

Elza de Sá Nogueira
Patrícia Pedrosa Botelho
(ORGANIZADORAS)

O QUE PODE
A LITERATURA
NA ESCOLA?
**PESQUISAS E PRÁTICAS
EM LITERATURA
E ENSINO**



PROFLETRAS

Elza de Sá Nogueira
Patrícia Pedrosa Botelho
(ORGANIZADORAS)

O QUE PODE A LITERATURA NA ESCOLA?

Pesquisas e práticas em
literatura e ensino

1ª edição
Juiz de Fora/MG
2023



©Editora UFJF, 2023

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora.

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens ou textos de outro(s) autor(es) são de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE JUIZ DE FORA**

Reitor

Marcus Vinicius David

Vice-Reitora

Girlene Alves da Silva

Equipe editorial:

Elza de Sá Nogueira
Natália Sathler Sigiliano
Patrícia Pedrosa Botelho



Diretor da Editora UFJF
Ricardo Bezerra Cavalcante

Conselho Editorial

Ana Creliá Penha Dias
Camila Tavares Leite
Carolina Alves Fonseca
Clécio dos Santos Bunzen
Júnior
Daniela da Silva Vieira
Elza de Sá Nogueira
Fabiana Giovani
Fernando Maués de Faria
Júnior
Helena Maria Ferreira
Hércules Tolêdo Corrêa
José Sueli de Magalhães



PROFLETRAS

Júlio Neves Pereira
Kátia Nazareth Moura de
Abreu
Luciana Teixeira
Marco Aurélio de Sousa Men-
des
Maria Lúcia Castanheiras
Natalia Elvira Sperandio
Natália Sathler Sigiliano
Neusa Salim Miranda
Patrícia Pedrosa Botelho
Thais Fernandes Sampaio

**Projeto Gráfico,
Editoração e Capa**
Paolo Malorgio Studio

O que pode a literatura na escola? : pesquisas e práticas em literatura e ensino / Elza de Sá Nogueira e Patrícia Pedrosa Botelho, organizadoras. – Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2023.

Dados eletrônicos (1 arquivo: 5,07mb)

ISBN: 978-65-89512-63-9

1. Literatura – Estudo e ensino 2. Letramento. 3. PROFLETRAS.
I. Nogueira, Elza de Sá. II. Botelho, Patrícia Pedrosa. III. Título.

CDU 82(07)

Editora UFJF

Rua Benjamin Constant, 790
Centro - Juiz de Fora - MG - CEP 36015-400
Fone/FAX: (32)3229-7646 / (32)3229-7645
editora@ufjf.edu.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br
www.ufjf.br/editora

Filiada à ABEU



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação

Elza de Sá Nogueira e Patrícia Pedrosa Botelho 6

Capítulo I

A leitura como experiência e a experiência de leitura entre alunos de camadas populares

Dayane Campos da Cunha Moura e Rafaela Kelsen Dias 11

Capítulo II

A literatura como um mecanismo de confronto à violência e ao abuso contra crianças: leitura necessária para romper silenciamentos

Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar e Girlene Marques Formiga 34

Capítulo III

Projeto Ananse: a alfabetização na tecitura de horizontes infinitos

Ana Lúcia Machado e Fabiana Giovani 51

Capítulo IV

Leitura em voz alta: poemas e sentidos para pequenos ouvintes

Renata Junqueira de Souza e María Paula Obando Rodríguez 70

Capítulo V

Traçando os fios: literatura para crianças e educação étnico-racial

Eliane Gonçalves da Costa e Marcela Morais Dal Fior 80

Capítulo VI

Literatura em cena: oficina de leitura a partir de um conto de Ondjaki

Ana Crélia Penha Dias e Luísa Loureiro Monteiro de Castro Teixeira 96

Capítulo VII O ensino de literatura no século XXI	
<i>Joelma Santana Siqueira e Sérgio Carvalho Portilho</i>	112
Capítulo VIII Bora ler literatura na escola? Projeto de extensão Café com broa & literatura boa	
<i>Hércules Tolêdo Corrêa, Rosângela Márcia Magalhães e Daniela Pena Carvalho Gonçalves</i>	121
Capítulo IX O letramento literário através de gêneros orais: do mapa mental à aula expositiva	
<i>Joseani Adalemar Netto e Patrícia Pedrosa Botelho</i>	140
Capítulo X Construindo repertório literário: a abordagem do espaço narrativo no Ensino Fundamental II	
<i>Delane Teodora de Oliveira Leonardo e Elza de Sá Nogueira</i>	157
Capítulo XI Poesia na escola: entre dificuldades teóricas e (im?)possibilidades práticas	
<i>Marcus De Martini e Caroline Dambrozio Guerra</i>	174
Capítulo XII Percorrendo caminhos do letramento literário: Sherlock Holmes e as possibilidades da literatura investigativa em sala de aula	
<i>Melina de Paulo e Fani Miranda Tabak</i>	197
Capítulo XIII Práticas de leitura e retextualização do romance <i>O menino do Dedo Verde</i> no ensino fundamental (séries finais)	
<i>Acir Mário Karwoski e Janderson da Silva Borges</i>	211
Capítulo XIV Leitura literária no ensino médio: um olhar para as duas coleções de livros didáticos mais adotadas no PNL D 2018	
<i>Débora Ventura Klayn Nascimento</i>	229
SOBRE OS AUTORES	245

Apresentação

*Elza de Sá Nogueira¹
Patrícia Pedrosa Botelho²*

Buscamos, com este livro, o diálogo entre escola e universidade, em que pudessem ser compartilhadas pesquisas, reflexões e ações no âmbito do ensino de literatura e da promoção do letramento literário na esfera escolar realizadas em trabalhos conjuntos por professores acadêmicos e professores do ensino básico, pós-graduandos e estudantes de ambos os espaços, numa perspectiva de que a formação docente deve se realizar, conforme propõe António Nóvoa, num “entre-lugar” de encontro entre sujeitos que atuam em colaboração, tendo suas experiências e seus conhecimentos teóricos e práticos valorizados. Tal proposta reflete a perspectiva do programa de pós-graduação no âmbito do qual ela surgiu – o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF) –, programa que apostou, desde seu início, numa composição híbrida do corpo docente, mesclando professores da Faculdade de Letras e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Colégio de Aplicação João XXIII), bem como, posteriormente, também, do IF Sudeste MG.

Nossa proposta buscava, além disso, que essas pesquisas, reflexões e ações não apenas problematizassem os limites e as possibilidades, mas também propusessem ou encarnassem práticas pedagógicas capazes de potencializar e de circunscrever de outro modo o espaço da literatura na escola. De fato, todas as abordagens que aqui apresentamos, mesmo as mais teóricas, têm essa preocupação de não apenas problematizar, mas também de propor, trabalhando com temas que julgamos fundamentais para o ensino e o letramento literários: a importância da subjetividade do leitor e das dimensões social e afetiva do compartilhamento da leitura literária; a abordagem de temas fraturantes, da violência, do racismo, através da leitura literária; a abordagem da literatura de modo integrado a outros eixos do ensino de Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento; a construção de repertório literário na escola; a abordagem da literatura nos livros didáticos, nos documentos curriculares oficiais e exames de ingresso às universidades; entre

-
- 1 Doutora em Letras pela PUC-Rio. Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e do Programa de Pós-graduação Profletras/UFJF. E-mail: elzasanogueira@ufjf.br
 - 2 Pós-doutora em Estudos Literários pela UFJF. Professora do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais e do Programa de Pós-graduação Profletras/UFJF. E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br.

outros aspectos pertinentes e relevantes da educação literária que atravessam os textos dessa coletânea.

Os sete primeiros capítulos que compõem este livro abordam a questão da leitura literária na escola como experiência estética e humanizadora. A partir do conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía – *algo que nos passa, nos acontece e nos transforma* – e das reflexões de Michele Petit acerca da leitura literária em contextos de vulnerabilidade social, Dayane Campos da Cunha Moura e Rafaela Kelsen Dias defendem, no primeiro capítulo, uma abordagem da leitura literária como experiência – especialmente em âmbitos escolares públicos, nos quais se ampliam as condições de vulnerabilidade social dos estudantes –, no sentido de que ela possa cumprir seu propósito mais elevado, que se refere à transformação do leitor, pela descoberta do mundo e do outro, mas também de si mesmo e de sua própria voz.

Em *A literatura como um mecanismo de confronto à violência e ao abuso contra crianças: leitura necessária para romper silenciamentos*, Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar e Girlene Marques Formiga adotam a perspectiva de que a literatura possibilita “reflexões e questionamentos sobre tudo que envolve o homem” para defender a abordagem escolar de temas fraturados – em especial relacionados à violência contra crianças – de forma simbólica, através da literatura, tendo o cuidado de esclarecer que não se trata de tomá-la como forma de estabelecer uma visão moralizante, e sim de reconhecer sua especificidade de trazer as questões em toda a sua complexidade.

Ana Lúcia Machado e Fabiana Giovani apresentam o *Projeto Ananse: a alfabetização na tecitura de horizontes infinitos*, no qual a questão da entrada das crianças no mundo escrito e letrado aliou-se à questão da formação humanizadora desses sujeitos por meio da leitura literária. As autoras retornam à virada enunciativa, alertando para a importância de se defendê-la diante do retrocesso operado pelo Plano Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765/2019), e estabelecem, em meio à angustiante vivência do ensino remoto imposto pela pandemia da covid-19, um projeto de leitura literária que considera as crianças “em toda sua inteireza e potencialidade, que respeita o seu dizer e sua produção de sentido, que respeita seu direito à fruição de bons repertórios literários que no fundo falam de seus desejos, medos e expectativas.”.

No quarto capítulo, Renata Junqueira de Souza e María Paula Obando Rodríguez abordam a leitura de literatura em voz alta para as crianças da educação infantil como uma poderosa prática, que responde ao caos do mundo, promove uma convergência entre cultura popular e erudita e amplia a imaginação, a experiência estética e o repertório linguístico dos bebês. As autoras adotam uma concepção de leitura em voz alta que a vê como uma atividade social complexa, que promove o reconhecimento do outro como uma presença ativa, a pedagogia da escuta e

a preocupação com o ambiente mediador. As práticas que as autoras sugerem para o trabalho com a educação infantil partem do livro *Poeminhas da terra*, de Márcia Leite, com ilustrações de Tatiana Moés.

Eliane Gonçalves da Costa e Marcela Morais Dal Fior também abordam a função humanizadora da literatura, no quinto capítulo, ao defender que a leitura literária para crianças na escola se detenha em obras que explorem a complexidade da questão racial, inclusive em atendimento à Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica. As autoras tratam especificamente da leitura literária na etapa da Educação Infantil e analisam como a leitura de *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, com ilustrações de Taisa Borges, pode contribuir para uma valorização do pertencimento identitário racial e evidenciar elementos importantes da cultura africana e afro-brasileira.

Em *Literatura em cena: oficina de leitura a partir de um conto de Ondjaki*, Ana Crélia Penha Dias e Luísa Loureiro Monteiro de Castro Teixeira apresentam reflexões e práticas surgidas no contexto do grupo de pesquisa Literatura e Educação Literária, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mais especificamente relacionadas à seleção de obras literárias que narrem, elas mesmas, dinâmicas de compartilhamento de leitura e à proposição de práticas que dialoguem com essas dinâmicas. As autoras ressaltam a importância fundamental do plano afetivo na leitura literária e relatam uma experiência pedagógica de leitura em voz alta do conto *Nós choramos pelo cão tihoso*, de Ondjaki, obra que narra justamente uma experiência de leitura em voz alta e o impacto afetivo dessa leitura sobre o narrador.

Sob o título *O ensino de literatura no século XXI*, Joelma Santana Siqueira e Sérgio Carvalho Portilho discutem teoricamente a questão da leitura literária numa perspectiva contemporânea, questionando uma educação centrada na otimização da transmissão de conhecimento e propondo que o ensino de literatura fundamente-se primeiramente sobre a *presença* do texto literário em sala de aula, no sentido filosófico que Hans Ulrich Gumbrecht dá a esse termo, deixando para um segundo momento as reflexões sobre os significados que a obra adquiriu ao longo de sua recepção crítica – entendendo-se que esses significados são atravessados por pressupostos filosóficos, artísticos e políticos – e para um terceiro, a compreensão estética e política do lugar que ocupa na tradição literária.

No oitavo capítulo, Hércules Tolêdo Corrêa, Rosângela Márcia Magalhães e Daniela Pena Carvalho Gonçalves também abordam a questão da leitura literária, desta vez relacionada à formação docente. Os autores apresentam o projeto de extensão *Café com broa & literatura boa*, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Multiletramentos e usos das TDIC na Educação – Multdics, da Universidade Federal de Ouro Preto. O projeto tem como público-alvo professoras/es da educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como supervisoras e gestoras da rede municipal de ensino de Itabirito/MG e aborda questões relacionadas ao ensino de literatura e à qualidade da literatura para crianças, tratando-se de uma formação docente que se realiza, de modo totalmente *on-line*, por meio de discussão de textos teóricos, oficinas, leitura e avaliação de obras literárias e elaboração de propostas pedagógicas.

Os cinco capítulos seguintes desta coletânea voltam-se para a construção de repertório literário na escola. No capítulo 9, *O letramento literário através de gêneros orais: do mapa mental à aula expositiva*, Joseani Adalemar Netto e Patrícia Pedrosa Botelho partem da necessidade curricular de se integrar o ensino de literatura aos outros componentes do ensino de Língua Portuguesa na escola e, valorizando o protagonismo dos estudantes, propõem uma sistematização do gênero suspense construída e ministrada por eles próprios – com a mediação da professora – mediante a leitura compartilhada de um conto de Lygia Fagundes Telles, da confecção coletiva de mapas mentais sobre o gênero e da aprendizagem sobre como preparar e conduzir uma aula expositiva.

No capítulo dez, Delane Teodora de Oliveira Leonardo e Elza de Sá Nogueira discutem a questão da construção de repertório literário no Ensino Fundamental II e, recortando especificamente os repertórios relacionados à categoria narrativa de espaço, fazem uma análise da abordagem precária desses repertórios na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – em especial no que concerne à ausência de algumas dimensões abstratas do espaço, como a social e a arquetípica, e sua articulação com os outros elementos da construção ficcional – propondo uma ampliação dessa abordagem à luz de considerações da teoria da literatura acessíveis e necessárias a uma melhor compreensão desse importante elemento das narrativas.

Em *Poesia na escola: entre dificuldades teóricas e (im?)possibilidades práticas*, Marcus De Martini e Caroline Dambrozio Guerra partem da constatação de que há pouca leitura de poesia na escola e relacionam tal ausência a uma lacuna na formação docente para o ensino de poesia, bem como à falta de orientações mais precisas por parte de diversos documentos curriculares oficiais do Ensino Médio, os quais são analisados criticamente pelos autores. Eles defendem, então, que a leitura de poesia se efetive de modo abundante na escola – por meio de projetos do tipo “um poema por dia” ou “hora da poesia” – e propõem formas de se introduzir aos estudantes noções básicas do gênero lírico, como a relação enunciativa característica e a presença de ritmo.

Melina de Paulo e Fani Miranda Tabak abordam, em *Percorrendo caminhos do letramento literário: Sherlock Holmes e as possibilidades da leitura investigativa em sala de aula*, a questão da leitura dos clássicos, sob a perspectiva da necessidade de se aproximar os jovens dessas leituras e das dificuldades que se apresentam

ao educador nesse sentido. Dessa forma, a literatura policial seria uma boa porta de entrada para o jovem leitor, na medida em que se apresenta, ao mesmo tempo, como uma leitura atraente e que também demanda um leitor investigativo, que precisa refletir sobre os vazios do texto.

No capítulo *Práticas de leitura e retextualização do romance O menino do Dedo Verde no ensino fundamental (séries finais)*, Acir Mário Karwoski e Janderson da Silva Borges apostam numa abordagem da literatura nos anos finais do ensino fundamental mediante oficinas de leitura de um romance – envolvendo espaços extra-escolares e atividades interdisciplinares relacionadas ao tema do livro – e de sua retextualização para uma história em quadrinhos digital, a fim de despertar o interesse dos discentes para a leitura de textos literários. Os autores descrevem como as oficinas foram realizadas, passo a passo, e os resultados alcançados com a proposta.

Por fim, o último capítulo traz uma importante contribuição para os professores do ensino básico público, no qual o livro didático de língua portuguesa é, muitas vezes, o único recurso material disponível para a leitura de textos literários. Débora Ventura Klayn Nascimento aborda duas coleções de livros didáticos mais adotadas no PNLD 2018, recortando, para uma análise minuciosa, a página de abertura e as atividades iniciais de cada uma, sob o ponto de vista da concepção de literatura que expressam aos estudantes e da relação dialógica que conseguem estabelecer com eles, especialmente no que concerne a permitirem ou não o movimento *exotópico* característico da leitura literária e uma construção mais consciente da *responsividade do leitor*, ambos os termos no sentido bakhtiniano.

Enfim, todos aqueles que fizeram parte deste livro demonstram o desejo de contribuir para a compreensão, a reflexão, o diálogo, o questionamento, a pesquisa, a prática em torno do ensino de literatura e do letramento literário na escola. Se os professores-leitores – do ensino básico, acadêmicos ou professores em formação – mobilizarem-se em qualquer das direções apontadas aqui, teremos cumprido nossa tarefa.

Dayane Campos da Cunha Moura³
Rafaela Kelsen Dias⁴

1 INTRODUÇÃO

A leitura
no princípio
no final
a leitura
o desejo
da leitura.
Estudar: ler
em busca da
leitura
Jorge Larrosa. *Estudar/Estudar*.

Pensar a leitura implica refletir tanto sobre sua relevância na formação das subjetividades, sobre o lugar que esta prática ocupa em nossa sociedade, como também considerar os problemas com que nos deparamos cotidianamente, seja dentro das salas de aula, no trabalho com a linguagem escrita, seja ao enviar *e-mails*, mensagens, lidar com contratos, acordos, entre outras incontáveis situações nas quais a leitura é primordial.

Ao realizarmos uma pesquisa com as palavras-chave “importância da leitura”, recebemos como resposta inúmeros artigos científicos, reportagens, notícias, artigos de opinião, frases de efeito, citações, contos, documentos oficiais, memes, para citar apenas alguns dos gêneros que se debruçam sobre a temática. Pode-se dizer que há um amplo reconhecimento do valor da leitura, inclusive por parte das pessoas que por diversas razões são excluídas total ou parcialmente das práticas que envolvem o par ler/escrever. Trata-se, é importante ressaltar, sobretudo de uma ideia utilitária

3 Doutora em Letras pela UFJF, professora do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Juiz de Fora. E-mail: dayane.moura@ifsudestemg.edu.br.

4 Doutora em Letras pela UFJF, professora do Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Ouro Preto. E-mail: rafaela.dias@ifmg.edu.br.

que compreende o ato de ler como um caminho necessário para se chegar a um fim. Ler para: conhecer melhor nosso relevo, conseguir concluir a montagem de um equipamento, comprar e/ou vender produtos, impressionar alguém.

No entanto, a leitura também é, e pode ser, um encontro com o outro, consigo mesmo, com os próprios temores e anseios: nesse sentido, podemos dizer que a conjunção perde lugar, torna-se desnecessária. A poesia não está aqui “para”; o conto, o romance, a novela, não são lidos com o intuito de se aprender a fazer algo, embora seja possível transformar o ato de ler textos literários em uma atividade utilitarista. Conforme aponta o poeta artiguense Fabián Severo durante a mesa de abertura do XVI Congresso de Professores de Espanhol, realizado na UFSCAR em 2015, há quem leia um poema não para se emocionar ou se divertir, mas para buscar nele normas linguísticas, encontrar pronomes, preposições: “*Para ellos, la Literatura es solo un depósito de palabras*”.⁵

É bem verdade que a escola, ponte de acesso primeira de muitos ao texto literário, em grande parte contribui para a busca de uma função para esse gênero. Embora seja tradicional componente das matrizes que regem a educação básica no ocidente, nota-se que 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 a adequação ao padrão culto da língua), para que empreguem de forma descontextualizada conceitos gramaticais, para que internalizem dados históricos e características generalistas das chamadas escolas literárias. Tudo isso porque os estudantes necessitariam desse saber para a aprovação em instituições de ensino superior.

Essa gama de utilitarismos que enredam o literário na perspectiva do ensino evidencia as deficiências presentes nos cursos e nas políticas de formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa. 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”. Embora, em termos teóricos, a leitura e análise literária passem por constantes evoluções, essa realidade não se transfere para o âmbito das diretrizes e práticas de ensino.

Assim, a coragem mencionada por Dalvi parece ser o substantivo fundamental para aqueles que desejam acolher uma reformulação da leitura de literatura na

5 O poeta escreve e se apresenta em portunhol, variedade aprendida na infância, vivida em Artigas, na fronteira entre o Brasil e o Uruguai. Fabián se refere a determinados profissionais (alguns professores, gramáticos e outros estudiosos) que transformam a leitura de textos literários em pretexto para cobrar regras da gramática normativa de forma desconectada dos sentidos do texto. Para ler o discurso integralmente, acessar: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congreso-brasileiro-de-profesores-de-espanhol/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

escola. Afinal, após séculos de ensino desse componente, não foram apenas o texto literário e as metodologias de ensino que se alteraram. O mundo e a experiência humana, de forma isolada ou em sociedade, também sofreram incomensuráveis transformações.

Nesse sentido, vale a pena mencionar algumas observações que o educador Jorge Larrosa Bondía tece acerca da questão da experiência e sua relação com os saberes e o ensino de literatura. No ensaio “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2016), Larrosa retoma a ideia de Walter Benjamin segundo a qual o ser humano teria, sobretudo após o choque representado pela Primeira Guerra Mundial, se tornado mais pobre em experiência compartilhada. Os soldados, afirma Benjamin em *Experiência e pobreza* (1933), ao retornarem para suas casas não eram capazes de transmitir o horror vivido no campo de batalha. O desenvolvimento da técnica e suas consequências transformaram radicalmente a relação do ser humano com sua própria história e, conseqüentemente, com a forma de (se) narrar e, portanto, significar.

Após trabalhar o conceito de experiência, ao qual retornaremos em breve, Larrosa elenca quatro grandes elementos que contribuem, sob sua perspectiva, para a sua escassez na contemporaneidade. São eles o excesso de informação, o excesso de opinião — aqui o educador retoma novamente Benjamin para falar sobre o jornalismo, compreendido como o principal “dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência” (LARROSA, 2016, p. 20) —, a falta de tempo e o excesso de trabalho.

Não é difícil identificar em nosso cotidiano a presença, inclusive de forma bastante contundente, dos citados itens: exige-se que estejamos informados sobre tudo o que ocorre em nossa região, país, mundo (ao menos no que se refere ao ocidente), que tenhamos opinião sobre cada área que envolve nossas vidas, sob a justificativa de que o mercado de trabalho necessita de pessoas capazes de transitar e se adaptar a diferentes situações. Podemos fazer eco às palavras de Larrosa e dizer que o sujeito contemporâneo é alguém que além de dispor de informações atualizadas a cada curto espaço de tempo, é um indivíduo de quem se espera uma opinião “supostamente pessoal e supostamente própria” (p. 20) sobre tudo o que se passa.

Por outro lado, lidamos com excesso de trabalho e podemos estender aos jovens estudantes lembrando que há também um outro excesso: o de conteúdo a ser internalizado, que, por sua vez, encontra o entrave da falta de tempo. Como lidar com essa equação que certamente não fecha? O que acontece com a leitura quando é preciso ler cada vez mais para obter informações que devem ser rapidamente processadas para dar lugar a opiniões quando o tempo para a leitura se reduz perceptivelmente?

No início do ano passado, a BBC News de São Paulo disponibilizou uma reportagem que tematiza a relação entre os hábitos digitais e a habilidade de compreensão do texto lido. De acordo com a pesquisadora estadunidense Maryanne Wolf, autora do livro *O Cérebro no Mundo Digital - Os desafios da leitura na nossa era* (2019), há uma grande preocupação com as jovens gerações, que desde muito cedo usam celulares e outros dispositivos, o que pode impactar de forma relevante na capacidade de concentração e profundidade reflexiva.

Se a leitura como um todo tem sido afetada pela supressão do tempo de processamento, pela exigência da velocidade e de cada vez mais estímulos, a leitura de literatura, marcada por uma temporalidade não imediatista, pelo silêncio, pela abertura ao desconhecido, vê-se não raras vezes questionada: seria preciso atender à lógica do capital para ter sua existência justificada? Não há como negar que há tempos a literatura está sob suspeita e, por conseguinte, seu ensino. No entanto, acreditamos juntamente com Larrosa que, se a experiência ainda é possível, o encontro do leitor com o texto literário constitui o território onde esse algo (ignoto, estrangeiro, outro) pode nos tocar e transformar nossa forma de estar no mundo.

Ao mesmo tempo, essa transfiguração de cenário que culminou em uma nova relação do indivíduo com o texto literário, também veio acompanhada de um forte redimensionamento das estruturas sociais. Especialmente a partir das realidades pós-coloniais, instituídas ao longo do século XX, apresentam-se novos desafios para a escola e, potencialmente, para o ensino de literatura. Se, anteriormente, a leitura literária era incutida na educação das elites para a confirmação de seu *status* privilegiado, como adequar esse componente agora, que inúmeras novas forças exigem a formação escolar como meio de promoção da justiça social?

Partindo de uma perspectiva lógica, essa nova conjuntura certamente demandou e demanda uma profunda recomposição do ensino de literatura em suas bases filosóficas, metodológicas e cognitivas. Considerando-se que o Brasil alcançou um número recorde de 13,5 milhões de pessoas abaixo da linha da extrema pobreza em 2018,⁶ depreende-se que a formação escolar em nosso país é constantemente impelida a assumir um rosto sensivelmente distinto àquele sustentado, por exemplo, em todo o seu histórico de colonização.

Esse número cada vez mais elevado de estudantes das camadas populares na Educação Básica reivindica que se repense o ensino de literatura considerando-se as especificidades e as expectativas desses alunos socialmente vulneráveis enquanto sujeitos em formação. Como esclarece Michèle Petit (2009), a relação que os jovens desse estrato social têm com a literatura é sensivelmente distinta

6 Dados da Síntese de Indicadores Sociais publicada pelo IBGE em 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso em: 16 abr. 2022.

daquela que existe entre o texto literário e as pessoas pertencentes a grupos mais abastados socioeconomicamente. Há, para o primeiro grupo, 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.

Somadas, essa inclusão desajustada ao mundo digital e as vulnerabilidades que acompanham o cotidiano dos alunos de baixa renda dão a medida ideal das mudanças que precisam permear a prática docente no que se refere ao ensino de literatura. Nas linhas a seguir, apresentamos de maneira mais detida as nossas percepções sobre a literatura como espaço de experiência e como fator de inclusão para as camadas populares. Nessa mesma vertente, também delineamos princípios metodológicos que podem servir ao ensino de literatura na perspectiva e para o público que delimitamos neste estudo.

2 LITERATURA E EXPERIÊNCIA OU COMO NOS TORNAMOS O OUTRO QUE NOS OLHA

Aqueles que queimam livros, que banem e matam poetas, sabem exatamente o que fazem. Seu poder é incalculável.
George Steiner, *Aqueles que queimam livros*.

Em um pequeno texto intitulado *A importância da literatura*, Carlos Eduardo Gonçalves conta que durante uma viagem à Polônia viu uma criança que o observava da janela. A partir dessa cena bastante simples, ele estabelece um paralelo com a literatura, pois somente por meio dela se abriria a possibilidade de ver realizado seu súbito desejo de viver a vida daquele menino, pensar como ele, enxergar o mundo através de seu olhar. Como se recordar de mil passados distintos ou sentir mil formas de saudades, senão tecendo as próprias memórias com as palavras de outros? É pela literatura, afirma, “que me torno um menino polonês, olhando-me pela janela”.

O deslocamento provisório que nos afasta do cotidiano e possibilita que nos enxerguemos a partir de um outro lugar amplia nosso imaginário e contribui para o que Petit (2019, p. 19) chama de “experiência poética do espaço”, ou seja, a narrativa povoa cidades, ruas, bairros conferindo-lhes sentido e não apenas existência. Sem narrativas, afirma a antropóloga, o mundo não seria ressignificado pela nossa subjetividade e não poderíamos “habitar os lugares em que vivemos e construir nossa morada interior” (PETIT, 2019, p. 20). Nesse sentido, é pelas histórias, escritas ou orais, que cada pessoa se apropria simbolicamente de seu lugar no mundo e pode nele se abrigar ou se aventurar, ser outros sem o perigo de esquecer quem se é.

A importância da literatura não passa apenas, embora seja comum associá-la ao aprendizado e aprimoramento da língua, pela questão do rendimento escolar, da boa nota na redação do Enem ou da aprovação na faculdade, mas sobretudo pela riqueza que cada leitor acessa no encontro com o texto. Se, como defende Larrosa (2016, p. 18), a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, a diferença reside no fato de que algo exterior a nós é capaz de nos transformar e não somente de nos informar ou conformar-se a nossa visão das coisas. Para que a experiência aconteça, nosso mundo interior deve sofrer um abalo, mesmo que imperceptível.

Derivada do vocábulo latino *experiri*, a palavra experiência aporta tanto a ideia de travessia quanto de perigo,⁷ pois o sujeito da experiência, diferentemente daquele da informação e da opinião, não sabe o que esperar. Sabe apenas que espera. Não controla, como ocorre com o experimento, suas etapas e resultados, por isso em tempos de produtividade e aceleração, há cada vez menos lugar para a experiência.

Todavia, como revela Petit a partir de suas entrevistas com leitores e promotores de leituras, ler pressupõe demorar-se e entregar-se ao que desconhecemos, a partir da criação de um outro tempo dentro do tempo controlado pelas atividades cotidianas, coordenadas pela lógica da rentabilidade. Essa temporalidade que se abre junto com o livro promove uma ruptura, ainda que pequena, nas certezas que parecem reger o mundo exterior: é assim que não ficamos assombrados com o coelho falante de Lewis Carrol e desconfiamos da traição de Capitu, da qual Bentinho estava tão seguro. Podemos, como nos lembra Severo, acordar “*transformado[s] num baito insecto o fazer um pacto con el diablo o cruzar u sertão pra conseguir el amor de Diadorím o caer du cavallo y decir: Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra...*” (SEVERO, 2015, s./p.).

Como podemos, em meio ao ruído incessante do mundo, chamar as crianças e jovens ao silêncio dos livros? Como convidá-los a ultrapassar o limiar da compreensão para o mergulho no mistério que pode, no fim das contas, revelar-lhes o próprio rosto? Como contribuir para a formação do que Hanna Arendt (apud Petit) denomina de “coração inteligente”? A experiência é singular, única, irrepetível, então podemos nos questionar sobre sua possibilidade no espaço e tempo da escola, uma vez que ao entregar um texto aos alunos esperamos que

7 Larrosa explica que *periri* é o mesmo radical que está na origem da palavra perigo (*periculum*), cuja raiz indo-europeia é *per*, relacionada à ideia de travessia, como em pirata (originado de *peiratês*, do grego). Por sua vez, temos ainda o *ex*, presente nas palavras exílio, exterior, *extranjero* (em espanhol, língua original do texto de Larrosa). A partir desse percurso etimológico, Larrosa defende que a experiência está assinalada pela ideia que algo que nos é exterior, desconhecido, nos atravessa e nos expõe ao completamente outro.

sejam capazes de perceber e externar determinados aspectos, observar recursos a que o autor recorre. Corremos o risco de impedir a experiência, transformando a leitura em experimento: previsível, mesmo quando variável, controlada por perguntas nas quais já costumam estar encerradas as respostas.

É preciso cuidar para que não sufoquemos as perguntas que poderiam surgir, mesmo que jamais sejam proferidas, a partir da leitura; ao contrário, acreditamos que perguntar pode ser o começo do deslocamento que marca a experiência.

É comum, especialmente no Ensino Médio, que ao propormos uma leitura percebamos manifestações de rejeição e, ao mesmo tempo, não é raro que um ou outro aluno esteja com um livro aberto sobre a mesa. Como observa Dalvi (2013), muitas vezes, no ensino regular, os textos literários são apresentados em dissonância com o contexto socioeconômico e cultural dos discentes, o que contribui para o abismo que se abre entre o que esperamos dos estudantes e o que eles esperam da escola. Aliás, muitas vezes, o ensino de Literatura preconiza sua história e deixa de lado o próprio texto, por falta de tempo, porque o Programa precisa ser cumprido, porque a linha do tempo e as características do Romantismo, Barroco, Trovadorismo são muito mais apreensíveis e passíveis de avaliação que a potência de um poema, as perguntas que ele propõe sem formular, o insondável que espreita o leitor.

Talvez, como professores, a principal tarefa que devemos assumir seja não a de impor uma leitura, mas de propor que se leia, convidar os nossos alunos a ouvir o texto, conhecer seu ritmo: escutar. Ouvir o outro (no nosso caso, aquele que lê) implica acompanhar um tempo que não controlamos, por isso acreditamos na importância da leitura compartilhada na sala de aula. Às vezes, os momentos dedicados à leitura são percebidos não somente pelos estudantes, como também pelos professores, como perda de tempo: é a aceleração deixando seus rastros.

Ler pequenos textos ou fracionar leituras mais longas contribui para a promoção, cada vez mais rara, daquela abertura no tempo de que falamos anteriormente. A voz do professor, dedicada ao ritmo do texto, apreensiva ou enternecida, assustada ou emotiva a depender do que tem diante dos olhos, dirige-se a si mesmo e a cada um de seus ouvintes. Com sua voz, nas suas pausas, os alunos aprendem outra forma de receber as palavras e de conceber o silêncio, não mais como ausência de sentido, mas como seu movimento.

Após a escuta do texto, é importante atentar para seus desdobramentos, ou seja, observar por quais caminhos ele continua sendo tecido, de que maneiras mobiliza os estudantes ou os deixa indiferentes. Não temos como assegurar que a leitura constitua sempre uma experiência, tal como a compreende Larrosa, mas está ao nosso alcance oportunizar o encontro entre a literatura e as crianças, jovens e adultos com os quais convivemos dentro e fora das salas de aula.

Exigir que se leia somente para que o aluno possa responder a um questionário sobre o que foi lido é, em nossa concepção, reduzir a potência da literatura, convertê-la em fechamento. Isso não significa que não podemos ou devemos propor perguntas a partir do texto, mas que essa atividade seja caminho e não um fim. Conforme argumenta Larrosa, do ponto de vista da experiência, o mais importante não é o que o texto diz ou o que o leitor pode dizer sobre ele (demonstrar sua compreensão), mas a forma como, em relação ao texto, podemos “formar ou transformar” nossas palavras. O importante, afirma o educador, é como

a leitura de Kafka ou de Platão, ou de Paulo Freire, ou de qualquer outro pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de Platão, ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras (LARROSA, 2011, p. 11).

Petit faz uma observação semelhante sobre a relação entre a leitura e a subjetividade do leitor. Segundo ela, “ler serve para encontrar fora de si palavras à altura de sua experiência, figurações que permitem encenar, de maneira distanciada ou indireta, aquilo que vivemos, sobretudo nos capítulos difíceis de nossa história (PETIT, 2019, p. 54). Para Larrosa, a experiência tem lugar quando nos apropriamos do que lemos, não no sentido de dominar (o assunto ou o gênero, por exemplo), mas de sermos interpelados pelo texto e, com ele ou contra ele, trabalharmos nossas próprias impossibilidades. Em ambos, é o deslocamento e a abertura à palavra do outro que caracteriza a experiência transformadora da leitura, aquela que nos ajuda a descobrir, “não por meio do raciocínio, mas de uma decifração inconsciente, que aquilo que nos assombra, nos intimida, pertence a todos” (PETIT, 2019, p. 54).

Ensinar literatura é uma tarefa difícil quando consideramos essa dimensão, pois requer insistir no contato com o texto literário e não com paráfrases, o que inevitavelmente demanda mais tempo para selecionar material, ler, ouvir os alunos, reavaliar nossa própria relação com os livros que selecionamos. É importante pensarmos nas razões pelas quais acreditamos que nossos alunos devem ler determinado poema, conto, romance: está na lista de alguma universidade? Sugestão do livro didático? Exigência do Programa de ensino do colégio? É importante para nós? É incômodo, emocionante, explora e expande a riqueza da língua, toca em questões necessárias, difíceis, belas?

Quando, fora do ambiente escolar, indicamos um livro a alguém, nossos critérios geralmente são subjetivos, ou seja, argumentamos que essa pessoa deve ler porque

consideramos o texto indicado imprescindível, enriquecedor. Se falamos de uma leitura de forma apaixonada, dificilmente nosso interlocutor ficará indiferente, então por que não selecionar para nossas aulas textos que têm esse poder? Sabemos que não é possível e tampouco desejável se ater exclusivamente ao gosto pessoal, sob o risco de limitar a diversidade a que nossos alunos têm direito, mas podemos aproximá-los da prática da leitura se permitirmos que percebam o lugar que ela ocupa em nossas vidas.

Ler com nossos alunos, ler para eles, são atividades simples e valiosas, cujos efeitos certamente ultrapassam o curto período de que dispomos para o desempenho das nossas atividades. Contra o excesso de tarefas, a sobrecarga de informações e de opiniões que avançam sobre as suas — e nossas — vidas, a leitura. O professor é, antes de tudo, um leitor, e sua tarefa consiste especialmente em possibilitar aos estudantes a demora sobre o texto, necessária para que possamos sentir uma saudade que não é a nossa, mas que ressignifica a falta já existente. Ao ler, expandimos nossos modos de ver e nossa disposição para a escuta, por isso quando mergulhamos verdadeiramente no texto, “algo nos toca, nos acontece, nos passa” e de repente somos o outro que nos interpela:

Vós que viveis tranquilos/Nas vossas casas aquecidas, /Vós que encontrais regressando à noite/Comida quente e rostos amigos:/ Considerai se isto é um homem/Quem trabalha na lama/quem não conhece a paz/Quem luta por meio pão/Quem morre por um sim ou por um não (LEVI, 2016, p. 9).⁸

Ao mesmo tempo, somos aquele de quem se espera uma resposta, a quem todas as perguntas se dirigem e, como nos lembra Petit (2019, p. 55), não é possível continuar indiferente depois de conhecer — ou de nos reconhecermos — (n)o Outro, “mesmo que se trate de nosso inimigo”.

3 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NAS CAMADAS POPULARES

NA FUNDAÇÃO CASA...

- Quem gosta de poesia?

-Ninguém senhor.

Aí recitei Negro drama dos Racionais.

- Senhor, isso é poesia?

-É.

-Então nós gosta.

É isso.

Todo mundo gosta de poesia.

8 Poema que abre o livro *É isto um homem?*, de Primo Levi. Nele, o autor relata o período em que esteve no campo de concentração (Auschwitz-Birkenau) e reflete a respeito da destituição da humanidade do homem, sua transformação em “muçulmano”, termo usado para nomear aqueles que deixaram a vida muito antes da morte do corpo.

Só não sabe que gosta.
Sergio Vaz, *Flores de alvenaria*.

Por tudo o que foi exposto na seção anterior, observa-se a imprescindibilidade de compreender a leitura, de fato, como lugar de experiência. A leitura que não nos toca, que não nos move em uma perspectiva subjetiva não cumpre o seu papel mais nobre e fundamental. Percebemos, no entanto, que esse convite à experiência propiciado pela leitura não se concebe da mesma maneira para todos os leitores. Enquanto, para alguns, o diverso introduzido pelo texto atua como complemento de ricas vivências já experimentadas, para outros, aquilo que se propõe por meio da literatura é verdadeira inauguração de vias nunca imaginadas.

Nessa constatação, estamos a retomar aqui as relações entre o ensino de literatura e estratificação social. O texto de *Madame Bovary*, por exemplo, quando apresentado a discentes das camadas médias e da elite provavelmente não terá uma recepção semelhante àquela de educandos pobres matriculados em escolas de bairros periféricos. Primeiramente, não faz parte do cotidiano do segundo grupo uma série de aparatos simbólicos e saberes que ajudam na compreensão da angústia da protagonista Emma e dos impulsos que a levam a se rebelar.

De forma análoga, muitos desses últimos discentes não possuem a dimensão histórica e social necessária para mensurar a representação e o impacto do romance de Gustave de Flaubert em relação às novas configurações urbanas assentadas no século XIX. Toda essa sorte de carências justifica-se não só pela falta de acesso a uma educação de qualidade, mas também pela dificuldade de conviver com uma série de bens culturais, os quais, muito frequentemente, são difundidos de forma não gratuita.

Essa dificuldade primeira de interlocução entre os estudantes das camadas populares e o texto literário, no entanto, não deve ser pretexto para que se afaste esses jovens da leitura de modo definitivo. A exclusão, aliás, é algo que se faz há séculos em relação a essa juventude menos favorecida e, quando se toma a literatura, torna-se ainda mais visível o quão nociva pode ser essa segregação. Acreditamos que esses obstáculos sejam justamente um indício de que a leitura literária e, particularmente, a leitura literária pautada na busca de experiência deva figurar entre os tópicos prioritários das políticas que definem o saber escolar.

Para atestar a lógica dessa afirmativa, basta verificar o que os instrumentos normatizadores e a vasta pesquisa científica em torno do ensino de literatura têm estipulado. No texto da Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, afirma-se o entendimento de que:

mediante arranjos especiais das palavras, ela [a literatura] cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação

da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p. 499).

Uma visão similar é refletida nas palavras de Annie Rouxel (2013, p. 20) quando diz que o principal objetivo do ensino de literatura é formar “um sujeito livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. [É] também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo [...]”.

Partindo dessas concepções, que em muito se coadunam com a noção de experiência literária de Larrosa (aquela que atravessa e co-move o aprendiz), acreditamos que talvez não haja contexto mais propício para o fomento às práticas de leitura do que entre a juventude marcada por limitações de ordem socioeconômica. Afinal, como define Petit (2009, p. 45):

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia; e priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens.

Notadamente, ao falar dessas barreiras que impulsionam a urgência do ensino de literatura para jovens pobres, não devemos ignorar as potencialidades envolvidas no elo entre esses estudantes e a leitura literária. Se a imaginação encorajada pela literatura pode ajudá-los a encontrar mundos desconhecidos, é também verdade que o texto literário ganha significado inédito quando ofertado à leitura desses alunos em situação de vulnerabilidade.

Nunca a experiência literária fará mais sentido do que para aqueles que, pelo imperativo da sobrevivência, são continuamente privados da oportunidade de questionar e recriar seus próprios modos de vida. Logo, em tempos de debates sobre o valor da literatura, a arte da palavra ganha préstimo inestimável quando vislumbrada como ponte de libertação para os jovens desafortunados que a leem.

Todas essas especulações, portanto, auxiliam na defesa de um ensino de literatura para as camadas populares pautado na experiência. Todavia, a crença na possibilidade e na pertinência dessa proposta de ensino não pode prescindir da análise das questões que a dificultam, sejam elas individuais, coletivas e especialmente políticas.

3.1 A EXCLUSÃO DOS LIVROS E O MEDO DE LER

Dentre os obstáculos que surgem para a promoção da experiência literária a estudantes de camadas populares, certamente um dos que mais se acentua é

a falta de oportunidades para concretização de hábitos de leitura. Sem querer reduzir o encontro com o texto literário a um condicionamento monetário, devemos destacar aqui os valores muitas vezes inacessíveis que circundam o mercado editorial no Brasil. Embora muito se discuta se a intransigência maior está nas taxas impostas pelas editoras, pelas distribuidoras ou nas políticas de fomento à produção bibliográfica, o fato é que os números vigentes tornam impraticável a aquisição de livros por boa parte da população brasileira.

Naturalmente, a primeira alternativa para esse entrave seria a instituição de espaços coletivos de leitura, aliados a um efetivo incentivo para a frequência de leitores provenientes de diversos grupos sociais. Um dos espaços consagrados para essa prática de comunhão da leitura tem sido a biblioteca, especialmente quando se trata do ambiente escolar.

De fato, diversos instrumentos normatizadores da educação formal no Brasil estipulam a infraestrutura e o acervo da biblioteca como uma das principais medidas para avaliação da qualidade do ensino ofertado em cada instituição. Apesar dessa consciência e do esforço individual de muitos bibliotecários, sabe-se que as condições de promoção da leitura nas bibliotecas escolares brasileiras permanecem longe do ideal.

Para além das bibliotecas que sofrem adversidades de inúmeras ordens (infraestrutura, financiamento, aquisição e manutenção do acervo), dados do Censo Escolar da Educação Básica em 2019 indicam que 48% das escolas brasileiras nem mesmo esse espaço de leitura possuem. Ao colocarmos sob enfoque novamente a discussão sobre a formação de leitores nas camadas populares, essa realidade torna-se ainda mais preocupante. Justamente nas regiões onde há menor índice de desenvolvimento humano, as bibliotecas se fazem mais ausentes. Na região Norte, por exemplo, o quantitativo de escolas sem biblioteca ou sala de leitura chega a 66,5%.

Tabela 1 - Percentual de Escolas com Bibliotecas

PERCENTUAL DE ESCOLAS COM BIBLIOTECA/SALA DE LEITURA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO – 2019						
REGIÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	52,0%	46,8%	98,1%	80,8%	37,1%	69,2%
Norte	33,5%	29,3%	98,7%	59,6%	21,8%	81,1%
Nordeste	42,3%	34,5%	97,4%	74,8%	28,3%	78,7%
Sudeste	61,3%	61,5%	97,5%	89,2%	50,7%	60,7%
Sul	64,3%	62,3%	99,2%	83,6%	52,8%	71,1%
Centro-Oeste	65,1%	59,4%	100,0%	85,7%	43,8%	82,2%

Fonte: Censo da Educação Básica, 2019

Análogos a esses entraves de caráter objetivo, há também impasses de natureza subjetiva quando se considera o acesso à leitura para os jovens das camadas mais vulneráveis. Por mais que, na escola, a biblioteca se justifique primordialmente como esfera de inclusão, ainda hoje não se esmaeceram diversos dos paradigmas que rodam esse espaço de aquisição do saber.

Mesmo quando caracterizada por uma estrutura limitada, a biblioteca é amplamente vista como *lócus* de erudição, legitimamente frequentado por pessoas que possuem um conhecimento considerável, digno de ser complementado pelas informações oferecidas na imensidão das estantes. Essa concepção, claramente, não torna a biblioteca um espaço convidativo para a maioria dos jovens e, em especial, para aqueles conscientes dos aspectos deficitários de sua formação. Nesse sentido, ao invés de chamar aqueles que estão carentes de um encontro com a leitura, a biblioteca os afasta.

Outro aspecto subjetivo que envolve a relação distante que os jovens (incluindo os das camadas populares) têm com a biblioteca diz respeito à dificuldade de integração desse espaço com as culturas e modos de ser da juventude. A atmosfera de concentração e silêncio, de fato necessária em muitos dos momentos de contato com o literário, raramente é entremeada por outras formas de expressão artística e por outros métodos de apreciação do texto literário. Em adição a isso, muitos dos estudantes não têm dimensão do real papel dos bibliotecários e do auxílio valioso que esses profissionais podem prestar na busca, sugestão e compreensão de variados títulos.

Ainda na seara dessas questões mais abstratas que cerceiam o projeto de aproximação entre a literatura e estudantes socioeconomicamente vulneráveis, dispõem-se o que Petit (2009) classifica como os medos que, particularmente esse grupo de jovens, sustenta em torno da leitura. Dentre as fobias identificadas pela autora estão o pavor de distanciar-se dos seus ao adentrar no universo da leitura; o medo de trair o grupo partilhando de uma prática privilegiada e o medo, especialmente para os rapazes, de perder o paradigma de virilidade que se esvai no momento de entrega ao livro.

Na enumeração de todas essas dificuldades, percebe-se o imperativo dos hábitos e crenças das diferentes classes sociais para a efetivação das práticas de leitura. Ao analisar os condicionamentos que levam à estratificação social no Brasil, Jessé de Souza (2019) cita dois dos elementos que melhor diferenciam a formação das pessoas na classe média e nas classes populares. Enquanto no primeiro grupo os indivíduos são estimulados a desenvolver a concentração para leitura e alimentar um pensamento prospectivo (planejar o futuro, mesmo que ao preço de alguns sacrifícios no presente), no segundo conjunto, aspectos como a luta pela subsistência

não permitem aos pais repassar esses conceitos aos filhos (não se pode ensinar o que não se aprendeu). Produz-se, assim, um ciclo vicioso em que

à pobreza econômica foi acrescentada a pobreza em todas as outras dimensões da vida. Se a pobreza econômica, por exemplo, implica foco no aqui e no agora por conta das urgências da sobrevivência imediata, toda a atenção se concentra necessariamente no presente e nunca no futuro, posto que este é incerto. Por outro lado, a visada para o futuro é o que constrói o indivíduo racional moderno que sopesa suas chances e calcula constantemente onde deve investir seu tempo e suas habilidades. A prisão no aqui e no agora tende a reproduzir no tempo, portanto, a carência do hoje, e não a saída para um futuro melhor (SOUZA, 2019, p. 106).

Reconhecidamente, a escola, regida pelo Estado, possui função primordial de erradicação ou minoração dessa série de desigualdades que também surge pelas vias de (não)acesso à leitura. Contudo, pelo que já expomos ao longo deste texto, percebe-se a presença de uma escola incapaz de possibilitar ao aluno pobre uma transformação determinante enquanto leitor. Além dos entraves de ordem curricular, política, financeira e de formação, nota-se, em um número significativo de escolas, a manifestação de crenças que excluem a possibilidade de um ensino de literatura significativo.

Uma dessas crenças equivocadas é a difusão da leitura pura e simplesmente pelo prazer. É preciso reconhecer que a fruição e a experiência estética propiciada pelos textos literários são dois dos grandes pilares de concepção e reconhecimento desse gênero dentro do universo da escrita. No entanto, limitar a “função” da literatura à perseguição do deleite torna incompleta uma vivência que poderia atingir âmbitos outros em uma amplitude sensivelmente maior.

A intransigência do ler apenas por prazer faz recuar, especialmente, os discentes de camadas populares, primeiramente porque, via de regra, a busca do divertimento pela leitura não é uma das práticas difundidas em seu meio social. Na realidade, ler, para esse grupo, possui uma ligação direta com a obrigação e a dor: a leitura tutelada da escola não poupou o sofrimento dos pais dessas crianças e adolescentes. É árduo, então, convencê-los de que o ato de ler, para eles, será diferente e trará algum benefício ou contentamento.

Na visão de Dalvi, essa crença também tem por consequência dois outros efeitos negativos:

a) o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido e avaliado.

b) o falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas (DALVI, 2013, p. 74).

Esses impactos, uma vez mais, atingem de forma mais expressiva o grupo de alunos que estamos focalizando neste estudo reflexivo. Pelas experiências pelas quais passamos em sala de aula, podemos pontuar que é notável a interdependência entre a autoestima desses discentes nas aulas de literatura e as possibilidades que lhes são dadas para questionar o texto literário, apontando-lhe possíveis equívocos de perspectiva sócio-histórica e propondo o trabalho com outras representações (artísticas ou não) acerca da realidade que os circunda.

Em um país de forte tradição colonial, como o Brasil, o possibilitar dessas leituras críticas e, mais do que isso, a apresentação de escritas revisionistas em torno da realidade brasileira dá a esses educandos a sensação de estarem inclusos e, sobretudo, representados em seu processo de formação. Especialmente quando entram em contato com obras produzidas por minorias sociais, esses alunos percebem aí uma oportunidade de interlocução por meio da leitura. Percebem a possibilidade de falar por si próprios e, em última instância, alimentam a expectativa de que eles mesmos, em algum momento, também serão ouvidos.

3.2 LITERATURA NAS CAMADAS POPULARES PARA QUÊ?

A despeito de toda problemática apontada até aqui, no parágrafo anterior delineamos um caminho que aponta para a urgência de um ensino de literatura pautado na experiência para os alunos socialmente desprotegidos. Mesmo que difícil, a dimensão dessa perspectiva didática diz respeito a algo bem maior do que a aprovação escolar.

É bem verdade que o investimento na leitura favorece o desempenho do educando. Dados do estudo *Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares*, realizado pelo Instituto Pró-Livro, em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa e a empresa OPE Sociais, indicam que escolas que possuem um ambiente de leitura adequado alcançam melhor desempenho em áreas como Português e Matemática e atingem um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica maior do que aquelas que não o possuem (LAJE, 2019).

A melhoria dessas metas por meio da leitura, entretanto, não constitui um fim em si mesma. Recorrendo a Antonio Candido, ressaltamos que a elevação maior da literatura reside em seu caráter de formação social e humana, posto que desnuda o bem e o mal da existência humana e “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 805).

À medida que refletimos sobre o impacto desse viés formador na vida de alunos pobres, entendemos que a literatura pode ser também um meio de acesso

à emancipação, uma forma de libertação dos grilhões repetidamente impostos em uma sociedade fundada na exploração. Ler, então, torna-se uma arma poderosa para aqueles deixados à própria sorte no campo das lutas sociais. A leitura, pode, enfim, significar um certificado para a liberdade.

Em uma avaliação profundamente sensata do valor da literatura para as classes populares, Petit sumariza de forma potente esse significado que temos atribuído e, definitivamente, defendido, para o ensino de literatura:

[...] 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, grifos nossos*).

4 A SALA DE AULA EM QUESTÃO: ENSINO DE LITERATURA, EXPERIÊNCIA E SOCIEDADE

Por isso ler é escrever, conversar, mas não sobre o texto e sim sobre o mundo, sobre a vida, sobre o que somos e o que nos acontece. O texto centra uma passagem que não passa: do texto para a vida e da vida ao texto, das palavras do texto às palavras do leitor (ao que vê, ao que sente, ao que pensa) e destas outra vez ao texto, do texto ao discurso que gera, e deste outra vez ao texto.

Jorge Larrosa, *Tremores*.

Se pensar o ensino de literatura a partir da experiência exige a tomada de uma renovação metodológica, quando esse ensino se volta a estudantes pobres que têm poucas vivências de leitura, o deslocamento dos tradicionalismos didáticos torna-se ainda mais necessário. Pelo tempo que passaram afastados da cultura literária, esses alunos demandam uma orientação específica, a fim de que possam passar pelas três dimensões do ensino de literatura apontadas por Mortatti (2014): a educação da literatura (o ensinamento imanente nos próprios textos literários); a educação pela literatura (o literário utilizado como meio para a consecução dos objetivos formativos) e a educação para a literatura (análise e discussão da linguagem literária).

Acreditamos que essa orientação/mediação, que se quer significativa, deva ter um enfoque primeiro nas possibilidades de “educação da literatura” e “pela literatura”. É preciso dar ao aluno a oportunidade de conhecer obras de temática diversa, para que, assim, entre em contato com realidades próximas e distantes da sua, podendo questionar a sua própria existência e buscando um melhor conhecimento sobre si e o mundo (MORTATTI, 2014). É a medida dessa exposição ao diverso e, especialmente, ao adverso em inúmeras facetas literárias, que possibilitará ao aluno socialmente vulnerável sonhar com fronteiras além de seus aprisionamentos.

A partir desse desvendar da realidade do outro por meio da leitura, é coerente e, também, necessário introduzir esse estudante em uma educação “para a literatura”. Conhecer os efeitos da linguagem literária, problematizar suas variáveis estéticas e formais ajudará em muito a compreensão dos efeitos moldados pela experiência em literatura. Saber e sentir de que maneira o texto literário diferencia-se de outros gêneros escritos e orais é primordial para que o educando reconheça o caráter único dessa forma de arte e a recepção impactante que pode ser gerada por suas técnicas de produção.

O contato progressivo com esses saberes que subjazem e transcendem o texto literário é crucial para que o aluno se entenda como sujeito pertencente à escola e como elemento ativo em sua própria constituição técnica e humana. Ao mesmo tempo, essa participação efetiva dos discentes em sua formação como leitores só poderá ser possibilitada com a criação de espaços de leitura em que o ponto de partida se dê, de fato, pelo literário e em que o jovem leitor tenha a liberdade de se pronunciar sobre a obra, compartilhando sua perspectiva em um diálogo com o texto, os colegas e o professor (ALVES, 2013).

Podemos, a título de ilustração, citar atividades desenvolvidas em aulas de literatura para o Ensino Médio, nas quais foi possível observar maior envolvimento e entrega e, por conseguinte, menor resistência por parte dos alunos. Após a leitura de diversos poemas pertencentes ao movimento denominado de poesia concreta, que prima pela exploração de recursos verbais, visuais e sonoros, elencados pelos próprios estudantes ao longo das aulas, foi proposto que criassem seus próprios poemas. Como se trata geralmente de textos curtos, que utilizam outras linguagens para além da verbal, os discentes parecem ter se sentido mais confiantes tanto para pontuar elementos importantes para a produção dos sentidos dos textos, como para lançar mão desses mesmos recursos na produção individual ou partilhada.

Os poemas foram apresentados para os colegas de sala e expostos no mural do colégio, onde toda a comunidade teve a oportunidade de ler os trabalhos, o que, por sua vez, desloca os alunos do lugar de receptores para produtores. A própria percepção dentro do ambiente escolar se altera, ainda que sutilmente,

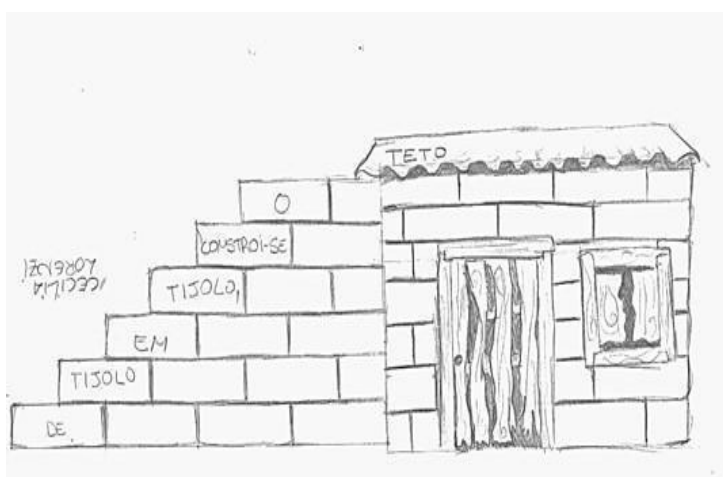
pois a possibilidade de serem lidos poeticamente transforma sua relação com o texto literário.

Figura 1 - Produções de alunos

NO MEIO DO
CAMINHO TINHA
UMA PEDRA

Fonte: Acervo das autoras, 2022

Figura 2 - Produção de alunos



Fonte: Acervo das autoras, 2022

Figura 3 - Produção de alunos

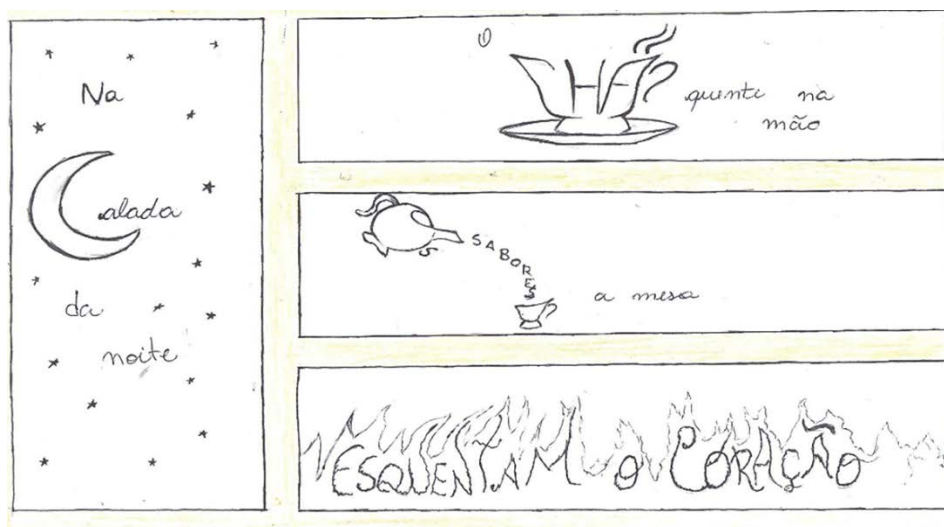
O Amor Carregou

Deixa o vento soprar
Deixa o vento bater
Deixa o amor entrar
Carregar de Você Você Você Você Você Você
Você Você Você Você Você Você
Você Você Você Você Você Você

A dor de não ser
de não estar sem
sentir-se separado
pois se esqueceu de viver

Fonte: Acervo das autoras, 2022

Figura 4 - Produção de alunos



Fonte: Acervo das autoras, 2022

Outras duas atividades que se mostraram efetivas na aproximação à singularidade própria à literatura passam também pela assunção da palavra por parte dos discentes e, para tanto, do tempo necessário para ouvir suas vozes. No primeiro caso, foram distribuídos dois textos de distintos gêneros, que trabalhavam, digamos, o mesmo tema: o assassinato de um menino de dez anos na porta de casa no morro do Alemão, ocorrido em 2015. Os alunos, reunidos em grupos de quatro/cinco, leram uma notícia publicada no site Uol e um poema de autoria de João da Mata. Após conversarem entre si, passaram a buscar características que determinariam o fato de o segundo texto ser literário e o outro não, com base não apenas na forma de apresentação de ambos, mas também no concernente à linguagem e aos efeitos sobre o leitor.

Uma das observações mais interessantes apontava para o fato de que, ao ler a notícia, eles tiveram a sensação de que se tratava de mais um caso de injustiça e violência, ao passo que o poema parecia obrigá-los a “olhar” para o menino, Eduardo, que estava à frente de casa “com um caderno”. Ao mesmo tempo, observou outro grupo, o poema ressignifica a morte de Eduardo, ao afirmar que “Uma ‘bala perdida’ atinge o tronco de uma nação partida” e que em todos os lugares há uma arma apontada “e um tiro que nunca foi perdido/porque sempre encontra um inocente”.⁹ A leitura do poema, afirmou um aluno, nos faz considerar a morte “anônima”, a vida que foi perdida, como mais próxima de nós, diferentemente da notícia, que se limita a informar os eventos.

9 Fragmentos extraídos do poema *A morte do menino do Alemão*, de João da Mata. O texto estava disponível na página www.substantivoplural.com.br, mas, ao acessá-la novamente para consulta, recebemos a informação de que o site está suspenso.

A atividade foi muito bem recebida pelos estudantes, que refletiram sobre o valor da literatura e os aspectos que a tornam necessária à vida e à formação subjetiva, assim como o particular modo de ver e ouvir a que ela nos convida.

A segunda atividade é, como a do poema concreto, uma recriação, mas desta vez o foco foi transformar notícias em textos poéticos. Para tanto, trabalhamos o *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira e posteriormente os estudantes se reuniram em pequenos grupos e selecionaram notícias a partir das quais deveriam compor seus próprios textos. Outra vez, os alunos leram o conto *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos e puderam reelaborar a própria rotina, utilizando alguns recursos observados no conto.

Quase todos os exemplos citados anteriormente têm em comum o par leitura-escrita, o que nos leva à importância do sentimento de pertença e de liberdade para tomar a palavra que deve sustentar a relação dos estudantes com a escola e com a literatura. Na escrita, o lido se transforma e expande suas próprias possibilidades, podendo incluir inquietações, alegrias e medos despertados pela leitura, mas não necessariamente manifestos no texto. Nesse sentido, quando o aluno se apropria da palavra do outro para nela ou a partir dela fazer ressoar os próprios sentimentos, ele está fundando seu lugar e concedendo uma forma ao que talvez de outro modo permanecesse sem possibilidade de expressão.

Participar efetiva e afetivamente da própria formação leitora implica momentos de entrega à escuta/leitura, individual ou em comunidade, assim como a percepção de que as palavras, do mesmo modo que os temores, não pertencem apenas aos outros, mas a todos que se dispõem a enxergar. A escrita é fruto de um olhar atento, por isso acreditamos em um ensino de literatura que seja também espaço para o exercício do olhar.

Essa experiência compartilhada, que envolve leitura a escrita e que não precisa se dar exclusivamente no interior da sala de aula, necessita de uma implementação constante e contundente, ainda que questões de ordem burocrática não a permitam ser sistemática. Cabe lembrar que, para a maioria dos discentes de camadas populares, a leitura na escola configura-se como a única oportunidade de leitura, o único momento em que é permitido estar a sós ou em conjunto com o livro sem ser repreendido, discriminado ou distraído com tarefas prementes e vitais.

Reconhecido, pois, o valor dessa leitura compartilhada, sobretudo para o perfil de aluno aqui debatido, encerramos nosso texto repisando o préstimo da leitura no ambiente doméstico e da prática da leitura “solitária” também para esses discentes nas camadas populares. Ainda com a dureza do contexto em que se inserem, mesmo que tolhidos por uma série de amarras de ordem financeira e social, essas crianças e jovens precisam ser incentivados a lutar pelo direito à leitura também fora da vida escolar, gozando, assim, das possibilidades de experiência e pensamento prospectivo que ela traz.

Annie Rouxel (2013) acredita que apenas essa leitura na esfera privada, direcionada pelos desejos particulares de um leitor que também se forma em sala de aula, seja capaz de modificar a relação entre os alunos e o texto. Evidentemente, o emergir desse impulso de leitura para fora dos muros da escola demanda, primeiro, a concretização de uma escola ciente de seus impactos para além das diretrizes e normas curriculares. Afinal, somente uma escola que lê, sem entregar-se ao estrangulamento do tempo, consegue fazer com que seu aluno leia e, sobretudo, que seja transformado e transforme ao longo da leitura.

QUER SABER MAIS?

Leia o texto O medo do livro, de Michèle Petit.

Por que ler?

De maneira única, esse texto reflete sobre a influência das condições socioeconômicas no cotidiano de jovens leitores. Partindo de um olhar subjetivo, Petit demonstra como o sentimento de pertença a uma comunidade leitora apresenta-se como dilema especialmente para a juventude das camadas populares. Nesse sentido, o texto consiste em leitura valiosa para os profissionais que trabalham com leitura na Escola Pública.

Onde você encontra:

No livro *Os jovens e a leitura*, de Michèle Petit.

Leia o texto *Deveres do professor* (com Miguel Morey), de Jorge Larrosa.

Por que ler?

Esse texto estabelece um diálogo com o filósofo e professor espanhol Miguel Morey e com outros importantes pensadores que se debruçam sobre o ofício de ensinar a ler e, sobretudo, de dar a ler, isto é, de oferecer aos estudantes a possibilidade do encontro com o texto literário. Mais que transmitir um conhecimento ou informações a respeito de variados temas e interesses, trata-se de provocar uma mudança, criar caminhos para que o sujeito saia de seu lugar e tempo habituais e (se) encontre (com) o Outro.

Onde você encontra:

No livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*, de Jorge Larrosa.

Leia o texto *Para que serve a leitura?*, de Michèle Petit.

Por que ler?

Nesse capítulo, pertencente ao livro *Ler o mundo*, da mesma autora, somos convidados a pensar a prática da leitura para além do rendimento escolar. A imagem do livro como abrigo, ou cabana, é evocada para trabalhar um aspecto fundamental da leitura literária: a criação de uma espaciotemporalidade própria, que possibilita ao leitor (re) descobrir o silêncio, apesar do ruído incessante do mundo. Trata-se de uma reflexão enriquecedora para todos os que trabalham com a leitura e precisam, constantemente, defender os livros de aproximações utilitaristas, que pretendem apenas decodificar o que está escrito, sem se deixar ler por tudo aquilo que nos interpela quando suspendemos o aqui-agora e nos entregamos ao desconhecido.

Onde você encontra:

No livro *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*, de Michèle Petit.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia. et al. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

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

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019*: notas estatísticas. Brasília, 2020.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia. et al. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

IDOETA, Paula Adamo. Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão? *BBC Brasil*, 25 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858>. Acesso em: 05 mai. 2022.

LAJE, Amarilis. Quando escola tem biblioteca, desempenho do aluno é melhor, diz pesquisa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 de set. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/quando-a-escola-tem-biblioteca-desempenho-do-aluno-e-melhor-mostra-pesquisa.shtml>. Acesso em: 06 abr. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: _____*. *Tremores*: escritos sobre experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Belos Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. *Estudar=Estudiar*. Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONÇALVES, Carlos Eduardo. A importância da literatura. *Estado*, 30 jan. 2015. Disponível em: <https://www.estado.com.br/blogs/prosa-curta/a-importancia-da-literatura/>. Acesso em: 04 mai. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *In: Educar em Revista*, Curitiba, nº 52, p. 23-43, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36317/22630>. Acesso em: 20 abr. 2022.

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

_____. *Ler o mundo*: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luiza de Rezende. *In: DALVI, Maria Amélia. et al. Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SEVERO, Fabián. Portunholando. Discurso proferido na mesa de abertura do *XVI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol* (UFSCAR), 2015. Disponível em: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2015/08/01/discurso-de-fabian-severo-pronunciado-en-la-mesa-de-apertura-del-16o-congreso-brasileiro-de-profesores-de-espanhol/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUZA, J. *A elite do atraso*: da escravidão e Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

VAZ, Sérgio. *Flores de alvenaria*. São Paulo: Global, 2016.

*Hellen Jacqueline Ferreira de Souza
Dantas de Aguiar¹¹
Girlene Marques Formiga¹²*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura, desde sempre, possibilita-nos reflexões e questionamentos acerca de tudo o que envolve o homem. Segundo o crítico literário Antonio Candido, esta, mediante sua natureza de caráter ficcional e de fabulação, atua no caráter e formação do sujeito e o humaniza por fazê-lo vivenciar diferentes realidades e situações. Além da humanização defendida por Candido (1995), acreditamos ainda na possibilidade de que essa humanização ultrapasse os muros da escola, favorecendo a criança ou o jovem a desenvolver o gosto pela leitura literária, de modo a ressignificar o ser e estar no mundo, atentando para os diversos tipos de leitores bem como para a sua própria vivência (FREIRE, 2011).

Neste sentido, cabe à escola, espaço privilegiado de circulação da literatura, adotar práticas de ensino que desenvolvam a relação entre leitor e texto, interação viabilizada por essa instituição ao realizar atividades de leitura de forma “dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço” (LAJOLO, 2006, p. 44). Para além desse trabalho sistematizado, há de se registrar o deleite de lermos um texto não somente quando o professor assim o solicita, mas estimulados por outras motivações, como

10 Este artigo é um recorte das reflexões empreendidas em Aguiar (2022), Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Instituto Federal da Paraíba, sob orientação da Profa. Dra. Girlene Marques Formiga.

11 Graduada em Letras pelo Instituto Federal da Paraíba – IFPB. E-mail: hellenjfs10@gmail.com.

12 Professora titular do Instituto Federal da Paraíba, com atuação no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e na Licenciatura em Letras – IFPB. E-mail: gformiga@uol.com.br.

a busca por aprendizado, crescimento, maturidade, sensibilidade, entre tantas possibilidades que o encontro entre texto e leitor permite.

A escola, nesse processo, é responsável por viabilizar a sistematização do ensino de literatura, o que inclui a escolha de obras e temas que circundam a leitura. Em se tratando de abordagens voltadas a temas considerados sensíveis/fraturantes¹³/difíceis, a exemplo da violência, a utilização do recurso lúdico da linguagem literária constitui uma adequada estratégia para lidar, de forma simbólica, com abusos de que são vítimas muitas crianças e jovens.

Ao entrarmos nesta seara, precisamos mostrar alguns números bastante significativos que demonstram a importância do trabalho da escola quanto à exploração do tema, especialmente quando se trata do público mais indefeso. Segundo o relatório do Disque 100 dos Direitos Humanos, temos que, para o ano de 2019, ao se traçar um perfil de crianças e adolescentes vítimas de violência, observando-se inclusive um grande nível de vulnerabilidade nesse segmento, 55% delas são do sexo feminino e na idade mais tenra – 0 anos aos 17 anos. Um dado alarmante se apresenta quando se estratifica tal fenômeno de acordo com o sexo, ou seja, os 45% do sexo masculino apresentam denúncias mais evidentes nas idades de 04 a 07 anos e também entre 08 a 11 anos (BRASIL, 2019, p. 42). Apenas no ano de 2019, ocorreu um número de denúncias de cerca de 86.837 crianças e jovens vítimas de violências de várias ordens, o que mostra, segundo Pires et al. (2020), um número 14% maior que o ocorrido no ano anterior.

Face aos dados expostos, faz-se necessário que a escola, como espaço de discussão social, estabeleça diálogo sobre violações dos direitos humanos e, mais significativo ainda, dos que se aplicam a crianças e jovens. Neste aspecto, a literatura se apresenta como campo fértil para que temas sensíveis sejam objeto de reflexão, de discussão e de mudanças comportamentais, oferecendo-se aos nossos estudantes oportunidades de explorar os conflitos que estão dentro de si ou fora deles, concedendo-lhes o poder de mudança de suas realidades. Tais temas estão, cada vez mais, imbricados com a literatura infantil e dentro das tendências contemporâneas, especialmente nas realidades sociais de hoje, em que se vê aumentar o ciclo da violência doméstica de forma bastante considerável (BARROS; AZEVEDO, 2019).

O objetivo desse trabalho é o de levantar estudos acerca dos temas fraturantes na literatura no universo escolar. Do ponto de vista metodológico, o presente estudo tem caráter descritivo-exploratório, com uma abordagem qualitativa, como aponta Gil (1991); nossa base teórica se respalda, sobretudo, em fundamentos teórico-críticos de Barros e Azevedo (2019), Candido (1995), Ramos e Fonseca (2015), Ramos e Navas (2015) Ginzburg (2012) e Souza (2019).

13 Fraturantes na perspectiva de temas de difícil trato, que tratam de fratura, quebra, divisão.

Ao final do enfoque, esperamos que esta investigação venha a suscitar e ampliar mais discussões acerca não somente de assuntos ainda pouco abordados junto a crianças e adolescentes na escola, como a violência e abuso contra elas e a violência doméstica, mas também, de um modo geral, de tantos outros que circundam nossos dramas existenciais, possíveis de serem estendidos ao ambiente à nossa volta, favorecendo a manutenção de uma sociedade pouca empática e violenta.

2 OS TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA VOLTADA A CRIANÇAS E JOVENS: PROBLEMAS E TENSÕES QUE PERPASSAM ESSE PÚBLICO

[...] mais prudente seria supor que a pessoa não se desajusta através da leitura, mas que procura a ficção desajustadora quando experimenta dificuldades de ajustamento. [...] o pensamento produtivo depende da percepção do desequilíbrio, enquanto que o texto literário é uma forma de exprimir, mas não de solucionar esse desequilíbrio. Assim se compreende que a leitura seja também uma forma de pensamento criador e exija também a capacidade para suportar tensões e reagir produtivamente a elas (LEITE, 1967, p. 234-245).

Os estudos apontam que a concepção de infância é, em certa medida, recente – dando-se na transição entre séculos XIX a XX. A criança, até então, era vista como um ser limitado e em desenvolvimento, como aponta Goés (1991).

Questionando a ideia de que a criança era um adulto em miniatura, o entendimento de infância foi modificado para uma nova compreensão de família burguesa, na qual, ao pai cabia a responsabilidade econômica e à mãe a condução doméstica da família. E, para que esse modelo de família fosse habilitado, era preciso que a criança passasse a ser vista a partir de um entendimento de proteção de sua infância. Esse aspecto esteve muito relacionado à chamada idade de ouro, ou seja, à idade em que a criança era vista como inocente e de que precisava ser protegida e distanciada dos problemas sociais (RAMOS & VERNON, 2015). Lajolo e Zilberman (1985, p. 17), ao discutir o histórico da literatura infantil brasileira, afirmam:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas a de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória.

Nesse sentido, as obras destinadas a esse público eram, tradicionalmente, pensadas a partir de uma preocupação adulta que apresentava um mundo idealizado onde não era dada a possibilidade, por exemplo, de que crianças e jovens sofressem.

Com o passar dos anos, essas concepções foram sendo modificadas, uma vez que surgiram novos termos para identificar esse público, a exemplo de *adultecent* ou *kiddult* (FALCONER, 2009, apud RAMOS; VERNON, 2015, p. 288). Dessa forma, não só o entendimento acerca da criança vem sofrendo transformações, mas também o conceito de adulto, entendendo, assim, que esses estados de desenvolvimento humano passam a caracterizar uma maior indeterminação acerca das idades relacionadas às etapas da vida, havendo, inclusive, apontamentos de uma estrutura psíquica mais aberta, mais dinâmica. Ao tratar sobre o conceito de infância, Hunt (2010, p. 94) assegura que, em termos diacrônicos, este é complexo e mal documentado, posto que “a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável.”. Em síntese, o autor conclui que,

embora seja possível fazer algumas generalizações sobre como uma cultura ou sociedade constroem a criança – e como as editoras fizeram e fazem suposições (provavelmente autorrealizadoras) –, “a criança” é um conceito infinitamente variado, de uma casa para outra. E de um dia para outro. [...] o conceito de criança é um problema sempre presente para a crítica da literatura infantil (HUNT, 2010, p. 291).

Por esta razão, o crítico declara que, “na maioria das vezes, podemos dizer que, em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade etc.” (HUNT, 2010, p. 91). A indefinição reconhecida por Hunt, também apontada por Zilberman e Lajolo (1985), encontra eco em Ceccantini (2004, p. 20)¹⁴ ao reconhecer a “volatilidade” do objeto infante-juvenil, “resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara delimitação e descrição, situando-se numa espécie de limbo acadêmico, que o transforma, por vezes, em propriedade de todos e, ao mesmo tempo, de ninguém”.

Para o pesquisador, tal justificativa explicaria ainda as lacunas de pesquisas sobre a área, notadamente sobre os trabalhos acadêmicos que contemplam a literatura juvenil nacional, mesmo reconhecendo o número de publicações que alimentam o mercado editorial brasileiro desde o final da década de 1970 (CECCANTINI & PEREIRA, 2008). Os autores atestam que a produção literária

14 A ficção juvenil é objeto de estudo de João Luís Ceccantini, desde sua pesquisa para a tese de doutorado *Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997)*, em 2000, pioneira na definição e caracterização do gênero narrativa infantil.

voltada para o público que se encontra na denominada “adolescência”, em razão do caráter intersticial dessa fase que transita entre a infância e a fase adulta, constitui um terreno vago e impreciso. Em uma classificação mais precisa, temos a chamada literatura crossover ou de fronteira, conforme definem Ana Margarida Ramos e Diana Navas (2015), cujas obras, em geral, refletem questões humanas universais e, por isso, dirigidas a pessoas de todas as idades, inclusive, ao público leitor juvenil.

Ceccantini (2011, p. 126) ainda aponta a esse respeito que:

Em meio à expansão desenfreada que sofre o mercado editorial na área, surgem alguns autores expressivos, em cujos textos como traço essencial revela-se a coerência interna da obra, ou seja, não mais seu compromisso com normas, valores e modelos de comportamento, mas sim, essencialmente, com a ARTE (...). É o discurso que permite que a literatura infantil assuma um novo papel, mais questionador e crítico, tornando-se aberta inclusive à autorreferência ou à interlocução até mesmo explícita com outras obras. E essa mudança de orientação converge precisamente para a superação da assimetria adulto/criança própria do gênero. Note-se que, por estar vinculada à própria gênese da literatura infantil, a destinação pedagógica da literatura infantil ainda permanece viva, mesmo que continuamente transfigurada pelos novos tempos. O pedagogismo escancarado, instrumentalizando a obra literária sem maior constrangimento, talvez já não tenha muito lugar na produção mais recente, depois de ser alvo de tanto debate e crítica no cenário cultural brasileiro ao longo dos últimos anos. A velha “moral da história”, tão ligada às raízes da literatura infantil, passa a ser, portanto, menos transparente. O que não significa, contudo, que a destinação pedagógica dessa literatura tenha desaparecido pura e simplesmente.

Tais explanações são importantes para mostrar quão importante é ampliar pesquisas na área de literatura que abordem temas considerados *tabus*, posto que as obras associadas a questões conflituosas afetam públicos de idades distintas. Uma obra que envolve violência sexual contra criança, por exemplo, mesmo sendo destinada a esse público, consegue atingir adolescentes e ir além, ou seja, aos adultos. Como exemplo de obra que pode ser destinada a crianças, jovens e adultos, temos *Menina a caminho*, de Raduan Nassar, obra que vai tratar sobre aspectos de assédio e contexto de violência contra uma criança. Para Segabinazi e Barbosa (2016, p. 116), em referência à sociedade representada na literatura nos séculos anteriores à compreensão de infância, as autoras afirmam que:

O que é visto como *tabu* era apenas um retrato da vida humana e de uma dada realidade social que era marcada muitas vezes pela

fome, pobreza e miséria. E, por estarem inseridas nos mesmos ambientes dos adultos, as crianças não apenas presenciavam todas essas cenas da realidade, mas também ouviam junto dos mais velhos as muitas narrativas sobre as mazelas e os percalços da vida humana, tais como a morte.

As mesmas autoras ratificam em outro texto esse mesmo entendimento quando reconhecem: “É através da literatura própria para esse público que se abrem as possibilidades de tratar sobre temas tão polêmicos como a violência, a sexualidade, o abandono, pobreza” (SEGABINAZI & BARBOSA, 2019, p. 273). Concordamos com seu posicionamento por acreditarmos que a literatura é um meio bastante eficaz de se trabalharem temas de natureza considerada forte e dolorosa, que suscitam no leitor sua identificação com a dor gerada por sofrimentos, tais como a morte, a separação e a violência, esta última exemplificada no conto *Menina a caminho*, de Raduan Nassar.

Se em algum momento da história a literatura voltada a crianças e jovens leitores padeceu do perigo do escapismo e da doutrinação como defendem Lajolo e Zilberman (1985), a ficção voltada a esse público sofreu rupturas em seus aspectos composicionais e temáticos, tendo em vista que vem apresentando vínculos de identificação, no plano simbólico, do leitor com a obra (ZILBERMAN, 2003). Nessa medida, vemos que as obras que abordam temas sensíveis, ao mesmo tempo que desvelam processos de dominação da infância, colaboram para promover a sua emancipação, conduzindo a atenção da criança a discutir questões silenciadas pelos adultos ao longo da história. Nessa perspectiva, vemos que, entre outras possibilidades, *Menina a caminho* pode ser lida como uma narrativa de denúncia social, uma exposição de uma série de atos desrespeitosos e violentos infligidos a uma criança, males que afligem parte da sociedade brasileira.

Explicitadas essas tais questões, acreditamos que se torna mais fácil a compreensão acerca do papel da literatura voltada a crianças e jovens ao refletir sobre temas sensíveis.

2.1 A LITERATURA ASSOCIADA A TEMAS FRATURANTES

A discussão acerca da arte e da literatura sempre esteve no centro de vários debates filosóficos, uma vez se identificando a complexidade e a importância dessas discussões. De acordo com Platão, por exemplo, a arte “é uma cópia do mundo das ideias” (PLATÃO, 2000 apud LUFT, 2008, p. 2). Já para Aristóteles (1987), citado também por Luft (2008), o poeta não representa fatos como se fosse um historiador; muito pelo contrário, ele produz um novo mundo que possui contextos que podem ser representados de maneira universal.

Dito isto, Souza (2019) nos apresenta a complexa teia que se constrói ao falar dessas representações, sobretudo nas manifestações literárias voltadas

para o público infanto-juvenil, visto que, de acordo com esse pensamento platônico, muitas obras literárias são censuradas no ambiente escolar em virtude de tratarem de temas conhecidos como tabu, já que não assumem o viés do que é considerado “politicamente correto” para a sociedade. Neste sentido, partindo dessa visão mais tradicional, Souza (2019) defende que a origem dos livros voltados para esse público está muito ligada a temáticas moralizantes e pedagogizantes, desconsiderando o valor estético e a arte literária como valores primeiros ao se analisar uma obra literária para crianças e jovens.

Não podemos acreditar, no entanto, que a literatura não ensine, como descreve Souza (2019), porém esse não deve ser seu motivo primeiro ou principal, uma vez que a “literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um vínculo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida” (CANDIDO, 2002, p. 83). A literatura não deve ser como “forma” para se trabalharem os aspectos moralizantes da sociedade, como se nela estivessem contidas as boas práticas que ensinam como o ser humano deve ser ou como deve se comportar, pois que, assim sendo, perde a sua autonomia como arte e a sua dimensão estética.

Foi somente em meados do século XX que obras foram destinadas ao público infantil e juvenil, porém ainda muito vinculadas a práticas de boas maneiras; por este motivo, muitos temas foram censurados porque se considerava que subvertiam a lógica ideológica a que a literatura se destinava, estabelecendo uma relação muito próxima com a lógica platônica. E quem estabelecia essa lógica? “Estudiosos, instituições literárias e editoras” (SOUZA, 2019, p. 436).

Nesse sentido, como uma mudança de perspectiva, de forma muito contemporânea, obras que tematizam assuntos difíceis têm circulado nesse universo infantil e juvenil, desconstruindo paradigmas antes impostos e valorizando “a boa qualidade estética”, uma vez que não se pode retirar desse público a possibilidade de refletir acerca de temas tão caros à humanidade e inerentes ao ser humano (SOUZA, 2019, p. 436). Conforme nos aponta Martha (2011, p. 2):

Com linguagem questionadora de convenções e normas, técnicas mais complexas de narrar, as obras contemporâneas tratam de assuntos anteriormente proibidos a leitores jovens – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades.

As temáticas sensíveis/fraturantes/difíceis têm ocupado, a cada dia, mais espaço na literatura, as quais fazem parte da literatura contemporânea, especialmente, segundo Barros e Azevedo (2019), “pela forma como são tratadas, pelos gêneros editoriais a que vão dando corpo e pela vontade (e necessidade) de que delas se

aproxime o seu destinatário preferencial” (p. 77). Para esses autores, esses temas são emergentes e necessários para a atualidade, tratam de questões importantes e levam “à compreensão da realidade” (p. 77).

Ainda para os estudiosos acima, os temas difíceis, além de ocuparem mais espaço na atualidade, possuem um caráter “apoético” – termo usado por Ramos (2007, p. 2012). Essa expressão tem relação com fenômenos sociais como a violência e o sofrimento inseridos nessas narrativas. Os chamados temas difíceis têm um papel muito importante na produção de reflexões acerca de outros assuntos vistos essencialmente como próprios do universo adulto, uma vez que se acredita, normalmente, que a criança precisa ser protegida deles, logo distanciada de tais discussões.

Barros e Azevedo (2019) se colocaram a investigar a maneira como a literatura infantil vem tratando esses temas, dada a sua relevância na pretensa “formação de leitores do mundo e de cidadãos empenhados em cultivar valores humanistas e positivos” (p. 79). O tratamento de temas sensíveis se dá fortemente, muitas vezes, como forma de “combate ao silenciamento de acontecimentos atroz” (BARROS & AZEVEDO, 2019, p. 80), razão pela qual necessita de estratégias de abordagem das obras em questão, além da construção de uma identificação com os elementos paratextuais, com as relações sociais atuais e com o outro, trazendo à tona a pergunta “e se fosse eu?” (BARROS & AZEVEDO, p. 82), questionamento que pode gerar diversos tipos de reflexões.

Neste sentido, frequentemente, quando a temática se assemelha a algo tangível e que se aproxima de fatos do cotidiano, o tema afigura-se como tabu e, por isso, é entendido socialmente como algo a ser afastado do público infantil. Um interessante ponto que os autores levantam é de que temas com essa substância tendem a gerar “piscadelas de olho” no adulto; ademais, quando destinados a crianças, são muito convidativos à reflexão a respeito de “como, por vezes, tende a ocultar determinadas realidades dos mais novos” (BARROS & AZEVEDO, 2019, p. 83). Temas voltados à sexualidade ou afins, por exemplo, são, também, restritos à leitura adulta.

Um elemento bastante importante que Barros e Azevedo (2019, p. 84) consideram é o elemento pictórico, posto que, muitas vezes, ele consegue alargar as oportunidades narradas/inseridas nas leituras, aproximando mais o leitor infantil e ajudando no “preenchimento e atribuição de sentido à existência”.

Desse modo, a respeito do trabalho com obras sensíveis, que tratam da violência e morte, podemos entender que:

Parece-nos que o trabalho realizado em torno das obras que versam sobre esta delicada questão contribuiu para um progressivo desvelamento da mesma[sic]. Com efeito, ao mesmo

tempo que é combatida a banalização do assunto, é criado o contexto para a sua gradual interiorização, e ainda é deixado espaço para o mistério e para o questionamento. Os efeitos de contato com os textos literários não se revelam, na sua maioria, no imediato, o que nos leva a crer que estes textos, embora alvo de uma abordagem mais comedida, a seu tempo revelarão os seus benefícios (BARROS & AZEVEDO, 2019, p. 85).

Ainda segundo os autores, “a exploração deste conjunto de obras revelou-se muito proveitosa, o que vem, por um lado, enfatizar a importância da crescente aposta na publicação de obras dentro destas temáticas e, por outro lado, reforçar a necessidade de desenvolver trabalho de mediação junto à família” (Idem, p. 88).

A exemplo disso, temos as obras de Ana Saldanha, *Todo-o-terreno e outros contos* (2010), *Para maiores de dezesseis* (2009) e *A teia* (2010), entre outras, que, segundo Ramos e Fonseca (2015), apresentam, ao longo de um período de duas décadas, uma literatura imbuída de uma visão crítica da sociedade atual, dando espaço para problemas e tensões que perpassam o público juvenil, sobretudo em se tratando de temas difíceis, vistos em sua enormidade como sendo temas tabus.

Ainda de acordo com as autoras, em obras como as de Saldanha, as personagens apresentam-se, em sua grande maioria, como sendo jovens com um apelo muito forte para problemas muito contemporâneos, permitindo a propagação de reflexões sobre eles. De maneira expressa, a autora afirma: “não tenho objetivos didáticos nem moralistas. Não escrevo para pregar, ensinar, reformar, melhorar” (SALDANHA, 2008, p. 133). E é por essa ideia de “não escrever para ensinar” que a autora trabalha temas variados e de bastante complexidade, como violência sexual, abandono parental, os maus-tratos, a agressão sexual, entre outros.

Obras que desenvolvem essa natureza temática dão voz a questões de “dureza psicológica” (SILVA, 2010, apud RAMOS; FONSECA, 2015, p. 93) e, além disso, são temas que buscam uma certa aceitação de si e da estrutura familiar.

Narrativas como as de Saldanha envolvem o leitor infantil e juvenil por tratarem de perspectivas variadas para leitores diversos, promovendo o que Ramos e Fonseca (2015, p. 96) chamam “desafiar interpretações filtradas pela experiência pessoal dos múltiplos receptores”, e essa estratégia auxilia muito na “identificação, questionamento e desconstrução” (Idem, p. 97). Um eixo temático muito importante para Ramos e Fonseca (2015) é o da família e de suas dinâmicas, uma vez que os locais considerados com maior “tranquilidade” podem, infelizmente, ser permeados por situações graves e fraturantes. Os estudiosos ressaltam a importância do trabalho com essas temáticas contemporâneas que geram muita identificação com os mais diversos “universos narrativos” (RAMOS & FONSECA, 2015, p. 104).

Refletindo acerca disso, esses temas são postos para criarem um espaço propício a

interrogarem os leitores, conduzindo-os à reflexão sobre um mundo em constante mudança. A ausência de moralismos estimula o espírito crítico por parte dos leitores adolescentes que se deparam com inquietações e problemas reconhecíveis e veem nas palavras e atitudes das personagens, avaliando os comportamentos recriados, perspectivando sob novos prismas, a sua relação com os outros e, em última análise, retirando ensinamentos para a sua própria vida, desencadeando a discussão e a reflexão acerca de temas pertinentes e, por vezes, tabu na literatura para jovens (RAMOS & FONSECA, 2015, p. 104).

A partir das discussões empreendidas até este momento, acredita-se ser possível compreender que a literatura dos temas fraturantes pode e deve ser trabalhada em diversos universos, sejam eles infantis, para jovens, para adultos. Pensando nisso, inserimos aqui a chamada literatura *crossover*, literatura que mostra que as fronteiras entre o que é infantil e o que não é talvez seja uma questão de olhar, de concepção, partindo da premissa de que crianças e jovens também têm necessidade de problematizar, de vivenciar, de refletir, de ter contato com um universo supostamente adulto.

2.2 A LITERATURA CROSSOVER E OS TEMAS FRATURANTES

A literatura *crossover* é um fenómeno recente, especialmente mais bem visualizado após o *boom* que ocorreu com o lançamento da obra *Harry Potter*¹⁵ e sua sequência de obras, que, vistas ou não como clássicas pela academia, tiveram papel fundamental na inserção dessa nova ficção e na aproximação de diversos leitores (RAMOS & VERNON, 2015).

Contemplando esse entendimento de que a obra literária conduz o leitor à reflexão, é possível, então, pensar em uma literatura que seja capaz de ser caminho, rota, partindo da diminuição de fronteiras entre os grupos de diferentes faixas etárias, propondo para esses leitores temáticas sensíveis, fraturantes e que envolvam o leitor numa raiz identitária. A literatura *crossover*, para Falconer (2007) citado por Ramos e Vernon (2015), é apresentada por uma infinidade de gêneros narrativos que atravessem os limites entre o infantil, juvenil e adulto, como apontam Ramos e Navas (2015).

Isso quer dizer que, partindo de uma ideia de compreensão da evolução social da contemporaneidade, percebe-se, por meio das pesquisas das autoras citadas acima, que tem aumentado o interesse dos leitores acerca de uma literatura que possa se intercambiar entre os diversos contextos e se fazer presente, apesar

15 Série composta por sete romances ficcionais, de J. K. Rowling. A série foi publicada nos anos de 1997 e 2007. Além disso, foi adaptada para o cinema em 2001.

de tratar de temas diversos ou porque representa tal diversidade – a chamada literatura *crossover*. Para Beckett (2009, apud RAMOS & VERNON, 2015, p. 288):

[...] a ficção *crossover* esbate a fronteira entre dois tipos de leitores tradicionalmente separados: as crianças ou os adultos. No entanto, os textos *crossover* não se destinam necessariamente a uma audiência dual formada por crianças e adultos. Alguns podem até ser dirigidos a uma audiência de cariz híbrido, formada por adultos-crianças.

Seguindo a perspectiva da literatura *crossover*, crianças, jovens e adultos podem compartilhar das *mesmas leituras*, mas de formas distintas, com *experiências distintas* por meio de uma literatura que se apresenta diversa e que pode ultrapassar limite de tempo e idade (BECKETT, 2009, apud RAMOS & NAVAS, 2015). Neste sentido, o trabalho com a literatura *crossover* transcende os limites de gêneros vistos como tradicionais acerca das idades, caracterizando essa literatura como, portanto, contemporânea e mais atual. Essa literatura tem despertado muito interesse, como aponta Falconer (2010) citada por Ramos e Vernon (2015, p. 288): “[...] os leitores evidenciam um elevado apetite por ficções que incidem sobre os limites da identidade, os pontos de transição e de ruptura... e sobre os lugares onde podemos [...] assumir identidades novas e híbridas”.

Por se tratar de um público amplo, as temáticas suscitadas são diversas, os finais apresentados muito amplos e a presença dos temas fraturantes, também considerados temas tabus – entre eles temos o sexo, a violência, a morte. Para Beckett (2010, p. 75), citada por Ramos e Navas (2015, p. 235), o melhor tipo de narrativa ficcional “independe de público”, uma vez que a literatura é o “alimento mais profundo para o pensamento”.

A ficcionalidade *crossover*, portanto, aponta que existe um elo que conecta leitores diversos e de idades diversas; além disso, admite que eles vivenciem experiências diferentes, a partir de suas gerações, além de desejos e percepções.

Os temas fraturantes possuem em seu cerne um apelo social muito marcante, uma vez que provocam reflexão sob o ponto de vista “social, pessoal e moral” (RAMOS & NAVAS, 2015, p. 238). Para as autoras, as narrativas destinadas ao público infanto-juvenil se mantiveram distantes dessas temáticas, uma vez que eram consideradas inadequadas para esse público, porém a literatura contemporânea tem extrapolado essa barreira e trazido para esse universo questões que versam sobre morte, perda, abuso, violência, de forma a convidar o leitor a refletir acerca de todo esse contexto.

Neste sentido, os temas fraturantes apresentam “desafios aos leitores”, contribuindo significativamente para a ampliação desse entendimento de literatura *crossover* com mais amplitude e diversidade de leitores, além de promoverem a

identificação tema-leitor, por meio das diversas experiências vividas por protagonistas – trata-se, portanto, de narrativas que se destinam a todos e que promovem uma pluralidade tanto de experiências quanto de leitores (RAMOS & NAVAS, 2015).

Embora muito já se tenha discutido sobre a disponibilidade de obras que tateiem temas complexos para o público infantil e juvenil, ainda existem impasses que impedem sua completa aceitação. Com uma concepção idealizada da infância e da juventude, épocas de despreocupação e felicidade – paraíso perdido –, muitos adultos acreditam que, neste momento, talvez não sejam apropriadas discussões sobre a violência, o medo e, tampouco, o sexo e a morte, como se tais assuntos fossem alheios à vida real.

Hunt (2013, p. 83), em seu texto “Cuidado com as polêmicas veladas”, assegura que:

A literatura infantil, apesar da ideia de que se trata de algo simples e inocente, na verdade, gera muitas controvérsias. Essas são, geralmente, questões de conteúdo tal como este é percebido pelos adultos – porque um ponto importante é o de que, na maior parte das vezes, são os adultos que se chocam com o conteúdo dos livros, e não os jovens.

Destarte, a fronteira que demarca ou separa temas pelas categorias crianças, jovens e adultos pode ser muito tênue, seja porque está sendo diluída ou porque está de fato desaparecendo, levando-nos a pensar sobre uma literatura que talvez dê conta de inserir vários públicos leitores em uma reflexão mais ampla, a exemplo da grande movimentação de mercado, logo de leitura efetiva da série Harry Potter, chamando a atenção para a literatura infantil e juvenil (RAMOS & VERNON, 2015).

É possível considerar que essa literatura permitiu não apenas refletir acerca dos temas considerados para crianças ou não, mas também transgredir regras entendidas como universais e já muito sedimentadas nos universos infantil e juvenil.

De acordo com Ramos e Vernon (2015, p. 289), esse tipo de transgressão permitiu a inserção de temas menos solares, ou seja, de temas que compreendiam facetas de difícil trato, como a violência, por exemplo, e de narrativas mais complexas e menos previsíveis, o que abriu um leque de discussões voltadas para o entendimento de que essa literatura nem seria a infantilização de adultos e nem de certa “adultização” das crianças, saindo do espectro idílico da infância e caminhando, portanto, para uma terceira via, apresentando temas também dolorosos. Muitas são as técnicas narrativas utilizadas dentro da perspectiva *Crossover* – desde polifonia, fragmentação até a autorreflexividade –, todas elas assumindo um papel de reforço do aspecto experimental do que se propõe, por meio das muitas camadas que sugerem leituras distintas, a depender da idade, da

competência leitora, conhecimento de mundo ou de questões afeitas à sensibilidade leitora, por exemplo.

Partindo dessa ideia, segundo Ramos e Vernon (2015, p. 289):

Talvez seja a presença de ambientes menos eufóricos e o tratamento de temáticas fraturantes e perturbadoras que melhor caracteriza[sic] a ficção *crossover* [...] uma vez que a insegurança, a presença do caos e um certo nível de desconforto ilustram a fragilidade do mundo, afastando-se das perspectivas tendencialmente edulcoradas da literatura infantil mais “tradicional”.

A concepção de crescimento passa por uma percepção de amadurecimento vivenciado por meio de dores e questões complexas. Como já dissemos, a lista de temas fraturantes é enorme, por isso a forma como a narrativa se propõe a apresentar a temática é que vai determinar o leitor a se interessar por ela, concebendo audiências de todas as idades e descortinando a ideia de experiência leitora como eixo central. Desse modo, como defendem os especialistas:

Os livros infantis que se enquadram na categoria *crossover* tratam as importantes questões morais do nosso tempo e convidam os leitores de todas as idades a refletirem sobre questões metafísicas e existenciais, que dizem respeito a todos os seres humanos [...]. A ficção *crossover* oferece uma experiência leitora partilhada para todas as idades que aproxima e une as gerações numa melhor compreensão do nosso mundo (RAMOS & VERNON, 2015, p. 290).

Partindo desses apontamentos, nós questionamos se a escola tem trabalhado os temas sensíveis, como ela tem suscitado questões que reflitam acerca da condição humana e de assuntos caros a ela, como morte, vida, emoções, violência, abandono afetivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou tratar de uma temática social bastante difícil de se trabalhar: a violência contra crianças e jovens. Buscamos contextualizar os temas fraturantes à luz da literatura por meio de grandes referências na área, como Ramos e Navas (2015), Barros e Azevedo (2019), entre outros.

Entendemos, a partir da pesquisa empreendida, que a literatura tem o poder de, por meio de um trabalho de mediação sensível e da identificação, permitir que leitores e leitoras de qualquer idade reflitam acerca de temáticas presentes em nossa sociedade, mas que são marginalizadas das discussões por serem consideradas *tabu*. Ao falarmos sobre mediação, anuímos a Bajard (2014, p. 56) ao dizer que:

Às vezes, observamos efeitos surpreendentes em leitores inexperientes. Quando, por exemplo, por não dominarem a leitura, não conseguem tomar conhecimento da narrativa de maneira autônoma, alguns mediadores adolescentes – e esse é um belo exemplo de pedagogia mútua – pedem ajuda de colegas. Depois da história compreendida graças à escuta, transmitem-na, por sua vez, às crianças. Essa necessidade de conhecer os textos para transmiti-los pela voz leva os mediadores a praticarem a leitura fora da própria sessão de mediação. Muitos deles se referem, em relatórios escritos, à sua transformação pessoal em leitores graças às exigências acarretadas pela mediação de leitura.

A mediação, portanto, tem um papel muito importante na formação de leitores, especialmente leitores que trabalhem temáticas que exijam ainda mais sensibilidade e escuta, como é o caso do tema violência.

Acreditamos na pertinência desse tipo de trabalho na sala de aula quando percebemos dados como aqueles mencionados no início desta pesquisa acerca de a violência contra crianças e jovens estar crescendo consideravelmente.

Neste trabalho, buscamos apresentar algumas possibilidades de reflexão acerca da exploração de temas pungentes e cortantes, que podem, se bem direcionados, ser apreciados em salas de aula, por crianças e adolescentes, mesmo que, originalmente, se pense serem mais adequados ao público adulto.

QUER SABER MAIS?

Leia o texto *Literatura censurada: o politicamente (in)correto na literatura para crianças e jovens*, de Danilo Fernandes Souza.

Por que ler?

Esse texto é muito importante para que compreendamos o percurso de censura de obras vistas como inapropriadas para o público infantil e juvenil.

Onde você encontra:

Na *Revista de Letras, Arte e Comunicação*.

Leia também o texto *A violência constitutiva*, de Jaime Ginzburg.

Por que ler?

Esse é um texto que vai tratar sobre os vários tipos de violências que perpassam a literatura, apresentando uma reflexão bastante consistente acerca da violência na perspectiva de construção material e histórica.

Onde você encontra:

No livro *Literatura, violência e melancolia*, de Jaime Ginzburg.

Veja o vídeo *O politicamente correto subestima a inteligência da criança.*

Por que ver?

Esse vídeo é uma entrevista do Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) Ilan Brenman, no qual fala sobre a importância de não censurar temas delicados para crianças.

Onde você encontra:

O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3v4CQkAfrJg>.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Hellen J. F. de S. D. de. *Quem tem medo da literatura?* As dores humanas materializadas nos textos literários/TCC - Instituto Federal de Educação da Paraíba/Coordenação do Curso de Letras a Distância, 2022.

BARROS, Lúcia Maria; AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 32, nº 105, maio/ago., 2019.

BRASIL. *Disque direitos humanos: relatório 2019*. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/ptbr/assuntos/noticias/2020-2/junho/balanco-anual-disque-100-atendeu-2-7-milhoes-de-ligacoes-em-2019/copy_of_Relatorio_Disque_100_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.

CECCANTINI, João Luis C. T. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memórias de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CECCANTINI, João Luis; PEREIRA, Rony Farto. *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora Unesp; Assis, SP: ANEP, 2008.

CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil - a narrativa. Universidade Estadual Paulista. Prograd. *In: Caderno de formação: formação de professores didática geral*. Vol. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ESTADAO. *O politicamente correto subestima a inteligência da criança*. Direção: Estadão. Vídeo (8:37). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3v4CQkAfrJg>. Acesso em 20 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOÉS, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Editora, 1991.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e linguagem infantil. [1945]. Trad. Cid Knipel. Ed. Rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUNT, Peter. Cuidado com as polêmicas veladas. In: BULAMARQUE, Fabiane Verardi. *Literatura para crianças e jovens - por um novo pensamento crítico*. Passo Fundo: EUPF, 2013.

LEITE, Dante Moreira. *Psicologia e literatura*. 2ª ed. São Paulo: Nacional/Ed. da Universidade de São Paulo, 1967.

LUFT, Gabriela. *Platão e Aristóteles: diferentes perspectivas da atividade mimética*. Belo Horizonte, E-hum, v. 1, nº 1, nov. 2008.

PIRES, Aline Paiva; SILVA, Gisele Quixabeira da; FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. Leitura literária como aliada no enfrentamento à exploração e ao abuso sexual na infância. In: *V Colóquio Nacional*. 15 de outubro & VII ENLIJE, UFCG, 2020.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, D. Narrativas juvenis: o fenómeno *crossover* nas literaturas portuguesa e brasileira. In: *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, nº 2, 2015a.

RAMOS, Ana Margarida; FONSECA, A. D. Tendências da literatura juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha. In: *Literartes, [S. l.]*, nº 4, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/89312>. Acesso em: 3 mai. 2021.

RAMOS, Ana Margarida; *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.

RAMOS, Ana Margarida; VERNON, Richard. Das dores de crescimento a dor de existir: representações literárias de adolescências feridas. In: *Acta Scientiarum*. Language and Culture, vol. 37, nº 3, July-Sept., 2015. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A442041471/AONE?u=capes&sid=bookmark=-AONE&xid=f82263fc. Acesso em: 29 out. 2021.

SEGABINAZI, Daniela Maria; FREITAS, Ana Magally Pereira; PEREIRA, Israel Newton da Costa. Os critérios de avaliação e seleção das obras literárias – o PNLD Literário 2018. *In: Revista X*, v. 15, nº 7, 2020a.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Políticas públicas de leitura: a distribuição da literatura pelo PNBE e PNLD literário. *In: Anais do VI Congresso internacional de literatura infantil e juvenil* [livro eletrônico]: tradição, (r)evolução, (re)invenção: a literatura do século XXI / Organização Renata Junqueira de Souza... [et al.]. 1ª ed. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual de São Paulo, 2020b.

SEGABINAZI, Daniela Maria; BARBOSA, Jaine Sousa. À procura da morte: uma análise sobre “A história de uma mãe”, de Ansersen. *In: Revista Letras Raras*, v. 8, nº 3, 2019.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio. Literatura censurada: o politicamente (in) correto na literatura para crianças e jovens. *In: Linguagens – Revista de Letras, Arte e Comunicação*. Blumenau, v. 13, nº 3, p. 430-444, 2019.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

Ana Lúcia Machado¹⁶
Fabiana Giovan¹⁷

1 PALAVRAS INICIAIS

A alfabetização é um marco importante na vida de qualquer pessoa que vive em uma sociedade letrada (GIOVANI, 2021). Conhecido como o processo que envolve a aprendizagem e, portanto, o domínio do código de uma língua, é no Brasil um direito do cidadão referendado em diferentes legislações e políticas públicas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que, em seu artigo 32, ressalta que o Ensino Fundamental tem entre seus objetivos “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Em 2013, tivemos a aprovação da Lei nº 12.801/13 que tratou do apoio da União aos entes federados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Tal referencial legal, tendo sido uma política de governo, tinha como finalidade promover a alfabetização dos estudantes até os oito anos de idade ao final do terceiro ano do ensino fundamental, porém não encontrou respaldo político e financeiro para sua efetivação a partir do ano de 2018.

No bojo desta discussão legal, podemos incluir ainda o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que em sua meta 5º referenda o

16 Doutoranda do PPGLIN/UFSC. Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. Professora aposentada da Rede Municipal de Florianópolis. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP) e Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). E-mail: ana.lucia.machado@ufsc.br.

17 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do GEBAP (Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa); Membro do NELA (Núcleo de estudos em Linguística Aplicada); GRUPA (Grupo de estudos de alfabetização do Brasil) e NEPALP (Núcleo de estudos e pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa). E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br.

pressuposto de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

Também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial de caráter normativo promulgada em dezembro 2017, documento que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2017), entre outras questões, assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem em termos de alfabetização ao mesmo tempo em que referenda a reflexão acerca do sistema alfabético.

Neste nosso percurso inicial, assentado sobre os marcos legais, temos o intuito de ressaltar a importância do quanto legalmente se tem dado importância ao processo de alfabetização para a inclusão dos sujeitos em um contexto tão grafocêntrico como a sociedade atual e, no bojo desta discussão, poderíamos ainda incluir o Plano Nacional de Educação (PNA), oriundo do Decreto nº 9.765/2019 que simplificada e “define alfabetização como ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”¹⁸

Se a entrada no mundo letrado é um período importante e que merece ser foco de olhar não só da sociedade em geral, mas especialmente dos pesquisadores que estudam a linguagem no momento de sua aquisição (CAGLIARI, 1999; 2008), a situação ganhou uma tonalidade diferente desde o ano de 2020, em que fomos assolados, mundialmente, por uma pandemia provocada pelo coronavírus: a covid-19.

Do lugar privilegiado de professoras e pesquisadoras que olham cientificamente para a fase inicial da escrita e que ocupam o chão da escola em uma mesma sala de alfabetização em uma escola pública federal, no período pré e pós pandemia, desenvolvemos o presente texto a fim de refletir sobre o impacto que um projeto de leitura intitulado *Ananse* teve no processo de constituição das crianças envolvidas, a partir de alguns questionamentos: “o quanto o projeto de leitura interfere na entrada destas crianças no mundo escrito e letrado? E como fica a questão da formação humanizada desses sujeitos?”

Em busca pelas respostas, lançamos mão da pesquisa narrativa que, como será explicitada ao longo do texto, permite aos pesquisadores não simplesmente

18 Como não é objetivo deste texto, não nos debruçaremos a fazer uma análise mais crítica e pontual destes instrumentos legais, que ora focam na legitimidade da alfabetização enquanto direito, ora enquanto processos relacionados às perspectivas discursivas e de letramento, ora em práticas fundadas em “evidências científicas”. Entretanto, para um olhar mais pontual acerca da questão tão premente que é embasar a crítica acerca do PNA, certamente uma política que dialoga muito com as perspectivas do atual governo, recomendamos a leitura do número especial da Revista Brasileira de Alfabetização de dezembro de 2019. Nesta revista, autoras do campo da alfabetização como Gontijo, Goulart, Leal, dentre outras, tecem considerações devidas e pontuais ao texto do PNA.

narrar uma história, mas, de acordo com Larrosa (2002), narrar o que nos aconteceu implica realizar uma viagem verdadeira e singular, sendo que, neste tipo de viagem nem tudo está previsto, o que garante uma volta transformada. Para que essa transformação ocorra, é necessário que algo se passe, nos aconteça, e que o acontecimento nos prove, nos derrube, nos negue. E é justamente no estabelecimento de continuidade entre o ‘nós’ que saímos e o ‘outro(s)’ que chegaram que ocorre uma transformação narrativa. Dessa forma, os outros que chegam são ‘outros’, entre outras coisas, porque sabem quem eram antes e porque podem contar a história de suas próprias transformações.

2 CIÊNCIA E ESCOLA: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

Há pouco mais de trinta e oito anos da primeira divulgação das ideias da “proposta do Wanderley” (GIOVANI & SOUZA, 2021) divulgada na conhecida coletânea *O texto na sala de aula*, num primeiro momento, parecia até irrelevante que se retomasse a proposta que disseminou um novo modo de se trabalhar a Língua Portuguesa numa perspectiva em que o texto se colocava como unidade básica do ensino de língua, seu ponto de partida e de chegada. Parece bobagem, mas não o é quando temos, como já apontado neste texto, a aprovação de um Plano Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765/2019), constituído sem discussão com a comunidade acadêmica que está há décadas debruçada sobre esta questão. O documento, dá “uma guinada para trás e para a direita” (MORTATTI) e se fundamenta sobre uma dita “ciência cognitiva” explicando que:

[...] alfabetizar é, no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão e 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (BRASIL, 2019, p. 18).

Quando Pedro Demo (2006) fazia análises acerca da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), já nos alertava que nenhuma lei está à frente de seu tempo, muito pelo contrário, é sempre expressão de seu tempo, e que uma lei boa só poderia vir de um congresso bom, o que já à época, não era o nosso caso. Diríamos que a partir de 2014, este quadro se agrava muitíssimo.¹⁹

19 [...] Como o Congresso Nacional é sobretudo um “pesadelo” (acrescentaríamos as Secretarias de Estado e os Ministérios), as leis importantes não podem deixar e sair com sua cara, e são, pelo menos em parte, também um pesadelo. Lei realmente “boa” só pode provir de um Congresso “bom”. Não é, obviamente, nosso caso, pelo menos por enquanto (DEMO, 1997, p. 10).

Sobre a pauta dos inúmeros “ranços e avanços” teórico-metodológicos na perspectiva da alfabetização, poderíamos tecer distintas análises e críticas ao documento anteriormente citado, entretanto, não é este o enfoque deste texto e, neste sentido, fizemos a menção a fim de ressaltar que nosso olhar está pautado muitíssimo no seu contraponto, a partir de uma abordagem crítica, fundamentando nossas intervenções e análises na perspectiva da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Apesar desta perspectiva estar já disseminada entre nós há mais de três décadas, muito ainda há o que lutar, já que esta virada não se universalizou nem mesmo no arcabouço legal quanto mais nas práticas pedagógicas. Pensando ainda sobre o último PNA/2019, Mortatti nos alerta que:

[...] integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas. Do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, a face mais visível dessa estratégia é a “questão dos métodos” de alfabetização (MORTATTI, 2019, p. 26).

Destarte, e a partir dos referenciais sobre os quais pautamos nossas práticas e análises, é preciso salientar mais uma vez que não defendemos uma alfabetização que “pressupõe que a linguagem seja tomada como um objeto passível de análise nela mesma e para ela mesma em sua lógica interna de funcionamento e em sua lógica fonológica de funcionamento” (LAHIRE, 2017, p. 130). Na defesa de nossas afirmações e aporte teórico-metodológico, referendamos que, ainda em 1988, Smolka, orientada por suas pesquisas no contexto de aquisição da escrita, publica a obra *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. A obra – um importante marco na produção teórica sobre a alfabetização na perspectiva discursiva – oportunizou novos debates e ampliação de repertórios teóricos que consolidaram o entendimento que “a alfabetização implica leitura e escritura como momentos discursivos” (SMOLKA, 2012, p. 35).

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. Alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura—para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? (SMOLKA, 2012, p. 95).

Geraldi (2004), Smolka (2012) e uma geração de estudiosos influenciados por uma concepção bakhtiniana, compreenderam que, para observar um fenômeno envolvendo linguagem, era preciso situar os sujeitos que a praticavam de forma

consciente e valorada no meio social em que viviam. A linguagem passaria a ser compreendida como um modo de os membros de uma sociedade praticarem os mais diversos atos. Dessa forma, mais do que propiciar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem seria vista como um lugar de interação humana, pois, através dela, o sujeito poderia praticar ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Ainda, segundo o autor, era também com esta linguagem que o falante agiria sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico e sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

A verdade é que Geraldi, apoiando-se nos pressupostos do círculo bakhtiniano, inaugura com *O texto na sala de aula* uma nova forma de se compreender a linguagem considerando-a como forma de interação, isto é, como lugar de constituição de sujeitos, indo, portanto, de encontro ao pressuposto vigente da época, em que prevalecia uma concepção de linguagem que era traduzida em sala de aula com um ensino lastreado, fundamentalmente, na transmissão de normas de uso da língua misturadas a descrições, com base na teoria gramatical tradicional. Nesta perspectiva, apenas alguns fenômenos do sistema linguístico eram apresentados como se fossem o todo. Esse tipo de fazer produzia dois efeitos entre si complementares. O primeiro era o da existência de apenas uma forma adequada e correta de se usar a língua e o segundo era a de uma completude da teoria gramatical como se hipóteses de análises possíveis fossem a verdade sobre a língua. Repensar o ensino de Língua Portuguesa era, nas palavras do autor, repensar um ensino para lastreá-lo num conjunto de práticas de linguagem em que uma aula puxasse outra aula, que puxava outras, evitando recortes estanques e mostrando que a aprendizagem da linguagem se dá por práticas de linguagem e não por descrições e normatizações sobre a língua.

Juntamente com as análises de Smolka, suas reflexões chegaram muito oportunamente ao contexto da alfabetização. Inúmeros são os trabalhos que tematizam o texto como elemento protagonista da fase inicial da escrita.²⁰ No

20 Citamos como exemplo Giovani (2006; 2010).

caso da alfabetização, Geraldi (2014) argumenta que ninguém ensina uma criança a falar, ela aprende a falar falando com aqueles que a rodeiam. Entretanto, a escola apresenta um complicador já que nela predomina a língua escrita e a esta não se chega sem qualquer mediação. Aqui uma diferença fundamental deve ser estabelecida: optar por práticas é fazer com que o papel do professor passe de “ensinante” para o de mediador.

É justamente na questão da mediação que referenciamos outro trabalho do autor. Em meados dos anos 2000, Geraldi (2010) inaugura uma nova tese²¹ que complementa tudo o que defendeu até então. A aula como acontecimento. O autor aproxima-se desta tese a partir de certos ângulos que, aparentemente, são distantes,²² mas, que se forem aceitos, podem implicar a necessidade de uma revisão em nossa concepção de aula entendida sempre como um encontro ritual e, por isso, com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos.

Na tese, ensinar não é mais transmitir e informar; ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto, só se pode partir de perguntas, inquietações, curiosidades. De acordo com o autor, a atenção ao conhecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Assim, tornar a aula um acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, de modo a rejeitar a permanência do mesmo e a mesma fixidez ‘mórbida’ no passado.

Neste contexto entra em cena a importância do signo bakhtiniano. Considerando-o verbalmente, o signo é uma enunciação completa que não pode ser isolada de seu contexto social e do terreno ideológico ao qual pertence desde o princípio. É também uma enunciação que responde a um diálogo, é parte constitutiva de uma relação de interação social, é um texto vivo e não uma expressão monológica isolada, que pode ser interpretada simplesmente com base na pura relação entre as unidades linguísticas que a compõem e na língua entendida como um sistema fechado, como um código definido. Nas palavras de Bakhtin:

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2004, p. 96).

Com a clareza de que a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações, tampouco envolve simplesmente uma relação da criança com a escrita, fomos provocadas desde o início a apostar

21 A tese virou livro e, no interior deste, há muitos desdobramentos dos ideais presentes lá no início da caminhada com o “projeto do Wanderley”. O livro tem feito parte dos currículos nos cursos de formação de professores.

22 Alterações na relação triádica: o professor, os alunos e os conhecimentos.

no acontecimento e, a partir do projeto Ananse, tentar atribuir mais sentido na alfabetização das crianças, até porque as pesquisas têm nos mostrado que a criança pode escrever para si mesma palavras soltas ou listas para não esquecer ou para organizar o que já sabe; pode ainda tentar escrever um texto, mesmo que fragmentado, para narrar, registrar ou apenas dizer. No entanto, sabemos que o importante é que essa escrita necessita ser, incondicionalmente, permeada por um sentido, por um desejo, além de implicar ou pressupor, sempre, um interlocutor.²³

Se estiver conseguindo driblar esse sistema que se tornou ainda mais cruel com a pandemia, na qual a aula “tradicional” passou a ser de quatro horas em frente ao computador, ficaremos satisfeitas em contribuir na formação de seres humanos melhores e menos frustrados com a escola que a eles se apresenta.

3 DRIBLANDO O SISTEMA A PARTIR DE UMA MEMÓRIA DE FUTURO: O PROJETO ANANSE

A nossa memória de futuro bakhtiniana construída a partir do conhecimento do passado e da vivência no presente²⁴ nos fez apostar na interação, no acontecimento e na possibilidade de estes mobilizarem e invocarem as forças “do amor, da misericórdia, da generosidade e da perseverança” (ESTÉS, 1998). Neste sentido, necessitamos de

[...] toda literatura posible en nuestras escuelas no para subrayar ideas principales sino porque necesitamos pasar la via por el tamiz de las palabras; porque necesitamos integrar los hechos, a veces absurdos y a veces aleatorios, y darles una ilación y porque nuestra tarea desde que comenzamos a tener palabras, es construir sentido. Y necesitamos de la literatura porque la experiencia e los demás nos ayuda a entener cómo lo hicieron otros para poder intentarlo nosotros. [...] Y también para abrir las puertas al reino de la posibilidad, pero no como una posibilidad ingenua o fantasiosa sino como esa mezcla incierta entre lo dado y lo que está por construir, por inventar (REYES, 2017, p. 46-47).

Como já foi possível entender, o Projeto Ananse surgiu em pleno processo de ensino remoto, de atividades escolares desenvolvidas a partir de uma plataforma virtual, na qual, uma vez por semana, uma história ilustrada era apresentada às crianças alfabetizadas de uma turma de 2º ano com o intuito de desenvolver o letramento literário, processos de humanização, formação crítica e cidadã. O nome

23 A este respeito, ver BRITTO, Luiz Percival L. *A escola: o grande interlocutor*.

24 É esta relação com o futuro que define ações do presente, que permite aproximar a educação da estética bakhtiniana, ou seja, compreender a relação educativa com base em categorias da estética bakhtiniana amplia os sentidos do projeto de futuro que ilumina as práticas pedagógicas.

do projeto deu-se em referência à aranha Ananse, protagonista de uma lenda africana responsável pela distribuição das histórias pelo mundo.

Naquele contexto de isolamento social, incertezas, medos e aflições, as histórias eram escolhidas levando-se em conta desde seu delineamento gráfico, universo vocabular, conceito de criança e infância, até as mais distintas possibilidades de construir sentidos:

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar nos livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre os textos propostos e outros etc. 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).

Nos momentos de Ananse, não eram só as crianças que acompanhavam os enredos das histórias. Em muitas ocasiões, seus familiares, pais, mães, irmãos e até avós estavam a disputar um pedacinho da tela de computador ou celular para poder fruir uma boa história. Nos momentos de Ananse, não era mais o tempo cronológico que interessava, mas sim o tempo afetivo, o que, na perspectiva do contador de história Celso Sisto (2001), é o elo inexorável da comunicação.

O projeto segue em curso em 2022, momento pós-pandemia, mas agora no espaço da sala de aula presencial. Não se dá mais todas as semanas, mas quinzenalmente. Entretanto, a recepção, expectativas e interações são sempre imensas e dotadas de inúmeros sentidos. As crianças sabem que o Projeto Ananse as considera em toda sua inteireza e potencialidade, que respeita o seu dizer e sua produção de sentido, que respeita seu direito à fruição de bons repertórios literários que no fundo falam de seus desejos, medos e expectativas, “*Porque en el fondo, los libros son eso: conversaciones de la vida. Y sobre la vida, sí que es urgente aprender a conversar*” (REYES, 2017, p. 48-49).

4 FRUTOS DO ANANSE

A participação das crianças no momento remoto do *Projeto Ananse* foi muito efetiva. Como já assinalado neste texto, muitas vezes famílias inteiras acompanhavam o desenrolar das histórias. Entretanto, não foi possível ter acesso às produções escritas²⁵ de algumas das crianças da turma. Repassar à professora estas devolutivas, uma representação escrita com o desenho e/ou escrita da parte da história de que mais gostou, implicava, muitas vezes, a digitalização do material, procedimento

25 Fazia parte do *Projeto Ananse* pedir às crianças para registrar por escrito a parte da história de que mais gostaram.

quase que impossível para algumas famílias. Mesmo assim, algumas destas crianças puderam compartilhar com a turma suas produções, socializando no momento do projeto através de suas câmeras digitais. Outras tantas crianças, a grande maioria, enviava o material digitalmente quase que semanalmente.

Uma observação bastante atenta a este material nos dá “indícios”,²⁶ revelando-nos inúmeras questões tanto sobre a produção escrita das crianças como as interferências familiares. É possível observar os domínios das crianças sobre o uso da linguagem escrita como registro de nossas percepções e compreensões. É possível observar também que os momentos das histórias que mais agradavam as crianças nem sempre se referiam ao clima ou desfecho, que havia quase sempre a presença do narrador-observador, que sempre estava presente em um diálogo profícuo entre o texto e a imagem, que a interferência de familiares se fazia com objetivo de “corrigir possíveis irregularidades ortográficas”, que os usos dos sinais de pontuação e balões de fala tinham o propósito de enfatizar um certo tom do dizer e mesmo a apropriação de outras estruturas textuais presentes nos encontros síncronos como nas práticas de letramentos familiares refletidas e refratadas nas produções, entre tantas outras questões.

Os cotejos entre as produções de 2021, realizadas a partir de encontros remotos, e as produções realizadas em 2022, agora em encontros presenciais, nos dão, também, inúmeros outros indícios dos avanços das crianças no que diz respeito aos seus processos de alfabetização e de letramento.

Em consonância com os autores do Círculo de Bakhtin que, tecendo suas críticas ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato, nos apontam a partir das análises de Geraldí, Smolka dentre outros, que o “verdadeiro centro da realidade linguística é o enunciado e que a forma da existência da realidade linguística é a formação criativa e ininterrupta” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 172), podemos, então, analisar e entender os avanços das crianças que puderam e podem participar do *Projeto Ananse 2021/2022*.

A fim de concretizar a nossa narrativa, escolhemos apresentar quatro obras²⁷ e algumas produções das crianças da turma. De algumas, inclusive, poderá o leitor tecer um interessante diálogo entre suas produções de abril de 2021 e suas produções de abril de 2022 e tirar suas próprias conclusões acerca dos avanços em termos de apropriação do código escrito, quanto da ampliação no uso dos recursos para a produção de uma narrativa no seu todo, expressão de sentido e a produção de enunciados. É preciso não perder de vista que as produções de

26 Registramos a palavra indícios entre aspas para referenciar o paradigma indiciário de Ginzburg (1998) em sua obra *Mitos, emblemas e sinais*.

27 Escolhidas aleatoriamente entre as obras trabalhadas ao longo do processo, porém, duas delas no período que compreendeu o ensino remoto e duas referentes ao pós-pandemia, na volta ao presencial.

2021 se deram sempre a partir de intervenções mediadas pela plataforma digital no contexto de isolamento social. Já em 2022, as propostas se deram de forma presencial no contexto da sala de aula.

A primeira obra apresentada e explorada em 2021, no período de pandemia, se refere ao livro ilustrado *Este é o lobo*, escrito e ilustrado por Alexandre Rampazo, publicado pela Companhia das Letrinhas em 2016, obra, inclusive, finalista do Prêmio Jabuti em 2017. Uma história cujo diálogo entre imagem e texto verbal se faz ao longo de toda a narrativa, provocando inúmeras indagações no leitor, evocando distintas possibilidades de interpretação, destituindo o lobo do eterno lugar de vilão e rompendo antigos clichês. O lobo, personagem central da obra, constituído de traços confusos, de corpo monocromático e olhos “terrivelmente” amarelos, apresentado sob diversos enquadramentos, distâncias e lentes, é confrontado a cada virada de página com personagens como Chapeuzinho Vermelho, Princesa, dentre outros.

Figura 1 - Capa de Livro



Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788566642728/este-e-o-lobo>

Figuras 2 e 3 - Produção de crianças A e B 2021



Fonte: Própria das autoras, 2021

A segunda obra que apresentamos, também trabalhada em período remoto, trata do reconto Chapeuzinho e o Leão Faminto escrito e ilustrado Alex T. Smith, publicado pela Brinque-Book em 2019. Este texto nos provoca a inverter antigos estereótipos desde aquele muito presente nos contos de fadas de que

as meninas são sempre indefesas e ingênuas, das protagonistas brancas no contexto europeu, até mesmo do personagem antagonista ser um lobo. Nesta obra, a Chapeuzinho é ágil, descolada e muito esperta. O vilão não é um lobo, mas sim um leão e o desenrolar da história se dá na contemporaneidade, em algum lugar da África. Mais uma vez, o texto escrito, as imagens e cores potencializam novas sínteses e quebra de antigas visões de infância, coragem, vilania e contextos.

Figura 4 - Capa de livro



Fonte: https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574126227/chapeuzinho-e-o-leao-faminto?idtag=8b590d5a-7d0b-42b9-ac24-6a7a936d017c&gclid=CjwKCAiAs8acBhA1EiwAgRFdw-uqkK2Kp8S7kXjAxLA0ILaCLPNhAHJ_OMrWolrEIXdz2vMpxUI2fRoCGpYQAvD_BwE

Figuras 5 e 6 - Produção de crianças C e D



Fonte: Própria das autoras, 2021

A terceira obra apresentada e trabalhada com a turma em início de maio de 2022, é *Charles na escola de dragões*, escrito por Alex Cousseau, ilustrado por Philippe-Henri Turin e publicado em 2012 pela Editora FTD. A obra usa como pano de fundo o poema *O albatroz*, de Charles Baudelaire. Esta obra, poderíamos dizer, trata de um reconto do *Patinho feio*, agora um dragão “poeta” de pés e asas muito grandes, o que lhe confere o *status* de diferente, que, superando todos os medos e visões preconceituosas, ao final, parte voando para conhecer o mundo. Novamente, a quebra de estereótipos e paradigmas. Não mais o patinho diferente,

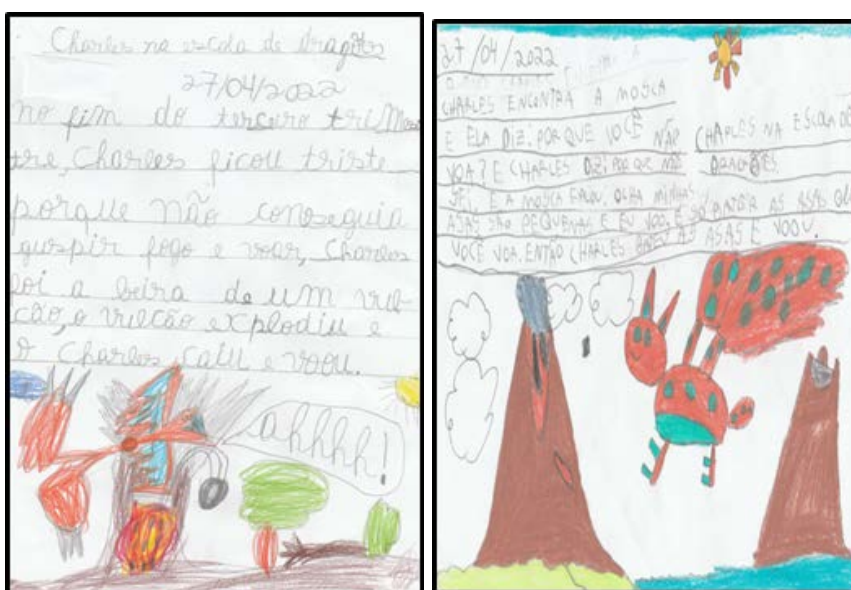
mas o dragãozinho. Não mais o encontro e conforto entre os iguais, mas o voo solitário à procura de seu caminho.

Figura 7 - Capa de livro



https://portal.ftd.com.br/?s=Charles+na+escola+de+drag%C3%B5es&post_type=catologo&submit=Search

Figuras 8 e 9 - Produção de crianças B e A 2022



Fonte: Própria das autoras, 2022

Figuras 10 e 11 - Produção de crianças C e D 2022



Fonte: Própria das autoras, 2022

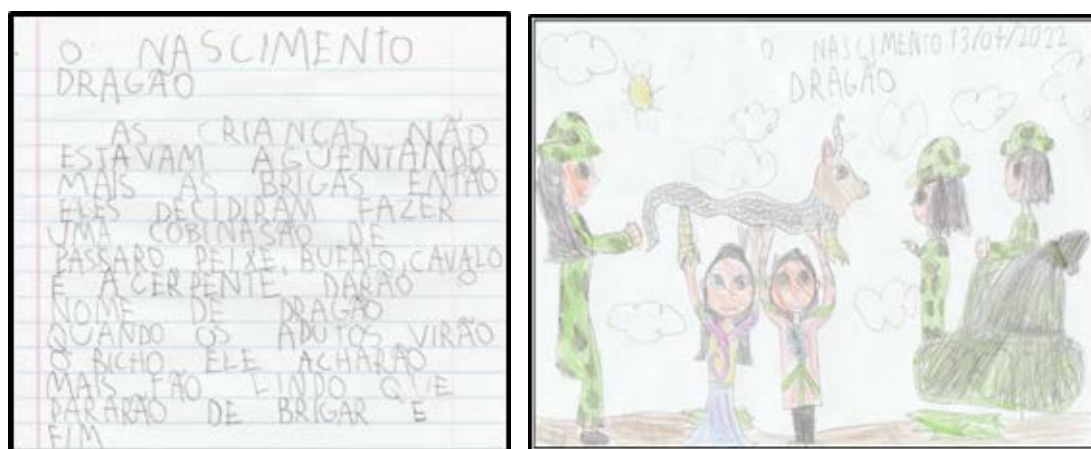
Outra obra escolhida para o projeto e trabalhada em 2022 foi *O nascimento do dragão*, de Marie Sellier, com história de Wang Fei e ilustrações de Catherine Louis, publicado pela Companhia das Letrinhas em 2009. Como as demais, a obra rompe antigos estereótipos e clichês. Agora, o dragão não é mais aquele ser malévolo que vigia princesas e incendeia cavaleiros. A obra nos apresenta um dragão que nasce do desejo de paz e de união. Uma invenção que surge no contexto infantil. As crianças aparecem como sujeitos criativos, inteligentes preocupados com as demandas e “guerras” do universo dos adultos. Nesta obra, o dragão, constituído a partir de partes dos “espíritos bondosos” (peixe, pássaro, cavalo, búfalo e serpente), protetores de cada uma das cinco tribos chinesas, surge como o representante da paz e da alegria, merecendo ser celebrado por todas as tribos. Outra delicadeza da obra é o fato de apresentar o texto tanto em português como na escrita chinesa, fato que rendeu boas interações na turma.

Figuras 12 e 13 - Capa de livro



Fonte: Própria das autoras, 2022

Figuras 14 e 15 - Produção de criança E em 2022



Fonte: Própria das autoras, 2022

Figura 16 - Produção de criança F em 2022



Fonte: Própria das autoras, 2022

Muitas observações acerca da apropriação, da evolução e do uso da linguagem escrita poderíamos fazer se realizássemos um paralelo das representações das crianças A, B, C e D em 2021 e 2022. Desde o uso e extensão de vocabulário, pontuação, segmentação, estrutura das narrativas, hibridização de textos, usos de onomatopeias e interjeições, dentre tantos outros recursos foram sendo apropriados e se mostraram na ótica das crianças importantes de serem usados para expressarem os seus dizeres, seus compromissos com o dizer.

Os diálogos estabelecidos entre os textos escritos e as imagens também renderiam longas análises. De forma bem objetiva, poderíamos falar sobre o cotejo (BAKHTIN, 2017) que a produção da criança E estabelece não só com a obra *O nascimento do dragão*, mas também com a guerra da Rússia e Ucrânia, tão televisionada neste momento, quando acrescenta na sua produção um tanque de guerra.

Até mesmo a sinceridade é um fato em destaque quando, por exemplo, na sua produção, a criança F, expressando com todos os seus recursos que todas as tribos tinham um símbolo protetor e que o peixe era o símbolo dos pescadores, esclarece ao leitor que se esqueceu dos demais.

Para além deste recorte aqui apresentado, em breve nos debruçaremos sobre mais análises provocadas pelo *Ananse*. O fato é que o *Projeto Ananse*, iniciado em um contexto de isolamento social, muito mais que a apropriação de um código, ampliou as experiências das crianças em vastos sentidos ao mesmo tempo em que alargou suas possibilidades de recriarem seus textos utilizando

distintos tons para tecer novos sentidos para o que chamamos “humanidade”. Neste mote, concordamos com Candido ao dizer,

Entendo aqui por humanização (como já tenho falado dela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

A jornada de *Ananse* segue tecendo infinitos horizontes. Horizontes, sentidos e dizeres. Nesta teia infinita, o humanizar-se, que só se dá com o outro, seus textos, múltiplos sentidos no espaço do pequeno tempo, impulsiona a renovação de questões do grande tempo (BAKHTIN, 2017).

5 PARA ENCERRAR O DIÁLOGO: ALFABETIZAR É ABRIR A POSSIBILIDADE DE HORIZONTES INFINITOS

Ao finalizarmos a nossa viagem narrativa, da qual retornamos transformadas, aportamos em terra firme com a clareza de que o vivido vai se construindo com e na linguagem por meio das tecituras vividas. Neste sentido, partimos da premissa de que para a ação pedagógica ser um acontecimento, não há tempo pré-estabelecido e nem previsão de controle de saberes.

A nossa defesa por meio do *Projeto Ananse* é que o conhecimento seja construído entre as crianças, pais, professoras, pesquisadoras, na base do diálogo, do registro do vivido, da memória e o nosso desejo ainda é que estas crianças possam vivenciar a alegria do pensar, do construir horizontes infinitos. Afinal, a beleza do pensar leva ao conhecimento e este só pode ser construído a partir de uma prática vivida.

QUER SABER MAIS?

Leia a obra *De olho nas penas*, de Ana Maria Machado, publicado pela primeira vez no início da década de 80 pela Editora Moderna.

Por que ler?

Esse livro, um grande clássico da autora, recebeu três prêmios em 1981 e um deles foi o de Melhor livro juvenil. O texto, de linguagem sensível e descomplicada, narra as aventuras de Miguel, um menino de oito anos que, fantásticamente viajando nas costas de um pássaro, conhece lugares incríveis e estabelece interação com seres também extraordinários, dentre esses, na terra das Savanas e de homens cor-de-noite, a nossa querida aranha Ananse é a responsável por espalhar todas as histórias pelo mundo. Pelo texto também perpassam questões como distintos conceitos de família, de infância, de nacionalidade, de expatriação, dentre outros.

Onde você encontra:

A obra *De olho nas penas* pode ser encontrada em muitas livrarias, inclusive em sebos virtuais. O livro já foi publicado pela Editora Salamandra, mas as últimas publicações foram pela Editora Moderna.

Leia o artigo No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e a formação do leitor literário por meio do projeto Ananse, de Fabiana Giovani, Ana Lúcia Machado e Lucca Giovani de Oliveira.

Por que ler?

Esse artigo é o primeiro fruto gerado pelo *Projeto Ananse* e traz uma reflexão sobre o processo de alfabetização, de letramento e de formação do leitor literário numa turma de segundo ano do Colégio de Aplicação da UFSC no período de pandemia da covid-19. Após apresentar um pouco do projeto, escolhemos e analisamos o diálogo instaurado com Ananse por um dos estudantes da turma por meio de suas produções escritas. A análise evidencia que o estudante tem se apropriado de elementos muito além do que o domínio do código escrito da língua, uma vez que a professora mediadora tem investido no processo de humanização ao ampliar o repertório cultural das crianças, além de possibilitar o momento de escuta e de fruição estética.

Onde você encontra:

O artigo está disponível no link da revista:

<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4763>.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do gato, 2020.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica*. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa. Brasília. MEC. SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COUSSEAU, Alex. *Charles na escola de dragões*. São Paulo: FTD, 2012.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. São Paulo: Papirus Editora, 2006.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

GERALDI, J. W. GERALDI, J. W. Encontro Infância, alfabetização e cotidiano escolar: um diálogo necessário, promovido pelo Grecotidiano - Grupo de Estudos Cotidiano Escolar e Formação de professores. Acesso em: 5 mar 2022.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo; Ática, 2004.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

_____. "O projeto do Wanderley". Entrevista concedida a Luzia de Fátima Paula. In: SILVA, L. L. M. (Org.); FERREIRA, N. S. A. (Org.); MORTATTI, M. do R. L. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. 1ª ed. Campinas, Autores Associados, 2014.

GIOVANI, Fabiana. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. In: *Revista Educação Básica em Foco*, v.2, n.4, jan./mar. de 2021.

_____; Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. De professor para professor: o “Projeto do Wanderley”, interlocução e militância. In: *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 16, nº 25, 1º semestre, 2020.

_____. *A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização*. 250f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____. *O texto na apropriação da escrita*. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

LAHIRE, Bernard. *Dossiê Bernard Lahire*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

REYES, Yolanda. La poética de la infancia y la formación el lector literario. In: Debus, Eliane; Bazzo, Jilvania Lima dos Santos; Bortolotto, Nelita. *Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo*. Tubarão: Copiart, 2017.

MINAS GERAIS. *Revista Brasileira de Alfabetização* – ABAIf, Belo Horizonte, v. 1, nº 10 (Edição Especial), jul./dez., 2019. Semestral. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/382/272.pdf>. Acesso: 15 mai. 2022.

RAMPAZO, Alexandre. *Este é o Lobo*. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

SELLIER, Marie. *O nascimento do Dragão*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2012.

SMITH, Alex T. *Chapeuzinho e o leão faminto*. São Paulo: Brinquê-Book, 2019.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

*Renata Junqueira de Souza*²⁸
*María Paula Obando Rodríguez*²⁹

1 INTRODUÇÃO

As vertentes teóricas sobre a infância e o seu descobrimento como um fato moderno têm levado os diversos campos disciplinares a discorrer sobre o desenvolvimento multidimensional da criança e seus processos cognitivos, psicológicos, emocionais e físicos. Concomitante aos estudos psicológicos, a pedagogia preocupou-se particularmente com a educação infantil/juvenil e seus comos, porquês e para onde, configurando-se assim como a tematização e a reflexão do saber desde uma perspectiva teórico-prática (LUCIO, 1989). A partir disso, é possível falar de saberes pedagógicos e estabelecer a distinção deles em linhas elementares, sendo a literatura na primeira infância uma delas e assumindo-se desde duas perspectivas: como um saber pedagógico que erige a formação do pequeno leitor literário e como um saber que garante o acesso democrático ao conhecimento e aos bens culturais da humanidade (CANDIDO, 1995).

Em virtude disso, perguntamo-nos pelos comos, porquês e para onde aponta a literatura infantil na escola, especificamente o valor e o poder da leitura em voz alta na primeira infância que vai dos 0 até os 5 anos de idade. Escrevemos cada linha do presente capítulo com a plena convicção de que a leitura em voz alta na creche constitui uma poderosa prática que responde ao caos do mundo, protege a vida (PETIT, 2022); nela, cultura popular e cultura erudita podem convergir dialogicamente ampliando a imaginação, a experiência estética e o repertório linguístico dos

28 Livre-docente, doutora e mestre em Teoria da Literatura, atualmente é docente da graduação e pós-graduação da UNESP- Presidente Prudente. E-mail: recellij@gmail.com.

29 Licenciada em Pedagogia Infantil da UDFJC (Bogotá/Colômbia), atualmente é mestranda em educação da UNESP- Presidente Prudente. E-mail: mpaula405@gmail.com.

pequenos. O bebê assume-se, assim, como um sujeito leitor, político e cidadão com a possibilidade de acessar livremente as variadas formas de literatura tanto universal, quanto local e a leitura em voz alta propicia o encontro com novas concretizações literárias.

Entendemos, por sua vez, a literatura a partir da perspectiva de Candido (1995, p. 176), que a concebe como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita [...]”. Nesse sentido, todo ser humano, desde os primeiros anos de sua existência tem o pleno direito de acessar todas as criações literárias que versam do mundo real e dos mundos possíveis.

Contudo, começaremos definindo o que seria a leitura em voz alta e como o berçário e a creche podem dedicar espaços exclusivos para desenvolver práticas enriquecidas de leitura em voz alta ou proferição. Posteriormente, aprofundaremos no sentido dessa importante prática enquanto possibilitadora não apenas de formas de literatura diversificadas como já é mencionado previamente, mas também como parte integrante da pedagogia da escuta na relação estabelecida entre leitor-ouvinte e, finalmente, propomos, a modo de exemplificação, uma possível prática de leitura em voz alta para a faixa etária envolvida: para crianças.

2 O QUE É LER EM VOZ ALTA?

De modo geral, poderíamos pensar que a leitura em voz alta é uma atividade que consiste em entoar algum tipo de texto para outra(s) pessoa(s) ou até para si mesmo, não obstante, ao pensar em contextos e públicos diferenciados como no caso da primeira infância, a ideia de leitura em voz alta vai se tornando mais complexa e fundamental no campo da formação do pequeno leitor. De acordo com Cova (2004, p. 55, tradução nossa):

A leitura em voz alta é uma atividade social que permite, por meio da entonação, pronúncia, dicção, fluência, ritmo e volume da voz, dar vida e sentido a um texto escrito para que a pessoa que ouve possa sonhar, imaginar ou exteriorizar suas emoções e sentimentos. Sua prática deve começar em casa e continuar na escola para promover não apenas o desenvolvimento da linguagem da criança, mas também o seu desenvolvimento integral.

A definição anterior elucida quatro aspectos fundamentais sobre os quais vale a pena discorrer e sobre os quais o valor humanizador da literatura sobressai de forma significativa: o primeiro nos indica que a leitura em voz alta (pensada para a primeira infância) nos faz reconhecer a presença ativa da criança ou do bebê,

em tempos/espços únicos e próprios da leitura. Portanto, a leitura ocorre em múltiplas direções, pois implica ler o público, seus gestos, suas formas de relação com o entorno e seus lugares, em poucas palavras, a leitura em voz alta, desloca o adulto do centro (adultocentrismo) e o convida democraticamente a respeitar as disposições do pequeno ouvinte, conforma-se assim um espaço no qual a palavra humaniza por meio do reconhecimento ético e estético do outro. Em virtude disso, a leitura “oportuniza às crianças a vivência de experiências estéticas, cognitivas e criativas, capazes de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.” (ARIOSI et al., 2016, p. 45). Nesse sentido, proferição (leitura em voz alta) traz a ampliação não apenas do repertório cognitivo da criança, mas também novos sentidos à existência humana graças à palavra do outro que humaniza e constitui intersubjetivamente outras existências.

O segundo aspecto tem a ver com o desenvolvimentos da atitude de escuta tanto do(s) ouvinte(s), bem como do leitor. Um espaço de leitura em voz alta para crianças favorece o encontro dialógico das duas partes inter-relacionando seus processos, portanto, os dois se tornam protagonistas do ato da leitura (DALVI et al., 2016). A partir disso, é possível falar da pedagogia da escuta, a qual pressupõe uma relação recíproca de comunicação e diálogo; é uma qualidade da inteligência humana que está presente desde os primeiros anos de vida (RINALDI, 2016). É preciso destacar que a pedagogia da escuta não é apenas uma referência para a escola, é uma atitude para a vida; permite negociar e promover a comparação de ideias sendo uma via ideal para refletir, estabelecer pontos de vista, divergências e trocas significativas, a escuta nesse sentido, torna-se fundamental em práticas integrais de leitura em voz alta.

O terceiro aspecto discorre sobre a importância de preparar não somente o que vamos ler, mas também o ambiente mediador, levando em consideração a faixa etária de interesse. A partir disso, é fundamental pensar antecipadamente textos que permitam o jogo com a palavra e as possibilidades de concretizá-la por meio de experiências sensoriais: exploração de objetos, imagens, texturas, cheiros e até sabores. A leitura em voz alta requer, portanto, preparação e uma atitude aberta do leitor.

O quarto aspecto tem a ver com a proferição enquanto uma prática continuada que não se circunscreve unicamente à primeira infância. A história das civilizações nos mostra que a tradição oral constitui parte fundante da vida do homem primitivo e do conhecimento histórico e socialmente construído. A palavra, sempre transitória e nunca estática, tem sido falada, escrita, cantada e manifestada de distintas formas e com distintos sentidos, portanto, permeia a existência humana em todos os momentos da vida. A leitura em voz alta dessa maneira, deveria assumir-se como uma prática humana de vida e como um bem cultural da sociedade dos nossos dias.

Diante do exposto, partimos para uma discussão a respeito do ambiente para proferir textos. O que podemos discutir e elucidar sobre ele?

3 O AMBIENTE DE LEITURA EM VOZ ALTA

Ao perguntarmos pela existência ideal de um ambiente para a leitura em voz alta, poderíamos pensar na simples disposição dos objetos, imagens ou nos lugares onde o(s) ouvinte(s) e o leitor estarão organizados para efetivar a prática. Não obstante, é fundamental reconhecer o ambiente de leitura como um espaço em que a linguagem literária acolhe afetivamente a presença de cada sujeito e, portanto, cada elemento constitutivo não pode estar desprovido de sentido.

Posto isto, vale a pena reconhecer que o ambiente engloba a identidade e as relações simbólicas construídas com os elementos concretos do espaço físico (ARIOSI et al., 2016). Em virtude disso, não existe um ambiente ideal ou um único tipo de ambiente exclusivo para a proferição; a construção dele depende de múltiplos fatores como a temática textual, a disponibilidade de recursos, a quantidade de ouvintes, as idades específicas e inclusive a criatividade do leitor. É preciso pensar não somente em como ler, mas também onde ler, “uma vez que as condições espaciais influenciam tanto a produção de sentidos do texto como a representação funcional que o educando construirá de o que é ler literatura” (ARIOSI et al., 2016, p. 49). A partir disso, podemos pensar nos elementos constitutivos do ambiente como parte fundamental da prática na fruição estética literária.

Nessa linha de ideias, existem quatro dimensões fundamentais para a organização de um espaço destinado à leitura literária: 1. Dimensão física, relacionada às condições estruturais do ambiente, elementos decorativos e a materialidade do lugar; 2. Dimensão funcional, relacionada à forma de utilização do lugar e a acessibilidade que as crianças têm aos materiais disponíveis; 3. Dimensão temporal, relacionada aos momentos de leitura, recreação e relação entre pares; 4. Dimensão relacional, a qual tem a ver com as formas de diálogo e compartilhamento dentro do ambiente (ARIOSI et al., 2016). Contudo, o ambiente deve denotar equilíbrio entre os elementos que o compõem, atendendo a cada uma das dimensões já mencionadas, sendo original, personalizado e sempre intencionado para atingir espaços integrais de leitura.

Na atividade prática proferida por um mediador, todas estas dimensões estão juntas. Vejamos uma sugestão para o trabalho com leitura em voz alta com alguns poemas do livro *Poeminhas da terra* de Márcia Leite.

4 ENTRE BICHOS, PALAVRAS E RIMAS

Poeminhas da terra é um livro cheio de poesias, um gênero que aprendemos a gostar desde muito cedo, a partir das cantigas de ninar e dos pequenos versinhos,

que nossos pais nos recitavam. “Batatinha quando nasce espalha a rama pelo chão/ Menininha quando dorme põe a mão no coração.”

O pesquisador austríaco Richard Bamberger (2004) lembra que quando despertamos nos pequenos o gosto pelas rimas, pela sonoridade e ritmo das palavras, geralmente eles se tornam leitores de poesia.

Assim, a poesia é, segundo Souza (2012, p.82),

uma estrutura comunicacional específica (que se abre à criatividade do leitor, na produção de sentidos legítimos tanto para o texto como para a vida) a tarefa do leitor, neste caso, só pode ser a de buscar (com prazer) a adequação do papel modalizante dos signos à idéia veiculada pela obra - tarefa aliás tão pouco frequente na prática escolar, onde a recepção da poesia tem se limitado à recepção de informações doutrinárias, (...) ou a dissecação do material estruturante do poema, mera contagem e classificação de estrofes, versos, sílabas poéticas.

Os caminhos para a poesia ser trabalhada em sala de aula nem sempre se fazem claros ou condizentes com a realidade dos alunos. É válido também lembrar que a poesia para crianças poderia ser cada vez mais explorada a linguagem poética em detrimento de conteúdos gramaticais, de identificação de expressões que não respondem muito aos alunos, de preenchimento de lacunas do texto, de substituição de uma palavra ou expressão por outra, sem significação etc. Afinal, conforme Souza (2012):

Ler poesia não é apenas traduzir uma palavra por outra, mas é fazer relações profundas entre o conteúdo do texto e a linguagem especial (portanto, poética) que foi produzida para transmitir aos leitores o conteúdo humano selecionado. Assim, as sugestões para o trabalho com o vocabulário da poesia nos livros didáticos geralmente fazem com que as crianças copiem significados de maneira mecânica, sem que se estabeleça a necessária relação entre o conteúdo e a forma poética utilizada (SOUZA, 2012, p. 62).

A partir desse exposto, confirmamos a necessidade de possibilitar aos pequenos uma aproximação do texto poético, de modo que sua condução seja dada a partir da tessitura da própria poesia, em que seu conteúdo e sua forma sejam relacionados ao universo das crianças. Em outras palavras, o sentido desse tipo de texto pode ser atribuído ao leitor a partir de um trabalho de mediação planejado e adequado que leve a criança à sua compreensão efetiva e não a objetivos outros que não explorem sua literariedade. Portanto, entender o texto poético significa compreender seu conteúdo; sua ideologia, sua linguagem, sua

estrutura, seus inúmeros recursos, como sons, rimas, musicalidade, ludismo, figuras de linguagem etc., dando possibilidades às diferentes vozes dos alunos, às diversas significações, como é legítimo à literatura.

O livro de poemas escolhido para exemplificar a leitura em voz alta intitula-se, como já anunciado anteriormente, *Poeminhas da terra*, de autoria de Márcia Leite, ilustrações de Tatiana Moés. Trata-se de dez poemas que trabalham vários temas, como cultura indígena, diversidade ambiental, sons e cores, traços e formas, além da percepção do leitor sobre o individual e o coletivo. Estimular as crianças a se descobrirem e, nessa descoberta, começarem a desvendar o mundo, é atividade prazerosa e aprimoradora, especialmente partindo dos versos que constam nesse livro.

Podemos afirmar que os textos poéticos dessa obra infantil são bastante sonoros e, neste sentido, o mediador pode utilizar-se de coisas como um saquinho com folhas e sementes secas para proferir algumas poesias e chamar atenção do pequeno para os sons da floresta. A ideia é desenvolver nos alunos a atenção para a sonoridade. O professor pode espalhar folhas secas em cima de um jornal na sala de atividades e pedir para as crianças caminharem, pisarem nas folhas, escutando o barulho que faz. Pode ainda sugerir que uma criança pise sozinha, depois todas pisando juntas e indagar: como é o barulho? Será que andar na floresta é assim?

A nossa sugestão é que o mediador leia em voz alta os poemas “UUUUUU” e “Comilança”. Os versos desses dois poemas são ricos em aliterações e onomatopeias, como, por exemplo:

UUUUUU

SUCURI

TATU

CUTIA

UIRÁ

URUBU

UIRAPURU.

UI! UI! UI!

Vale notar que o projeto gráfico destaca o fonema /u/ ao manter apenas a letra u em vermelho, demonstrando o perfeito diálogo entre imagem e texto, o que é muito coerente, já que a educação literária se dá em canais simultâneos. Alguns alunos mais atentos podem notar essa ênfase, mesmo que não seja mencionado pelo professor.

O mediador pode proferir esse poema, ler em voz alta com os alunos pisando nas folhas secas; será gostoso fechar os olhos, sentir as folhas e a sonoridade do poema. Ele ainda pode estimular os alunos a repetirem o título “UUUUUU” e o último verso: “UI! UI! UI!”.

Depois será interessante para o professor sentar-se com as crianças em roda e conversar sobre as palavras do texto, mostrar as ilustrações do livro e nomear os animais, verificando se elas já viram algum, incentivando-as a falar sobre eles e sobre as sensações de pisar nas folhas.

A proposta dessa atividade para iniciar a leitura do livro Poeminhas da terra dialoga com a clave cultural, ou seja, traz a cultura indígena para dentro da sala de aula. O docente pode utilizar várias esteiras de palha espalhadas para as crianças se deitarem, sentarem de perninhas cruzadas, relaxarem para ouvir os poemas, aproveitando para lembrar que nem todos os povos dormem em camas.

A proposta da leitura desses dois poemas é despertar o olhar para a poesia e para o universo indígena.

COMILANÇA

NA BOCA:
PIPOCA,
TAPIOCA,
FARINHA DE MANDIOCA.

PAÇOCA DE AMENDOIM,
PAMONHA,
BIJU.

AIPIM.

O poema permite que o professor leve para sala de aula alguns alimentos: mandioca, pipoca, tapioca e, também a peteca. Ações deste tipo pode facilitar uma preparação para que os pré-leitores se familiarizem não apenas com o som das palavras, mas com outros aspectos que trabalham os sentidos. Percepção da forma e aspereza (mandioca), diferenciação da cor (todos os três), odor e sabor (pipoca), gestos e movimento e seus correspondentes (usar o tato para a mandioca, o paladar para a pipoca e os gestos e movimentos para peteca).

Estimular que o aluno da educação infantil repita, depois do professor, os versos do poema “Comilança” exagerando na oralização da vogal “O”, ajudando o aluno a visualizar uma “boquinha aberta” pronta para devorar todos as gostosuras expostas no texto. O projeto gráfico intencionalmente salienta em vermelho a letra ‘o’ (fonema /o/) nas palavras comilança, boca, pipoca, tapioca, pamonha ou em locuções adjetivas, como farinha de mandioca e paçoca de amendoim. Chama a atenção pela

cor diferenciada e já propõe um reconhecimento visual, uma pré-etapa do processo de decodificação do código escrito e identificação com o som do código oral.

Por fim, é bom lembrar que essas atividades dialogam com a BNCC (2018), principalmente no direito de aprendizagem - EXPLORAR: “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (BRASIL, 2018, p. 38).

Como parte do processo de exploração, o ambiente mediador também pode contribuir significativamente com as compreensões e leituras do texto enquanto constitui uma resenha viva e estética da história que acolhe a criança, fazendo-a parte substancial da leitura. A criança, nesse sentido, pode se antecipar aos conteúdos da leitura, atribuir novos sentidos e ler junto com o mediador, não se limitando unicamente à posição passiva de escuta. A escuta, por sua vez, torna-se um aspecto fundamental que legitima a presença do pequeno ouvinte, convidando-o a interagir com os elementos do entorno, com outras pessoas e com a leitura em si.

5 CONCLUSÃO

A leitura em voz alta enquanto prática histórica humana, garante o acesso democrático ao conhecimento socialmente construído ao longo do tempo. A partir disso, bebês e crianças são concebidos como sujeitos ativos da leitura, fazem parte dela e não se circunscrevem a posições estáticas de aprendizado. Essa prática, por sua vez, torna-se aberta e flexível, pois permite brincar com objetos, texturas e elementos próprios do entorno, constituindo, assim, uma experiência literária enriquecida.

Ao ler em voz alta o texto poético previamente referenciado, o aluno pratica a escuta não só das palavras de origem indígena, mas das aliterações e dos ritmos do poema. Pisar em folhas e provar alimentos darão as poesias sentidos únicos e bastante peculiares aos textos poéticos: audição, visão, paladar, tato e olfato. Além disso, experimentar sentidos para além das palavras também se faz necessário e, nesses poemas, bem como no livro de Márcia Leite, as crianças conhecerão a cultura indígena tão brasileira e importante, mesmo que tão pedagogicamente esquecida.

QUER SABER MAIS?

Leia o texto A arte de ler ou como resistir à adversidade, de Michèle Petit.

Por que ler?

As experiências narradas neste livro podem nos proporcionar numerosas ideias, além de inspiração para ler diversos textos em voz alta para os pequenos. As contribuições da escritora Michèle Petit a respeito da leitura em nossos tempos são sempre significativas, permitindo-nos ampliar o olhar para ler desde o amor e a alteridade.

Onde você encontra:

Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br>.

Veja o vídeo Leer desde bebés: poética y política, de Yolanda Reyes.

Por que ver?

Nesse vídeo, a autora e escritora colombiana Yolanda Reyes introduz de forma precisa a leitura poética no desenvolvimento inicial do ser humano e as contribuições da neurociência no crescimento integral do bebê, especificamente no momento de ler em voz alta e estimular a leitura nesse período de vida.

Onde você encontra:

O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=agWcepClgEA>.

Veja o vídeo Sobre lectura en voz alta (CERLALC).

Por que ver?

Esse vídeo do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe (CERLALC) nos traz um curto exercício de leitura em voz alta junto com algumas contribuições importantes que o professor deve levar em consideração no momento de efetivar a prática. Recomendamos esse tipo de material, pois são de grande apoio no momento da preparação da leitura com bebês e crianças.

Onde você encontra:

O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1XoitMRQQLY>.

REFERÊNCIAS

ARIOSI, Cinthia Magda; BARBOSA, Gislene Aparecida; NETO, Irando Alves. Onde ler em voz alta – preparando o ambiente mediador. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.). *Literatura e Educação Infantil*: para ler, contar e encantar. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Ática/UNESCO, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, p. 235-263, 1995.

COVA, Yaritzta. La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. In: Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*. V. 5, nº 2, diciembre. Caracas: 2004.

DALVI, Maria Amelia; QUADROS, Marta Campos; SILVA, Kenia Adriana. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. In: GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.). *Literatura e Educação Infantil*: para ler, contar e encantar. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LUCIO, Ricardo. Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. In: *Revista de la universidad de La Salle*. Año XI, nº 17. Julio, Bogotá: 1989.

PETIT, Michèle. Celebrando la amistad, celebrando los libros. In: *Seminario IBBY Iberoamericano del libro infantil y juvenil*. Marzo, 2022.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOUZA, Renata. J. de. *Poesia infantil*: concepções e modos de ensino. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/Poesia_infantil-WEB.pdf. Acesso em: 22 fev. 2017.

*Eliane Gonçalves da Costa*³⁰
*Marcela Moraes Dal Fior*³¹

1 INTRODUÇÃO

A força da literatura em ratificar nossa humanidade contribui para que tenhamos uma visão mais ampliada e mais crítica do mundo. Nesse sentido, usá-la na educação infantil é um instrumento para a constituição humana e possibilidade da construção de identidades que reconheçam o seu pertencimento racial e respeitem todas as diferenças entre os estudantes. Portanto, é necessário lermos para as crianças e fazermos leitura de histórias que tragam representatividade positivada de todas as diferenças. Em vista disso, educar para as relações étnico-raciais desde a infância pela leitura literária é uma das tarefas de educadores.

Atribuímos o aumento de produções literárias, principalmente das obras infantis, à Lei nº 10.639/03, sancionada a partir das ações e lutas do Movimento Negro que incitou o poder público a implementá-la. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica.

Nessa perspectiva, a autora e pesquisadora Gomes (2005) aponta que a partir de então a escola é convocada a fazer reflexões acerca da realidade racial no Brasil, além de elaborar e construir estratégias para realizar o combate do racismo em relação à população

30 Doutora em Letras pela UNESP. Professora adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), *campus* dos Malês-Salvador/BA. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (UFES/CEUNES). E-mail: elianegoncalves@unilab.edu.br.

31 Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)- PPGEEB, Graduação em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia- ES. E-mail: mmorais.dalfior@gmail.com.

negra. Em um outro texto de sua autoria, enfatiza a ação da instituição escolar na influência das relações étnico-raciais:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003a, p. 171-172).

A professora e pesquisadora Araújo (2017) também ressalta a importância de leis que atuam na promoção, valorização, inclusão e combate ao racismo:

Se a escola é capaz de exercer tal influência sobre a formação identitária dos sujeitos nela inseridos, é possível concordar com a responsabilidade no combate a toda forma e discriminação tem também sua força de ação no interior da própria escola. Neste sentido, leis que buscam promover a valorização, inclusão ou combate à discriminação são fundamentais no processo de reconhecimento das diversas identidades e sujeitos que compõem a sociedade (ARAÚJO, 2017, p. 80).

A importância em se estudar e abordar sobre as relações raciais consiste em uma proposta de demonstrar as diferenças ligadas entre a conceituação de raça, suplantado biologicamente, mas existente e atual no coletivo imaginário (ARAÚJO, 2017).

Assim, pensando no quanto é fundamental uma educação antirracista desde a infância é de grande relevância o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil, sendo, portanto, necessário abordar sobre a diversidade étnico-racial nessa etapa de ensino.

Instigamos ainda a pensar o porquê de não trabalhar a diversidade na educação infantil. Diante da vasta literatura que possuímos, será que não existem livros que explanem a figura do negro de forma valorizada? Deixamos esses questionamentos para que possamos refletir intrinsecamente acerca do quanto é importante ensinar às crianças desde a primeira infância a tratar todos com igualdade. Sobre essa importância, a pesquisadora Ferreira (2015) afirma que:

Através da literatura infantil é possível apresentar dentro da escola a imagem e a cultura indígena e negra sem os estereótipos que muitas vezes são atribuídos a esses grupos. Ela pode ser

também uma arma para auxiliar na implementação das leis citadas, uma forma de o professor possibilitar que seus alunos se identifiquem, em termos de identidade étnica e cultural, com os personagens e reconheçam seu meio social nas histórias infantis (FERREIRA, 2015, p. 129).

Desse modo, a abordagem da temática racial ainda na infância pode contribuir para desconstrução de estereótipos, ressignificar percepções sobre belezas, afetos e memórias passadas do povo negro e afro-brasileiro. Vejamos a seguir como a escritora negra Kiusam de Oliveira trata desses elementos e como poderemos ler e compreender a partir de novas imagens e representações para pensar novas lógicas e possibilitar às crianças narrativas que valorizam as diferenças.

2 ENCANTOS E PODERES DE TAYÓ

A menina Tayó, personagem negra de seis anos, apresenta-se cheia de autoestima e orgulho, destacando seus belos cabelos black power, numa narrativa que valoriza o pertencimento identitário racial e evidencia elementos importantes da cultura africana e afro-brasileira. A personagem foi criada em 2013 pela escritora paulistana Kiusam de Oliveira e ilustrada por Taisa Borges que, em seu trabalho de construção de imagens, potencializa a personalidade de Tayó num diálogo entre cores quentes e frias. O Mundo no Black Power de Tayó é um convite para conhecermos uma parte da cultura de negras e negros africanos e negras e negros brasileiros.

O enredo é construído em um contexto pós Lei nº 10.639/2003 que coloca as questões étnico-raciais em um novo lugar no espaço educacional. A partir de reflexões sobre a presença rarefeita do negro na literatura brasileira, após essa legislação, há o despontar de produções, principalmente de literatura infantil, por autores negros e negras.

O Mundo no Black Power de Tayó é uma narrativa que faz uma defesa do respeito às diferenças a partir da construção de imagens da memória ancestral africana. A história conta com quarenta e seis páginas, escritas em letra impressa na cor preta, e dá destaque a algumas palavras, escrevendo-as em caixa alta, na cor rosa. A obra, em suas páginas finais, traz um glossário com o significado das palavras em iorubano escolhidas pela autora para compor o texto. Essa história nos convida à valorização da identidade negra, do seu corpo, como meio de combate aos estereótipos racistas, desde a sua capa, com as cores alegres e vibrantes que a ilustradora utiliza.

O título da história incita-nos a entrar no mundo de Tayó, uma princesa que carrega reflexos de sua personalidade desde o seu nome, originário da língua africana iorubá que significa “da alegria”.

O seu jeito encantador, feliz, influencia a maneira como a personagem se relaciona com os que a rodeiam e com seus ancestrais. Observamos que Kiusam cria uma identificação das crianças com a personagem. Podemos perceber isso com a idade de Tayó revelada logo nas primeiras páginas. Há, desde o início da obra, uma elevada autoestima, valorização da beleza e do corpo negro. Essa representação positiva da personagem potencializa a construção de uma identidade negra positiva. Identidade esta que pode ser considerada como uma construção social, política e histórica que remete aos modos de pensar, agir, sentir, estar e ser no mundo. Sobre a construção identitária negra no espaço escolar, Gomes (2019) explica:

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e, também de estética. [...] Existe, no interior do espaço escolar, determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos/das alunos/as entre si. Na maioria das vezes, a questão racial existe na escola através da sua ausência e do seu silenciamento (GOMES, 2019, p. 203).

Diante dessa realidade que ainda impera na escola, é necessário questionar as nossas práticas enquanto docentes e tornar a escola um lugar em que as crianças negras se sintam representadas. Nessa discussão, é fundamental dispor para as crianças materiais dos mais diversos, com representação positiva dos personagens negros. Assim, a leitura de textos literários neste viés pode possibilitar às crianças uma educação antirracista desde a infância. O livro de Kiusam de Oliveira traz de forma enaltecida os encantos de Tayó, revelando uma beleza “infinita”, tão bela como as cores ilustradas nas primeiras páginas do livro.

A autora prossegue na valorização dos traços fenotípicos de Tayó e ressalta elementos que evidenciam a negritude. A palavra negro utilizada remete ao fenótipo, deixando explícito que a personagem se trata de uma criança negra, que tem em seus olhos o brilho das estrelas, demonstrando ser feliz e cheia de autoestima.

A valorização ao corpo negro trazida na literatura é de grande importância para as crianças que ouvem a história, pois a representação do negro nas histórias tinha outra configuração, principalmente no período anterior à Lei 10.639/2003 que, além de não trazer o personagem negro como principal, quando este aparecia nas histórias, era em condição subalterna, de servidão. Em relação a isso, Rosemberg (1984) destaca:

Notamos ainda uma série de indicadores que privilegiam a cor-etnia branca e desvalorizam outras. A cor negra, por exemplo, aparece com muita frequência associada a personagens maus, seja diretamente através da pigmentação do tecido que o

recobre (pele, pêlo, penas), da coloração de seus acessórios e vestimentas ou ainda do contexto que o cerca. O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica impregna o texto com bastante frequência (ROSEMBERG, 1984, p. 84).

Essas associações ao negro muito realizadas nos livros de literatura e na escola demonstram as facetas da discriminação e trazem grandes prejuízos às crianças, sobretudo às crianças negras. Cavalleiro (2018) explana a esse respeito:

Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças que afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento futuro (CAVALLEIRO, 2018, p. 98).

Diante do exposto, são visíveis as mazelas que o racismo provoca. Desse modo, trazer para as crianças uma literatura que reverbere o negro em seus aspectos positivos pode possibilitar uma nova significação à criança negra, da sua identidade, cultura. Isso acontece na obra estudada, quando, por exemplo, a narradora refere-se ao nariz de Tayó como algo precioso, reluzente, e de grande valor, como o ouro. A narradora compara o nariz da personagem a uma “[...] larga e valiosa pepita de ouro” (OLIVEIRA, 2013, p. 12).

Outro aspecto fenotípico enaltecido são os lábios grossos que, entrelaçados ao sentimentalismo com a expressão “palavras de amor” se configuram como uma das estratégias que a narradora utilizou para trazer leveza e afetividade à obra, aproximando-a do leitor.

O livro apresenta várias palavras em lorubá, um idioma provindo linguisticamente da família nigero-congolesa, usado principalmente pelo povo iorubano de vários países ao sul do Saara, como a Nigéria. Já no Brasil, o lorubá foi considerado em 2018 como patrimônio imaterial do estado do Rio de Janeiro e, em 2019, tornou-se patrimônio cultural imaterial de Salvador.

Na história, temos a palavra orobô que é um fruto originário da África, considerado sagrado, assemelhando-se à castanha e possuindo um gosto forte. Nota-se, com esses elementos, o resgate da cultura africana, tanto na linguagem, com o uso do idioma africano, como na cultura, com o fruto.

O corpo negro continua a ser enaltecido nas próximas páginas. Tayó deixa evidenciado que a cabeça é a parte do corpo de que mais gosta e se diverte na realização dos penteados em seu cabelo black power.

O processo de construção identitária é, de maneira geral, conflitante, pois não se restringe somente ao “eu” que se reafirma com o “outro”, mas passa pela forma como o “eu” é nomeado e visto pelo “outro” nas relações que vão se

estabelecendo. Nesse sentido, o processo de construção identitária negra ocorre com um movimento que não é só do olhar de dentro, do negro sobre si mesmo e o seu próprio corpo, mas que se dá também via olhar do outro. Nessa relação conflituosa, um ícone identitário se destaca: o cabelo crespo. Sobre esse aspecto, Gomes (2019) explica:

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Por isso, não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. Cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra (GOMES, 2019, p. 28).

Dentro desse processo de tensão, o cabelo crespo bem como outras características fenotípicas atribuídas ao negro são em grande maioria, associados ao feio, ruim, ao passo que o cabelo das pessoas brancas e seu conjunto fenotípico positivado. Essa falsa dicotomia, que na verdade é uma expressão do racismo, impõe padrões estéticos que muitas vezes representam uma sociedade racista.

Esse enfrentamento conflituoso nos indica o quanto as opiniões sobre os fenótipos e as estéticas negras baseiam-se em julgamentos carregados de preconceitos. Assim, torna-se urgente que sejam socializadas e divulgadas outras estéticas de modo a contrapor o discurso racista que ainda está enraizado na sociedade. A literatura atrelada à educação parece ser um caminho frutífero para estabelecermos essas novas práticas.

Na história em análise, Tayó reafirma-se negra ao assumir o seu cabelo crespo, considerado também por alguns como black power. Em relação a esse estilo, Gomes (2019) discorre:

[...] foi considerado um estilo político pelo movimento de contestação dos negros desencadeado a partir da década de 1960. Esse momento, ao atribuir ao cabelo crespo o lugar da beleza, representava simbolicamente a retirada do negro do lugar da inferioridade racial colocado pelo racismo (GOMES, 2019, p. 210).

Observamos que, a partir do movimento black power, considerado político, é conferido ao cabelo crespo da menina representação de beleza que, de modo simbólico, dá um lugar de representatividade positiva às pessoas negras que tiveram um espaço de inferioridade imposto pelo racismo.

Contextualizando mais um pouco o black power, Oliveira (2013) explana:

[...] é um movimento surgido entre pessoas negras no fim da década de 1960, especialmente nos Estados Unidos, e que propõe orgulho racial e autonomia para os negros. O cabelo, como símbolo da negritude, ganhou força no padrão de penteado crespo, alto e arredondado, passando a se chamar black power, mesmo nome do movimento. Tanto homens como mulheres usam esse penteado, e o que era questão política hoje se tornou moda e sinônimo de atitude, sem perder sua característica básica de protesto e afirmação (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Notamos diversos elementos da cultura africana nas aventuras de Tayó. A circularidade presente no black power é o alicerce da matriz africana. A liberdade em deixar os cabelos crescerem soltos e redondos. O black power foi uma maneira que os jovens, sobretudo os afro-americanos, e, por conseguinte, os homens e mulheres de todo o mundo, encontraram para demarcar o orgulho e a identidade de sua origem.

O black power da personagem representa essa autoestima com alegria e beleza. A narradora destaca que a menina “ostenta seu enorme cabelo crespo, sempre com um penteado clamado black power” (OLIVEIRA, 2013, p. 17).

Alinhada ao prestígio do fenótipo, temos a importância da família na construção identitária positiva, autoestima elevada e no enfrentamento do racismo pelas crianças negras. Ao tratar da relevância da família nesse processo, Cavalleiro (2018) aponta:

Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob ‘ideologias’, como o ‘mito da democracia racial’. Somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer pra a transformação da sociedade (CAVALLEIRO, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, salientamos a relevância da escola e família caminharem juntas, lado a lado, na construção identitária das crianças, considerando a função mediadora que exercem na vida delas.

Devido aos estigmas que estão altamente inseridos em nossa sociedade que afetam as famílias e, conseqüentemente, as crianças, se, no princípio da vida escolar, as crianças negras ficam desprotegidas pela família, ao iniciar o seu contato com outras crianças, possivelmente elas conhecerão e aprenderão esses estigmas por intermédio de ofensas, xingamentos, discriminações. Nesse sentido, as crianças negras que, desde o seio familiar, são incentivadas ao reconhecimento positivo de suas identidades, pertencimento, tendem, por mais que sejam afetadas pelo racismo, a enfrentá-lo não com o silêncio, mas respondendo a essas práticas com maior segurança e convicção de seus valores.

É importante frisarmos que a forma como tanto a família, quanto a escola, enfrentam o desafio do racismo e as questões étnico-raciais tem uma relevante influência na formação identitária das crianças, sobretudo das crianças negras. Partindo dessa premissa, é fundamental que sejam criadas possibilidades para o compartilhamento, especialmente pela criança pequena, de patrimônios culturais que ainda são construídos pelos diferentes grupos.

Na narrativa em análise, a figura familiar está representada pela mãe de Tayó que, ao ser requisitada pela filha para enfeitar o black power, não mede esforços para atender ao pedido da menina, enfeitando seus cabelos com flores. Desse modo, a mãe de Tayó ressalta as relações de afeto com a filha e valoriza a beleza do cabelo de Tayó, potencializando o seu reconhecimento identitário como criança negra.

O livro é composto por diversos elementos da natureza, criando uma atmosfera que remete aos espaços afro-americanos, bastante referenciados na década de 70, em que o black power, flores e borboletas simbolizavam a busca pela paz. Além disso, essa referência à natureza pode ser justificada pela defesa da Pedagogia da Ancestralidade ou Eco-Ancestral, conceituada por Oliveira (2019) como:

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas. Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser-pesquisar-conhecer-pensar-juntar-articular-agir que reconheça o continente africano como o berço da humanidade e se dá a partir da criação ou recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-trocar-compartilhar, protagonizada não só pelas/os mais velhas/os, mas também pelas crianças e jovens (OLIVEIRA, 2019, p. 1).

A pesquisadora e escritora considera como fundamentais os conhecimentos ancestrais que relacionam a humanidade e os elementos da natureza, base importante para a religiosidade africana e afro-brasileira. Podemos inferir que essa Pedagogia Eco-Ancestral mostra “nossa relação visceral com a natureza, afinal, nós esquecemos que somos seres ecológicos” (OLIVEIRA, 2020, p. 4). Tal relação também é encontrada na literatura, na música, na memória e na dança. Dentro dessa perspectiva, o corpo é respeitado e tido como um território sagrado que precisa ser revestido de resistência para o enfrentamento do racismo. Oliveira (2020) argumenta a importância dessa relação, pois é:

1) uma pedagogia feminina; 2) Na consciência de que existe a colonialidade “no” e “do” poder; 3) Na necessidade da emancipação epistêmica; 4) Na luta por uma educação antirracista; 5) No entendimento da importância da formação para a educação das relações étnico-raciais não só para os educadores, mas como política pública da nação (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

A referida Pedagogia faz um recorte de gênero, pensando no impacto que as mulheres negras têm sofrido dentro de uma sociedade machista e racista e os enfrentamentos que têm carregado seja pelo fenótipo, seja pela orientação sexual, seja pela condição social. Busca provocar uma ruptura da colonialidade, por meio do decolonialismo, almejando uma educação antirracista desde a infância.

Tayó se diverte ao enfeitar os seus cabelos, abusando dos mais diversos penteados e isso nos remete ao resgate de uma infância negra alegre, com vivências lúdicas, pois a personagem cria relações afetivas em toda história com a sua mãe. Podemos observar que Tayó vive uma infância fortificada pelo autoamor espelhado em sua mãe que reconhece a sua força e potência, estimulando a própria filha a se enxergar do mesmo modo.

A beleza e o tamanho do black power de Tayó são comparados pela autora à grandeza e criatividade da menina, que declara seu amor pelo mundo, projetando as belezas naturais em seus penteados, divertidos e cheios de cores, enfatizando sua personalidade e o seu empoderamento. O volume e o formato circular do black power representam o universo e, nessa representação, mostram as tantas possibilidades de ser e estar no mundo.

O espaço privado das personagens foi traçado por linhas coloridas de amores e afetos, porém será no espaço escolar que Kiusam apresentará as situações de racismo que, infelizmente, são vivenciadas pela personagem.

A cena disposta na imagem anterior mostra os colegas de classe dizendo que o cabelo de Tayó era “ruim” e apresenta a personagem empoderada que, de maneira bem-humorada, responde: “meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso” (OLIVEIRA, 2013, p. 27). Os colegas proferiram palavras negativas justamente em relação à parte do corpo de que a menina mais gosta. Não hesitaram em machucá-la. Mas, mesmo com todo o discurso racista, a menina, cheia de autoestima e certa dos valores, não reproduz uma resposta violenta, mas também não deixa de responder aos agressores. Faz isso demonstrando o poder que possui em carregar o mundo nos cabelos. Tayó mostrará como o conhecimento e valorização da sua ancestralidade auxiliarão no combate ao racismo.

Em uma sociedade racista como a nossa, são utilizadas diversas estratégias para discriminar negros e negras. Alguns aspectos no fenótipo do corpo negro são utilizados para práticas discriminatórias. Discursos proferidos contra a estética do

negro são alguns dos meios para retirar a sua humanidade. Podemos dizer que essa, talvez, seja uma das mais graves formas de o racismo se estender e durar, visto que converte as diferenças fenotípicas em marcas de inferioridade. Nesse percurso, são formados padrões, tanto de superioridade como de inferioridade, assim como de beleza e feiura. Nesse cenário, o cabelo é explicado por Gomes (2003b) como:

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural (GOMES, 2003b, p. 80).

Pensando na assertiva da autora e nas reflexões marcadas no enredo protagonizado por Tayó, é preciso que no espaço escolar sejam desenvolvidas práticas que deem destaque às riquezas culturais inscritas nos corpos negros, por meio dos penteados, vestimentas, cores. Isso pode favorecer e fortalecer a compreensão do corpo negro, não como símbolo de inferioridade, doente, servil, como comumente nos é apresentado na maioria dos materiais didáticos, mas de beleza, um corpo guerreiro, que é constituído de história e cultura.

Nesse contexto fenotípico, o cabelo possui um significado de riqueza para o negro. Em relação a isso, Gomes (2019) discorre:

O significado social do cabelo era uma riqueza para o africano. Dessa forma, os aspectos estéticos assumiam lugar de importância na vida cultural das diferentes etnias. Várias comunidades da África Ocidental admiravam a mulher de cabeça delicada com cabelos anelados e grossos. Esse padrão estético demonstrava força, poder de multiplicação, prosperidade e a possibilidade de parir crianças saudáveis (GOMES, 2019, p. 332).

Mesmo com toda autoestima e identidade positiva de Tayó, é afetada pelo racismo, o que a leva a refletir e rememorar sobre os seus ancestrais, o quanto sofreram com a ruptura e sequestro de suas memórias, culturas e recorre a eles para curar as feridas deixadas pelo racismo ao voltar para casa, local onde sente segurança, afeto. No que concerne à importância da ancestralidade, Gomes (2003b) destaca:

[...] quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil - e que nesse artigo chamamos de cultura negra - orienta e traz inspiração para os negros da diáspora. Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas

narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/griôts, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afrobrasileira, na estética, no corpo (GOMES, 2003b, p. 79).

E continua, em outro texto de sua autoria:

O cabelo crespo figura como um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade e na genealogia de quem o possui. Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro (GOMES, 2019, p. 18).

Nota-se como é fundamental a compreensão da cultura, do quanto a ancestralidade é essencial para solidificar os pensamentos, entender suas raízes e, conseqüentemente, a si. A importância ancestral é ainda mais explícita quando Tayó retoma a sua personalidade e dá lugar às lembranças alegres, com a alma potente dos seus antepassados, trazendo para o seu cabelo black power as heranças e saberes deixados pelos seus ancestrais, como as brincadeiras, cores, sons e danças. É nessas lembranças que a menina se fortalece e ampara, resistindo e combatendo o racismo, para que não haja os efeitos dele em sua vida, como bem pontua a narradora no seguinte trecho do enredo, ressaltando que Tayó:

[...] é capaz de transformar todas as lembranças triste em pura alegria, projetando em seu penteado todos os sons e sores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes, demonstrando que nem correntes nem grilhões conseguiram aprisionar a alma potente dos seus antepassados (OLIVEIRA, 2013, p. 31).

Podemos observar que essa narrativa contempla uma função que vai para além de contar uma história infantil, possibilitando que seja possível construir identidades a partir da aceitação do cabelo, fenótipo e ancestralidade africana.

Nem mesmo no silêncio da noite, ao dormir, o penteado de Tayó deixa de provocar significados na vida da menina. Os orixás a protegem e povoam o seu pensamento, não a deixando esquecer sua descendência e casta real africana. Desse modo, observam-se elementos religiosos de matriz africana na obra em análise, o que pode explicar, por exemplo, a relevância do cabelo para a personagem. Oliveira (2013, p. 40) nos explica o significado da palavra orixás que, segundo ela, provém “[...] do original orisa. Ori = cabeça e sa = protetor. Orixá significa

protetor da cabeça”. Infere-se que a cabeça, por ser a parte do corpo mais alta, é a que mais está próxima e tem maior conexão com os ancestrais, resgatando as memórias, fortalecendo-as.

Essa força representada por Tayó está altamente relacionada com a sua crença. A menina recorre ao seu clã para se conectar consigo mesma, entender as suas origens.

Tayó alimenta-se do afeto que tem por sua mãe, espelhando-se nela. A menina tem a certeza de que a beleza que possui é herança de sua mãe, enxergando-a como rainha, sentindo muito orgulho disso.

O olhar de mãe e filha demonstra conexão, segurança e a certeza do amor que têm uma pela outra. Enxergamos nessa relação poder e encantamento. Podemos perceber que os padrões impostos pela sociedade, sobretudo os de beleza, refletem na maneira como a pessoa se percebe. É preciso, portanto, combater, refletir, discutir sobre as práticas discriminatórias que assolam o nosso meio.

O reconhecimento identitário positivo de Tayó pode ser notado quando ela se manifesta como uma princesa, valorizando-se como criança negra que possui riquezas inestimáveis simbolizadas por sua coroa de palha da costa, búzios e ouro.

Tayó convida todas as crianças que se identificam com ela a se reconhecerem princesas, que carregam em seus cabelos a beleza do mundo, as riquezas, memórias de seus antepassados, instigando-as a viverem felizes com a própria beleza, sem a necessidade de buscar atender aos padrões impostos pela sociedade, que podem estar ligados ao desconhecimento das referências positivas advindas de sua origem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões trazidas à discussão na narrativa que analisamos, reparamos a importância das histórias na construção identitária e de referenciais positivos para as crianças, sobretudo para as crianças negras. Notamos a literatura como uma ferramenta de reconhecimento e fortalecimento do pertencimento identitário das crianças negras.

A autora Kiusam de Oliveira expõe o conflito racial existente em nosso país e procura, por meio da literatura, um caminho de resposta à criança negra, visto que, se o racismo provoca rupturas na psique humana, a leitura literária pode realizar suturas nessas partes fragmentadas.

É possível afirmarmos que as aventuras protagonizadas por Tayó trouxeram valiosas contribuições, justamente para a valorização do corpo e do pertencimento identitário das crianças negras que, por seu intermédio, vivenciaram relações de afetos, recebendo amparo e cuidado familiar, praticando atos de resistência e chegando ao conhecimento melhor de si mesmas.

O enredo analisado pode permitir às crianças negras sentirem-se representadas nessas histórias e, às crianças não negras, reconhecerem a história de um povo que contribuiu fortemente para a formação do povo brasileiro. De tal modo, foi possível refletir sobre a grande valia do texto literário de que emergem as problemáticas relacionadas à temática étnico-racial, de maneira a propiciar ao estudante reconhecer a si mesmo e ao outro.

Pensando que o racismo nunca é sutil para quem sofre, Kiusam de Oliveira escreve em resposta a sua criança interior, já que, ainda na infância, conheceu o racismo. Seus textos são voltados principalmente às crianças negras que, em grande maioria, são de classe popular, vítimas das crueldades realizadas cotidianamente pela sociedade racista.

Portanto, enxergamos que a literatura pode abarcar todas as diversidades do nosso país e fazer com que cada criança se sinta precioso e preciosa. Logo, se as crianças negras tinham pouca representatividade em termos de conflitos étnicos, a literatura infantil afro-brasileira é uma potente ferramenta para a desconstrução de estereótipos, podendo criar uma resignificação da identidade, levando em consideração que, além do texto, traz imagens que têm possibilidade de criar referenciais.

Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino responsáveis pela instrução das crianças, venham assumir o seu papel e, sem distinção de classe social e/ou étnico-racial exerça-o no sentido de atender as necessidades das crianças, permitindo-as explorar o mundo, novas vivências e experiências, tendo livre acesso a materiais diversos, como os brinquedos, livros, jogos, momentos de atividades lúdicas, proporcionando a sua inserção e interação com o mundo e com as diversas pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. Isso é essencial considerando que são grandes os prejuízos da discriminação, visto que compromete o desenvolvimento infantil em diversos aspectos.

Sendo assim, é de extrema urgência que políticas públicas voltadas para a questão étnico-racial na educação das crianças sejam implementadas e/ou fiscalizadas, além da formação adequada dos docentes para que seja possível formar desde essa etapa da educação básica seres humanos conscientes da importância do respeito ao próximo, da valorização das diversidades étnicas, da história e cultura dos negros.

Propomos, com a realização deste artigo, que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja trabalhada no espaço escolar desde a infância, visto que visa contribuir na desconstrução do sentimento da inferiorização que tem se tornado presente na escola em alguns grupos étnicos e sociais promovido pelo preconceito e a discriminação racial. Para isso, faz-se essencial contemplar nas discussões escolares a forma como a escola tem tratado as relações raciais e inserir na rotina didática do professor histórias infantis que contemplem a cultura, valores, história,

lutas e vitórias dos escravizados. O resultado deste trabalho é um processo a longo prazo que é construído diariamente, por isso a importância de iniciá-lo o quanto antes.

QUER SABER MAIS?

Leia o livro *Lukenya e seu poder poderoso*, da autora Odara Dèlé.

Por que ler?

Esse livro é mais um exemplo de texto literário afro-brasileiro que pode ser lido e trabalhado no espaço escolar com as crianças, com vista a desenvolver uma educação antirracista desde a infância. O enredo trata de empoderamento feminino negro, autoestima, valorização estética, cultura e história africana e afro-brasileira e ancestralidade.

Onde você encontra:

O livro pode ser adquirido pelo site da editora LiteraRua, disponível em: <http://literarua.commercesuite.com.br/livro/lukenya-e-seu-poder-poderoso>.

Veja o vídeo O poder da literatura para crianças: imaginação e criatividade étnico-racial.

Por que ver?

Esse vídeo é uma ação do Grupo de Pesquisa em Ensino, Literatura e Relações Étnico-Raciais (GELRE) – PPGEEB/UFES que apresenta diálogos entre literatura e ensino com participação de pesquisadoras e da escritora Odara Dèlé.

Onde você encontra:

O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IOtOrKRufJs&t=2042s>.

Leia o texto A educação étnico-racial em diálogo com a semiótica social, das professoras e pesquisadoras Zaira Bomfante dos Santos e Eliane Gonçalves da Costa.

Por que ler?

Esse texto procura discutir aspectos teóricos e reflexivos acerca das tramas do racismo e como este tem se apresentado nas mídias. Vale, portanto, a leitura para a ampliação do conhecimento e desmitificação de estereótipos a partir da discussão sobre ERE e semiótica social.

Onde você encontra:

No livro *Educação linguística em línguas estrangeiras*, organizado por Daniel de Mello Ferraz e Claudia Jotto Kawachi-Furlan.

Leia o livro *LitERÊtura: Reflexões teórico-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira* organizado por Débora Cristina de Araujo e Jakslaine Silva da Penha.

Por que ler?

Esse livro traz um compilado de resultados e repercussões do Projeto de Pesquisa Aplicada intitulado *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, cujo objetivo foi a realização de formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira. Nele encontramos ensaios, resultados de pesquisas acadêmicas e projetos de intervenção realizados em uma escola de educação básica. Logo, é de grande relevância para auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas utilizando a literatura.

Onde você encontra:

O livro pode ser baixado pelo link:

<https://literetura.files.wordpress.com/2022/04/e-book-literetura-.pdf>

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora Oyayomi. *Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras*. Curitiba: CRV, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRA, Ana Angélica Carvalho. Felizes para sempre? Discutindo o uso da literatura infantil para trabalhar diversidade étnica na escola. In: PEREIRA, A. A.; COSTA, W. D. (Org.). *Educação e diversidade em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Pallas, p. 127-134, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, nº 1, p. 167-182, jan./jun. 2003a.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 23, p. 75-85, maio/ago., 2003b.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 143-154, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. In: Abatirá Revista de Ciências Humanas e Linguagens, Bahia, v. 1, nº 1, p. 03-14, jan./jun., 2020.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O mundo no black power de Tayó*. Ilustrado por Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Pedagogia da Ancestralidade*. São Paulo: [s.n.], 2019. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/13431_PEDAGOGIA+DA+ANCESTRALIDADE. Acesso em: 08 jun. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

Ana Crélia Penha Dias³²
Luísa Loureiro Monteiro
de Castro Teixeira³³

1 INTRODUÇÃO

Durante três anos do curso de Graduação, fui integrante do grupo de pesquisa Literatura e Educação Literária, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em dois dos três anos, fui bolsista de Iniciação Científica. Nele, as pesquisas eram voltadas para teoria e práticas sobre compartilhamento de leitura e leitura literária, priorizando os contextos da escola básica e da formação de professores. Parte da minha pesquisa consistiu em observar práticas que eram realizadas nas escolas em que transitei ao longo da graduação, e foi em uma dessas observações que me deparei pela primeira vez com o texto *Nós choramos pelo cão tihoso*, de Ondjaki. Trata-se de uma pequena narrativa, que traz uma cena de leitura de literatura em sala de aula. Fiquei profundamente tocada pelo texto e me incomodou o fato de que um texto sobre leitura em voz alta foi apresentado aos alunos da escola a partir de um questionário e uma prática de leitura silenciosa dentro da sala de aula.

A partir daí, como grupo, pensamos em práticas que, de alguma forma, dialogavam com as dinâmicas de compartilhamento de leitura que eram apresentadas no próprio texto literário, que são também embasadas teoricamente. Foram desenvolvidas oficinas na leitura que reencenavam a pequena estória de Ondjaki, e pudemos observar as reações dos leitores, as encenações propostas - enfim, todos os recursos que

32 Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: anadias@letras.ufrj.br.

33 Licenciada de em Letras-Literaturas. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: luisa-monteiroct.rj@letras.ufrj.br.

trazer um texto literário para sua oralidade convocam. As práticas pedagógicas foram construídas partindo da premissa de que o encontro com a obra literária não é somente uma forma de adquirir conhecimento técnico sobre a língua em que ela foi escrita ou conhecimento teórico sobre texto e contexto. Existe uma potência poética nas construções narrativas que pode ser capaz de impactos análogos à própria ação de estar no mundo e entrar em confronto com a alteridade.

Por conta dessa especificidade do texto literário, parece imprescindível reivindicar a presença deste tipo de leitura dentro do contexto escolar, pois, ao passo que a sofisticação linguística não é característica exclusiva e nem essencial das obras literárias, o componente da sensibilidade humana o é. É a partir dela que se pode entrar em contato com as questões fundamentais sobre o universo emocional, social, filosófico, de forma mais sensível do que intrusiva, como o tentam as abordagens mais instrutivas ou moralizadoras.

Retomando um texto fundamental de Antonio Candido, se a literatura, como expressão artística da palavra, “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 177) não há nada mais coerente de que seu acesso universal comece a ser defendido por um espaço que se pretende universal e democrático como é o da escola.

O presente artigo, então, é o resultado das pesquisas práticas e teóricas ao longo de minha atuação no grupo, que também foi meu Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado em fevereiro de 2019. Espero que as reflexões suscitadas por esse trabalho sirvam àqueles que buscam soluções para o problema principal apontado por ele: a ausência de atividades com o enfoque na leitura literária como direito e o papel do ensino superior dentro das discussões teóricas sobre a escola e a formação de leitores - duas questões indissociáveis, que precisam ser analisadas em conjunto.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A etapa inicial da investigação sobre a escola foi a de estabelecer os conceitos basilares para as discussões sobre práticas pedagógicas. Portanto, antes de ir a campo para entender o que acontece em algumas realidades escolares, é importante buscar um estudo consistente sobre leitura literária e o próprio objeto literário. A partir dessa sistematização, já é possível, de início, pensar em algumas abordagens para esse objeto de maneira geral, que não se aplicariam somente ao espaço escolar.

O primeiro conceito imprescindível para pensar qualquer prática pedagógica dentro do campo do ensino de Literatura é o que se entende como processo de leitura. Em linhas gerais, defino-a como um processo cognitivo entre leitor e texto que atua na direção de construir sentidos – sejam eles coletivos ou subjetivos. Nesse encontro, ativam-se diversas faculdades mentais do leitor, das quais, apoiada no

teórico francês Vincent Jouve, destaco os planos intelectual e afetivo. O primeiro deles diz respeito a um universo de habilidades mentais e cognitivas, como a capacidade de organizar e obter informações a partir de um texto, de realizar paráfrases, reconhecer relações sintáticas e procedimentos argumentativos ou mesmo narrativos etc. Ler, portanto, “supõe um importante esforço de abstração” (JOUVE, 2002, p. 18), mesmo para o mais simples procedimento interpretativo.

O plano afetivo, por sua vez, traz luz ao universo emocional dentro do procedimento de leitura. Fora dos mecanismos cognitivos e intelectuais, as emoções suscitadas pelo texto, especialmente o texto literário, são tão caras à leitura quanto a capacidade de decodificação, apesar de serem normalmente tratadas como menores ou até inexistentes. Trata-se de uma falácia, pois, especialmente no campo da ficção, a capacidade de um texto provocar emoções naquele que o lê é fundamental para que exista uma troca dialógica entre os dois. É o chamado processo de identificação, que não necessariamente consiste em espelhamento, estando mais próximo do que poderia ser chamado reconhecimento ou catarse. O conteúdo do texto, então, gera afetos pelo efeito experimentado por seu leitor, mesmo quando acontece pela negação, pela repulsa, ou pela antipatia, pois essas atitudes ainda partem de um confronto com o texto.

O autor coloca o plano afetivo como imprescindível para o contato com os textos literários, pois: “É dela [a vulnerabilidade afetiva do leitor] que dependeria nossa implicação no universo do texto e, conseqüentemente, a experiência que dele se extrai.” (JOUVE, 2002, p. 20). Mesmo que o processo intelectual ocorra sem grandes dificuldades, é preciso que a emoção seja convocada para que haja implicação no texto, para que surja o desejo de continuar a leitura, especialmente em textos poéticos e ficcionais, em que não há uma dimensão informativa ou de aquisição de conhecimento.

A leitura como diálogo, então, seria uma espécie de tríade, envolvendo o sujeito que lê, o texto como construção linguística e o sentido, construído a partir da interação simultânea entre os dois. Por isso, nenhum deles, isoladamente, define uma verdade única e estável sobre o que foi lido: ao mesmo tempo em que o rosto do leitor é refeito, também existem particularidades em cada linha experimentada. Existe uma síntese no processo de leitura, sem que haja a perda da importância singular de cada uma das partes.

Surge daí o primeiro impasse entre teoria literária e prática pedagógica: se se reconhece a importância das emoções para a literatura – e, conseqüentemente, a existência de uma interação entre texto e leitor – como harmonizá-las com um tipo de ensino que valoriza, majoritariamente, o impessoal, o neutro e a capacidade de assimilar conteúdos estanques? O caminho parece contraditório ou inconciliável. Entretanto, é preciso encontrar uma via alternativa, em lugar de estabelecer uma

falsa oposição entre uma abordagem analítica do texto literário e sua fruição como objeto artístico.

É preciso partir da compreensão de que “a teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão.” (BAJOUR, 2012, p. 40-41). O leitor e suas reflexões sobre os textos seriam, portanto, um ativador para possíveis explorações teóricas e analíticas, sem que elas sejam o fim último e único. Seguindo essa via, tudo parece apontar para a necessidade de explorar plano afetivo dentro das práticas de leitura do texto literário em sala de aula, visto que o plano intelectual pode ser também desenvolvido de forma mais instrumentalizada em outros gêneros textuais. Para que isso aconteça, entretanto, o professor deve de antemão reconhecer-se como leitor de Literatura, familiarizado com a riqueza trazida pelo contato com a poesia, a narrativa, com a arte da linguagem de maneira geral.

Sobre isso, os trabalhos de campo da francesa Michèle Petit, em bibliotecas e espaços de compartilhamento de leitura, e da argentina Cecília Bajour, na formação de professores no Ensino Superior, trouxeram contribuições fundamentais para as reflexões em torno de por que insistir na leitura literária no espaço escolar e quais as práticas possíveis para que os textos sejam bem aproveitados. Para Petit, a riqueza das narrativas está em seu poder simbólico originário:

Do nascimento à velhice, estamos sempre em busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes revela, se explicita de forma luminosa e se transforma, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase. E nossa sede de palavras, de elaboração simbólica, é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno de um conhecimento sobre nós mesmo, surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto lido a nosso bel-prazer, encontrando o que o autor nunca teria imaginado que teria colocado (PETIT, 2009, p. 112).

A literatura, portanto, quando orientada para o plano afetivo, é capaz de se tornar parte estruturante da identidade do leitor, pois é vivida como uma experiência concreta: “Ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair.” (PETIT, 2009, p. 92). Em contextos de crise, pessoal e social, em que a possibilidade de comunicar-se com o outro emocionalmente é brutalmente suprimida, o contato com as formas poéticas e narrativas, em suas nuances de registros e expressões, tornar-se-ia – mais que necessário – urgente.

Bajour (2012) complementa apontando para a importância da escola como espaço não só de leitura, mas de compartilhamento, visto que “grande parte da população não tem a seu alcance a possibilidade de escolher momentos de

privacidade ou de solidão por conta das circunstâncias restritivas a que a condenam as políticas de exclusão.” (BAJOUR, 2012, p. 21). Se, no contexto francês, as bibliotecas públicas são espaços acessíveis à boa parte da população, mesmo marginalizada, essa realidade ainda é muito distante para o contexto argentino e tampouco para o brasileiro. Nesse sentido, é importante que os textos literários se apresentem na escola, em sala de aula, já que, muitas vezes, esse será o único espaço em que determinados alunos terão a possibilidade de entrar em contato com esse tipo de trabalho com a linguagem. Essa troca contribui para “revalorizar as palavras e as trocas de linguagem, e de estimular a oralidade” (PETIT, 2010, p. 160), fundamental para construir abordagens dialógicas em um espaço que, por vezes, é marcado por relações de abusos de poder e repressão.

A partir desses pontos de reflexão, é possível perceber que não é pertinente construir receitas prontas para o trabalho com a teia de complexidades linguísticas e simbólicas existentes em um texto literário. Apostar no afetivo e humano faz com que o professor precise se deparar com o inesperado, com aquilo que nunca se suporia estar no texto, mas está.

Isso não significa, por outro lado, que a leitura literária dispense planejamento, pois isso caminhará para a falácia de que leitura de texto não é aula. Existem, é claro, metodologias e abordagens estudadas para tratar da literatura em sala de aula. Logo no primeiro capítulo do livro de Michèle Petit, a autora descreve o procedimento utilizado por um dos centros de leitura da seguinte forma:

(...) o intercessor propõe alguns suportes escritos para pessoas que estão habitualmente distantes deles e os lê em voz alta; depois, entre os participantes, surgem histórias, ou algumas vezes uma discussão; ou ainda o silêncio (PETIT, 2010, p. 37).

Parece, é verdade, uma estratégia profundamente simples, de forma a sugerir certa superficialidade na abordagem do texto. Trata-se, entretanto, como o verbo escolhido diz, de uma aparência, que se dá não porque existe uma dificuldade prática na metodologia ou no procedimento, mas, ao contrário, porque ler em voz alta a um grupo – no caso da escola, de crianças e jovens – traz em si um ritual repleto de complexidades afetivas, humanas e ancestrais. Aqui, não se trata de um facilitador para a compreensão no nível intelectual; trata-se de um convite, pela oralização da literatura, a um olhar coletivo sobre o texto, que pressupõe perceber e valorizar esse outro que escuta. A palavra-chave é a troca. Não apenas entre sujeito e texto, mas entre sujeitos em torno dele.

Cabe pontuar que a proposta de oralidade descrita por Petit se distancia das tradicionais práticas declamatórias, rejeitadas pelas escolas especialmente após a redemocratização por remeterem a um ensino fortemente marcado pelo controle e humilhação. Além disso, a leitura em voz alta aqui, nesse contexto, buscava uma

repetição mecânica das estruturas, previamente memorizadas pelos alunos, com fundo avaliativo e discriminatório, o que acabou por associar práticas de leitura coletiva em sala de aula, pelo professor e pelos alunos, a um posicionamento autoritário sobre ensino.

Trazendo uma abordagem outra da oralidade, Zumthor pontua que o discurso poético – segundo ele, uma categoria mais ampla em relação ao que chamamos de literatura – é construído a partir de uma voz concreta, mesmo sem ser lido em voz alta. O autor chega a afirmar que “todo texto poético é, nesse sentido, performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz.” (ZUMTHOR, 2007, p. 55). O leitor, portanto, mesmo em silêncio, busca e escuta a voz do texto – “a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica.” (2007, p. 55). Sem esse encontro melódico e sonoro, não é possível encontrar uma unidade de sentido e, muitas vezes, a leitura, por ser mecânica e cansativa, acaba por ser abandonada.

Com essa prática, a recepção do texto literário em sala de aula é expandida para a dimensão do corpo, normalmente restrita ou simplesmente rejeitada pelo espaço escolar. Quando a experiência com o texto literário busca concretização, as trocas nascidas desse encontro abandonam a mecanicidade do usual tecnicismo escolar, e se deparam com a multiplicidade de emoções e sentidos evocados pela voz e pelo corpo, de professores e alunos presentes em sala. Chega-se à experimentação do poético pela poesia.

A escolha de trazer a escuta e a troca para a sala da aula não é somente de ordem metodológica, mas também profundamente política – “uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.” (BAJOUR, 2012, p. 45). É um lugar que, ao privilegiar o texto e seu compartilhamento, reduz o peso da hierarquia entre professor e aluno, pois convida todo o grupo a se situar em um lugar comum e fundamentalmente democrático: o de leitores.

3 A TEORIA NA PRÁTICA

Tomando distância do universo teórico, adentra-se na realidade observada no estágio obrigatório da Licenciatura, em uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro. Ainda que os professores da instituição fossem profundos conhecedores dos discursos acadêmicos sobre ensino de literatura e as metodologias como leitura em voz alta e compartilhamento, foi considerável o distanciamento entre o que se pensa e o que se pratica quanto à literatura na escola. Para ilustrar, será feita previamente a apresentação do conto *Nós chorámos pelo Cão Tinhoso*, do autor angolano Ondjaki, seguida dos exercícios propostos para uma turma de 1º ano do Ensino Médio regular, referentes a esse mesmo texto.

O conto apresenta ao leitor uma preciosa reflexão sobre ensino, narrando o impacto que a experiência escolar da leitura em voz causa a seu narrador – e, por isso, trata-se da única lembrança do livro longamente dedicada ao contato com a leitura literária. A cena apresenta uma aula, numa “escola afamada de brincadeiras perigosas” (ONDJAKI, 2015, p. 125), em que a “camarada professora de português (ibid., p. 131)” solicita a leitura silenciosa do texto “Nós matámos o Cão Tinhoso”, seguida da leitura integral em voz alta, realizada por alguns alunos previamente selecionados. Nessa lembrança, dedicada ao autor e personagem do conto clássico da prosa moçambicana, surgem alguns pontos fundamentais para a defesa teórica da prática de compartilhamento de leitura nas escolas, inclusive para alunos, como o narrador, que já apresentam domínio do registro escrito.

No momento da leitura silenciosa, o narrador revela ser o seu segundo contato com a obra clássica. Fica clara, então, uma relação íntima com a literatura, anterior àquele contato escolar. Nessa releitura solitária, ele relembra imagens que o impressionaram da primeira vez:

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão-de-ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado (ONDJAKI, 2015 p.136).

É possível perceber que o reencontro, aí, é do narrador consigo mesmo – com suas memórias, suas impressões anteriores. Ali, naquele espaço de segurança, não aparece o complexo conflito gerado pela experiência de compartilhamento, que é o de articular a recepção que se tem do texto com a recepção que os outros têm de sua postura. Sozinho, o narrador pode se atrapalhar, algo que talvez não fosse possível sob o olhar dos outros colegas se o lesse à turma em voz alta.

Já no segundo momento, quando a leitura se torna coletiva, a capacidade reflexiva do narrador frente ao conto muda completamente. Apenas a partir da escuta de seus colegas, o reencontro insistente com sua própria voz interna de leitor, que o narrador é capaz de chegar ao entendimento de que “aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão-de-ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto” (2015, p. 133); compreensão que traz em si o paradoxo de evidenciar a sua maturidade em relação ao texto e amplificar a força da dor de, de fato, viver uma narrativa tão humanamente complexa. Sobre esse processo:

Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro [entre leitor e texto], quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária (BAJOUR, 2012, p. 24).

Apesar de a cena do conto não apresentar um momento de debate verbalizado entre a turma e a professora, o narrador demonstra que é capaz de perceber os fragmentos de sentido do grupo somente pela dimensão corporal e visual. Os corpos da sala, ao decorrer da leitura, tornam-se cada vez mais expressivos. A leitura é um acontecimento que se dá no espaço físico. O texto, então, parece se aproximar do que diz Bajour:

Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual (BAJOUR, 2012, p. 25).

O desfecho do conto evidencia brilhantemente essa fusão de significados. Após a leitura em voz alta ser concluída pelo narrador do texto, a realidade do conto confunde-se com os corpos físicos da sala de aula.

Os olhos de Ginho. Os olhos da Isaura. A mira de pressão-de-ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso (ONDJAKI, 2015, p. 135-136).

Isaura, Ginho e o Cão se equivalem a tal ponto ao narrador, à professora e ao Olavo que são capazes de trocar olhares – tornarem-se visíveis aos olhos de quem lê. Toda a narrativa do conto, portanto, aponta para um trabalho em sala de aula a partir do que é mostrado pela memória do aluno. Consiste em uma reflexão literária sobre o ato de ensinar literatura. Entretanto, na escola observada, o conto foi entregue com uma lista de exercícios, e sua leitura foi realizada exclusivamente para esse fim.

Em primeiro lugar, a decisão de trabalhar um conto literário a partir de um questionário, elaborado previamente e entregue junto com o texto, traz em si premissas pedagógicas bem definidas, mesmo quando pouco conscientes por parte do profissional que a toma. Essa escolha de apresentação, de alguma forma, já confere ao texto uma barreira para a experiência estética, pois impõe a necessidade de responder corretamente às questões propostas. Nesse sentido, mesmo que as perguntas ativem significados múltiplos e convoquem a subjetividade do leitor para as respostas, é difícil, por conta dos condicionamentos do contexto escolar, que elas não acabem por reduzir as possibilidades de sentidos na leitura de um texto literário como obra de arte.

Além do problema da ficha de exercícios como escolha de apresentação, as questões, de fato, não se preocupam em auxiliar o aluno a construir uma interpretação subjetiva e transformam a leitura do conto em mera identificação e

contextualização dos recursos estruturais utilizados pelo autor em sua composição. Sobre isso, Todorov, em seu livro *Literatura em perigo*, escrito a partir de seu contato com o material escolar de seus netos, coloca:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim (TODOROV, 2009, p. 31).

Portanto, questões que abordam a estrutura do texto são importantes para auxiliar na organização inicial da leitura, mas não são os únicos recursos para tal e, principalmente, não são a finalidade última de ler um texto que se propõe artístico. Das sete questões elaboradas para a turma da primeira série, nenhuma convoca o leitor, como sujeito, a construir uma interpretação autônoma, pessoal e subjetiva. Na verdade, a falar sobre ela, pois construí-la é processo inerente à leitura de qualquer texto, por qualquer leitor.

Nesse contexto, não é surpreendente que, dentre as questões analisadas, a primeira delas diga respeito a um tópico do conteúdo programático – no caso, o de Variação linguística – já restringindo a primeira reflexão sobre o conto ao plano lexical/vocabular e ao conteúdo programático escolar. Em um trabalho tão solitário quanto o de responder a um questionário, abrir com uma questão tão mecânica é um entrave decisivo para que o aluno possa se autorizar a reconhecer a leitura do conto como uma experiência artística. As questões que se seguem mantêm o mesmo padrão.

Há muitos pontos de aproximações possíveis entre a teoria sobre literatura e as práticas escolares. As reflexões sobre compartilhamento e uso da leitura em voz alta enfocadas por essa pesquisa mostram-se primorosas saídas metodológicas, mesmo para realidades que contam com poucos recursos materiais. A escolha do conto de Ondjaki deu-se por conta de sua aproximação com as teorias escolhidas, mas essas podem ser facilmente transpostas para qualquer texto ou contexto literário. Deu-se também para mostrar que, mesmo a partir de um conto que aponta para estes caminhos, ainda falta espaço na escola para práticas de compartilhamento e leitura, que se mostram mais convidativos àqueles que desejam efetivamente formar leitores de literatura.

4 OFICINA E REENCENAÇÃO

Felizmente, no decorrer da pesquisa, houve espaço para ministrar práticas de leitura em voz alta a partir do conto “Nós matámos o cão Tinhoso”, referido no conto de Ondjaki, em uma oficina na Faculdade de Letras da UFRJ, com graduandos e professores. Nela, ocorreram riquíssimas discussões sobre ensino de Literatura e as dificuldades e vantagens de ler um texto em voz alta, na visão de professores atuantes e em formação, durante o Encontro de Ensino e Aprendizagem em Línguas e Literatura (ENEALL). A proposta partiu do desejo de reencenar a situação construída pelo conto angolano, a fim de desafiar os participantes a buscarem estratégias de compartilhamento de leitura com maior liberdade para a experimentação e autonomia pedagógica.

Em outras palavras, o objetivo era a construção de uma performance, segundo o conceito de Paul Zumthor. Performance, sob sua perspectiva, relaciona-se à presença ou à situação de enunciação. Para ilustrar, ele rememora sua experiência, no começo dos anos 30 em Paris, ao ouvir os cantores de rua. Havia, nesses pequenos espetáculos, textos simples, melodias, e papéis impressos para que todos acompanhassem. Em uma das vezes, ele compra esse texto, e, ao lê-lo, percebe que a ação da leitura solitária pouco tinha a ver com a experiência vivida nas ruas de Paris. Dessa frustração, ele conclui:

O que eu tinha percebido, sem a possibilidade intelectual de analisar era, no sentido pleno da palavra uma ‘forma’: não fixa, nem estável, uma forma-força, um dinamismo formalizado; [...] não um esquema que se dobrasse a um assunto, porque a forma não é regida pela regra, ela é a regra. Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas na paixão do homem que, a todo instante, adere a ela, num encontro luminoso (ZUMTHOR, 2014, p. 32-33).

Essa forma só existe, segundo o autor, em performance. Indo mais além nessa análise, percebemos que ela envolve, necessariamente, um corpo no presente, uma voz no presente e uma ação no presente. Nesse sentido, mesmo que a arte exista como tal quando impressa num livro, precisamos acrescentar a ele uma noção de corporeidade – a dizer, materialidade – para que ela se torne efetivamente viva e, portanto, atinja sua carga de poeticidade de maneira mais consistente na interação com o leitor. Ainda sobre esse tópico:

Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade de produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza (ZUMTHOR, 2014, p. 38).

Qualquer tipo de prazer estético, portanto, passa pelo corpo. A voz, mais do que o texto grafado em páginas, interage com os corpos que escutam e que falam. Mais do que uma questão teórica, como propõe Zumthor, a consciência da importância do corpo para a relação com o texto artístico é central para a discussão das práticas escolares. As já mencionadas pesquisadoras Cecília Bajour e Michèle Petit apontam para a dimensão prática do que, à primeira vista, poderia parecer apenas uma discussão abstrata. A autora francesa, em seu estudo com jovens leitores da periferia francesa, ressalta a importância da leitura dentro desses contextos. Se por um lado, a leitura silenciosa e solitária possui um papel importante para a construção de um universo íntimo e autônomo, a leitura compartilhada convoca a potência da troca:

Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro (PETIT, 2009, p. 51).

Movimento que pode, segundo essa perspectiva, ser tecido a partir de uma voz que convida à escuta. O professor que se dispõe, portanto, a performar uma leitura, abre-se a um gesto de troca, um gesto de partilha, que envolve tanto a demanda de uma escuta quando o empreendimento de sua presença ativa e aberta, para que ambos, juntos, possam mergulhar no universo da arte, da poesia, da ficção. É um gesto, inclusive, fundador no gosto pela leitura, e potencialmente mais democrático do que a imposição de uma leitura silenciosa, dado que, “para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega”. (PETIT, 2009, p. 59). Ao destituir-se de si, o professor pode encarnar o texto – e assim, pode compartilhá-lo com seus alunos.

Ainda assim, apenas a leitura em voz alta não seria o suficiente para tornar o contato com o texto numa experiência artística. É preciso que a construção de significados que ele traz seja, também, reconhecida, apostando em estratégias que fujam de uma abordagem meramente estruturalista e avaliativa, que busca encaminhar uma leitura única e formalista, priorizando somente aspectos intratextuais. Isso porque somente esses elementos, extremamente restritivos da literatura, podem ser avaliados a partir de uma visão cartesiana, ou simplista, que precisa categorizar as respostas como certas ou erradas, adequá-las a uma visão de escola ainda marcada pela adequação, no lugar da sociabilidade. Ler em voz alta e compartilhar impressões de leitura é uma maneira de lidar com a literatura fora de contextos avaliativos, provas, exercícios, análise de aspectos formais, que ultrapassam os conhecimentos tradicionais que a escola, em geral, toma como

prioridade. A colocação de Bajour, sobre seu trabalho com formação de professores na Argentina, ilustra perfeitamente o medo inerente à rejeição de práticas não-formalistas para a apresentação da Literatura em sala de aula:

O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos onde o texto pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida (BAJOUR, 2012, p. 35-36).

Toda a oficina com os licenciandos foi pensada a partir desses alicerces teóricos, e por isso contou com um preparo anterior ao encontro com o grupo. O primeiro passo foi estabelecer uma divisão do texto moçambicano em quatro segmentos, para que ele pudesse ser distribuído por grupos contendo aproximadamente oito integrantes em cada.

A proposta apresentada foi bem simples: eles deveriam ler cada trecho como se lessem para uma turma de alunos. Não foi especificada nem a série, nem a faixa etária, nem o contexto social, para que eles pudessem, como professores em formação, delimitar essas especificidades com seus parceiros de grupo, caso houvesse necessidade. Ao deixar em aberto a escolha sobre as formas de trabalho com o texto, a ideia era trazer à tona a consciência de que os alunos de ensino superior são também professores em formação e, por isso, devem se sentir autônomos para buscar as melhores formas de trabalho com o texto literário, investindo em desenvolver autoria e confiança em sua atuação como profissionais da área de Letras.

O segundo encaminhamento apresentado foi o de que realizaríamos a leitura integral do conto, sem interrupções, de forma que as trocas entre os grupos ocorressem com fluidez e continuidade. Dessa forma, eles deveriam considerar a coletividade dentro do planejamento das estratégias escolhidas para a leitura do conto. É interessante notar que a maior parte dos participantes do grupo desconhecia o conto em sua integralidade. Dessa forma, cada grupo teve que construir uma interpretação performática somente a partir do recorte do conto sob sua responsabilidade. Esse procedimento foi extremamente rico, pois as escolhas de voz e de cena de cada grupo estavam profundamente atreladas ao momento do enredo que lhes foi disponibilizado, e, portanto, limitada em relação à narrativa como um todo. Farei breves comentários em relação a cada um dos grupos e as escolhas para suas performances.

O primeiro grupo realizou uma leitura em blocos, sequencialmente, dividindo alguns parágrafos para cada integrante. Como o momento era de apresentação das

personagens, em textos mais longos e descritivos, não houve estranhamento sobre a falta de dinamismo, posto que ainda não havia concretamente ação narrativa. O mais interessante foi que, por conta do desconhecimento do resto do conto e toda a tragédia anunciada desde o título, os licenciandos do grupo escolheram encarnar a voz de contadores de história, num tom marcadamente infantil, colocando em ênfase os aspectos mais fabulescos da narrativa, que, ao longo do enredo, vão gradualmente se tornando mais graves.

No caso do segundo grupo, o narrador foi tomado como referência e encarnado por um único integrante, enquanto os outros membros do grupo alternavam entre as falas dos personagens, sem que houvesse papéis delimitados. A leitura ficou bem mais dinâmica e ágil, em acordo com um momento da narrativa que traz mais ações do que descrições. Por isso, houve fluidez também no modo de leitura, pois a cada momento, a depender de quem dizia e da ação que se realizava, existia uma entonação latente, aplicável em cada uma das cenas a serem evocadas. O terceiro grupo utilizou praticamente o mesmo recurso, com o detalhe de que os personagens foram previamente definidos para cada integrante. As formas de apresentação similares podem ser justificadas por conta de ambos os grupos apresentarem trechos do desenvolvimento, que apresenta, de fato, maior dinamismo em relação à movimentação e às ações narrativas.

O quarto grupo merece uma atenção especial, pois foi o responsável pelo clímax do conto. Trazia, portanto, a leitura do momento de maior tensão de todo o conto – no caso, o momento em que as crianças precisam, efetivamente, atirar no Cão Tinhoso. Para a leitura, o narrador ficou dividido entre duas pessoas, que encarnavam diferentes vozes: uma mais grave e outra mais infantil. Isso acentuava a tensão interna do narrador e seu conflito por precisar realizar um ato tão cruel. Além disso, uma parte do grupo encarnou um coro, como das tragédias gregas, contra a figura do protagonista. As falas dos outros personagens direcionadas contra ele e sua sensibilidade ao cão eram projetadas pelo coro, aumentando o grau de tensão de seu impacto. O clímax, de fato, não poderia ser menos tenso.

O último grupo pouco apresentou de recursos de dinamismo, de troca de turno ou de cena. A divisão foi simples, realizada em duplas, que liam juntas uma quantidade definida de parágrafos. Afinal, o desfecho, após o assassinato do cão, trazia pouco espaço para grandes jogos de vozes e cena. O que se destacou foi o tom, brutalmente mais grave e fechado do que os grupos anteriores. Afinal, ali, já se sabia todo o desenrolar e toda a carga da ação do clímax estava pairando sobre cada palavra proferida pelas integrantes. A força estava na gravidade do tom.

Essa oficina parece confirmar a hipótese de que o texto literário apresenta, por baixo de sua superfície, uma voz subterrânea, que deseja emergir por meio da leitura em voz alta e da convocação do corpo. Retomando o conceito que embasou essa prática, por meio da construção de um espaço de performance. Nesse

sentido, mesmo que os grupos não tenham tido nenhuma orientação, nenhuma apresentação de recursos e, até mesmo, nenhuma leitura prévia e interpretativa do conto em sua íntegra, foi possível, a partir da ação de construir uma leitura coletiva de apenas um dos segmentos, captar a voz latente em cada frase e em cada parágrafo, para, depois disso, apresentá-la. De alguma forma, o texto pôde, pela voz dos professores, falar por si.

O empenho do corpo traz em si uma presença aberta, que possibilita maiores trocas entre os sujeitos ali presentes, pois é capaz de construir o sentimento de partilha por meio das vozes, que, entrelaçadas, materializam o texto no presente. A convocação se torna mais significativa se lembrarmos dela como:

(...) uma forma arquetípica, ligada para nós ao sentimento de sociabilidade. Ouvindo uma voz ou emitindo a nossa, sentimos, declaramos que não estamos mais sozinhos no mundo. A voz poética nos declara isso de maneira explícita, nos diz que, aconteça o que acontecer, não estamos sozinhos (ZUMTHOR, 2014, p. 83).

Para a leitura literária, a voz é uma estratégia simples e poderosa. Simples pela sua pouca exigência de recursos tecnológicos. Para essa oficina, foram necessárias algumas impressões do conto em questão, e o tempo de aproximadamente duas horas para sua realização, contando o preparo e a leitura coletiva. No caso de um texto mais curto ou de mais encontros, seria possível também o tempo para a discussão sobre o texto lido e o desenvolvimento de uma interpretação conjunta a partir de uma conversa, sem a necessidade de fichas de exercícios ou perguntas estruturais de forma direta.

Poderosa porque os eventos que convocam a voz atingem, além do contato racional e objetivo da leitura, a memória corporal subjetiva. Não foram poucos os relatos posteriores a essa oficina que destacavam justamente as lembranças corporais relacionadas à experiência de leitura, mais do que apontamentos teóricos. O mais impactante, para a maioria, foi simplesmente ter lido o texto. Houve inclusive falas de alunos que pontuaram a emoção que sentiram com a cena da morte do cão, algo que talvez passasse despercebido ou fosse pouco impactante no caso da leitura silenciosa. Falar um texto literário em voz alta tornou possível, mesmo para um grupo de adultos, trazê-lo à tona como vivência coletiva.

5 CONCLUSÃO

O objetivo principal desse trabalho não foi o de encerrar as questões que emergem da percepção das relações entre a pesquisa científica e as práticas escolares, tampouco o de propor um manual didático a partir da estratégia de leitura em voz alta. O intuito principal da pesquisa foi o de, ao escolher colocar

foco sobre o ambiente escolar e suas questões, legitimá-lo como um campo de produção de conhecimento, teórico e empírico.

Nesse sentido, a partir do pouco tempo de pesquisa em um projeto de Iniciação Científica, dentro da Graduação, foi possível tecer alguns encaminhamentos importantes sobre a atuação do professor de Literatura e suas especificidades. A primeira delas – e talvez a mais importante – é de que é preciso ler, antes de tomar para si a responsabilidade de compartilhar leituras literárias na escola. Isso porque o contato com o universo literário não nasce de um catálogo de melhores obras ou de uma perspectiva exclusivamente utilitarista, que vê nos textos somente sua importância no que diz respeito à aquisição de conhecimento técnico da língua.

Outro ponto importante para a estruturação do trabalho foi o desejo de trazer luz sobre a importância de refletir sobre as metodologias adotadas. A escola universal é um dado recente no Brasil e os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional são uma realidade indiscutível. Reencarnar a figura do contador de histórias, que toma para si o desafio de mediar uma troca literária, parece mais condizente com as demandas, tanto dos textos quanto do espaço escolar, além de desmentir a ideia de que é muito complexo trabalhar com leitura sem uma série de aparatos tecnológicos ou práticas excessivamente lúdicas.

A gênese do literário está na voz. De alguma forma, a saída para o professor de Literatura é apropriar-se de sua voz, dando vida à paixão por seu objeto de conhecimento, entregando-se ao canto presente como potência em cada texto.

QUER SABER MAIS?

Leia o livro *Ler e dizer*, de Elie Bajard.

Por que ler?

Tratando da compreensão e da potência comunicativa do texto escrito, o autor aborda a importância da leitura em voz alta (aqui chamada de dizer) e da atitude convocatória promovida por ela.

Leia o livro *Buscar indícios, construir sentidos*, de Graciela Montes.

Por que ler?

A ficcionista e ensaísta argentina trata, nesse livro, dentre outros temas, do infinito simbólico a que a literatura pode nos levar nas experiências de leitura.

Leia o livro *A leitura e o ensino da literatura*, de Regina Zilberman.

Por que ler?

A professora e pesquisadora, que é uma das maiores referências brasileiras na área, estabelece, nesta obra um panorama que permite pensar sobre as relações

entre leitura e exclusão, na tentativa de promover reflexões sobre a urgência de um trabalho efetivo com texto literário no processo de escolarização.

Leia o livro *Com Borges*, de Alberto Manguel.

Por que ler?

O escritor argentino narra neste livro a experiência de assumir a função de leitor para Jorge Luis Borges, quando este ficou cego. A experiência de ocupar o território literário e ser também seu porta-voz a um renomado escritor intensifica as reflexões sobre leitura e compartilhamento.

REFERÊNCIAS

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

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: *Ouro sobre Azul*, p. 171-193, 2011.

_____. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, p. 77-92, 2002.

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

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

*Joelma Santana Siqueira*³⁴
*Sérgio Carvalho Portilho*³⁵

Por incrível que possa parecer, sobretudo quando ainda presenciemos os efeitos da pandemia da covid-19 na vida das pessoas e em setores diversos da vida social, como o da educação escolar, o século XXI foi chamado de “o século da educação” pelo professor Antônio Mendes da Silva Filho (2012), em um texto no qual destacava a necessidade de educação continuada e a alta demanda por profissionais qualificados no presente século. Sem maiores problematizações, a noção de educação apresentada por Silva Filho foi tratada mais como acesso à informação útil do que como um processo complexo de formação continuada, pois, escreveu:

dispomos de vários recursos de conhecimento (i.e., tecnologia, informação, educação e competências) em abundância os quais podem ser utilizados para alcançar resultados melhores. Dentro desse contexto, a disseminação da informação útil é de suma importância. A educação é o processo pelo qual a sociedade passa o conhecimento e experiências acumuladas das gerações passadas às novas gerações de maneira sistemática, de modo que a próxima geração possa iniciar do ponto onde as gerações anteriores pararam (SILVA FILHO, 2012, p. 100).

34 Joelma Santana Siqueira. Doutora em Literatura Brasileira. Professora de Literatura Brasileira da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Bolsista CNPq. E-mail: jandraus@ufv.br.

35 Sérgio Carvalho Portilho. Especialização em Linguística Aplicada na Educação. Mestrando em Estudos Literários do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: sergio.portilho@ufv.br.

Na passagem acima, o emprego dos substantivos “abundância”, “informação”, “resultados”, “disseminação”; dos verbos “alcançar”, “passar”; e, dos adjetivos “melhores”, “útil”, “sistemática”, vincula diretamente a educação à transmissão de conhecimento e experiência. Isso fica mais explícito na passagem “o processo pelo qual a sociedade passa o conhecimento e experiências acumuladas das gerações passadas às novas[...]”. Em outro momento do texto, observa-se, novamente, esse enfoque da educação como acesso ágil à informação útil:

dispomos de uma quantidade excepcional e rica de conteúdo aliada à capacidade de entrega rápida. Se ousarmos nos libertar dos currículos obsoletos e buscar aperfeiçoá-los com mecanismos adequados de comunicação e colaboração da informação, podemos aproveitar a oportunidade para superar o ‘gap’ educacional que nos separa das nações mais prósperas (Idem, p. 100).

O texto de Silva Filho é conciso; o autor, provavelmente, não teve como objetivo discutir criticamente a educação no século XXI. Sua perspectiva é de que o século atual é o “da educação” porque há mais necessidade de profissionais cada vez mais capacitados para atender às demandas do mercado, podendo ser aproximada do que o professor Luís António Umbelino (2018, p. 194) chamou de “a narrativa da utilidade e da rentabilidade económicas”. Como explica, tal narrativa:

[...] comporta a crença subjacente de que a vitalidade de um país se resume à sua vitalidade económica e que esta, por seu turno, estará ligada à capacidade de ‘moldar’ o respetivo sistema de ensino às necessidades técnicas de um supermercado laboral global. Nesta perspectiva, o sucesso do sistema educativo deverá medir-se, então, pela capacidade de formar para um ‘saber fazer’ imediato, para a proficiência técnico-científica exigida pelo mercado, devendo, portanto, ser cortados os gastos inúteis com formações ineficazes à luz dos indicadores estatísticos de rentabilidade (UMBELINO, 2018, p. 195).

Seria interessante saber o que Silva Filho designa por “currículos obsoletos” porque também consideramos que é necessário promover atualizações curriculares em vários sentidos que não se resumem à criação de disciplinas novas para substituir as existentes, antes incluem novas maneiras de abordar as disciplinas, às vezes, consideradas “obsoletas”.

Ao longo de seu texto, Umbelino (2018, p. 196) põe em questão a fragilidade da narrativa da utilidade e da rentabilidade económicas, realçando a diversidade do mercado de trabalho, a impossibilidade de prever suas próprias necessidades futuras e considerando que os fatos “vêm mostrando justamente o contrário, ou seja,

que tal ‘condição de empregabilidade’ apenas é realmente garantida pela formação da capacidade para analisar a própria vida, para tomar decisões inovadoras e criativas, para responder criativamente aos desafios, para um ajustamento crítico à mudança”. Nesse sentido, no que tange às ciências humanas, propõe que mitigar o espaço das Humanidades acarreta um alto custo a pagar envolvendo capacidades “que sustentam a vitalidade cívica, democrática e cultural de um país”. Em lugar de exaltar o tempo da rapidez ditada pelo mercado, exalta o tempo humano, propondo que este pode ser enriquecido pelas Humanidades:

[...] no paciente encontro com os grandes textos: com os grandes textos clássicos; com as grandes propostas da História que nos dão o tempo vivo do passado; com a hospitalidade da tradução que as línguas estrangeiras promovem; com as grandes obras de arte e propostas artísticas; com o saber da diversidade cultural e religiosa, europeia e mundial; com a experiência do aprofundamento fundamental, mas não fundamentalista, dos temas complexos que tocam a raiz do nosso existir e que fundam a nossa herança filosófica comum (UMBELINO, 2018, p. 200).

Não se trata de negar o indispensável acesso à informação, mas, de propor, também, que, para sermos bem-informados, não podemos ignorar que “num mundo de sobre informação, um inventário de factos de pouco serve sem a capacidade de os avaliar, hierarquizar e seleccionar, sem a capacidade de, por meio de uma narrativa consistente, enfim, ligar aqueles que interessam e alijar os dispensáveis” (p. 200). E é nesse espaço do tempo humano que situamos o ensino de literatura, reconhecendo a importância de atentarmos para “as mutações do presente ou os desafios da textualidade digital”, conforme propôs Roger Chartier (2010, p. 8), posto que “as mutações de nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler”. Como nos esclarece o historiador francês, a invenção da imprensa não modificou tanto a leitura quanto a revolução digital, que nos “obriga a uma revisão radical dos gestos e das noções que associamos ao escrito” (p. 9).

As palavras de Chartier citadas acima foram proferidas em sua lição inaugural “Escutar os mortos com os olhos”, na cátedra Escrito e culturas na Europa moderna do Collège de France/Fayard, em 2007, quando destacou do seguinte modo o projeto fundamental em que basearia o seu ensino: “identificar as durações sedimentadas da cultura escrita para compreender mais acertadamente as mutações que a afetam no presente”. Ao discutir a instabilidade do sentido do texto, citou palavras do escritor argentino Jorge Luis Borges, observando que ele atribuiu as variações do sentido das obras às mutações dos modos de ler:

A literatura é coisa inesgotável, pela suficiente e simples razão que um só livro já o é. O livro não é uma entidade enclausurada: é uma relação, é o centro de inúmeras relações. Seja ela anterior ou posterior, uma literatura difere de outra, menos pelo texto do que pelo modo como ela é lida (BORGES apud CHARTIER, 2010, p. 23).

Borges definiu a literatura em relação com o leitor, ou melhor, a leitura, aspecto discutido por Hans Robert Jauss em sua aula inaugural pronunciada em 1967 na Universidade Constança, em 1967, e traduzida no Brasil com o título "História da literatura como provocação à teoria literária". Citando o medievalista alemão Walther Bulst, Jauss ressaltou que "texto algum jamais foi escrito para ser lido e interpretado filologicamente por filólogos", acrescentando que também não foram escritos para serem lidos "historicamente por historiadores" (JAUSS, 1994, p. 23). Poderemos acrescentar que os textos também não foram escritos especificamente para serem lidos por teóricos, críticos, professores, enfim, pesquisadores da linguagem poética. Os textos foram escritos para serem lidos. E, nesse sentido, há muitas formas de ler e muitas práticas de leitura que precisam ser percebidas e trabalhadas também no contexto escolar.

Constantemente, quando falamos em ensino de literatura, pensamos na leitura do texto, poesia, romance, conto, impresso etc. Roger Chartier (2019, p. 8) nos surpreende com o título de um artigo publicado na Revista Linguagem por intitular-se "Ler sem livros". Trata-se de uma reflexão elaborada a pedido da revista eletrônica espanhola *Álabe*, que solicitou ao historiador um texto sobre suas lembranças de leitor e dos livros que havia lido, de como se tornou leitor. Para tanto, Chartier destacou duas modalidades de narrativas de vida de leitores escritas em primeira pessoa: a dos "herdeiros", que nasceram em um mundo de livros e constroem "suas leituras de infância à distância do modelo e do repertório escolar", e a dos "que nasceram em um mundo sem livros, ou quase sem nenhum" e "nas suas memórias a escola desempenha um papel fundamental". Situando-se no segundo padrão de narrativa e considerando que, para sua infância, foi possível ler sem livros, lembrou-se de que:

Na França dos anos sessenta, a televisão foi um poderoso instrumento de difusão cultural. Com apenas um único canal, até 1967, e dois até o começo da década de 1970, essa televisão, que não existe mais, permitiu a um grupo de diretores, unidos por um forte projeto e compromisso cívico, oferecer para um público amplo e variado leituras sem livros, graças às adaptações de novelas do século XIX (particularmente de Dickens), às representações filmadas de obras canônicas (Molière, Racine, Hugo), a suas reconstituições históricas, a programas dedicados aos livros ou a documentários sobre escritores, pintores ou monumentos. Nesse tempo, os diretores da televisão francesa

engajados nesse projeto pensavam que a população sem livros, mas com acesso à televisão, deveria poder encontrar na tela as obras e os conhecimentos tradicionalmente reservados a uma elite social. Esse projeto era magnífico, comparável, em sua vontade democrática, com o teatro popular imaginado e praticado por Jean Vilar, na França, junto ao “Théâtre National Populaire” (TNP), ou por Giorgio Strehler na Itália, com o “Piccolo Teatro” em Milão. Esse esforço dos diretores era comum aos mestres e professores que compartilhavam de um ardente sonho de democratização cultural que devia permitir às crianças sem livro o acesso à leitura. Foi em frente à tela em preto e branco de um modesto televisor que descobri muitos dos livros e das obras que me acompanham até hoje (CHARTIER, 2019, p. 9).

Com esta longa citação do historiador da leitura e do livro, pretendemos destacar que é necessário atentarmos para a importância de uma sociedade interessada nas práticas de leitura e não apenas na leitura do livro como a única forma de ler e, além disso, restrita às aulas de língua e de literatura. Para ser mais preciso, defendemos a importância de todos e, inclusive aqueles que lecionam literatura, reconhecerem as diferentes possibilidades de leitura de um mesmo texto tendo em vista os diferentes leitores e diálogos com outras temporalidades e outras materialidades. Nesse sentido, ao invés de pensarmos que as novas materialidades textuais rivalizam com a literatura, podemos pensar, como nos tem alertado Chartier (2019, p. 13), que “a revolução do texto eletrônico é ao mesmo tempo uma revolução da técnica de produção e reprodução dos textos, uma revolução da materialidade, da forma, de seu suporte e uma revolução das práticas de leitura”. A redefinição da materialidade implica mudanças no modo de perceber. Nas palavras de Chartier (2019, p. 13), “é todo o sistema de percepção e de uso dos textos que se encontra transformado”.

A ênfase na materialidade, que, para a professora Simone Pereira de Sá (2004, p. 33), é “um dos leitmotifs da discussão do campo comunicacional”, é um dos assuntos estudados pelo professor Hans Ulrich Gumbrecht (2010, p. 39), que tem se dedicado também à discussão sobre “campo não hermenêutico” e “produção de presença”, ciente de que o interesse por esses aspectos “não elimina a dimensão da interpretação e da produção de sentido”. Gumbrecht considera que “a poesia talvez seja o exemplo mais forte da simultaneidade dos efeitos de presença e dos efeitos de sentido – nem o domínio institucional mais opressivo da dimensão hermenêutica poderia reprimir totalmente os efeitos de presença da rima, da aliteração, do verso e da estrofe”. Pensamos, portanto, que, gostar de um poema, por exemplo, não se confunde com conhecer suas significações. Conhecer-las, porém, pode potencializar essa experiência.

Em um texto recentemente publicado no Brasil, intitulado “Imaginação – energia: sobre experiência estética, pensamento arriscado e ensino acadêmico”,

Gumbrecht (2022, p. 269) discutiu brevemente o processo pelo qual “as humanidades perderam o contato com os reais acontecimentos da experiência estética” e abordou o “artsprogram”, criado na Universidade Zeppelin, de Friedrichshafen, em 2004, destacando-o como exemplo de quando o ensino “traz a experiência estética como um evento e como uma contribuição para a educação individual, com seus efeitos sociais de volta à vista e, de fato, no centro de esforços conjuntos” (p. 270). Como destaca, a atitude de vincular o pertencimento à existência humana exclusivamente à consciência e sua capacidade de atribuir sentidos “foi reforçada por uma tendência do racionalismo moderno inicial, válida ainda hoje”. Nesse sentido, acrescenta: “Nem é preciso dizer que todos os objetos potenciais de nossa percepção, nossa vivência, nossa experiência incluem aspectos sensoriais, mas, desde a idade da razão, acostumamo-nos a apagá-los” (p. 272).

Não consideramos que haja uma receita para a promoção do bom ensino de literatura, apenas certa convicção (se pudermos usar esta palavra) de que ele deve partir do contato com as obras. Então, consideramos bastante desejável que, no século XXI, o professor de literatura reconheça a importância da presença da literatura dentro e fora da sala de aula e que o ensino de literatura não seja pensado como uma receita pré-fabricada, mas, inspirado em bons exemplos, dos quais recordamos, primeiramente, o que se constatou nas palavras do professor João Adolfo Hansen, proferidas em sua Aula Magna, em 20 de março de 2019, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, quando destacou em sua atividade de ensino de literatura “três articulações básicas, simultâneas e complementares”:

a leitura dos textos de prosa e poesia, com que especificava a ordenação retórico-poética de seus gêneros e formas; a discussão do valor artístico e da fortuna crítica dos textos e dos pressupostos filosóficos, artísticos e políticos da crítica; a discussão do lugar canônico que ocupavam e ocupam, estética e politicamente, nas histórias literárias brasileiras, constituindo tradições (HANSEN, 2019, p. 8).

Tendemos a pensar que as coisas sempre tiveram as significações que têm hoje. Hansen (2019, p. 25) nos ensina que “a leitura literária não é natural, pois é uma formalidade prática”. Recorda-nos que “nem sempre a ficção foi literatura” e “nem sempre uma leitura literária, como leitura que refaz as operações de um ato de fingir, opera sobre textos originalmente escritos como textos literários” e que, “assim, também, nenhuma definição transitória de ficção, de literário, de leitor e de leitura é pertinente, enfim, e é preciso historicizar as definições que fazemos desses termos”. Na fórmula “literatura e história”, para Hansen, a literatura, em vez de representar a história ou reproduzir o discurso da história, põe em jogo “a

historicidade dos modos particulares de definir, produzir, consumir e avaliar ficção como prática simbólica”. Esses modos, são “historicamente variáveis” e, “cada um deles se associa à maneira como a experiência do tempo histórico é vivida e interpretada” (p. 15). A literatura, então, é “contra a história”, pois:

[...] as sociedades humanas são organizações de poderes por definição contraditórios e violentos, e nelas a liberdade sempre falta; a ficção e a literatura são produtos de atos artístico-políticos que afirmam a total liberdade de invenção de mundos fictícios possíveis, e, nesse sentido, essa liberdade de invenção nega a realidade administrada da falta de liberdade da história de suas sociedades (HANSEN, 2019, p. 15).

Infelizmente, o ensino de literatura, muitas vezes, é proposto justamente com falta de liberdade para que experiências de leitura aconteçam. Enche-se a cabeça do aluno de verdades que ele jamais tem oportunidade de confrontar a partir do contato com as obras e suas significações.

Estudioso das Letras Coloniais, mas, também, da literatura moderna, Hansen (2006, p. 21), tendo destacado que “a história literária romântica e hegeliana da tradição iluminista não é mais uma evidência” e que há desinteresse pelas letras coloniais até mesmo nos cursos de Letras, questionou-se sobre que tipo de história se vai fazer com elas: normativa ou descritiva? A primeira seria “uma história normativa de sua hipotética primeira legibilidade normativa cujo conhecimento permitiria excluir significações não previstas na invenção delas”. A segunda, lembrando dos estudos de Hans Gumbrecht, considerou que “deveria ser uma história de todas as leituras possíveis de um texto determinado, tratando-se de reconstituir as condições técnicas, materiais e institucionais em que várias significações foram geradas por leitores cujas disposições receptivas possuíam diferentes mediações históricas e sociais” (p. 22). Infelizmente, como destacou Hansen, é mais simples reconstituir descritivamente as cadeias “das apropriações para evidenciar a particularidade interessada das interpretações românticas, deterministas, modernistas, concretistas, pós-utópicas etc. que foram e são feitas dessas letras”, do que “a reconstituição das próprias leituras coloniais das letras coloniais”, tanto pelo vazio dos arquivos brasileiros quanto pela falta de “evidências coloniais de leitores e leituras coloniais de diferentes mediações sociais”. Acaba por prevalecer no ensino sobre as letras coloniais (quando isso acontece) a transmissão de uma interpretação interessada do passado como sendo única e verdadeira. Nesse sentido, boa parte dos estudantes do ensino médio e dos cursos de Letras, futuros professores, desconhecem, por exemplo, que:

[...] a enunciação das letras coloniais é inventada e ordenada retoricamente, aplicando tópicos ou lugares-comuns na formalização dos caracteres e paixões dos agentes do processo de interlocução e na qualificação dos temas do referencial. Os

lugares são 'questões indefinidas', ou seja, argumentos genéricos, que a memória dos autores acha em elencos de autoridades no ato da invenção dos discursos (HANSEN, 2006, p. 35).

Tendo destacado que a primeira legibilidade normativa das letras coloniais tem sido eliminada das histórias literárias brasileiras e dos cursos de literatura da educação básica e da universidade, é a ela que Hansen tem dedicado boa parte de suas pesquisas, escavando os arquivos e contribuindo para que outras significações potencializem as experiências de novos possíveis leitores.

Retomamos as três articulações básicas e simultâneas citadas pelo professor Hansen em sua aula magna, para encerrar este breve capítulo, desejosos de que outros professores de literatura possam, em suas atividades de ensino promover o contato com a presença das obras, a percepção de suas materialidades e a de seus valores artísticos, que são, sempre, valores históricos e sociais.

QUER SABER MAIS?

Leia o texto “El lector antintelectual [o de la lectura como una forma de caza].

Por que ler?

Esse texto é de sumo interesse para o professor de literatura do Ensino Básico, na medida em o texto trata das mudanças do leitor e da leitura na cultura digital.

Onde você encontra:

No artigo ARDILA, Jineth Ariza. El lector antintelectual [o de la lectura como una forma de caza]. *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 20 núm. 2, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.15446/lthc.v20n2.70589> Último acesso em 04 Jun. 2022.

Leia o texto “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Edgar Morin.

Por que ler?

Esse texto é de sumo interesse para o professor de qualquer nível acadêmico, pois retrata pontos de negligência em relação aos programas de educação, que ao ver do autor precisam ser colocados no foco da preocupação no que tange a formação de jovens.

Onde você encontra:

No livro: *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Edgar Morin, Cortez Editora/ Unesco, 2007.

Leia o texto “Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível”, de Giselle Larizzatti Agazzi.

Por que ler?

Esse texto é importante para os professores que ensinam literatura, pois traz a reflexão de como um ensino não efetivo afasta o aluno da leitura, sendo o

contrário do que se espera. Como muitos professores não leem, acabam não tendo condição de em suas aulas instigarem esse hábito em seus alunos, oferecendo conteúdos muitas vezes regados apenas à teorias e trechos literários.

Onde você encontra:

No periódico Remate de Males, disponível no seguinte link: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635858>

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *Escutar os mortos com os olhos*. Estudos Avançados 24(69), 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000200002>. Acesso em: 4 jun. 2022.

CHARTIER, Roger. *Ler sem livros*. Revista Linguagem, São Carlos, v. 32, dez. 2019.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Imaginação – energia: sobre experiência estética, pensamento arriscado e ensino acadêmico. In: CHIAPPARA, Juan et al. *Estudos de linguística, ensino e literatura em múltiplas perspectivas*. Viçosa: Divisão Gráfica da UFV, 2022.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença – o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução de Ana Isabel Soares (trad.). Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, ago. 2010.

HANSEN, João Adolfo. *Aula Magna*. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2019.

HANSEN, João Adolfo. Letras coloniais e historiografia literária. Matraga: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, ano 13, nº 18, 2006.

HUMBELINO, Luís António. O fim das humanidades – ensino e aprendizagem em época de crise. *Cadernos de Pesquisa*. 48(167), jan./mar., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144666>. Acesso em: 4 jun. 2022.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática, 1994.

SÁ, Simone Pereira de. *Explorações da noção de materialidades da comunicação*. In: Contracampo, nº 10/11, 2004. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i10/11.526>. Acesso em: 4. Jun. 2022.

SILVA FILHO, Antônio Mendes. Século XXI - *O Século da Educação*. In: Revista Espaço Acadêmico, 11(131), p. 97-100. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16668>. Acesso em: 4. jun. 2022.

Bora ler literatura na escola? Projeto de extensão Café com broa & literatura boa

Hércules Tolêdo Corrêa³⁶
Rosângela Márcia Magalhães³⁷
Daniela Pena Carvalho Gonçalves³⁸

Este artigo tem como objetivo apresentar o projeto de extensão “Café com broa e literatura boa: promoção do letramento literário na escola pública”, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Multiletramentos e usos das TDIC na Educação – Multdics, da Universidade Federal de Ouro Preto. No projeto, discutimos com professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, supervisoras e gestoras da rede municipal de educação da cidade de Itabirito/MG aspectos relativos ao ensino de literatura e à qualidade da literatura para crianças, a fim de formar professores como leitores críticos mais capacitados para formação do leitor literário na escola. Essa formação é realizada por meio de encontros virtuais mensais, em que são discutidos textos teóricos e ministradas oficinas de leitura e avaliação de obras, bem como são pensadas propostas pedagógicas para a educação literária. Implantada durante o período de ensino remoto emergencial - ERE, essa formação docente é totalmente on-line, realizada por meio do Google Meet, e tem duração prevista de dois anos. Todos os eventos e atividades desenvolvidas neste projeto são divulgadas no site <https://multdics.cead.ufop.br/eventos> e, também, na conta do Instagram @multdicsufop.

Sabemos que conceituar literatura não é tarefa fácil. Embora possamos definir a literatura com expressões como “arte das palavras” ou “forma de manifestação artística, em prosa ou em verso, por meio de palavras”, sabemos o quanto podem ser

36 Doutor em Educação pela UFMG, professor associado da UFOP. E-mail: herculest@ufop.edu.br.

37 Doutoranda em Educação pela UFOP, professora da educação básica. E-mail: rosangelamagalhaes@uol.com.br.

38 Mestra em Educação pela UFOP, coordenadora pedagógica na educação básica. E-mail: danielacpena87@gmail.com.

reducionistas e provisórias, pois o que é considerado literatura numa época pode não ser em outra ou o que é considerado literatura para um determinado grupo pode não o ser por outro e assim vai. Pensar em “literatura boa”, por sua vez, torna-se ainda mais complexo, questionável e subjetivo. Portanto, temos consciência dos problemas da expressão, mas apostamos nela como forma de chamar a atenção do nosso público para as discussões que propomos com este projeto de extensão no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto em parceria com a secretaria municipal de educação da cidade mineira de Itabirito.

Para acompanhar nossas discussões mensais sobre “literatura boa” para crianças da educação infantil e do primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental, mineiros que somos, não podemos dispensar um saboroso café com broa. Da mesma forma que o conceito abstrato de “literatura boa” é complexo, os prosaicos “café” e “broa” também podem gerar dúvidas. Recordemos uma situação pela qual passamos, certa vez, num bar no charmoso Calçadão do Largo da Ordem, no centro histórico de Curitiba, no Paraná. O garçom nos sugeriu uma “broa” para petiscar enquanto tomávamos um drink, o que nos causou estranheza, porque para nós, mineiros, uma broa é um bolo feito de fubá, um derivado do milho, muitas vezes enriquecida com queijo, requeijão, erva-doce ou outra especiaria. Essa guloseima mineira não combina com drinks em bares. Qual não foi nossa surpresa ao receber na mesa a tal “broa” e identificá-la como uma espécie de pão integral.

Figura 1 - Broa de batata (paranaense)



Fonte: <https://gshow.globo.com/RPC/Estudio-C/cozinha-paranaense/receitas/aprenda-a-fazer-broa-caseira-de-batata-polonesa.ghtml>. Acesso: 25 mai. 2022

Figura 2 - Broa orgânica



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/receitas-pratos/broa-organica/>. Acesso: 25 mai. 2022.

Figura 3 - Broa de fubá (mineira)



Fonte: <https://www.anamariabrogui.com.br/receita/broa-de-fuba-01297>. Acesso: 25 mai. 2022

As imagens anteriores nos mostram alimentos bem diferentes em suas aparências e ilustram o que acabamos de dizer sobre o sentido da palavra “broa” para diferentes usuários do português. Como o foco deste trabalho é a questão da formação do leitor literário e não a culinária, apenas convidamos o leitor a apreciar as imagens e, caso seja do seu interesse, busque nos links as receitas das guloseimas. Dessa maneira, justificamos o uso das expressões “café com broa” e “literatura boa” no título do projeto que temos desenvolvido, nesses parágrafos introdutórios do artigo, para além da rima produzida.

1 O GRUPO DE PESQUISA MULTILETRAMENTOS E USOS DAS TDIC NA EDUCAÇÃO – MULTDICS UFOP

O grupo de pesquisa foi criado em 2013, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, com registro no Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq na mesma época. O grupo realiza pesquisas e trabalhos de ensino e extensão sobre os usos da leitura e da escrita na sociedade contemporânea, a partir das chamadas múltiplas linguagens e, também, discute aspectos relativos ao ensino de literatura e à qualidade de obras destinadas às crianças, capacitando professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Os trabalhos do MULTDICS se voltam para a realidade da chamada Região dos Inconfidentes, na área central de Minas Gerais, composta por três dos principais municípios que a compõem: Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Dessa forma, o grupo intenciona contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da educação na região, procurando promover e dar visibilidade a projetos educacionais bem-sucedidos com relação ao letramento literário. As atividades desenvolvidas pelo grupo são divulgadas no site www.multdics.cead.ufop.br e no canal do YouTube MULTDICS UFOP³⁹

Figura 4 - Logomarca do Grupo



Criação: Daniela Rodrigues Dias - Mestra e doutoranda em Educação pelo PPGE - UFOP; Fonte: acervo do grupo, 2022

Além de pesquisas e reflexões teórico-conceituais sobre multiletramentos, o MULTDICS UFOP promove palestras, cursos e oficinas sobre letramento digital, letramento literário e letramento acadêmico. Dentre as várias ações desse grupo, merecem destaques dois projetos de extensão: o “Multdics Entrevista: levando o conhecimento sobre letramentos literário, digital, acadêmico e quejandos para professores da educação básica, graduandos, pós-graduandos e demais interessados de todo o Brasil” e o “Café com broa e literatura boa: promoção do letramento literário na escola pública”. O primeiro é um projeto de extensão que dá visibilidade a pesquisas e trabalhos desenvolvidos por pesquisadores parceiros e convidados

39 Disponível em: <https://www.youtube.com/c/MULTDICSUFOP>.

do grupo de pesquisa Multdics, por meio de entrevistas veiculadas pelo canal do YouTube MULTDICS UFOP. O segundo projeto tem como objetivo realizar encontros sistemáticos com professoras da rede pública municipal da cidade de Itabirito/MG, com intuito de apresentar, compartilhar e ler obras literárias, além de discutir possibilidades de usos na prática pedagógica e promover reflexões teóricas sobre as temáticas abordadas.

2 O PROJETO CAFÉ COM BROA E LITERATURA BOA

Figura 5 - Logomarca do Projeto



Criação: Beatriz Toledo Rodrigues - Mestra em Educação pelo PPGE - UFOP; Fonte: acervo do grupo, 2022

O projeto Café com broa e literatura boa é uma ação de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, na qual discutimos com professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, supervisoras e gestoras da rede municipal de educação da cidade de Itabirito/MG aspectos relativos ao ensino de literatura e à qualidade da literatura para crianças, a fim de formar professores como leitores críticos mais capacitados para formação do leitor literário na escola. Essa formação é realizada por meio de encontros virtuais mensais, em que são discutidos textos teóricos e ministradas oficinas de leitura e avaliação de obras, bem como são pensadas propostas pedagógicas para a educação literária. Implantada durante o período de ensino remoto emergencial - ERE, essa formação docente é totalmente on-line, realizada através do Google Meet, e tem duração prevista de dois anos. Todos os eventos e atividades desenvolvidas neste projeto são divulgadas no site <https://multdics.cead.ufop.br/eventos> e, também, no Instagram @multdicsufop.

Importante destacar que, além de focarmos na multimodalidade do/no livro para crianças, o projeto Café com broa e literatura boa também visa à construção coletiva de estratégias pedagógicas voltadas para a promoção do letramento literário. Divulgador do letramento literário no Brasil, Rildo Cosson afirma que o

maior objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (COSSON, 2012, p. 106).

É importante destacar que uma das autoras deste artigo tem como sujeitos de sua pesquisa professores e supervisores dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Itabirito/MG. O objetivo dessa investigação é analisar os modos de ensinar Literatura Infantil que fazem sentido para os alunos nesta rede (MAGALHÃES, 2022).

Na atualidade, tem-se discutido bastante sobre a necessidade de oferecer cursos de capacitação docente de maneira continuada, de modo que os profissionais da área se mantenham atualizados e que as possíveis deficiências oriundas de sua formação inicial possam ser minimizadas. Afinal, somos defensores da necessidade de ir além da promoção de uma aprendizagem sistematizada da leitura literária, potencializando o letramento literário, ou seja, defendemos a formação de um leitor literário que ultrapasse os muros da escola, que seja capaz de fazer escolhas conscientes e críticas de suas leituras literárias ao longo da vida. Conforme argumenta Graça Paulino, uma das primeiras pesquisadoras a usar o termo letramento literário no Brasil, a formação de um leitor literário “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto, promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação leitora.

3 OS OBJETIVOS DO PROJETO

Sabe-se da relevância de disponibilizar livros e fomentar práticas de leitura literárias para crianças desde a mais tenra idade e entende-se que, no ambiente escolar, o docente exerce papel fundamental na formação leitora de seus alunos. A oferta de formação continuada que possibilite embasamento teórico para ampliação dos saberes e repertório literário de profissionais poderá contribuir para ampliação de práticas pedagógicas sistematizadas voltadas para a formação literária das crianças. Nessa perspectiva, elencou-se como objetivo geral do projeto formar professores para promoção do letramento literário em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Busca-se como objetivos específicos subsidiar teoricamente a formação do professor para o letramento literário, identificar aspectos estéticos de obras literárias para crianças, formar leitores críticos de literatura para crianças e contribuir na construção de propostas pedagógicas de promoção do letramento literário.

4 A CIDADE DE ITABIRITO – MINAS GERAIS

O projeto Café com broa e literatura boa é desenvolvido na rede municipal de ensino da cidade de Itabirito, localizada na região central do estado de Minas Gerais, fazendo parte do Quadrilátero Ferrífero. Entre serras e montanhas, Itabirito pode ser vista como uma ponte entre a atual capital mineira, Belo Horizonte, e a cidade histórica de Ouro Preto (antiga capital, até o final do século XIX).

O município ocupa uma área de 541,93 km². Atualmente, a população estimada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2021, é de 52.996 habitantes, possuindo uma taxa de escolarização entre os 6 e 14 anos de 99,4% e com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,730.

Figura 6 - Mapa de Minas Gerais



Fonte: Mapa disponível em: <https://www.itabirito.mg.gov.br/descubra-itabirito/dados-geograficos>. Acesso: 25 mai. 2022.

As atividades econômicas da cidade estão ligadas à mineração, ao setor de serviços e a pequenas indústrias que movimentam a economia local.

A rede municipal de ensino de Itabirito conta com vinte e dois Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) e doze escolas do ensino fundamental, que atendem crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano, sendo sete da zona urbana e cinco da zona rural.

Alguns fatores nos impulsionaram à realização do Projeto Café com broa e literatura boa na rede municipal de Itabirito, entre eles as políticas de incentivo à formação literária dos alunos, observadas por meio da participação, no Multdics, de professoras e especialistas da sua rede de educadores, bem como de pesquisas já desenvolvidas no âmbito do grupo em escolas da cidade.

5 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO

O projeto Café com broa e literatura boa tem como público participante professoras das escolas públicas municipais que atuam em turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Contamos também com a participação das coordenadoras pedagógicas dos respectivos ciclos, gestoras e supervisoras das unidades escolares. Temos envidado muitos esforços para garantir a participação das professoras nas formações. No entanto, vindas de um cenário complexo, pois o projeto iniciou-se em plena pandemia da covid-19, em agosto de 2021, nem sempre as professoras têm conseguido participar de todas as reuniões. O interesse pela formação, entretanto, é bem grande. Muitas professoras acessam as reuniões de dentro de seus carros, enquanto estão voltando para casa ou buscando filhos em suas atividades, ou mesmo enquanto executam alguma tarefa doméstica. Consideramos importante destacar esta informação neste artigo, para reafirmar o envolvimento que docentes têm com seus trabalhos e suas formações em serviço.

6 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

O projeto estrutura-se de forma a proporcionar aos envolvidos encontros mensais, às 19 horas, geralmente às terças-feiras, via Google Meet. Nestes momentos, são realizadas oficinas de leitura e análise de livros literários, observando-se a sua qualidade estética (nas várias semioses) e outros aspectos importantes para a prática pedagógica. Há sempre a indicação de um texto teórico (ou teórico-prático) que subsidia as análises literárias e propostas pedagógicas com o letramento literário no âmbito escolar. Além disso, após cada encontro, é produzido um mural digital, com uso da ferramenta Padlet, para compartilhamento de material disponibilizado aos participantes e ao público interessado, uma vez que esses murais são públicos. Contamos quase sempre com a participação de convidados externos ao projeto, professores e pesquisadores das áreas temáticas de cada um desses encontros.

Antes mesmo da aprovação do projeto pela Pró-Reitoria de Extensão da UFOP, realizamos, no dia 28 de junho de 2021, uma roda de conversa virtual, para a qual convidamos todas as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, supervisoras e coordenadoras pedagógicas da rede municipal de educação de Itabirito. Na ocasião, participaram os pesquisadores Zélia Versiani (UFMG), Marta Passos (CEFET/MG), Ivanete Bernardino (UFOP) e Rodrigo Machado (UFOP), além do convidado especial, o escritor Léo Cunha. Neste encontro debatemos e conversamos sobre o ensino da literatura infantil e questionamos: O que vem a ser “literatura boa”? Toda literatura é boa? Boa pra quê? Por que “Café com broa e literatura boa”? Essa roda de conversa foi transmitida pelo canal do YouTube do grupo de pesquisa Multdics e está disponível por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=NgFzZMoWgol&t=5133s>.

Figuras 7 - Cartazes digitais da abertura do projeto e dos dois primeiros encontros



Fonte: Acervo do grupo, 2022

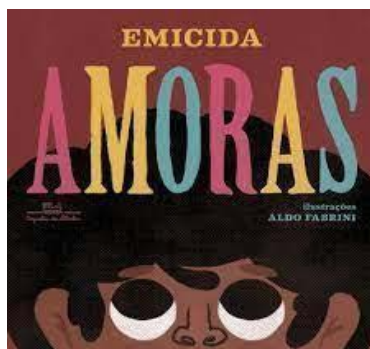
O projeto foi aprovado para iniciar-se no segundo semestre de 2021. Ainda com um número mais reduzido de professoras, que estavam envolvidas com o retorno ou não do ensino presencial naquele período, os encontros foram bastante produtivos e nos empenhamos ao máximo para divulgá-los entre as profissionais, por meio das direções de escolas e coordenações de segmentos. A seguir, apresentamos brevemente o conteúdo trabalhado nesses encontros.

O primeiro encontro foi conduzido pelos autores deste artigo, com apoio de demais membros do Multdics e a principal atividade foi elaborada e ministrada pelo graduando em Letras Matheus de Oliveira, que preparou uma reflexão sobre o livro infantil *Amoras*, do rapper Emicida.

O livro foi apresentado inicialmente por meio de um vídeo da youtuber Sansara Burity, que procura responder à pergunta: “O que Emicida traz para as crianças nesse livro?” O leitor pode acessar o vídeo por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=UJ7IKuN4JC8>.

Após a apresentação do vídeo, Matheus de Oliveira fez a leitura oral da obra, escrita por Emicida, ilustrada por Aldo Fabrini e publicada pela editora Companhia das Letrinhas em 2018. *Amoras* é o primeiro livro do rapper destinado às crianças. Pode-se dizer que a obra aborda a representatividade e a autoconfiança da pequena personagem: uma menina negra ou preta, como preferirem. O enredo apresenta uma criança que reconhece sua identidade a partir de uma conversa com o pai, debaixo de uma amoreira. A obra é inspirada na música “Amoras”, que Emicida compôs para sua filha, Estela, de sete anos.

Figura 8 - Capa do livro *Amoras*, de Emicida



Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=41343>. Acesso: 30 mai. 2022.

O mediador de leitura apresentou as imagens do livro e procurou explorar minuciosamente os elementos gráficos e o jogo de palavras que o autor usou para produzir a narrativa. Ele também destacou as referências que o texto faz à religião e à resistência africanas, reforçando as histórias de líderes negros como Zumbi, Martin Luther King, Malcom X e entidades da mitologia yorubá.

Em artigo sobre estereótipos de personagens negros na literatura para crianças, Souza (2001) afirma que:

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão etnocêntrica, branqueadora [...] oferecem ao leitor re(a) apresentações positivas do negro, do descendente de africanos, contribuindo para uma “modificação da rede de significados da palavra negro, mestiço”, pardo, possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a este elevação da autoestima e resgate de sua cultura (SOUZA, 2001, p. 211-212).

A relação pai e filha é fortemente apresentada no enredo, além disso, as ilustrações colaboram para que este relacionamento tenha destaque no transcorrer da narrativa.

Vale também enfatizar que o passeio de pai e filha pelo pomar revela a diversidade das amoreiras e suas amoras, evocando a diversidade dos povos africanos e suas culturas religiosas. Através da metáfora da amora, o pai vai apresentando um universo cultural e leva a filha a tirar uma conclusão, comparando sua pele à cor da fruta da amoreira: “Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (EMICIDA, 2018, p. 36).

Feita a apresentação, iniciou-se a discussão da obra pelos participantes e sugestões de propostas pedagógicas com a literatura. Dentre várias falas muito pertinentes em relação à obra e ao trabalho de letramento literário, destacamos os seguintes:

“Há uma necessidade de se trabalhar estes contos ao longo do ano, para que as crianças possam ter estes outros olhares, que possam se reconhecer nas histórias”.

“Não trabalhar essas histórias que retratam a negritude somente na semana da consciência negra, mas ao longo do ano.

“Eu gostei do trecho ‘as pretinhas são o melhor que há!’. Este livro, além de trabalhar a negritude, o preconceito, ele serve para todas as crianças, sejam brancas, negras, pardas, indígenas, porque devemos valorizar todos os tipos de belezas!”.

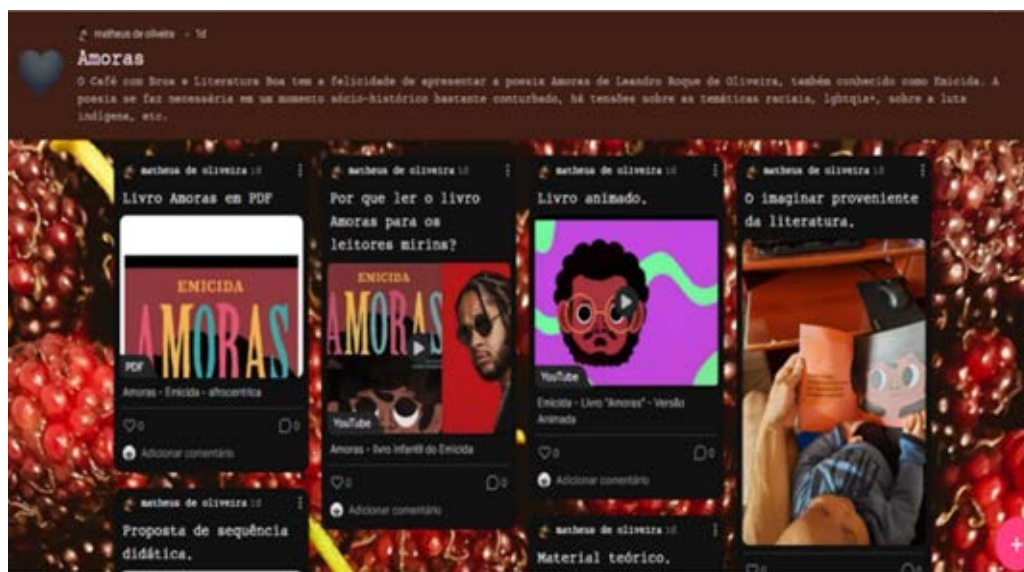
“É um livro muito rico e importante para trabalharmos a representatividade das crianças.”

Diante desses apontamentos, reforçamos a ideia de que a literatura infantil possibilita a reflexão sobre o mundo e amplia o repertório linguístico do leitor. Dessa forma, percebemos que a leitura literária no contexto escolar é um processo de construção de saberes, demandando que o professor seja o mediador, aquele que orienta a leitura, ajudando os alunos a estabelecerem conexões entre esses saberes, coordenando a seleção das obras que serão trabalhadas e facilitando o acesso a elas.

Nessas atividades de mediação, o professor pode guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades.

Após este encontro foram disponibilizados para os participantes, por meio da ferramenta Padlet, alguns links para imagens e o vídeo que utilizamos no encontro de formação, conforme se pode ver na figura seguinte.

Figura 9 - Padlet produzido a partir do primeiro encontro de formação



Fonte: <https://padlet.com/edeoliveiramatheus/8eqnbod9u3hmpw6>. Acesso: 30 mai. 2022

Depois de alguns dias de realização do encontro de formação, recebemos um vídeo com o depoimento de uma professora da rede municipal sobre o desenvolvimento de uma sequência didática produzida com seus alunos a partir da análise do livro *Amoras*, tendo como referência para criação da proposta as reflexões feitas na formação ofertada. O leitor interessado em ver este relato de experiência pode acessá-lo por meio do link do Instagram https://www.instagram.com/cafe_com_broa_e_literatura_boa.

Vale lembrar as palavras de Paulo Freire: “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). Dessa forma, reforçamos que para chegar a tais experiências literárias na escola, é preciso investir na formação de um professor capaz de compartilhar, sem impor, a leitura da obra literária. Ao tratar do ensino de literatura hoje, Benedito Antunes (2015) argumenta que:

[...] ao capacitar docentes para o trabalho criativo e envolvente com a literatura, abririam perspectivas para a realização de um trabalho dessa natureza também em outras áreas. Afinal, a língua é a base para todas as disciplinas e para a vida social. E a literatura, enquanto prática estética que proporcionasse a permanente constituição de sentido, contribuiria para a compreensão da vida e da sociedade. A transformação da sala de aula em “comunidade hermenêutica” poderia representar, em última instância, uma oportunidade democrática e produtiva tanto para os alunos como para o professor, que de forma verdadeira também aprenderia a fruir literatura no processo de ensiná-la (ANTUNES, 2015, p. 16).

Lembremos aqui o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, sobre a formação do educador.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, art. 61).

Dessa forma, essa formação docente priorizou o conhecimento de estratégias para a formação de leitores e os aspectos que dão qualidade às obras literárias. Afinal, é de fundamental importância na sala de aula apresentar informações e conhecimentos referentes às culturas africana e afrodescendente, despertando a afetividade nas crianças, envolvendo-as com as belezas e riquezas culturais, estimulando a imaginação e despertando o encantamento por outras culturas.

O segundo encontro de formação ocorreu em novembro de 2021. Retomamos as questões sobre educação étnico-racial a partir do livro *Amoras* e apresentamos e discutimos o artigo “Quando as crianças não se reconhecem nas histórias: literatura e fantoches para uma educação étnico-racial”, de José Humberto Rodrigues dos Anjos, Deise Katuscia Xavier, Kaisa Oliveira e Brenda Inácio Arantes⁴⁰

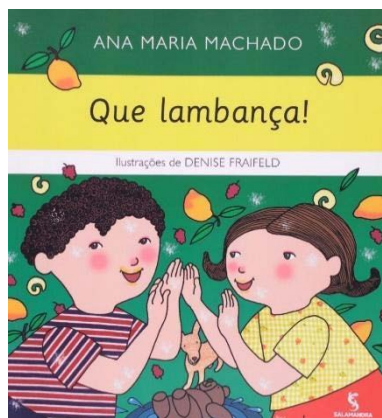
Nessa discussão, foram abordados pontos referentes à representatividade de crianças negras em histórias infantis e o trabalho com a literatura mediado pelo uso de fantoches como recurso para contribuir para uma educação étnico-racial. A exposição forneceu aos participantes subsídios para explorar a temática no âmbito escolar e buscou refletir sobre o espaço destinado ao negro na literatura infantil e a responsabilidade de se propor práticas educativas que permeiem questões referentes à identidade e cultura da criança.

Para este encontro, foram convidados a falar os professores Fabrícia Jeanini Cirino e Clóvis Maurício de Oliveira, ambos doutorandos da UNESP, unidade de Assis, São Paulo. A doutoranda apresentou seu objeto de estudo, que inclui obras infantis premiadas de autoria de Ana Maria Machado. Ao longo de sua fala, a pesquisadora deu destaque para o papel de suma importância do professor enquanto formador de leitores e para a sensibilidade quanto às estratégias de mediação de leitura literária. Também abordou características próprias atribuídas a diferentes tipos de livros, como o livro brinquedo e o livro de pano, e apontou elementos importantes quanto ao contato da criança com o objeto livro, tudo isso em parceria com seu parceiro de estudos, o doutorando Clóvis Maurício.

Realizou, de forma envolvente, a leitura e análise das características presentes no livro ilustrado *Que lambança!*, escrito por Ana Maria Machado, ilustrado por Denise Fraifeld e publicado pela editora Salamandra (2004). A obra traz um poema, disposto em 22 estrofes, que trata da temática brincadeira de forma intertextual com cantigas populares e contos de fadas. A leitura feita pela convidada abordou questões referentes à articulação criativa e eficiente entre as linguagens visual e verbal.

40 Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/4668>.

Figura 10 - Capa do Livro *Que Laranja!*

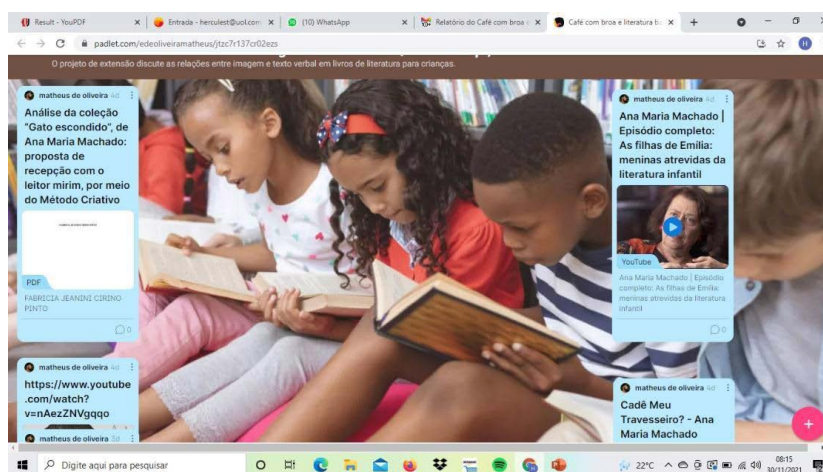


Fonte: <http://www.anamariamachado.com.br/livro/que-laranja>. Acesso: 30 mai. 2022

As reflexões propostas a partir do livro suscitaram inúmeras possibilidades de interpretação. Oportunizaram aos participantes ampliar a apreciação sobre elementos que compõem o livro ilustrado, desde a sua produção e editoração, relacionadas às escolhas de cores, tamanhos, texturas, materiais, letras, ilustrações. A apropriação de tais informações pelas professoras participantes pode indicar novas possibilidades e experiências de leitura em sala de aula, vindo a contribuir com a formação estético-literária das crianças.

A partir deste encontro também foi elaborado um mural para divulgação de materiais e troca de experiências pedagógicas:

Figura 11 - Padlet produzido a partir do segundo encontro de formação



Fonte: <https://padlet.com/edeoliveiramatheus/jtzc7r137cr02ezs>. Acesso: 30 mai. 2022

A seguir, apresentamos de forma bastante breve o terceiro, quarto e quinto encontros, remetendo os leitores para os murais digitais produzidos a partir dos eventos.

O terceiro encontro foi conduzido pela coordenação do projeto, o professor Hércules Tolêdo Corrêa, que apresentou possibilidades de trabalho pedagógico a partir da análise de dois livros para crianças premiados nos últimos tempos e que têm uma relação muito direta com problemas vividos por docentes e discentes de escolas de Itabirito e região. Trata-se dos premiados *Um dia, um rio*, de Leo Cunha e André Neves, e *Sagatrisuinorana*, de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz. O primeiro foi “inspirado” na tragédia acontecida em Bento Rodrigues, distrito de Mariana e, o segundo, na conhecida “tragédia de Brumadinho”. Mais informações sobre este material estão disponíveis em: <https://padlet.com/edeoliveiramatheus/u6ha1szjxtjv0lzo>.

No quarto encontro, contamos com a participação das jovens doutoras Juliana Pádua e Maria Laura Pozzobon Spengler, que falaram sobre livro-objeto, tema de suas pesquisas e formações. Os leitores interessados podem acessar o padlet produzido pela nossa equipe de bolsistas por meio do link: <https://padlet.com/marianeborges/tomkcr1pz6w8acd>. No quinto encontro, tivemos a participação de Andrea Kluge-Pereira, professora da educação básica já aposentada e ex-integrante da equipe de coordenação de materiais didáticos do Ministério da Educação, entre os anos de 2001 e 2016. Foi feita uma exposição bastante produtiva sobre as políticas de constituição de acervos de bibliotecas escolares nos governos democráticos da época em que atuou no MEC, o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, bem como foram pontuadas questões relativas à qualidade literária de obras escolhidas a essa época, em contraste com obras que têm sido escolhidas a partir de então, com o arrefecimento das políticas públicas de leitura a partir de 2016. O material pode ser visto pelos leitores interessados em padlet.com/sabrinaribeiro7/kx9y9j5e11jkk4qh.

Continuamos com os encontros mensais e já fomos convidados pela secretaria municipal de educação de Itabirito a ampliarmos nossa atuação a partir de propostas pedagógicas com um kit de livros literários que foi adquirido pela prefeitura no final de 2022 (um conjunto de 72 obras, destinadas a alunos da educação infantil e todo o ensino fundamental), distribuídos aos docentes e discentes. Temos a intenção também de promover outras rodas de conversa sobre literatura e ensino, a serem transmitidas abertamente, pelo nosso canal do YouTube MULTDICS UFOP, com parceiros de outras instituições de ensino superior e, também, com o compartilhamento de experiências exitosas de trabalho com leitura literária em escolas da educação básica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo, com este texto, apresentar o projeto de extensão Café com broa e literatura boa, em sua fase de implantação e seus cinco primeiros encontros. Neste momento, já realizamos outros encontros de formação e temos programados todos os demais para o ano de 2022 e o primeiro semestre de 2023. Professores e pesquisadores de várias partes do Brasil foram convidados a participar desses encontros, que abordarão, dentre outros, os seguintes temas: livro-objeto e livro-brinquedo, políticas de constituição de acervos de bibliotecas escolares, temas fraturantes da literatura para crianças, como abordagem de suicídio, morte, questões de sexualidade e gênero, livros para bebês e crianças bem pequenas, o programa governamental Conta pra mim.

Vale enfatizar, por fim, que aqui se registra apenas uma das ações de extensão desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto, reforçando o compromisso da universidade para com a comunidade do seu entorno, com a capacitação e formação humana para o desenvolvimento educacional, muito além da propalada “balbúrdia” atribuída às instituições acadêmico-científicas brasileiras por um (des)governo que procura desmontar todo o sistema público de qualidade que foi construído por décadas na universidade brasileira.

QUER SABER MAIS?

Leia o livro:

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

Por que ler?

Na sua primeira parte, este livro traz contribuições teóricas acerca do letramento literário e, na segunda, são apresentadas várias possibilidades de trabalho com a literatura na escola, a partir de oficinas com sequências simples e expandidas de exploração de livros destinados a crianças e jovens. Leitura indispensável para interessados no ensino de literatura, professores em formação inicial ou continuada e mediadores de leitura, de maneira geral.

Onde você encontra:

Publicado pela editora Contexto, esta e outras obras do mesmo autor, publicadas posteriormente, podem ser consultadas em bibliotecas universitárias ou podem ser adquiridas diretamente no site da editora ou em livrarias físicas, que devem sempre ser visitadas por interessados em livros, literatura e leitura.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Por que ler?

Como sabemos, Paulo Freire é um dos mais importantes pensadores sobre a educação no Brasil. Reconhecido internacionalmente, nos últimos anos temos visto seu nome ser demonizado por certas alas conservadoras da sociedade, em geral compostas por pessoas que pouco ou não entendem de educação. Nesta obra, Freire aborda a educação transformadora, por meio do engajamento político, da ética crítica, da competência científica e da amorosidade autêntica, dentre outras temáticas.

Onde você encontra:

Esta e outras obras do autor, como a *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e a *Pedagogia da indignação*, são comercializadas em livrarias físicas e virtuais e podem ser facilmente encontradas em bibliotecas públicas por todo o país. No site <https://appsindicato.org.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/> estão disponíveis 17 obras do autor que podem ser baixadas em pdf gratuitamente.

PAULINO, Graça. Da leitura ao letramento literário. (Organização Cristina Rosa). Belo Horizonte: FaE; UFMG, Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

Por que ler?

Este livro reúne ensaios e artigos escritos pela Professora Graça Paulino, a primeira pesquisadora a usar a expressão “letramento literário” no Brasil, publicados esparsamente entre 1979 e 1999 em periódicos acadêmicos e outros materiais de circulação mais acadêmica. O livro foi organizado pela professora e pesquisadora Cristina Maria Rosa, docente da Universidade Federal de Pelotas, como parte de suas atividades de pós-doutoramento com Graça Paulino na Universidade Federal de Minas Gerais.

Onde você encontra:

Embora não esteja disponível comercialmente, o livro pode ser encontrado em bibliotecas universitárias. Os interessados também podem encontrar alguns dos textos das coletâneas publicados em diferentes sites.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. *O ensino de literatura hoje*. In: Fronteiras. Revista digital do programa de estudos pós-graduados em literatura e crítica literária. São Paulo: v. 14, julho, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/22456> . Acesso em: 16 de fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Leo. *Um dia, um rio*. Ilustrações: André Neves. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

DOS ANJOS, José Humberto Rodrigues; OLIVEIRA, Deise Kátiuscia Xavier Kaysa; ARANTES, Brenda Inácio. *Quando as crianças não se reconhecem nas histórias: literatura e fantoches para uma educação étnico-racial*. In: Revista Athena, v. 18, nº 1, 2020.

EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, João Luiz. *Sagatrisuinorana*. Ilustrações: Nelson Cruz. São Paulo: ÔZé, 2020.

MACHADO, Ana Maria. *Que lambança!* São Paulo: Salamandra, 2004.

MAGALHÃES, Rosângela Márcia Magalhães. *(Trans)Formando leitores literários: reflexões para um estudo de caso de uma rede municipal de ensino da região dos Inconfidentes*. Tese de doutorado (em andamento). Mariana, ICHS-PPGE, 2022.

PAULINO, Graça. *Da leitura ao letramento literário*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

SOUZA, Andréia de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, p. 195-213, 2001.

Anexo A

Receita da Broa da Chica Pronta

Ingredientes:

2 ovos

2 copos de leite (use como medida um copo de requeijão)

1/2 copo de óleo

2 copos de fubá
2 colheres de sopa de farinha de trigo bem cheias
1 copo de açúcar
1 pitada de sal (para ressaltar o sabor do açúcar)
1 colher de fermento em pó

Modo de fazer:

Bata todos os ingredientes no liquidificador por dois minutos. Coloque para assar por 45 minutos preferencialmente em uma forma com furo no meio, untada com margarina ou manteiga e levemente enfarinhada.

Espera esfriar, desenforme e sirva com um bom café espresso ou café coado na hora.

Ótimo para acompanhar a leitura de um bom livro de literatura.

*Joseani Adalemar Netto*⁴¹
*Patrícia Pedrosa Botelho*⁴²

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever, uma das atribuições da escola, exige não somente a apreensão do signo linguístico, das convenções ortográficas, dos procedimentos de organização de uma página, mas também de múltiplas regras sociais que envolvem o uso da linguagem. Segundo Rildo Cosson (2014, p. 15-16), somos a “soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante”. Nesse sentido, podemos dizer que a matéria básica que constitui nosso corpo linguagem é aquela que nos permite dizer algo, ou seja, a palavra. A palavra está em todos os lugares e se manifesta também de diferentes maneiras seja por meio de um texto escrito, em um livro, um cartaz colado em um muro, uma música ouvida através do rádio, a declamação de um poema, um bilhete fixado na geladeira, um infográfico etc.

A multiplicidade da linguagem e seus usos sociais tornam o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura um desafio tanto para o aluno quanto para o professor. O que ensinar? Como ensinar? Questões que rondam inevitavelmente o pensamento dos professores que se comprometem não só com a alfabetização de seus alunos, mas, principalmente, com o letramento que vai além do conhecimento formal, que engloba a vivência com uma gama significativa de vários textos escritos ou orais, em função da diversidade de situações comunicativas presentes no ambiente escolar e fora

41 Mestra em Letras pelo programa PROFLETRAS/UFJF. Professora da Educação Básica na Escola Municipal Anita Soares Dulci e no Colégio Santos Dumont. E-mail: nettojoseani@gmail.com.

42 Pós-doutora em Estudos Literários pela UFJF. Professora do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais e da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: patricia.botelho@ifsudestemg.edu.br.

dele. O docente que busca responder às questões postas para uma mudança em sua prática estará atento ao que se chama de currículo oculto, aquele que não está, ou não estava, até pouco tempo, inscrito nos documentos oficiais, cujo objetivo é orientar o ensino e a aprendizagem. A oralidade enquadra-se neste currículo e não deve ser negligenciada pela escola, afinal de contas, o corpo linguagem se expressa durante boa parte do tempo através do texto oral.

A leitura de Thiollent (1986) sobre a importância do professor ser também um observador, pesquisador de sua prática e um ser consciente que promove transformações consistentes em seu fazer, levou a professora Joseani Netto a sondar os gêneros textuais utilizados pelos professores da Escola Municipal Anita Soares Dulci nas diversas disciplinas escolares, para verificar o uso da oralidade em sala de aula. Assim feito, a professora se deparou com o mapa mental, muito utilizado pelo professor de Ciências, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II. Os alunos nunca tinham construído e compartilhado um mapa mental com os colegas, apenas foram apresentados a ele como uma forma de estudar para as provas. Percebendo a necessidade de se trabalhar com a dimensão social da linguagem, voltada para a prática em sala de aula e, conseqüentemente, para uma possível interação social em algum contexto da vida de seus alunos, o mapa mental⁴³ foi então o gênero escolhido para estudo nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, objetivando não só que os alunos pudessem compreendê-lo melhor, mas também promover momentos de oralidade em sala de aula, como caminho para um ensino e uma aprendizagem mais significativa. Assim, a docente apropriou-se da linguagem dos mapas mentais para o letramento e a ampliação do repertório linguístico e literário dos alunos.

Os momentos dedicados ao projeto somaram o total de 16 aulas, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, composta por 35 alunos, em idade regular para o ano/série da Escola Municipal Anita Soares Dulci, na cidade de Santos Dumont, em 2019. Vale dizer que o mapa mental não é um gênero especificamente da oralidade. Para se chegar a ele, a aula expositiva foi apresentada como o gênero oral a ser estudado pelos alunos, utilizando-se dos recursos da oralidade para se explicitar o conteúdo dos mapas mentais produzidos em sala de aula de forma coerente e coesa.

Para se pensar a proposta de intervenção, foi necessária a leitura de autores como Bakhtin (2003), Marcuschi (2005), Dionísio (2005), Schneuwly & Dolz (2004),

43 Mapa Mental: método criado pelo psicólogo Tony Buzan, em 1970, como ferramenta para organização de ideias e de conteúdos em tópicos ligados entre si por ramificações, podendo ser inseridas figuras, símbolos e desenhos. Um mapa mental sintetiza conceitos, conectando uma ideia principal a outras secundárias, favorecendo a memorização nos estudos, a criatividade e a assimilação de conceitos mais complexos. Para mais informações, acessar o link disponível em: <https://blog.unicep.edu.br/mapa-mental/>.

Miranda (2005-2006), Nóvoa (2007), Tomasello (2003) e Thiollent (1986) que corroboram com a proposta deste trabalho quanto à necessidade de se ter um novo olhar sobre o ensino também da oralidade, não só nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, como em todas as disciplinas que fazem parte do currículo da Educação Básica.

2 JUSTIFICATIVA

Muitas vezes, os momentos de oralidade não são oferecidos aos alunos: as vozes deles não são ouvidas, não podem se expressar, cooperar com os colegas de turma através dos conhecimentos produzidos por eles mesmos, já que, muitas vezes, as respostas esperadas são pré-estabelecidas pelos professores. A oralidade é relegada a um papel secundário ou até terciário na escola. Na acepção de Miranda (2005, p. 166), “saber falar” não é só saber se expressar pela língua materna, mas [saber-se inserir] nos contextos sociais em que o falante se insere no momento de sua fala, ou seja, as instâncias da vida pública exigem determinadas regras que nem sempre são cumpridas acertadamente; é preciso saber respeitar os turnos de fala, conhecer os papéis discursivos de cada um, como dizer e o que dizer, pautas importantes de uma aula de Língua Portuguesa, afinal de contas os aspectos da oralidade são conteúdos a serem ensinados e aprendidos na escola para que o aluno saiba se expressar, saiba falar em público, saiba adequar sua linguagem no contexto em que se encontra, saiba fazer reclamações, fazer pedidos, solicitações, i. e., inserir-se no mundo letrado.

Pensando na necessidade de se trabalhar a oralidade em sala de aula como um conteúdo, partindo de um recurso que os alunos já conheciam, mesmo que de forma superficial, pretendemos divulgar os mapas mentais como uma proposta de um momento de integração e compartilhamento entre todos para o melhor desenvolvimento da oralidade dos alunos.

O professor de Ciências usa o mapa mental em sala de aula como uma forma de sintetizar os conteúdos aplicados e facilitar a memorização deles para as avaliações. Essa não é uma atividade de construção com os alunos, afinal os mapas são apresentados de forma pronta. Dar ao aluno a oportunidade de construir seu próprio mapa é incentivá-lo a buscar caminhos em seus estudos, organizar suas ideias, ativar sua criatividade, selecionar os tópicos que julgar mais pertinentes e relacioná-los a outros que os elucidam, não somente para a simples memorização de um conteúdo. O gênero aula expositiva, por outro lado, permite ao aluno a ampliação das ideias registradas em tópicos, uma ocasião mais formal em que ele deverá esclarecer aos outros colegas, através da oralidade, os conteúdos que foram mapeados por ele. Lembrando que, para esse instante, é necessário que o estudante se prepare, seja capaz de “decifrar” as informações registradas no mapa

mental (por meio de palavras-chave, símbolos, desenhos e figuras) bem como exercitar sua postura diante do público, tom de voz, linguagem a ser utilizada.

3 OBJETIVO GERAL

A partir da confecção de um mapa mental, em que os alunos registram, através da escrita, ideias e conceitos de forma sintética, introduzir o gênero conto de suspense e levá-los a desenvolver sua expressão oral, fazendo uso de uma linguagem apropriada ao contexto de uma aula expositiva bem como postura, tom de voz, expressões gestuais, compreendendo a importante função da oralidade para a explicitação do conteúdo mapeado, introduzindo o gênero conto de suspense.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Repensar com os alunos o gênero mapa mental como um instrumento interessante de apoio na organização dos estudos escolares;

Analisar as peculiaridades do gênero mapa mental;

Refletir sobre a necessidade de síntese na construção do mapa, explicitando o que não está claro no mapa através da oralidade;

Levar os alunos a compreenderem que a explicação oral na apresentação do mapa consiste em um gênero que pode ser usado em uma aula expositiva, palestra, seminário etc.;

Criar um ambiente de aprendizagem cooperativo em que se respeite a fala do outro;

Construir conjuntamente as regras de postura da apresentação oral;

Avaliar a oralidade dos grupos que se apresentarem de acordo com as regras instituídas pelos próprios alunos;

Introduzir o gênero suspense por meio de mapas mentais;

Ampliar o repertório literário dos alunos mediante o trabalho com um conto de suspense.

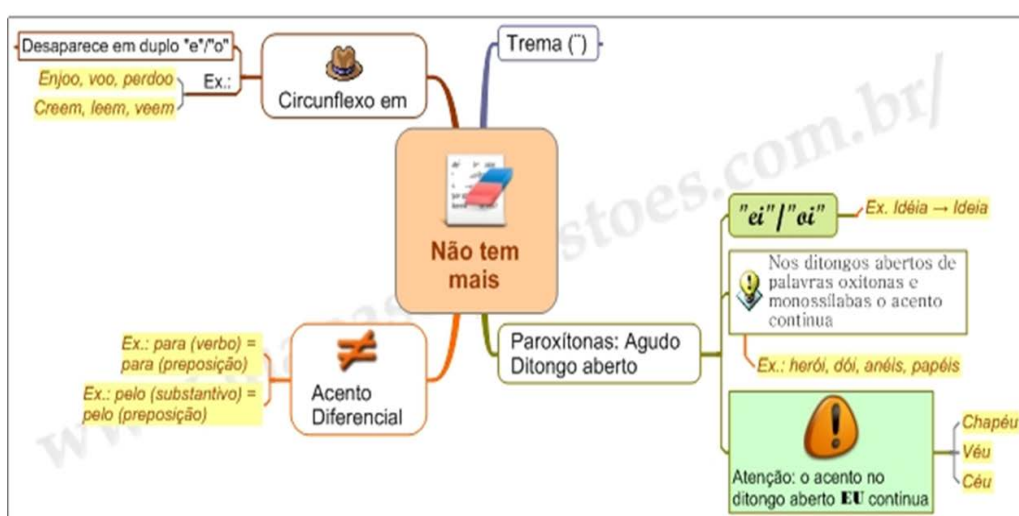
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção foi pensado a partir das sequências básica e expandida sugeridas por Rildo Cosson (2014) em sua obra intitulada Letramento literário - teoria e prática. Assim, as 16 aulas utilizadas para o desenvolvimento da proposta se dividiram em 10 momentos, cada um deles se desdobrou em passos que explicam o desenrolar do processo empregado nas aulas de Língua Portuguesa para concretização de todo o projeto de intervenção.

4.1 PRIMEIRO MOMENTO – REVISITAÇÃO DO GÊNERO MAPA MENTAL – 2 AULAS DE 50 MIN.

Passo 1 - Atividade oral de mapeamento, inferências e hipóteses. A professora entregou para cada aluno um exemplo de mapa mental. Dividiu a turma em 7 grupos de 5 alunos cada. Pediu que observassem com atenção o mapa entregue para responderem aos questionamentos. Importante lembrar que, nesse primeiro momento, a observação e a análise dos mapas mentais entregues aos alunos trazem a importância do que Miranda (2006) ratifica quando aborda o aspecto da “modelagem”, i.e., a aprendizagem através do outro. Esse outro, no caso do primeiro passo da atividade, são os textos oferecidos aos alunos. Eles servem como modelo para que os discentes aprendam a construir seus próprios mapas.

Figura 1 - Quadro explicativo

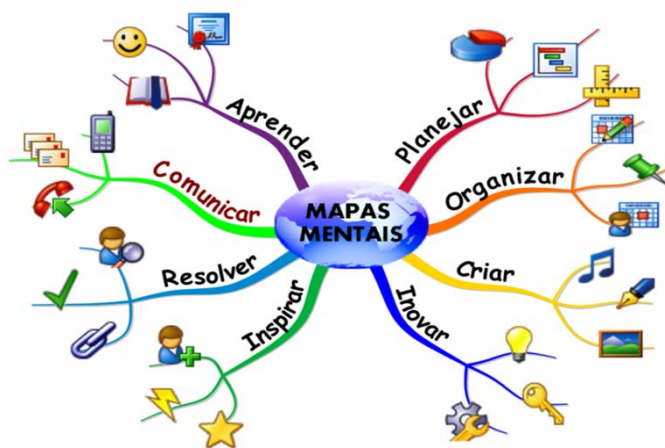


Fonte: <https://www.diegomacedo.com.br/mapa-mental-de-portugues-acentuacao-no-acordo-ortografico/>.

QUADRO 1 - QUESTÕES

QUESTÕES (atividade desenvolvida oralmente):

- 1- Por onde seria mais fácil começar a leitura? Justifique.
- 2- A partir de suas primeiras observações, sobre o que diz o texto? Como ele é dividido?
- 3- Veja como o texto foi construído. Há nele palavras e imagens. Que função exerce a linguagem não verbal no texto?
- 4- O que dizem as imagens e desenhos que acompanham a linguagem verbal do texto?
- 5- Há informações que você acrescentaria, substituiria ou mesmo retiraria desse texto? Por quê?
- 6- Em que situação ou com qual objetivo podemos construir um texto como este?
- 7- A forma como as informações são dadas pelo texto lido é suficiente para que você o compreenda plenamente? Explique. Leve em consideração a resposta dada na questão 4.
- 8- O que é preciso para que as informações registradas em um mapa mental sejam entendidas por todos? Qual seria a melhor maneira de explicitar as informações contidas no texto e em que momento?
- 9- Após a leitura do mapa mental e as reflexões feitas, podemos afirmar que a oralidade é uma das partes mais importantes nessa atividade? Por quê?
- 10- Como seria construído um mapa mental? Redija sua resposta observando o próximo mapa mental.



Fonte: <https://www.novaconcursos.com.br/porta/artigos/mapas-mentais-tudo-que-voce-precisa-saber/> Acesso em: 15 abr. 2021.

Passo 2 - Correção dos questionamentos e reflexão. Após os grupos redigirem suas respostas e as corrigirem junto com o professor, eles foram convidados a ler suas respostas para que a turma escolhesse a que considerava mais completa sobre o conceito de mapa mental:

Um mapa mental é um texto feito com palavras e desenhos que serve para resumir a matéria de uma aula, ajudando no estudo dessa matéria. Cada um constrói o mapa do jeito que dá para ele entender e, para que outras pessoas, também, possam entender, é preciso explicar oralmente os tópicos, assim você amplia o conhecimento que foi resumido.

(Aluno do 7º ano da Escola Municipal Anita Soares Dulci - Grupo 3).

É importante perceber que os alunos compreenderam a estrutura de um mapa mental e um de seus objetivos, o que está mais próximo da realidade vivida na escola por eles, que é o de sintetizar “uma matéria de uma aula” para ajudar nos estudos desse conteúdo disciplinar. A “metáfora do fole”, construída por ADALEMAR NETTO (2020, p. 48) em sua dissertação de mestrado, abarca bem o sentido que se quer observar quanto à produção de um mapa mental. O fole é um instrumento que precisa se encher de ar para, depois em um movimento decrescente, esvaziar-se e, assim, sucessivamente. O aluno, para a construção do gênero em estudo, precisa envolver-se com o conteúdo a ser mapeado para depois “esvaziar-se”, sintetizando esse conteúdo em forma de palavras-chave que compõem o mapa mental. Posteriormente, no momento da aula expositiva, deve partir das palavras-chave ampliando o conteúdo para expô-lo aos colegas, imitando o movimento do fole.

4.2 SEGUNDO MOMENTO – O GÊNERO SUSPENSE – 2 AULAS DE 50 MIN.

Passo 1 - Motivação: A professora entregou um envelope para cada grupo de alunos com conteúdos diferentes e pediu que só abrissem e lessem o papel de dentro do envelope sob o seu comando. O grupo 1 recebeu o título do conto “Venha ver o pôr-do-sol”; o grupo 2 recebeu o nome do personagem “Ricardo”; o grupo 3, o nome do personagem “Raquel”; o grupo 4 recebeu o trecho do conto “E o que é isso aí? Um cemitério?”; o grupo 5 recebeu o trecho do conto “O mato rasteiro dominava tudo.”; o grupo 6 recebeu o trecho do conto “Um pássaro rompeu cipreste e soltou um grito.”; o grupo 7 recebeu um dos últimos trechos do conto “Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido.”. Depois a professora fez algumas perguntas aos grupos sobre os envelopes recebidos:

Grupo 1, abra o envelope. O que está escrito?

Do que será que se trata o conteúdo do envelope? Explique.

Em que momento do dia ocorre o pôr-do-sol? Se você já viu um pôr-do-sol descreva para os colegas.

Agora, o grupo 2 vai abrir seu envelope e ler para os colegas. Do que se trata o conteúdo do envelope de vocês?

Mesmo sem muitas informações, mas levando em consideração o conteúdo e as hipóteses levantadas pelo grupo 1 ao ler o que estava em seu envelope, o que podemos inferir do conteúdo recebido por vocês?

Grupo 3, abra seu envelope e leia para os colegas. Do que se trata o conteúdo do envelope de vocês?

Ao ler o nome Raquel, vocês continuam achando que o convite para ver o pôr-do-sol foi endereçado ao Ricardo? Por quê?

Agora é a vez do grupo 4. Abra o envelope e leia em voz alta. Do que trata o conteúdo do envelope?

Quem será que está questionando? Ricardo? Raquel?

Será que o convite era para ver o pôr-do-sol de um cemitério? O que vocês acham? Por quê?

O grupo 5 também ganhou um envelope. O que está escrito?

O que vocês podem inferir sobre o conteúdo do envelope, tendo como base as informações dadas até agora? Justifiquem.

Vamos passar para a leitura do envelope do grupo 6. O que está escrito?

Pensem em tudo o que foi discutido até agora. Que sensação ou sensações vocês têm ao ler essa informação? Expliquem.

Grupo 7, leia para todos o conteúdo do seu envelope.

O que terá acontecido? Quem colocou a chave no bolso? O que “ele” terá fechado? Por quê?

Esses trechos são de um conto. A qual gênero literário poderíamos dizer que esse conto pertence? Romance, mistério, terror, investigativo, suspense...?

Passo 2 - Hora da Leitura - Após a dinâmica, a professora disse aos alunos que os trechos recebidos compõem um conto chamado Venha ver o pôr-do-sol, de Lygia Fagundes Telles, e convidou a todos para acompanharem a leitura e descobrirem um pouco mais dessa história, também apresentou a autora do conto, falando um pouco sobre sua biografia. Depois a professora fez a leitura em voz alta da história, parando em alguns trechos e perguntando aos alunos se as hipóteses criadas por eles durante a dinâmica estavam sendo confirmadas ou não. A leitura do conto foi interrompida ao final da aula para ser retomada e finalizada na aula do dia seguinte.

4.3 TERCEIRO MOMENTO – CRIANDO O MAPA MENTAL – SUSPENSE – 1 AULA DE 50 MIN.

Passo 1 – Após a leitura do conto e as discussões realizadas, a professora propôs aos alunos que completassem o mapa mental a seguir (xerox) sobre as características de um texto de suspense.

Figura 2 – Estrutura de mapa mental



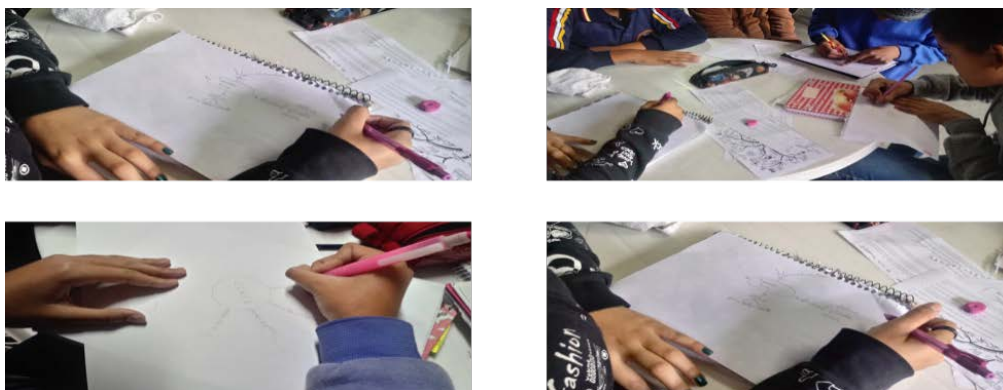
Fonte: Acervo pessoal de Joseani Adalemar Netto, 2021

Passo 2 – Depois de completarem o mapa mental com as características de um texto de suspense, a professora sorteou em sala de aula o grupo que deveria ampliar esse mapa mental através de sua explicação para que todos pudessem sistematizar em seus cadernos um conceito possível sobre o gênero: “O conto de suspense é uma história de mentira que conta sobre algo tenso entre os personagens, que pode dar medo, nervoso e susto. A gente fica esperando o que vai acontecer, como nos filmes, e nem sempre tem final feliz” – resposta do grupo 3.

4.4 QUARTO MOMENTO – CONSTRUINDO O MAPA MENTAL DO CONTO – 2 AULAS DE 50 MIN.

Passo 1 – A professora pediu aos alunos que, em grupo, fizessem o rascunho de um mapa mental sobre o conto Venha ver o pôr-do-sol, de Lygia Fagundes Telles. A professora orientou os alunos para que eles pensassem não só nas características do conto de suspense, como também na estrutura de uma narrativa (os elementos da narrativa já haviam sido estudados pelos alunos em aulas anteriores a essa intervenção).

Figura 3 – Fotos dos alunos



Fonte: Fotos do acervo pessoal de Joseani Adalemar Netto, 2021

Observação: A professora esteve à disposição dos alunos para orientar a redação dos mapas e tirar dúvidas. Vale salientar que a docente não interferiu nas escolhas feitas por eles.

4.5 QUINTO MOMENTO – AVALIAÇÃO DA ESCRITA – 1 AULA DE 50 MIN.

Passo 1 - Após o rascunho, os alunos receberam uma ficha de avaliação para que pudessem refletir sobre a construção do mapa mental do grupo. Depois, fizeram a reescrita do mapa para que se enquadrasse nas exigências do gênero. A ficha de avaliação foi preparada pela professora, de acordo com o conceito de mapa mental criado pelos alunos no passo 2 do primeiro momento.

Reflexão em grupo e preencham a ficha 1 abaixo. Reescrevam o mapa mental quantas vezes acharem necessário até que esteja adequado para a redação final.

Ficha 1

Como está o texto?	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
O título do conteúdo escolhido ocupa a parte central do seu mapa?			
As ideias mais importantes estão representadas pelas ramificações principais?			
Os tópicos ligados às ramificações realmente estão relacionados a elas?			
As cores, os tamanhos das letras estão demarcando o que é principal e o que é secundário em cada ramificação?			
Seu mapa mental está claro e objetivo?			
Seu mapa mental ficou atraente?			
Esse mapa realmente auxiliará vocês no estudo do conteúdo sintetizado?			

Fonte: ficha 1 - Acervo pessoal de Joseani Adalemar Netto, 2021

4.6 SEXTO MOMENTO – CONSTRUÇÃO DO MAPA MENTAL – 2 AULAS DE 50 MIN.

Passo 1 – Após a avaliação do rascunho e após as reescritas, foi o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, construindo o mapa mental definitivo do grupo.

A professora disponibilizou materiais para a redação final do mapa mental: papel A4, cartolinas, tesouras, canetas hidrocor, réguas e esteve à disposição dos alunos para orientá-los.

Apesar de a professora ter estipulado o tempo de 2 aulas de 50 min para cada uma, não foi possível terminar a atividade, portanto, foi necessário que os alunos continuassem a redação do mapa, usando para isso a compreensão da então professora de Artes para ceder sua aula em prol da concretização da tarefa. O que parecia ter sido uma questão incômoda, tanto para a professora de Língua Portuguesa como para a de Artes, acabou por se tornar uma atividade compartilhada na confecção do material.

4.7 SÉTIMO MOMENTO – COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES – 1 AULA DE 50 MIN.

Passo 1 - Os grupos trocaram o mapa mental e, após observarem o material uns dos outros, responderam aos questionamentos da ficha abaixo e devolveram o mapa dos colegas junto às respostas das questões da ficha 2:

Ficha 2

QUESTÕES

- 1- Estão claras todas as informações descritas no mapa do colega? Há alguma informação que precisa da explicação do grupo que construiu o mapa? Qual?
- 2- Você conseguiria apresentar o mapa mental feito pelo colega sem dificuldades? Sua explicação seria a mesma do colega, responsável pelo mapa? Explique ao grupo.
- 3- Após esse bate papo, podemos chegar a que conclusões? (Espera-se que os alunos percebam a necessidade da oralidade na explicitação dos conteúdos escolhidos e descritos no mapa mental)

Fonte: ficha 2 – Acervo pessoal de Joseani Adalemar Netto, 2021

4.8 OITAVO MOMENTO – O MOMENTO DA ORALIDADE – 2 AULAS DE 50 MIN.

Passo 1 - A professora discutiu, com os alunos, a respeito do gênero aula expositiva através de algumas perguntas.

Quadro 2 - Questões

- 1- O que é uma exposição oral?
- 2- Como ela deve ser realizada? Que estratégias são necessárias para que o expositor tenha êxito? Que comportamentos são bem-vindos e quais precisam ser evitados?
- 3- Que tipo de linguagem é a mais adequada?
- 4- É preciso se preparar antes ou a exposição oral se faz de improviso?
- 5- Após responder às questões, vamos construir o conceito de **aula expositiva** para que possamos nos preparar para o momento prático e, também, para as regras durante as apresentações, tais como: a postura dos colegas que a assistirão, o comportamento, o que podem ou não fazer durante a apresentação.

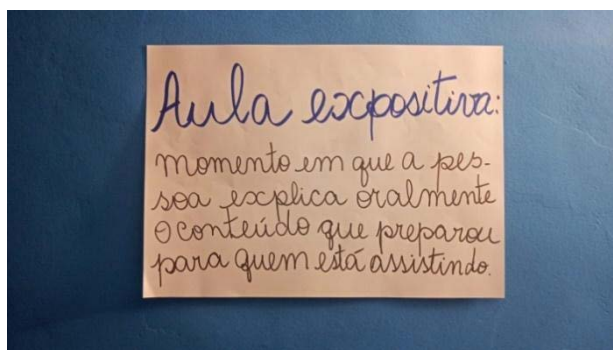
Fonte: Quadro 2 de questões – Acervo pessoal de Joseani Adalemar Netto, 2021

Passo 2 - Os alunos tiveram o restante das aulas para organizarem a apresentação oral, levando em consideração a postura, o tom de voz, a relevância do conteúdo escolhido, os elementos multimodais utilizados e as regras de oralidade que construíram coletivamente.

4.9 NONO MOMENTO - O MOMENTO DA APRESENTAÇÃO - 1 AULA DE 50 MIN.

Passo 1 - A professora fixou na sala o conceito do gênero oral aula expositiva e as regras criadas pelos alunos tanto para o expositor quanto para o público, ficha 3.

Figura 4 - Cartaz sobre aula expositiva



Fonte: Foto do acervo pessoal de Joseani Adalemar Netto, 2021

Texto do cartaz: “Aula expositiva é o momento em que a pessoa explica oralmente o conteúdo que preparou para quem está assistindo.” (alunos do 7º ano da escola Paulo Freire).

Ficha 3

REGRAS PARA APRESENTAÇÃO ORAL – AULA EXPOSITIVA
1- Preparar o conteúdo a ser exposto com antecedência;
2- Apresentar de forma clara e objetiva;
3- Olhar para o público e não fixar somente em um ponto;
4- Usar linguagem adequada à norma padrão da língua portuguesa, sem gírias; evitar vícios de linguagem, tais como: “né”, “entendeu”, “tipo” etc;
5- Tom de voz possível de ser ouvido pela sala; falar de modo calmo;
6- Ter postura: não encostar na parede, não ficar “dançando” enquanto fala;
7- Cumprimentar o público.

Fonte: Ficha 3 – Acervo pessoal de Joseani Adalemar Netto, 2021

4.10 DÉCIMO MOMENTO - A AULA EXPOSITIVA – 2 AULAS DE 50 MIN.

Passo 1 - A professora sorteou a ordem de apresentação dos mapas e mostrou aos alunos como funcionaria a avaliação dos trabalhos. A apresentação teve no máximo 5 minutos para cada grupo.

Dinâmica da avaliação: Durante a apresentação, o grupo 2 avaliou o grupo 1; o grupo 3 avaliou o grupo 2; o grupo 4 avaliou o grupo 3; o grupo 5 avaliou o grupo 4; o grupo 6 avaliou o grupo 5; o grupo 7 avaliou o grupo 6 e o grupo 1 avaliou o grupo 7. De posse das avaliações, a professora atribuiu 0,5 pontos para cada pergunta: resposta afirmativa 0,5, resposta negativa 0,0 e resposta parcial 0,25, perfazendo o máximo de 3,5. Essa pontuação fez parte da nota do bimestre.

Passo 2 - Apresentação oral dos grupos de trabalho e avaliação.

Ficha 4

Avaliando a apresentação (oral)	SIM	NÃO	EM PARTE
Explicou de forma objetiva o conteúdo do mapa mental?			
Usou linguagem apropriada (mais formal)?			
A fala foi organizada e clara?			
Tom de voz adequado à apresentação oral?			
Apresentou postura adequada durante a exposição do trabalho?			
Respeitou a fala do colega?			
Quanto ao público:			
O público ficou em silêncio, prestando atenção à apresentação dos trabalhos?			
O público interagiu com o expositor?			

Fonte: ficha 4 – Acervo pessoal de Joseani Adalemar Netto, 2021

Passo 3- Bate papo sobre a experiência.

Após todas as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, em uma roda de conversa, os alunos e a professora conversaram sobre a experiência da redação dos mapas mentais e sobre o momento em que utilizaram a oralidade para explicitar os conteúdos mapeados. De forma geral, os alunos gostaram das duas atividades e puderam perceber a importância do gênero mapa mental para a organização de seus estudos e retenção dos conteúdos estudados também nas diversas disciplinas escolares, bem como a importância de saberem como se portar diante dos colegas para explicarem seus mapas, elucidando através de uma linguagem mais formal os assuntos elencados por eles. Observaram também que a postura, o tom de voz, os gestos são elementos pertinentes em uma apresentação oral e devem ser explorados de maneira a contribuir para suas apresentações. Comentaram sobre a dinâmica do primeiro momento da intervenção, ficaram atentos e curiosos para lerem todo o conto. Também disseram que, apesar de ser um conteúdo a ser estudado, não foi chato e não tiveram que ficar copiando matéria, aprendendo muito mais ao serem protagonistas da construção dos conceitos elencados durante as aulas.

Os alunos também puderam compartilhar suas dificuldades tanto na redação do mapa quanto na apresentação oral. Sinalizaram sobre a timidez que, em alguns momentos, atrapalhou a exposição dos trabalhos, mas que teve de ser vencida para a compreensão de todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da atividade desenvolvida na construção do mapa mental e de sua explicação oral, por parte dos alunos, a aula de Língua Portuguesa e de Literatura ganhou uma dinâmica mais ativa e participativa com o interesse de todos, ampliando o repertório linguístico e literário dos alunos no que diz respeito à escrita e, principalmente, à oralidade.

Os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a Língua Portuguesa em sua dimensão social, compartilhando com os colegas a produção de seu texto escrito através da oralidade, comprovando a importância de se adequar a língua ao momento situacional. Perceberam que em momentos formais, como em uma exposição oral, são necessárias regras para que os interlocutores consigam interagir, respeitando os turnos de fala e para que a mensagem possa ser transmitida de forma clara e coerente. Observaram as diferenças entre a língua escrita e a língua falada e se mostraram comprometidos com todo o processo desenvolvido durante as aulas.

A introdução ao gênero suspense, através da dinâmica registrada no segundo momento desta intervenção, fez com que os alunos se tornassem

detetives a buscarem respostas para os fragmentos textuais entregues aos grupos e, conseqüentemente, se motivassem para a leitura do conto. Apesar de o conto de Lygia Fagundes Telles apresentar um vocabulário com algumas palavras não usuais no cotidiano dos alunos, essas palavras foram sendo esclarecidas com o uso do dicionário e orientação da professora. Em alguns momentos, o significado das palavras pode ser definido a partir do próprio contexto durante a leitura do conto, sem grandes dificuldades.

Importante dizer que houve o envolvimento de todos os alunos nas atividades, ressaltando que as questões desenvolvidas oralmente e em grupo tiveram a participação ativa dos alunos com maior dificuldade e dos alunos com necessidades específicas. Como professora de Língua Portuguesa e de Literatura, experienciei momentos de troca que me fizeram crescer como profissional e me motivaram a buscar cada vez mais uma transformação em minha prática escolar. Essa foi uma intervenção que introduziu o gênero conto de suspense na aula de Língua Portuguesa/Literatura, desdobrando-se no aprofundamento desse gênero nas aulas que se sucederam.

QUER SABER MAIS?

Leia o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles.

Por que ler?

No conto *Venha ver o pôr-do-sol*, Lygia Fagundes Telles cria um clima de suspense em que a desfaçatez do personagem Ricardo e a ingenuidade de Raquel se misturam à descrição do ambiente. A leitura é fluida e provocativa, levando o leitor a se envolver desde o princípio e ir desvendando, através das pistas que a autora desenha no texto, as verdadeiras intenções de um coração magoado.

Onde você encontra?

O texto está disponível em:

<http://saladeestudos.com/material/lygia-fagundes-telles-venha-ver-o-por-do-sol.pdf>.

Leia o livro *Letramento literário, teoria e prática*, de Rildo Cosson.

Por que ler?

O autor discorre sobre o letramento literário como um processo de escolarização da literatura, apresentando reflexões sobre sua importância, valor e função social, também sugere modelos de sequências didáticas e oficinas para auxiliar o professor na sistematização de sua prática em sala de aula, além de aprofundar questões relativas ao processo de leitura e de avaliação escolar. Vale a pena conferir na íntegra o conteúdo da obra.

Onde você encontra?

COSSON, Rildo. *Letramento literário - teoria e prática*. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

Leia o texto Os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, palestra ministrada por Antônio Nóvoa.

Por que ler?

Importante leitura para o professor que deseja refletir sobre sua formação, sobre os desafios e os paradoxos da profissão docente, ou seja, o seu valor social. O autor defende a formação centrada na prática, sinalizando a diferença entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. É ponderado, ainda, sobre a necessidade de o professor se colocar diante dos desafios de forma ativa, apropriando-se de seu lugar de fala no debate educativo.

Onde você encontra?

O texto está disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

Leia o livro *Metodologia da pesquisa-ação*, de Michel Thiollent.

Por que ler?

Obra de grande valor para o professor que busca transformar suas ações no dia a dia da escola. Thiollent apresenta o professor como pesquisador, observador de sua prática e sinaliza a importância de se produzir conhecimentos que não se limitam à descrição ou avaliação de um problema, mas ao planejamento claro e à organização de atividades pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas para a solução de conflitos e problemas educacionais.

Onde você encontra?

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

REFERÊNCIAS

ADALEMAR NETTO, Joseani. *Do conto à aldravepeia* – uma proposta de ampliação do repertório literário através da produção de textos poéticos. Juiz de Fora: UFJF/FALE, 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário* - teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, P. A. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; e BRITO, K. S. (org.). *Gênero Textuais: reflexões e ensino*. União Vitória: Kaygangue, 2005, p. 159-177.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MIRANDA, Neusa Salim. Cala a boca não morreu. In: *Revista da ANPOLL*- 18. São Paulo, jan./jun., p. 159-182, 2005.

_____. Práticas escolares de letramento. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, Linguística e Literatura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 293-313, 1998.

_____; SANTOS, T.M.B. (colaboradora); Del-Gaudio, S.M.A. (colaboradora). Reflexão metalinguística no ensino fundamental. 1ª ed. Belo Horizonte: CE-ALE/FAE/UFMG. *Coleção Alfabetização e Letramento*, v. 1, 2006.

NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO/SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 25 jun. de 2022.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gênero orais e escritos na escola*. (Trad. Org. Roxane Rojo; Gisele Sales Cordeiro). Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr-do-sol*. Disponível em: <http://salade-estudos.com/material/lygia-fagundes-telles-venha-ver-o-por-do-sol.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, (Coleção temas básicos de pesquisa-ação), 1986.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Capítulo X

Construindo repertório literário: a abordagem do espaço narrativo no Ensino Fundamental II

*Delane Teodora de Oliveira Leonardo*⁴⁴
*Elza de Sá Nogueira*⁴⁵

O ensino de literatura na escola vem sendo, há algumas décadas, objeto de constante questionamento e reflexão acadêmica sobre sua importância, sua natureza, seus objetivos e os procedimentos metodológicos a serem adotados para atingi-los. Nesse debate, gostaríamos de nos deter sobre uma questão que julgamos das mais centrais: a construção do repertório literário dos alunos e o modo como isso pode ser realizado no Ensino Básico.

Adotamos aqui a perspectiva de Wolfgang Iser (1996), de acordo com a qual o repertório de uma obra é tudo aquilo que nela está pressuposto, tanto em termos da literatura do passado (modelos literários tomados como referência), como em termos dos sistemas de normas sociais aos quais ela reage. A faceta literária do repertório diz respeito aos modelos que a obra, de algum modo, utiliza e que já trazem consigo modos de articulação com a realidade social. Quando um modelo literário é utilizado numa nova obra – inclusive para questioná-lo – o modo como ele se articulava com a realidade social na qual estava inserido também está pressuposto, embora a obra estabeleça o seu próprio modo de articulação, condizentemente com o novo contexto do qual faz parte. Dessa forma, assumimos, com Iser, que a tradição literária não é algo separado do contexto social, mas se constrói em articulação com ele. O modo como os repertórios literário e social se articulam na obra exige do leitor maior ou menor participação no processo de constituição de uma situação comum entre ambos, que permitirá que a ficção lhe comunique algo sobre a realidade. Se o

44 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Sistema Colégio Militar do Brasil. E-mail: delane-tdol@gmail.com.

45 Doutora em Letras pela PUC-Rio. Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e do Programa de Pós-graduação Profletras/UFJF. E-mail: elzanogueira74@yahoo.com.br.

repertório da obra se distancia muito do repertório do leitor, este poderá não conseguir preencher “os vazios do texto” e a comunicação não se realizará. Esse é um ponto fundamental a ser considerado no que concerne à construção de repertório dos jovens leitores.

De modo complementar, adotamos também a perspectiva sistêmica de Itamar Even-Zohar (2013), ao considerar o modo como o repertório se relaciona com os outros elementos do sistema literário, estando no cerne da dinâmica que envolve os movimentos de canonização ou marginalização dos/nos sistemas. Segundo o autor, os repertórios se legitimam não apenas através de acordos, mas também de disputas socioculturais, o que faz com que o polissistema literário esteja em constante mudança no que concerne aos repertórios mais ou menos legitimados.

Neste capítulo, buscaremos refletir sobre a construção de repertório no Ensino Básico especificamente relacionado à categoria narrativa de Espaço. Se é verdade que toda obra narrativa traz um espaço físico mais ou menos reconhecível, que costuma ser chamado de cenário onde se passa a história, é também amplamente sabido que esse espaço físico é construído ficcionalmente e que se impregna de aspectos sociais, psicológicos e simbólicos, que se articulam de modos peculiares em cada obra, a depender do estilo do autor e das tradições literárias às quais ele responde.

Perguntamo-nos, então, como organizar o ensino desses repertórios no Ensino Fundamental II, tendo em vista o que os alunos já trazem como bagagem do Fundamental I e o que se espera deles no Ensino Médio.

A organização curricular das escolas brasileiras hoje – tanto públicas, quanto privadas – possui um documento oficial de referência, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento estabelece objetos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas em todas as áreas de conhecimento contempladas no Ensino Básico, bem como sua organização e progressão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Na área de Linguagens, encontra-se o componente Língua Portuguesa; e o ensino de literatura – que não é considerado um componente por si mesmo – integra-se a ele, como já ocorria em documento oficial anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desse modo, iniciaremos nossas reflexões pela análise de como a BNCC contempla – ou não – a abordagem de repertórios literários relacionados à categoria narrativa de Espaço no Ensino Fundamental II. Em seguida, recorreremos ao modo como a teoria literária vem compreendendo o espaço narrativo, a fim de ampliar o entendimento de como essa categoria pode ser abordada pelo professor em sala de aula nessa etapa do Ensino Fundamental.

1 OS REPERTÓRIOS DA CATEGORIA NARRATIVA DE ESPAÇO NA BNCC

O componente de Língua Portuguesa da BNCC organiza o currículo em eixos – a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise linguística/semiótica – e em termos das práticas de linguagem situadas, que se relacionam aos campos de atuação humana.

No caso do Ensino Fundamental II, esses campos são o artístico-literário, o jornalístico-midiático, o campo das práticas de estudo e pesquisa e o campo de atuação na vida pública. Assim, o ensino de literatura está previsto no campo artístico-literário, o qual se define como se segue:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (...) (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 156).

Ainda no texto que introduz esse campo, ressalta-se a necessidade de se trabalhar tanto com o desenvolvimento de habilidades, como com a vivência do literário; com a diversidade de gêneros, estilos e autores, a diversidade geográfica e temporal, bem como a diversidade relacionada aos sistemas que compõem o polissistema literário. Além disso, destaca-se também a importância de que os estudantes compreendam os modos de produção, circulação e recepção das obras, incluindo os interesses e conflitos que os permeiam. Trata-se, a nosso ver, de uma boa compreensão do que abrange a esfera literária, para a finalidade específica do ensino de nível básico.

No entanto, analisando a abordagem dos repertórios literários necessários aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, percebe-se que as definições são muito gerais, a ponto de não se distinguir bem de que modo eles podem progredir de um ano para o outro, a não ser no que concerne ao elenco de gêneros literários especificados para os blocos sexto e sétimo, oitavo e nono anos. Isso não é diferente no que concerne à abordagem das categorias da narrativa. Percebe-se que o estudo do espaço narrativo é muito pouco explorado, tendo em vista sua relevância em algumas obras consideradas fundamentais na literatura brasileira para a formação do leitor, tais como *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa; *O Quinze*, de Rachel de Queiroz; *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto; entre outras.

Para a etapa do Ensino Fundamental II, o documento normativo elenca como necessária apenas a caracterização dos espaços físico e psicológico, sem colocar em pauta outras nuances que estão envoltas na construção do espaço narrativo, tampouco se preocupar em mencionar sua importância quando entrelaçado aos demais elementos da narrativa:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos *cenários* e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, *da caracterização dos espaços físico e psicológico* e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguísticos-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2017, p. 159, grifos nossos)

Nota-se no excerto destacado – o único que contempla o repertório em questão – que não há qualquer menção ao espaço social ou a qualquer outro aspecto abstrato do espaço narrativo, a não ser o psicológico. No entanto, concordamos com Luís Alberto Brandão e Silvana Pessôa de Oliveira (2019) quando esclarecem que “é impossível dissociar, do espaço físico, o modo como ele é percebido” e que os significados que projetamos naquilo que vemos “não são puramente individuais, mas condicionados por um certo modo de olhar que é cultural” (BRANDÃO & OLIVEIRA, 2019, p. 69, grifo do autor). Subscrevemos ainda a perspectiva dos autores de que, se nossa percepção do espaço físico é mediada por valores, “a literatura é capaz de mostrar que esses valores não são imutáveis, podem ser constantemente repensados e redefinidos” (Ibid., p. 69). Esta, aliás, é uma importante função social da literatura.

É interessante observar que a BNCC reconhece a importância da dimensão social da literatura, ao estabelecer que o “compartilhamento das manifestações artístico-literárias” deve levar em consideração produções “representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica”, uma vez que a arte e a literatura seriam “expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re) agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; [...]” (BNCC, 2017, p. 156). Tomando-se,

portanto, como dado que o espaço constitui-se de valores culturais, reafirma-se a ideia de que analisar uma narrativa explorando os espaços nela construídos sob essa perspectiva é essencial, inclusive para que se atenda às demandas postas pela própria BNCC.

Outro ponto a ser destacado é que, embora seja mencionado o espaço psicológico, não há qualquer indicação quanto à necessidade de se compreender a articulação do espaço com as outras categorias da narrativa, como o narrador e as personagens – articulação sem a qual obviamente não haveria dimensão psicológica na construção do espaço narrativo. O foco da orientação dada reside nos efeitos de sentido da caracterização do espaço, o que pode conduzir o professor a explorar os aspectos discursivos de fragmentos descritivos, sem estabelecer relações entre eles e a construção ficcional como um todo.

Por fim, gostaríamos de voltar à questão da progressão curricular, a fim de relacionarmos o que a Base prevê para a etapa do Fundamental II com os repertórios previstos para o Fundamental I e o Ensino Médio, especificamente no que concerne aos repertórios da categoria narrativa de espaço.

Para o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental, relativamente à forma de composição das narrativas, está previsto “reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes” (Ibid., p. 111, grifo nosso). Já para a fase de 3º ao 5º anos, propõe-se “identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas (ibid., p.135, grifo nosso). Relativamente ao espaço, observa-se que o foco nos primeiros anos reside no reconhecimento de palavras ou trechos da narrativa que se dedicam a caracterizar o ambiente, enquanto nos últimos trata-se de identificar o cenário como um dos elementos de construção da narrativa, o que poderia estabelecer a base para uma compreensão mais ampla da categoria nos anos seguintes. Embora, conforme veremos adiante, o termo “ambiente” remeta, para vários estudiosos da literatura, a dimensões abstratas do espaço, acreditamos que não tenha sido essa a intenção no uso dessa palavra, ainda mais tratando-se dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Já o termo “cenário” não deixa dúvidas de que se trata da dimensão física da categoria narrativa em questão. Dessa forma, no acréscimo da caracterização do espaço psicológico no Ensino Fundamental II, pode ser notada uma progressão, ao ser incluída uma dimensão abstrata, mas, por outro lado, o emprego da palavra “caracterização” – ainda que o foco seja voltado nessa etapa aos efeitos de sentido – parece restringir a análise da categoria à questão discursiva da descrição.

Ao observarmos a etapa do Ensino Médio, no que concerne ao campo artístico-literário, percebemos que as orientações não se dirigem mais à apreensão

dos elementos básicos dos gêneros narrativos, líricos ou dramáticos, de modo que essa apreensão está pressuposta na descrição de diversas habilidades a serem desenvolvidas, como a que se segue:

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (Ibid., p. 525).

Nota-se que a dimensão social da categoria narrativa de espaço é fundamental, por exemplo, para a compreensão da “múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances”, tal como recomendada nesse excerto. No entanto, como não é citada, a habilidade de analisar tal dimensão do espaço narrativo está pressuposta. Observa-se, assim, uma descontinuidade entre as orientações do Fundamental II e as do Médio no que concerne ao repertório considerado neste ensaio, uma vez que o espaço social está ausente das primeiras e pode ser considerado como pressuposto para as últimas.

Acreditamos que cabe à escola, instituição educacional por excelência, preparar um percurso formativo em etapas de aprendizagem que permita ao estudante enxergar cada vez mais implicações presentes na construção do espaço narrativo, à medida que atravessa o Ensino Básico. A descontinuidade observada indica, a nosso ver, a necessidade de que a etapa do Ensino Fundamental II aborde a categoria narrativa de espaço de modo mais amplo do que prevê a BNCC.

Assim, vamos nos deter, a seguir, em alguns aspectos dessa categoria narrativa levantados pela teoria literária os quais julgamos relevantes de serem considerados pelo professor do Ensino Fundamental II ao abordá-la com os alunos, de modo a avançar significativamente em relação à etapa anterior e, de certo modo, torná-los mais preparados para enfrentar as exigências do Ensino Médio.

2 OS REPERTÓRIOS DA CATEGORIA NARRATIVA DE ESPAÇO À LUZ DA TEORIA LITERÁRIA: AMPLIANDO A ABORDAGEM

É importante lembrarmos, de início, que o campo conceitual do espaço é multidisciplinar, sendo comum a várias áreas do conhecimento – geografia, física, arquitetura, história, filosofia, geometria, matemática, urbanismo etc. – que o definem de acordo com suas próprias perspectivas, embora possa haver articulação e empréstimos entre elas. A esse respeito, Oziris Borges Filho (2007) defende que a teoria literária defina a sua própria perspectiva, embora possa se valer de

concepções trabalhadas em outras disciplinas que forneçam pistas para o exame da obra literária. É o que o autor faz ao se apropriar de conceitos como os de paisagem e território, com a finalidade de compreender melhor certos aspectos do espaço nas narrativas.

No entanto, no próprio âmbito da teoria literária, há uma multiplicidade de concepções de espaço, a depender do modo de abordagem, sendo necessário que especifiquemos aquele que adotamos. Luis Alberto Brandão (2013) realiza um mapeamento bem claro de diferentes concepções de espaço desenvolvidas nos estudos literários, principalmente a partir do século XX. O autor distingue quatro abordagens: representação do espaço, espaço como forma de estruturação textual, espaço como focalização e espaço da linguagem.

Tratamos, em nossas reflexões, especificamente da categoria narrativa de espaço e, portanto, tomando como base o mapeamento feito por Brandão (2013), restringimo-nos à concepção relacionada à representação do espaço na narrativa.

De acordo com o autor, tal abordagem vai desde a restrita observação do cenário como um recurso de contextualização da ação, com características físicas, concretas, até a atribuição de sentidos mais abstratos, vinculados ao social ou ao psicológico. O espaço social seria compreendido “como sinônimo de conjuntura histórica, econômica, cultural e ideológica” de modo mais ou menos determinista; já o espaço psicológico, abarcaria “as projeções sobre o entorno de sensações, expectativas, vontades, afetos de personagens e narradores, segundo linhagens variadas de abordagem da subjetividade, entre as quais são bastante comuns a psicanalítica e a existencialista.” (BRANDÃO, 2013, p. 59). Brandão menciona como um exemplo de vertente contemporânea dessa tendência aquela que, vinculada aos estudos culturais, busca “compreender os vários tipos de espaços representados no texto literário em razão do fato de se vincularem a identidades sociais específicas” (Ibid., p. 59).

Outro ponto que gostaríamos de destacar em suas reflexões é o esclarecimento de que a análise das descrições presentes na obra é uma das estratégias possíveis de abordagem dessa categoria narrativa, já que existem outras, como, por exemplo, encontrar significado cultural no uso de polaridades espaciais – como alto/baixo, aberto/fechado, dentro/fora, vertical/horizontal, direita/esquerda –, e “ressonância simbólica” intrínseca a alguns espaços, “por vezes essencializada em arquétipos” (Ibid., p. 60). Não é sem importância para o Ensino Fundamental II a consideração desse último aspecto, já que a leitura de mitos, contos de fadas e narrativas juvenis de fantasia – gêneros em que o espaço está impregnado de significação simbólica e arquetípica – é amplamente recomendada aos estudantes dessa etapa. Além disso, pode-se perceber na obra de João Guimarães Rosa, por exemplo, um intenso diálogo com essa percepção do mundo, ainda que não a tome como resposta e sim como ponto de partida para questionamentos complexos e profundos acerca

do humano. Analisando a abordagem de diversos críticos a essa obra, no que concerne à dimensão do espaço, Brandão (2013) usa o termo “espaço mítico” para defini-la (Ibid., p. 170).

No que concerne à integração entre o espaço e as outras categorias da narrativa, julgamos que Benjamin Abdala Júnior (1995) esclarece algumas questões importantes para o professor do Ensino Básico. Em sua introdução à análise da narrativa, o autor reconhece a importância da categoria narrativa de espaço, especifica três dimensões para ela – física, psicológica e social – e explica um ponto crucial de ser entendido para quem precisa abordá-la didaticamente: trata-se de uma construção ficcional e precisa, portanto, ser considerada como tal, ou seja, distinta do espaço referencial e repleta de conexões com todos os outros elementos da ficção da qual faz parte. Vale a pena citar a introdução que ele faz a essa categoria:

O espaço articula-se com as demais categorias da narrativa ao nível da *história*. No espaço, elas aparecem integradas com o lugar físico, por onde circulam as personagens e onde se desenvolve a ação. Num sentido mais abstrato, é importante que seja considerado o *espaço social*, a ambiência social pela qual circulam as personagens, e o *espaço psicológico*, as suas atmosferas interiores. Entre os espaços físicos, sociais e psicológicos são estabelecidas relações ao nível do *discurso narrativo*. Por exemplo, uma personagem, devido à crise socioeconômica (espaço social), fecha-se num quarto (espaço físico), que favorece sua introspecção (espaço psicológico). A *atmosfera* da narrativa, então, em face dessa confluência do espaço físico com o abstrato, torna-se mais densa e pesada, caracterizando melhor os conflitos dessa personagem (ABDALA JÚNIOR, 1995, p. 48, grifos das autoras)

Observa-se, nesse trecho, que o espaço social – assim como o psicológico – é considerado uma dimensão do espaço narrativo mais abstrata, nem por isso menos importante. O autor esclarece que muitos críticos reservam o termo “espaço” apenas à dimensão física e denominam essa conjugação das três dimensões como “ambiente” (Ibid., p. 48). Embora essa diferença terminológica seja, a nosso ver, desnecessária, na medida em que o espaço físico será sempre atravessado por suas dimensões abstratas, as reflexões relacionadas ao “ambiente” são relevantes para o professor de literatura: o ambiente pode refletir ou contrastar com a atmosfera psicológica vivida pela personagem; pode situar a personagem relativamente à sua época e aos valores sociais vigentes; e funcionar, ainda, como índices de ações e acontecimentos futuros, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do enredo.

De acordo com o autor, tanto o espaço social quanto o psicológico constituem-se de um sistema de valores. No caso do primeiro, é o sistema pelo qual se pauta uma comunidade; no caso do segundo, é o que rege a forma de cada personagem se ver e se relacionar com o mundo. É interessante como contribui para a compreensão da construção da personagem a relação entre os atributos sociais e sua caracterização psicológica: personagens que apresentam apenas atributos sociais são tipos, enquanto aquelas que possuem conflitos individuais em relação ao social estabelecido tendem a ser bem mais complexas. É importante que o professor tenha em mente que ambas as formas de construção de personagem são importantes na tradição literária, já que cumprem funções diferentes. Nos contos de fadas, por exemplo, as personagens são construídas sempre como tipos, enquanto nos romances esperam-se personagens complexas.

Relativamente a essa distinção entre “espaço” e “ambiente”, um estudo que traz uma colaboração interessante ao professor do Ensino Básico é o de Cândida Vilares Gancho (2006), no qual a autora afirma que o “termo espaço, de um modo geral, só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um ‘lugar’ psicológico, social, econômico etc., empregamos o termo ambiente” (GANCHO, 2006, p. 17). O ponto que nos interessa ressaltar, no entanto, é quando a autora define o ambiente como a confluência dos referenciais de espaço e tempo, acrescida de um clima, o qual, por sua vez, é definido como “o conjunto de determinantes que cercam os personagens”, suas condições socioeconômicas, morais, religiosas e psicológicas (Ibid., p. 23-24).

De um modo diferente, Osman Lins (1976) também distingue espaço e ambientação. Em sua concepção, espaço é tudo aquilo que “intencionalmente disposto, enquadra a personagem e que, inventariado, tanto pode ser absorvido como acrescentado pela personagem, sucedendo, inclusive, ser constituído por figuras humanas, então coisificadas ou com a sua individualidade tendendo para zero.” (LINS, 1976, p. 72). No desenvolvimento de seu raciocínio, o autor considera tanto os espaços sociais, quanto o envolvimento entre personagens e espaço, sendo este considerado a partir do termo “atmosfera”. Para o termo ambientação, no entanto, ele reserva a compreensão do trabalho discursivo utilizado para dar existência ao espaço na narrativa. Seu raciocínio se torna mais claro quando ele compara essa distinção àquela que pode ser feita entre a personagem e sua caracterização: a personagem estaria no plano da história; sua caracterização, no plano do discurso. Por caracterização, ele entende “os meios, os processos, a técnica empregada pelo ficcionista no sentido de dar existência à personagem” (Ibid., p. 78).

Osman Lins define três formas de ambientação: a franca, a reflexa e a oblíqua. A franca e a reflexa seriam formas de descrição conduzidas pela perspectiva do narrador (franca) ou de uma personagem (reflexa). Já a ambientação oblíqua exige

atenção redobrada do leitor e do analista, por não se apresentar de modo direto, sob a forma de uma descrição do ambiente. Nesse caso, não há uma interrupção da ação narrativa para dar espaço à descrição:

Conduzidas através de um narrador oculto ou de um personagem-narrador, tanto a ambientação franca como a ambientação reflexa são reconhecíveis pelo seu caráter compacto ou contínuo, formando verdadeiros blocos e ocupando, por vezes, vários parágrafos. Constituem unidades temáticas perfeitamente identificáveis: o ocaso, o desfile, a sala, a casa, a estação, a tarde, a cidade. Com a ambientação dissimulada (ou oblíqua), sucede o contrário. A ambientação reflexa como que incide sobre a personagem, não implicando numa ação. A personagem, na ambientação reflexa, tende a assumir uma atitude passiva e a sua reação, quando registrada, é sempre interior. A ambientação dissimulada exige a personagem ativa: o que a identifica é um enlace entre o espaço e a ação (Ibid., p. 83).

Um ponto importante em que o autor toca é o fato de que essas definições têm o objetivo de entender passagens das obras literárias relacionadas ao espaço e não de estabelecer classificações das obras segundo essa observação, já que essas estratégias se mesclam em muitas narrativas. Outro ponto fundamental levantado por ele é o fato de que a descrição não dá conta de toda a discursividade relacionada ao espaço numa narrativa.

Uma dificuldade que se apresenta ao professor quando introduz o estudo da categoria espaço em sala de aula parece ser definir com os alunos como analisar o espaço literário sem que o percebam como uma réplica do espaço extratextual, pois este é tangível. Tal fato pode interferir na análise literária de duas formas: fazer com que o leitor enxergue o espaço narrativo como cópia e não uma construção literária – o que pode acontecer quando a história é situada num espaço reconhecível no mundo – ou levar o leitor a ver a obra como contestável por não parecer verossimilhante do ponto de vista extratextual.

Acerca do primeiro caso, “poder-se-ão encontrar narrativas literárias em que haverá uma transposição aparentemente equivalente do espaço real para o ficcional, porém ainda assim haverá uma perspectiva que pertence à visão do narrador.” (SANTOS, 2018, p. 10-11). Nesse sentido, um exemplo extremo seriam as obras de cunho (auto)biográfico, como Quarto de Despejo – Diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, em que ela narra suas experiências como uma mulher negra e mãe solteira numa favela. Observa-se, já no título, duas referências ao espaço narrativo onde serão construídos os relatos e as reflexões da autora: uma delas literal (favelada) e a outra uma metáfora feita por ela, que compreende que a favela seria uma espécie de “quarto de despejo” da cidade. Seu texto possibilita

mais de uma abordagem, uma delas advém do fato de se apresentar como um diário, fazendo com que a ênfase recaia no sujeito. Contudo, independentemente de outras qualidades encontradas em sua escrita literária, o interesse dos leitores é bastante motivado pelo espaço de exclusão, o que é compreensível. Ainda assim, nesse caso, é fundamental atender para o papel subjetivo da escrita literária, que seleciona e conjuga elementos para a composição de um cenário.

No segundo caso, pode-se destacar a existência de histórias ambientadas num espaço narrativo que contém diversos elementos não compatíveis com o mundo sensível. Um caso extremo desse viés é a preocupação em criar todo um mundo, com sistemas políticos, estruturas sociais, elementos culturais e até mesmo uma linguagem e uma mitologia próprias, como ocorre na obra de John Ronald Reuel Tolkien, autor de fantasia mais conhecido por *O Hobbit* e a trilogia *Senhor dos Anéis*. O autor ambientou sua história num continente chamado Terra-média localizado em Arda (compreendido como um planeta), um espaço narrativo ricamente detalhado e fictício, no qual é possível identificar de forma bem evidente a mobilização de elementos espaciais para possibilitar e tornar verossímeis a existência de seres e a possibilidade de alguns acontecimentos.

Nesse sentido, é importante atender para o que diz Abdala Júnior (1995, p. 48-49) acerca do “espaço textual”, afirmando que a noção do real deve ser decorrente da coerência interna do texto. O espaço ficcional pode apresentar regras próprias constituídas na sua tessitura, pois a linguagem literária amplia os limites do possível. Isso pode ser observado de forma mais evidente em narrativas em que o espaço narrativo assume certo protagonismo, pois é partir de sua elaboração que determinados fatos podem ocorrer ou personagens serem concebidos, como ocorre na ficção científica e nas histórias de fantasia. É possível criar uma ficção científica ou uma história de fantasia ambientadas num mundo que se assemelhe ao real, mas também é possível criar um outro mundo para ambientá-las. O que não se deve perder de vista é que, em ambas as situações, o espaço é ficcional.

Por fim, gostaríamos de trazer a contribuição de Borges Filho (2007) para as possibilidades de reflexão sobre a representação do espaço nas narrativas. O autor propõe uma topoanálise, termo que toma emprestado do filósofo Gaston Bachelard, mas emprega de modo específico para seus propósitos, que buscam sistematizar a pluralidade de abordagens do espaço em narrativas. Alguns pontos que o autor apresenta já foram abordados neste ensaio, mas julgamos interessante pontuar alguns acréscimos que ele oferece e que podem sugerir bons trabalhos ao professor do Ensino Básico.

Um dos pontos importantes que o autor aborda são as funções do espaço para a narrativa como um todo. Algumas delas já foram mencionadas anteriormente, mas ele traz um leque mais completo de funções: (1) caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem; (2) influenciar

as personagens e também sofrer suas ações; (3) propiciar a ação; (4) situar a personagem geograficamente; (5) representar os sentimentos vividos pelas personagens; (6) estabelecer contrastes com as personagens; (7) antecipar a narrativa (BORGES FILHO, 2007, p. 34-42). É fundamental que o professor esteja atento a todas essas possibilidades, para verificar o que pode explorar com os estudantes nesse sentido.

Segundo o autor, a topoanálise inicia-se com a identificação do(s) espaço(s) presente(s) na obra, a “topografia literária” (Ibid., p. 44). Caso haja mais de um, é interessante averiguar se é possível agrupá-los, associá-los, tomando como base o que o próprio texto propõe para evitar o artificialismo. Os espaços podem ser divididos em micro ou macroespaços a partir de algumas correlações: o familiar e o desconhecido; o vasto e o restrito; territórios e fronteiras; interior e exterior; centro e periferia; entre outras.

Dependendo da obra, é cabível o topoanalista orientar-se pelo que o autor chama de “coordenadas espaciais” (Ibid., p. 57), ou seja, uma espacialidade que se organiza em torno dos eixos horizontal – que inclui, por exemplo, os valores direito/esquerdo –, ou vertical – plano mais alto, médio ou baixo.

À medida que a obra estiver sendo estudada, deve-se refletir se há ou não relevância em se fazerem essas divisões, pois elas precisam estar condizentes com o que está sendo narrado. É necessário que o pesquisador se pergunte, por exemplo, se a localização de uma moradia no alto de uma montanha ou no subsolo traz implicações para o entendimento da obra. Conforme a cultura, essas nuances demonstram a forma como um povo vê o mundo. Assim, estar no alto pode ser compreendido como estar mais próximo do divino e estar abaixo do solo ter conotações negativas. Contudo, como já foi dito, tudo isso precisa ser corroborado no texto.

O autor propõe, ainda, que os gradientes sensoriais também sejam utilizados para a análise do espaço narrativo por ser uma das formas como o humano se relaciona com o mundo. Dessa forma, atentar para expressões que façam referência à visão, à audição ao olfato, ao tato e ao paladar é importante para que o topoanalista compreenda a forma como foi construído o espaço narrativo e a sua função em relação ao enredo ou personagens.

Os elementos ligados à visão tendem a ser predominantes nos textos literários por serem como as pessoas, normalmente, se relacionam com o espaço sensível. Por isso é por meio da visão que um narrador apresenta a amplitude dos espaços, os objetos que o compõem e suas cores. Ressalta-se o fato de que a significação dada a esses elementos espaciais pode variar conforme a proposta da narrativa, pois a presença ou ausência de luz num determinado espaço pode trazer a sensação de conforto ou desconforto. Um quarto escuro pode ser adequado ao sono, mas desagradável quando há vulnerabilidade. Os elementos sensoriais ligados à audição

contribuem sobremaneira para a criação de atmosferas agradáveis ou desagradáveis. E, de forma similar ao que ocorre com a visão, deve ser analisado com cautela, pois há quem prefira o silêncio e quem o considere angustiante. Pelo olfato ou pelo paladar, uma personagem pode ser conduzida por lembranças boas e ruins ou ficar alerta para a possibilidade de algum acontecimento. Não há, portanto, uma fórmula. A interpretação dos elementos espaciais depende da forma como são apresentados no contexto narrativo.

Por fim, um aspecto que o autor aborda que pode ser importante de ser considerado na leitura de narrativas com os estudantes concerne à afetividade, que se refere à relação passional que pode ser estabelecida entre personagens e espaço. O autor define os conceitos de topofilia e topofobia para a análise do que os personagens podem sentir em relação ao espaço que habitam ou pelo qual estão de passagem: a topofilia se refere a um sentimento positivo em relação ao espaço, enquanto a topofobia se refere a uma rejeição. Esse é um aspecto da construção ficcional do espaço que, obviamente, pode e deve ser associado a outros, como o conflito entre os valores individuais do personagem e os valores coletivos do ambiente social do qual faz parte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos abordar, neste capítulo, uma questão que julgamos essencial no ensino de literatura: a construção de repertório literário. Para isso, recortamos especificamente os repertórios relacionados à categoria narrativa de espaço e sua abordagem no Ensino Fundamental II.

Analisando a abordagem da BNCC, documento que dá as diretrizes curriculares para o Ensino Básico no Brasil, percebemos que, relativamente ao repertório em questão, ela é especialmente lacunar nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que não permite preparar o aluno adequadamente para as exigências do Ensino Médio. Pode-se dizer que a abordagem é excessivamente geral, de modo a não esclarecer como o aluno pode progredir nessa etapa de ensino, mas também apresenta lacunas que prejudicam a própria compreensão desse repertório, por exemplo, ao não mencionar o espaço social, nem a articulação entre os elementos que compõem uma obra de ficção.

Dessa forma, buscamos, na teoria literária, subsídios para ampliar a abordagem da categoria narrativa de espaço nessa etapa do Ensino Básico. Observamos que alguns pontos se apresentam como cruciais para o trabalho do professor: a distinção entre o espaço real e o ficcional; as dimensões física, psicológica e social do espaço; a possibilidade de significação simbólica do espaço físico ou seu revestimento de um caráter arquetípico; a articulação entre a categoria narrativa de espaço e as outras categorias narrativas na construção ficcional e as funções

que esse elemento pode assumir; e, por fim, o trabalho discursivo que dá existência ao espaço na narrativa.

Diante disso, percebe-se que a abordagem desse repertório requer planejamento curricular, a fim de que os estudantes possam ir se apropriando dele de modo gradual ao longo do percurso do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, é importante que se pense na articulação entre esse repertório e os outros previstos para a etapa. É possível, por exemplo, explorar espaços arquetípicos no sexto ano, quando são bem-vindas as narrativas míticas, as lendas, os contos populares, as narrativas infantojuvenis de fantasia; explorar espaços sociais em crônicas e romances infantojuvenis de matriz mais realista, no sétimo; introduzir uma abordagem da dimensão psicológica do espaço no oitavo, em que o terror de Edgar Allan Poe e outros autores pode ser melhor compreendido; e reservar ao nono ano uma consolidação e aprofundamento dessas aprendizagens através de leituras mais complexas, que trazem articulações sofisticadas entre as dimensões do espaço e entre essas e as outras categorias da narrativa, como os contos de João Guimarães Rosa, Machado de Assis e Clarice Lispector.

É claro que esse é apenas um exemplo de como se pode realizar um planejamento para a apropriação de alguns dos repertórios relacionados à categoria narrativa de espaço nos anos finais do Ensino Fundamental. O importante a ser considerado aqui é que o professor não deve – e, muitas vezes, não pode, devido a exigências de documentos curriculares locais – trabalhar sozinho nesse planejamento. É importante que ele envolva, ao menos, todo o grupo de professores que lecionam Língua Portuguesa na escola. Outro ponto que pode influenciar é a necessidade de se utilizar o livro didático, por ser, muitas vezes, o único recurso do qual a escola dispõe para a leitura de textos literários. Nesse caso, pode-se buscar averiguar o que a coleção adotada contempla e como distribui esse repertório nos quatro anos e planejar uma complementação para cada um deles, de modo a integrá-la ao uso do livro.

O que se apresenta aqui em relação ao ensino de literatura prevê um professor que seja leitor de literatura e que busque estabelecer sua leitura antes de propor a obra aos estudantes – não porque não possa ouvir, discutir e aceitar como possíveis suas leituras – mas porque tem a responsabilidade de ampliar essa leitura, já que se espera dele um repertório mais amplo. Por mais que os teóricos busquem sistematizar os conceitos e abordagens possíveis às obras literárias, fica claro que se trata de possibilidades e que o leitor precisa tomar decisões, as quais dependerão de sua trajetória.

Enfim, esperamos que as reflexões feitas aqui auxiliem o professor na tarefa de possibilitar aos estudantes uma apropriação mais ampla dos repertórios relacionados ao espaço narrativo, devido à sua relevância no que concerne à compreensão de muitos gêneros literários e de autores importantes da literatura brasileira e universal.

QUER SABER MAIS?

Leia os capítulos Espaço romanesco e Espaço romanesco e ambientação, de Osman Lins.

Por que ler?

Osman Lins é um dos primeiros estudiosos brasileiros a se dedicar a uma teorização específica do espaço narrativo. Nesses capítulos, o autor desenvolve o que entende acerca desse campo conceitual na literatura, por meio de exemplos que elucidam diversas dimensões fundamentais da construção espacial.

Onde encontrar?

São capítulos do livro *Lima Barreto e o Espaço Romanesco*, publicado pela editora Ática. Embora esgotado, eventualmente pode ser encontrado em sebos virtuais. Os capítulos mencionados foram encontrados em arquivos de PDF disponíveis na internet.

Leia o livro *Teorias do Espaço Literário*, de Luis Alberto Brandão.

Por que ler?

Nesse livro, o autor faz um mapeamento meticuloso dos diversos conceitos de espaço envolvidos no campo da literatura, além de realizar análises dessa categoria em algumas obras fundamentais da literatura brasileira e universal.

Onde encontrar?

Livro publicado pela editora Perspectiva na coleção Estudos.

Leia o artigo Espaço e literatura: introdução à topoanálise, de Oziris Borges Filho.

Por que ler?

Nesse artigo, o autor apresenta, de forma clara e concisa, sete funções que o espaço narrativo pode exercer: caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem; influenciar as personagens e também sofrer suas ações; propiciar a ação; situar a personagem geograficamente; representar os sentimentos vividos pelas personagens; estabelecer contraste com as personagens e antecipar a narrativa.

Onde você encontra:

O artigo está disponível em:

https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/067/OZIRIS_FILHO.pdf.

Veja o vídeo Comece a construir o seu mundo por aqui (Worldbuilding – Criação de mundos), do Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva.

Por que ver?

Esse vídeo traz a visão do Prof. Dr. Alexander de como devem ser definidos os termos lugar e ambiente, possibilitando ao estudioso enriquecer seu conhecimento acerca do assunto e perceber a existência de diversas abordagens teóricas desses termos.

Onde você encontra:

O vídeo está disponível em: <https://youtu.be/qlHkwxjAzjs> (canal Fantasticursos).

Leia os capítulos 3 e 4 da dissertação *O espaço narrativo em O Hobbit, de J. R. R. Tolkien: uma proposta de abordagem para o sétimo ano do Ensino Fundamental II*, da Profa. Ma. Delane Teodora de Oliveira Leonardo.

Por que ler?

Esses capítulos são interessantes para o professor de literatura do Ensino Básico que pretendem explorar o espaço narrativo, uma vez que o capítulo 3 aborda algumas teorias ligadas à topoanálise e o capítulo 4 as emprega na análise da obra *O Hobbit*, de J. R. R. Tolkien.

Onde você encontra:

No repositório Institucional da UFJF:

<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13946>.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.

BORGES FILHO, Oziris. *Espaço e literatura: introdução à topoanálise*. Franca, São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

BORGES FILHO, Oziris. *Espaço e literatura: introdução à topoanálise*. XI Congresso Internacional da ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências. USP - São Paulo, Brasil. Julho, 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/067/OZIRIS_FILHO.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

BRANDÃO, Luis Alberto. *Teorias do Espaço Literário*. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2013.

BRANDÃO, Luis Alberto; OLIVEIRA, S. P. de O. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. São Paulo, 2017. Disponível em: basenacionalcurricularcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *O sistema literário*. In: Revista Translatio 4, 1990.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *Teoria dos Polissistemas*. In: Revista Translatio 4, 1990.

GANCHO, Cândida Vilarés. *Como analisar narrativas*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEONARDO, Delane Teodora de Oliveira. *O espaço narrativo em O Hobbit, de J. R. R. Tolkien: uma proposta de abordagem para o sétimo ano do Ensino Fundamental II*. Orientadora: Elza de Sá Nogueira. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13946>. Acesso em: 02 mai. 2022.

LINS, Osman. *Lima Barreto e o Espaço Romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.

MEIRELES DA SILVA, Alexandre. *Comece a construir o seu mundo por aqui (Worldbuilding – Criação de mundos)*. [Locução de]: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva. Vídeo (5'8"). Disponível em: <https://youtu.be/qlHkwxjAzjs>. Acesso em 02 mai. 2022.

SANTOS, Márcio Antônio da Costa. *A teoria de espaço de Osman Lins*. In: Revista TOPUS, 4(2), p. 09-29, Jul./Dez., 2018. Disponível em: <http://revistatopus.com.br/enviados/2019423142744.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SILVA, Alexandre Meireles da. *Comece a construir o seu mundo por aqui (Worldbuilding – Criação de mundos)*. [Locução de]: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva. Vídeo (5'8"). Disponível em: <https://youtu.be/qlHkwxjAzjs>. Acesso em 02 mai. 2022.

TOLKIEN, J. R. R. *O Hobbit*. Tradução Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis – Parte I: a sociedade do anel*. Tradução: Ronald Kyrmse. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2019.

Marcus De Martini⁴⁶
Caroline Dambrozio Guerra⁴⁷

1 INTRODUÇÃO

O estudo de poesia tem se tornado uma prática cada vez mais rara na escola. Contudo, retrocedendo-se um pouco mais, é possível afirmar-se, ainda, que a simples “leitura” de poemas quase inexistente em sala de aula, o que não é nenhuma surpresa, haja vista que situação semelhante também ocorre nas universidades. Nesse sentido, é só se averiguar o número de dissertações e de teses escritas sobre narrativas e relacioná-lo com os trabalhos dedicados à poesia. Na sala de aula, nos Cursos de Letras, em que se pretende formar os futuros professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura, não é comum também encontrarmos muitos leitores de poesia. Pelo menos, é o que temos percebido em nosso contexto local.

Que a poesia se desligou da vida imediata das pessoas, ao menos em sua forma livresca, não é um fenômeno recente. Walter Benjamin (1989) já dizia que *As Flores do Mal*, de Charles Baudelaire, fora o último best-seller de poesia, e daí já se vão mais de 100 anos. Esse afastamento entre público e poesia dever-se-ia, segundo o pensador alemão, à mudança na estrutura da experiência desse leitor. Porém, de lá para cá, a situação só se tornou ainda mais real.

Sabemos que poesia não vende. Conforme a última edição do Retratos da Leitura no Brasil (2019), aqueles que costumam ler algum tipo de poesia são 16%, já registrando um aumento em relação aos 12% de 2015. Contos, romances e gibis, entre outros gêneros

46 Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professor associado do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. E-mail: marcusdemartini@gmail.com.

47 Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora na rede privada de ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: carolinedgg@outlook.com.

não propriamente literários, como os religiosos, vêm antes, sendo que 48% dos entrevistados afirmam sequer ler costumeiramente. Obras poéticas são editadas em muito menor volume que as narrativas, ganhando atenção apenas aquelas de poetas já consagrados ou ligados a alguma instituição legitimadora,⁴⁸ como um jornal ou uma universidade,⁴⁹ por exemplo. Aos iniciantes, via de regra, resta a publicação de pequenas tiragens, em minúsculas editoras, não raro subsidiadas pelo próprio bolso do poeta, que, como não poderia deixar de ser, exerce outra profissão “de verdade” para se sustentar. Infelizmente, exceções a esse cenário são incomuns, mas podemos citar como exemplo disso o surpreendente sucesso comercial recente da antologia poética de Paulo Leminski.

Por outro lado, formas poéticas análogas, mas veiculadas em outros suportes, como a música popular, o hip-hop, o poema visual e, agora, a “poesia virtual” ou “ciberpoema”⁵⁰ são parte presente da vida de muitas pessoas. A relação entre essas diversas formas poéticas, do erudito ao popular, não é novidade e já se encontra promovida nos documentos oficiais acerca do ensino de Literatura, assim como é frequentemente abordada no Exame Nacional do Ensino Médio (o Enem), pelo que se deduz que deveria ser do conhecimento do aluno que encerrou sua formação escolar. O que se vê, porém, é um fracasso da escola em transformar esse aluno – que já consome formas poéticas “populares” – em um leitor de poesia. Além disso, vale notar que, *mutatis mutandis*, é o mesmo que ocorre com as narrativas.

No fundo dessa situação, há algumas causas, que são, igualmente, conhecidas, como a distância entre a universidade e a escola e, por consequência, os problemas na formação do professor; a precariedade das bibliotecas escolares, apesar dos esforços em contrário do Plano Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE);⁵¹ a falta de estímulo à leitura em casa e, ainda, alguns acrescentariam, a ascensão da informática, com a substituição do livro pelo computador.

48 Segundo Mello (2012), há um constante processo de canonização das obras e de autores, o qual é legitimado, principalmente, pela crítica universitária, a qual consagra determinadas obras em detrimento de outras.

49 Sobre isso, já publicamos o artigo *Qual o lugar do ‘cânone literário’ nas pesquisas de Pós-Graduação? – um estudo de caso sobre a pesquisa acadêmica na UFSM*, publicado pela revista *Expressão*, v. 1, p. 139-150, em 2017, na versão impressa.

50 A “ciberpoesia” é um novo formato de criação poética que se utiliza dos recursos do ciberespaço. Esses recursos, ligados às novas tecnologias, possibilitaram um maior alcance da leitura, devido ao caráter mais dinâmico e abrangente da produção poética, o que gerou uma extrapolação das limitações existentes na poesia visual impressa.

51 O PNBE teve uma vida relativamente curta: de 1998 a 2014. Nesse período, ele possibilitou a distribuição de livros e contribuiu com o fomento à leitura, já que cumpriu com seu papel de atualizar acervos para as bibliotecas das escolas públicas. No entanto, a partir de 2017, ele foi incorporado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passou a abarcar a aquisição e a distribuição das obras literárias que anteriormente eram realizadas pelo PNBE.

Apesar disso tudo, acreditamos que o maior problema reside justamente na incompreensão das possibilidades de trabalhar o texto poético por parte do professor, o que está, sim, ligado a lacunas em sua formação - a qual se acusa frequentemente de ser muito teórica -, mas também a uma falta de orientação clara, por parte dos documentos oficiais, de como a Literatura deve ser trabalhada em sala de aula. Orientação que deveria, pelo menos, ter alguma fundamentação teórica mais consistente. Assim se vê o paradoxo: por um lado, diz-se que a formação do professor é muito teórica; por outro, percebe-se que a proposta de ensino de Literatura na escola está teoricamente defasada, ou, em alguns casos, que essa base teórica é inexistente.

Tendo esse panorama em vista, este ensaio pretende abordar alguns problemas teóricos envolvidos com o estudo da poesia na escola, bem como oferecer algumas possíveis alternativas práticas para equacioná-los. Iniciemos tratando do ensino de Literatura em geral, e da poesia em particular, conforme estabelecido nos documentos oficiais. Ainda que o tema seja mais oportuno ao Ensino Médio, o que tomará mais a nossa atenção, faremos algumas considerações e sugestões também para o Ensino Fundamental, quando pertinente.

2 A LITERATURA E A POESIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Razzini (2000), ao analisar, em sua tese de doutorado, o percurso da *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto, mapeou a inclusão e o papel da disciplina de Literatura na vida escolar brasileira. Como explana a autora, se, até meados do século XIX, o modelo clássico permanecia, herança da *Ratio Studiorum* jesuítica, com as disciplinas de Retórica e Poética e com o estudo do latim, a partir de 1855, haverá a inclusão dos estudos de português nessas mesmas disciplinas e, em consequência disso, de textos literários em língua portuguesa. Esses eram apresentados em antologias, inicialmente compostas por autores portugueses, a fim de serem utilizados nas aulas de Retórica e Poética e, por isso, eram divididos em gêneros, partindo de textos mais modernos, por serem mais fáceis, até os “clássicos”, os textos dos séculos XVI e XVII. Gradativamente, contudo, a perspectiva retórica vai sendo abandonada em detrimento da histórica e, com a Proclamação da República, surge um interesse nacionalista muito acentuado, que redundava na promoção do estudo da história da literatura nacional, disciplina que vem a substituir a de Retórica e Poética a partir da reforma de Benjamin Constant (MENDES, 2013, p. 49).

Assim, a apresentação cronológica, ainda que em ordem inversa, como anteriormente, legitimou-se; a partir daí, como aponta Razzini, na *Antologia Nacional*, manual surgido para substituir os que haviam se tornado então ultrapassados, as informações retórico-poéticas vão dando lugar aos dados biobibliográficos,

sendo que os excertos selecionados indicam uma preferência por uma temática mais nacionalista. Contudo, o objetivo dessa obra, mais do que apresentar uma cronologia da literatura nacional, era prover os alunos de exemplos de bom uso da norma culta. Com idas e vindas, é só em 1943, com a Reforma Capanema, que a História da Literatura Brasileira se torna a principal atividade das aulas de português nas três últimas séries do ensino secundário, sendo cobrada nos concursos vestibulares para ingresso em todos os cursos superiores. Não por acaso, tal promoção ocorria em um momento de elevado sentimento nacionalista (Estado Novo). Como resumem Santos e Jorge (2014, p. 180), “a importância de ensinar a literatura decorreu de duas funcionalidades a ela atribuídas: a aquisição e a consolidação do conhecimento da língua; e a sua participação na construção de um imaginário nacional”.

A partir de fins dos anos 1960, surgem os livros didáticos, que viriam a tornar obsoletas as antologias, como a *Nacional*, que deixará de ser publicada pouco depois disso. Como mostra Cereja (2004), a consolidação dos manuais didáticos relaciona-se com a reforma do ensino, particularmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º. e 2º. graus, de 1971. Com a reforma, teria havido uma expansão no ensino, o que acarretaria a necessidade de mais professores, que, por sua vez, passaram a ser mais atarefados, em virtude do ingresso de um número crescente de alunos. Por um lado, a necessidade de acolher mais pessoas nas escolas levaria à contratação de mais professores, muitos deles não muito qualificados, e, por outro, como consequência, ao imperativo de fornecer um material mais “pronto”, isto é, de fácil e rápida aplicação. Para a literatura, essa conjuntura foi catastrófica, pois a esquematização do conteúdo tolheu a autonomia do professor, sendo que o livro de português – como ainda hoje ocorre – geralmente englobava o conteúdo de Língua Portuguesa propriamente dita e de Literatura, ficando esta relegada a cada vez menos aulas por semana. A disciplina de Literatura, por sua vez, deveria dar conta da história da cultura nacional, continuando a herança historicista que vinha desde fins do século XIX. Ainda que os textos literários aparecessem no 1º. grau, a disciplina de Literatura era restrita ao 2º. grau, reduzida a um número exíguo de aulas (cf. SUASSUNA & NÓBREGA, 2013, p. 21).

Em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destinados ao ensino fundamental, e, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM), trazendo a chamada área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que englobaria, entre outras matérias, os conteúdos pertinentes à área de Língua Portuguesa e Literatura. Os documentos traziam diversos avanços, que davam conta do novo contexto dos estudos da linguagem, introduzindo, por isso, pontos ainda hoje polêmicos, como a discussão do cânone e da norma culta. A vagueza do documento a respeito de aspectos mais práticos da proposta, como o aparentemente “rebaixamento” dos gêneros literários, a serem considerados

gêneros como quaisquer outros, suscitaram, além de polêmicas, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+), cujo subtítulo era “Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Contudo, como nota Cereja:

O documento admite trabalhar com a história da literatura [considerada de interesse secundário no documento anterior], porém sem que haja a obrigatoriedade de abordar minuciosamente todas as escolas literárias e seus respectivos autores. Admite também trabalhar com as “obras clássicas” da nossa literatura, a despeito das críticas feitas pelos PCNEM a respeito do cânone literário (CEREJA, 2004, p. 188).

Essa relação meio paradoxal entre o modelo anterior de estudo historiográfico da literatura e a proposta inicial dos PCNs, que caracteriza o aparente “passo atrás” dos PCN+ em relação aos PCNs, mostra a força do modelo tradicional de ensino de literatura e o despreparo geral dos professores em pensar fora dele.

No entanto, a questão tomaria outra direção com as Orientações Curriculares Nacionais/Literatura, lançadas em 2004 e assinadas por Enid Yatsuda Frederico e Haqira Osakabe. O documento inicia com um interessante histórico que pretende situar a crise do Ensino Médio e, em meio a ela, a problemática da literatura. Segundo o texto, ao passo que a expansão do ensino, especialmente a partir dos anos 1960, teria abarcado toda uma camada da população antes alijada da escola, a incorporação dessa população mais carente implicaria, no caso da literatura, um problema, na medida em que esses alunos não teriam, comumente, contato com livros ou mesmo a possibilidade de adquiri-los. Nesse sentido, o estudo da literatura com o objetivo de formar leitores seria extremamente complicado, do que resultariam práticas de ensino que se distanciariam do texto propriamente dito, especialmente os do cânone. Como afirma o documento:

[...] a tentativa de atenuar o impacto da distância entre as manifestações literárias consagradas e as condições de recepção do aluno (envolvendo o repertório e a experiência Linguística) resulta sempre numa redução do processo de assimilação da experiência literária em resultados tais como:

- a) substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (2004, p. 63-4).

É diante desse contexto que as Orientações justificam o tratamento dado à literatura pelos PCNEM: no fim das contas, é melhor colocar o aluno diante de algum texto que lhe seja mais palatável, qualquer que seja ele, do que diante de simulacros e dados memorizáveis. No entanto, as Orientações criticam nos PCNEM o pressuposto de que um texto literário não possa ser diferenciado de um não-literário, do mesmo modo que criticam que a opinião do aluno em relação ao texto possa ser de fato um critério absoluto. Segundo as Orientações, essa postura dos PCNEM, corroborada pelos PCN+, colocaria a Literatura em uma posição secundária e mesmo dispensável (2004, p. 72), deixando o ensino de literatura fora de sintonia com as expectativas sociais, escolares e universitárias, de que o Enem seria um exemplo manifesto (Ibid., p. 74). A partir daí, os autores partem para “algumas ideias”, que serão analisadas com mais detalhe no documento seguinte: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - linguagens, códigos e suas tecnologias (OCEM), em que Enid Y. Frederico aparece como consultora, ao lado de Neide Luzia de Rezende e Maria Zélia Versiani Machado, enquanto Haquira Osakabe aparece como “leitor crítico”, ao lado de Lígia Chiappini Moraes Leite.

Surgido em 2006, o documento, uma vez que prossegue com dois dos autores das Orientações Curriculares anteriores, aprofunda as colocações feitas neste último. As OCEM colocam então a disciplina de Literatura como um capítulo à parte da Língua Portuguesa, resgatando um pouco do papel da disciplina, praticamente apagado nos documentos anteriores. Já de início, defende-se a particularidade do discurso literário, por ser o menos pragmático dos modos discursivos, o que lhe permite o “exercício da liberdade” de criar e provocar o estranhamento do leitor (BRASIL, 2006, p. 49). Nesse sentido, a literatura seria uma área que oportunizaria ao aluno um espaço de liberdade e uma alternativa rara, no contexto do Ensino Médio, de desenvolver-se fora das premências do mercado de trabalho e das ingerências sobre a “utilidade prática” do que se aprende, abrindo-lhe o caminho para um ensino prazeroso e para a fruição estética (Ibid., p. 50-53). O objetivo do ensino de literatura diria respeito então ao que trazem as LDBEN, em seu art. 35, inciso III: “III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996).

A partir disso, as OCEM introduzem a noção de “letramento literário” como meio para se obter tal fim, definindo-o como a tarefa de “dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55). Para isso, o contato efetivo com o texto seria determinante. Mas quais textos devem ser lidos?

Como os documentos anteriores, as OCEM determinam que não se deve então “sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido...” (2006, p. 54). No entanto,

as OCEM reconhecem, conforme apontamos anteriormente, que os PCNEM e os PCN+ eram contraditórios nesse aspecto (Ibid., p. 58). De qualquer modo, segundo o mesmo documento, o professor deve trabalhar com textos de “valor estético”. Com isso, as OCEM, na esteira das Orientações, fogem do tom “anticanônico” dos textos anteriores. Em vez disso, o documento defende que o professor deveria optar por uma atitude intermediária, ou seja, a de optar por textos de “valor estético”, mais que de “valor cultural”. O professor deveria então fazer o seguinte escrutínio:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL, 2006, p. 57).

No entanto, o documento reconhece, inclusive, que, em muitos casos, essa identificação é bem difícil (BRASIL, 2006, p. 57). Mérito, porém, das OCEM é, pela primeira vez, destacar o ensino de poesia na escola. Inicialmente, reconhece sua precariedade e a falha na formação do leitor:

Cabe aqui um parêntese relativamente à leitura da poesia. Sabe-se que ela tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário. Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambiguidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral. Se isso é verdade, também é verdade que sua simples presença nos manuais e nas atividades didáticas não garante o hábito de leitura desse gênero. Mesmo aquelas gerações que foram obrigadas a saber “de cor” os poemas dos manuais não foram além disso, isto é, terminados os estudos, limitaram-se aos poemas escolares, carregando-os na memória como uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida. Parece que, infelizmente, a leitura de poemas fora da vida escolar é coisa para poucos (BRASIL, 2006, p. 74).

As OCEM não se limitam apenas a identificar o problema, mas introduzem uma análise de suas causas:

Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia? Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no

desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. O ensino médio constituiria, então, uma etapa da escolaridade em que se olharia para a arquitetura do poema nas suas diferentes dimensões. As antologias pessoais dos leitores ganhariam, assim, uma dinâmica que de fato pudesse assegurar a praticada leitura de poemas quando já não mais circunscrita a atividades pontuais na comunidade escolar (BRASIL, 2006, p. 74-75).

Assim, para os autores do documento, o problema na formação do leitor de poesia residiria, basicamente, em uma abordagem falha do texto poético. É bem verdade que a tradição historiográfica do ensino de literatura não cria condições reais para a formação de leitores e que estudar períodos literários e decorar alguns autores e suas respectivas obras pouco se relaciona com a vida da grande maioria dos alunos. Nesse sentido, a leitura de textos e sua exploração de sentidos é, de fato, mais importante. Não concordamos, porém, que seja a única causa, como já mencionamos na introdução e desenvolveremos mais adiante. Continuemos, por ora, nas OCEM. O documento faz, a seguir, algumas sugestões:

É importante, para isso, ampliar na escola o circuito de poemas e poetas, quem sabe buscando novas formas de circulação social de poemas, como jornais, revistas (impressos e digitais), e mesmo em outros meios audiovisuais, que, em dobradinha com livros de poemas, permitiriam ver e entender a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana (BRASIL, 2006, p. 75).

De fato, concordamos com os autores. É preciso aumentar o repertório de poemas conhecidos pelos alunos e integrá-los a outros meios de circulação mais afeitos à vida dos estudantes, como trampolim para a leitura de livros de poesia, talvez seja uma forma mais eficaz de promover o letramento poético. Veremos, mais adiante, algumas sugestões práticas de atividades, possibilidades que as OCEM não fornecem.

Mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem-se a Literatura inserida na Área de Linguagens, ao lado de Arte, de Educação Física, de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa, o que nos leva à não divisão curricular tradicional que separa Literatura - para um lado - e Língua Portuguesa - para

o outro. Na BNCC, a Literatura está inserida na Área como um todo, de forma interdisciplinar, a partir da apresentação de competências e de habilidades.

Especificamente quanto à poesia no Ensino Médio, são poucos os momentos em que são abordadas questões que se relacionam, direta ou indiretamente, a ela. Encontramos, porém, em uma habilidade específica do campo artístico-literário, a habilidade EM13LP49, o seguinte:

Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo dos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BRASIL, 2018, p. 525).

A partir dessa habilidade, percebemos que a referência à leitura de poemas coloca-se como um contato do aluno com a “manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo dos poemas”, o que também não nos diz muito - muito menos apresenta um caminho de abordagem a ser seguido nas salas de aula. É por isso que vale seguirmos indagando quais seriam as ressonâncias de todas essas abordagens, para pensarmos, principalmente, se as possibilidades didáticas poderão se transformar na formação - ou não - de leitores literários de poemas.

Porém, muito embora a presença da poesia na escola seja tão escassa e problemática, como afirmam as OCEM, o Enem apresenta a situação contrária. Em sua Matriz, prevê-se, dentro da Competência 5, pertinente ao estudo de literatura, especificamente na Habilidade 16, que é preciso que o aluno saiba “relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”. Mais adiante, na seção dos “Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”, no tocante ao trabalho com o texto literário, preveem-se “associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas” e, um pouco mais adiante, “representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário”.

Segundo estipula a Matriz do Enem, portanto, espera-se que o aluno que sai do Ensino Médio seja capaz de entender, por exemplo, como um poema é estruturado e o que o torna diferente de textos pertencentes a outros gêneros. E, curiosamente, o gênero lírico é o mais abordado nas questões de literatura, aparecendo, segundo Luft (2016, p. 98), que analisou dados da prova de 1998 a 2014, em 41% das questões. Se acrescentarmos a isso as questões que abordam canções populares, que chegam a 11% delas, chegaremos à inevitável conclusão de que mais da metade das questões de Literatura que apareceram no Enem,

entre 1998 e 2014, mais precisamente 52% delas, eram sobre poesia. Contudo, segundo a mesma autora, 80% das questões de Literatura do mesmo período prescindem de qualquer conhecimento peculiar ao estudo da disciplina (ibid., p. 99). Assim, o conhecimento peculiar ao texto literário que a Matriz da prova prescreve como necessária, na verdade, não o é, pois a maioria das questões do exame são interpretativas, em que o aluno negocia as alternativas mais viáveis de acordo com o que se pede no enunciado da questão.

Northrop Frye (2014) já afirmava, na “Introdução Polêmica” de sua *Anatomia da Crítica*, que não é possível ensinar-se literatura. A única coisa que é possível ensinar é crítica literária. Essa crítica, porém, é preciso acrescentar, deve ser ensinada de modo a que torne a leitura dos alunos mais profunda e eficaz. De outro modo, não faz sentido nenhum ensiná-la. No entanto, quando se constata que um número expressivo de alunos tem dificuldade já na decodificação do texto propriamente dita, que sentido há em se falar em crítica literária, a não ser em seu sentido mais amplo e menos teórico possível?

De fato, é preciso que, inicialmente, insista-se na leitura do texto, explorando-se sim suas possibilidades interpretativas. Com o conhecimento, por parte do aluno, de mais textos, pode-se tentar um início de pensamento mais abstrato, no sentido de buscar identificar alguns traços recorrentes, a fim de se fazerem algumas considerações sobre o gênero lírico, por exemplo, que é o que ora nos ocupa, até mesmo em sua dinâmica histórica. Para tal, a leitura inicialmente descompromissada de poemas, com vistas à formação de um repertório mínimo, bem como, em seguida, uma apropriação criativa dos textos por parte dos alunos, como forma de reescritura e início de um pensamento minimamente crítico, podem ser vias de acesso ao trabalho com poesia na escola. Para tal, o uso de novas formas de comunicação, especialmente via Internet, e o uso de recursos computacionais podem ser atrativos para os alunos. Vejamos algumas dessas possibilidades na forma de projetos, a partir da constatação de algumas dificuldades para o trabalho com poesia na escola.

3 A POESIA NA SALA DE AULA: ENFRENTANDO ALGUNS PROBLEMAS

Conforme já afirmamos, trabalhar com poesia em sala de aula não é, como pode atestar a maioria dos professores, uma tarefa fácil. As dificuldades vão desde limitações na formação do próprio professor, até limitações materiais e de interesse dos próprios alunos. Partindo das problematizações já contidas nas OCEM, em especial, nossa proposta se concentra aqui em sugerir alternativas de aproximação aos alunos, instigando sua interação com a poesia por meio, sobretudo, da utilização de recursos computacionais e virtuais. Vale dizer que não é nossa intenção esgotar todas as possibilidades, o que, evidentemente, não seria possível. Assim, para tentar

enriquecer o trabalho com poesia em sala de aula a partir desse viés proposto, ofereceremos algumas sugestões didáticas a seguir:

3.1 AUMENTANDO O REPERTÓRIO

Como mencionamos, a falta de repertório por parte dos alunos é um impeditivo para o estudo inicial de poesia em qualquer nível. Uma maneira de aumentá-lo de forma lúdica é a partir do Projeto “Um poema por dia”, por exemplo, que pode ser implementado segundo diversas variáveis, conforme o nível de ensino e a disponibilidade do professor. Vale anteciparmos que, a respeito de ampliação de repertório, é sempre importante aproximarmos a leitura aos meios tecnológicos de interação da atualidade, já que a leitura alcançou um espaço importante mediante outras plataformas que não o livro. Segundo a última edição dos Retratos da Leitura do Brasil (2019), o WhatsApp, por exemplo, concentra respectivamente 28% e 26% da leitura de contos e de poemas entre os alfabetizados, o que faz dele um espaço consagrado para estímulo à leitura no dia a dia.

Inicialmente, é bom que se diga, o projeto é adequado também ao ensino superior. Um dos problemas da pouca presença de poesia na escola é justamente o fato de que o professor não é um leitor de poesia ou a conhece pouco. Como mostra Razzini (2000, p. 16), a reincidência de certos poemas e passagens clássicas nas diversas antologias e livros didáticos de literatura mostra que pouco se vai além do óbvio. É difícil que o professor forme um leitor de poesia quando ele mesmo não o é, não sendo assim capaz de encontrar textos que estejam de acordo com seus objetivos de trabalho ou que sejam oportunos. Assim, em uma turma do Curso de Letras, por exemplo, o projeto pode ser implementado por meio do envio, por parte do professor, de um poema por dia para o e-mail dos alunos, sob o formato de uma *Newsletter*. Entre uma aula e outra, o professor pode falar sobre os poemas que enviou para os alunos ou pedir para que alguns alunos comentem sobre quais gostaram mais ou sobre quais não conheciam. Tal discussão abre espaço para se falar sobre os respectivos poetas e suas obras, que podem ser selecionados de acordo com o objetivo da disciplina e seu programa. Se for uma disciplina introdutória, é bom que os poemas sejam variados e de autores bem diversos, não apenas originalmente escritos em português, mas também traduzidos. No período de um semestre acadêmico, é possível que os alunos leiam mais de 100 poemas, o que é um número considerável.

É claro que o projeto é bem oneroso para o docente da disciplina, em questão de tempo, principalmente. Uma alternativa então é transformar o projeto em uma atividade avaliativa, dividindo o calendário semestral conforme o número de alunos e atribuindo uma nota pela seleção dos textos. Para deixar a atividade menos automática e para evitar a seleção de textos quaisquer, por parte dos alunos, o professor pode indicar uma temática específica e/ou algum poeta em

particular, ou subgênero, especialmente se for de acordo com datas específicas, como a Páscoa. No Dia de Finados, por exemplo, pode-se abordar a morte ou a perda de algum ente querido. A leitura de elegias, no caso, pode ser oportuna e mais interessante. E assim por diante. Como o aluno deverá selecionar um poema para enviar ao professor e aos colegas, é provável que acabe lendo mais de um, o que implicará mais aumento em seu repertório.

No Ensino Médio, o projeto pode ser adaptado para uma frequência menor de datas. Em vez de um e-mail da turma, ou da Plataforma Moodle, que são mais utilizados nas universidades, o professor pode postar ou pedir que alunos postem em um grupo especificamente criado para isso no Facebook ou no WhatsApp. Se não quiser parar por aí, as turmas podem criar perfis no Instagram, hoje diariamente utilizado pelos jovens, para compartilhar os textos por meio dessa ferramenta, possibilitando um amplo acesso a todos que vierem a seguir o perfil. Essas estratégias iriam ao encontro do apresentado pelos números do levantamento Retratos da Leitura no Brasil (2019), já que as redes sociais, como Instagram e Facebook, são as preferidas dos leitores de poesia: 27% dos leitores leram versos por meio delas. Assim, a partir das postagens, o professor pode levar os poemas – ou alguns deles – para a sala de aula e explorá-los melhor.

Para o Ensino Fundamental, pode-se criar uma “Hora da Poesia” e ler um poema no início de cada aula, ou uma vez por semana, como se achar melhor. A partir disso, pode-se conversar com os alunos sobre o poema, sem fazer com que respondam perguntas por escrito ou algo do gênero. Com o tempo, e se a seleção dos poemas for feliz, é possível que os alunos passem a aguardar com certa curiosidade a próxima leitura.

Por fim, vale notar que, se o objetivo da atividade é aumentar o repertório de poemas dos alunos, é importante que a seleção seja bem variada, tanto na temática, quanto na autoria, no tempo e na procedência dos textos. É bom que se leiam poemas de poetas locais, nacionais, mas também de estrangeiros, homens e mulheres, eruditos e populares, brancos e negros, enfim, a gama mais ampla possível, para que o aluno entenda que a literatura é muito mais que os autores selecionados pelos livros da escola ou pelos programas das disciplinas.

3.2 TRABALHANDO A FORMA E O CONTEÚDO DOS POEMAS

Encontramos geralmente nos livros didáticos uma concepção limitada do gênero lírico. Por um viés romântico, entende-se, anacronicamente, poesia como sinônimo de lírica, geralmente como um poema breve, em versos, com rimas, subjetivo, tratando de sentimentos, especialmente do amor. Um número significativo dos livros didáticos apresenta no início de seus cursos uma rápida explicação sobre o que é literatura, os períodos literários e os principais gêneros e subgêneros. A seguir, entra-se na história da literatura brasileira, seguindo-se uma sequência

cronológica. Assim, não há a apresentação de um conceito de gênero literário que dê conta das transformações históricas das formas literárias.⁵²

E, no tocante ao gênero lírico, o problema é ainda maior. O rótulo de “lírico” acabou, com a tripartição dos gêneros consagrada depois do Romantismo, ainda que surgida anteriormente, por englobar os chamados “gêneros menores”, como se veem delineados na *Arte Poética* de Boielau-Despreux. Esses gêneros menores acabaram caracterizados como subgêneros da lírica, tais como o idílio, o soneto, o madrigal, etc. Originalmente, vale dizer, eram gêneros diferentes por si só. Caracterizavam-se por formas e conteúdos, por assim dizer, peculiares a cada um deles, incluindo ali ritmos específicos, em muitos casos. Na verdade, dentro da poética “clássica”, não há que se falar em separação entre forma e conteúdo, no sentido de que um não existe sem o outro. Assim, a caracterização anacrônica dos gêneros literários cria problemas teóricos de várias ordens e não auxilia na compreensão de muitos poemas.

É claro que não se quer aqui defender que o aluno, no caso, do Ensino Médio, passe a estudar a deriva das mais diversas formas poéticas, algo que, admitamos, já é raro acontecer hoje nos Cursos de Letras... No entanto, algumas noções devem ficar claras. A primeira é a diferença entre poesia e prosa, que não necessariamente tem a ver com os gêneros literários. Como ensina Roland Barthes (1974), tal separação só passou a fazer sentido a partir do século XVIII. Antes disso, quase toda a produção “literária” era em verso, ou seja, epopeias, como *Os Lusíadas*, ou tragédias, como as de Racine, eram em verso, muito embora pertencentes a outros gêneros literários, no caso, ao épico e ao dramático.

Talvez a questão central fosse substituir-se a noção de “gênero” pela de “modo”, na esteira do que já defendia Genette (1992), por exemplo. Ao se apresentar ao aluno os modos narrativo, dramático e lírico como formas de apresentação do texto, talvez ficasse mais fácil compreender formas aberrantes como o “poema narrativo” e o “poema em prosa”, para os quais dificilmente se encontra alguma explicação nos materiais didáticos. Assim, enxergar a narratividade em diferentes gêneros, como a epopeia, o romance, o conto, ou mesmo um poema, é mais produtivo do que entrar em questões complicadas da história das formas literárias e das razões de suas mudanças.

Tal exercício pode se dar pela já tradicional transposição de narrativas em verso para a prosa pelos alunos. Essa atividade (longe de ser novidade) investe mais em uma leitura decodificadora, é verdade, mas que não deve ser dispensada, pois não se pode estudar literatura sem primeiramente aprender a perceber as

52 Em estudo já publicado, evidenciamos, por meio da análise de um material exemplar, que “são encontradas, de maneira geral, definições limitadas e problemáticas a respeito do gênero lírico, principalmente em materiais destinados a um público de estudantes de ensino médio.” (GUERRA & DE MARTINI, 2020, p. 78).

minúcias do texto. Por isso, essa atividade é mais adequada ao Ensino Fundamental, independentemente da série. A questão é apenas escolher o texto adequado para cada nível. Para esse exercício, a literatura de cordel é muito útil. Ali encontramos diferentes narrativas em verso. Recentemente, inclusive, muitas histórias clássicas foram transformadas em literatura de cordel, fazendo o caminho oposto, e algumas dessas obras foram, até mesmo, adquiridas via PNBE/PNLD e podem fazer parte do acervo de muitas escolas públicas, tornando os livros acessíveis aos alunos e ao professor. Claro, o professor pode pedir aos alunos para transformarem uma narrativa qualquer, caso local, ou notícia de jornal em poema, o que é evidentemente mais difícil para o aluno, mas consideravelmente mais divertido que a primeira alternativa. Uma exposição dos textos pode ser feita depois na escola, ou publicadas na internet, em algum espaço virtual para compartilhamento das produções.

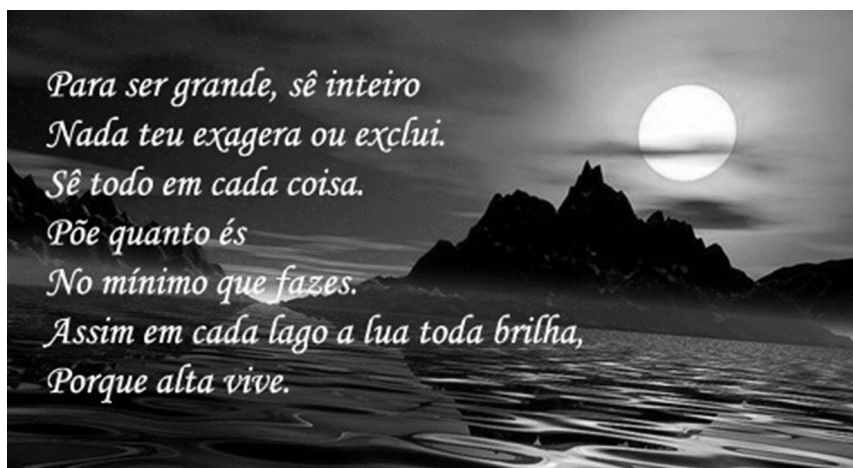
Quando se trata, porém, das características do que seria o “modo lírico”, a questão fica mais complicada. Se adaptarmos o que ensina Frye (2014) – que utiliza a terminologia “gênero” e dá outro sentido ao termo “modo” –, deveríamos pensar inicialmente no que ele chama de “radical de apresentação”, o qual, conforme explica o crítico canadense, estaria na raiz das diferenças entre os três “gêneros”. O radical de apresentação da lírica residiria na relação “eu-tu”, em que um sujeito lírico se dirige a outrem, ou a um ser inanimado, da natureza, ou a si mesmo, sem que este lhe responda. A partir disso, ficaria mais claro relacionar-se a poesia lírica com a música popular, em que tal relação é bem recorrente e evidente, sem se ingressar em questões como “se música popular é literatura ou não” e outras similares. Assim, no Ensino Médio, um trabalho identificando as relações entre o locutor e o interlocutor de um poema, ou de uma canção, pode gerar leituras dos textos que não se baseiem em perguntas e respostas. Pode-se sugerir a escrita de um poema em resposta ao anterior, ou mesmo uma paródia.

No entanto, é preciso que se varie na escolha dos temas e que não se fique limitado ao amor ou a sentimentos. Uma forma de fazê-lo é apresentar aos alunos poemas de caráter meditativo, como alguns de Fernando Pessoa (em seus vários heterônimos, especialmente Ricardo Reis), ou de Mário Quintana (especialmente seus “quintanares”), cujas várias possibilidades de trabalho já foram apresentadas por Alves (2014). A partir daí, pode-se desenvolver o “Projeto Poema na Rede”, em que quadras de Quintana ou excertos de outros poemas meditativos ou “filosóficos” são transformados em “posts” pelos alunos e postados nos perfis do Instagram ou mandados pelo WhatsApp como as famosas “figurinhas”.⁵³ Selecionando o texto que lhe interessa, o aluno deve procurar uma imagem que o ilustre e formar um post (há sites na Internet que juntam, gratuitamente,

53 É possível, hoje, encontrar-se, no Facebook e/ou no Instagram, diversos poetas que divulgam seu trabalho de forma semelhante ao que propomos aqui. Alguns, inclusive, são muito populares e já fizeram seu ingresso no mundo livresco, como Zack Magiezi, para se citar apenas um dentre os mais conhecidos.

texto e imagem automaticamente, bastando enviá-los). É interessante que o aluno justifique sua escolha. Ao fazer isso, pode-se introduzir a noção de “tom” do poema (triste, alegre, melancólico etc.), o que promove um processo de leitura mais interacional, fazendo com que o aluno “dialogue” com o texto, com as imagens e com os demais. Daí é possível questionar, inclusive, a escolha da imagem, se for o caso, e colocar ao aluno questões que o façam repensar sua interpretação.

Figura 1 – “Post” com excerto de poema de Ricardo Reis

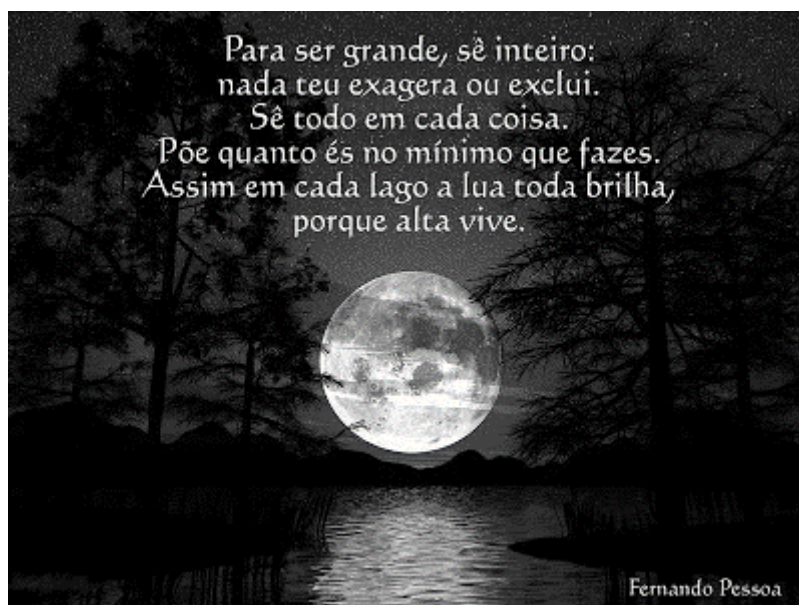


Fonte: http://canto-cigano.blogspot.com.br/2011_12_01_archive.html.

Como se vê na imagem acima,⁵⁴ o tom de aconselhamento presente no excerto de um poema de Ricardo Reis fica explícito pelo uso do imperativo (“sê”, “põe”), em que o sujeito poético se dirige a um interlocutor, que pode ser qualquer pessoa, a fim de lhe transmitir um ensinamento. A escolha da imagem, pelo autor do texto, justifica-se pelos dois últimos versos do excerto, apesar de não se ver claramente o reflexo da lua no lago, o que pode se dever a um problema de interpretação do autor do post. É possível afirmar-se ainda que ela transmite uma sensação de tristeza ou de mistério, que, pelas cores (no original, em tons de roxo), inclusive, aproxima a imagem do gótico, o que contrasta com a claridade transmitida pelo poema e pelo tom sereno e positivo. O post seguinte é uma alternativa ao primeiro, ainda que muito próximo da mesma ideia:

54 As imagens foram retiradas aleatoriamente da Internet para a elaboração deste artigo.

Figura 2 – Post alternativo para o mesmo poema



Fonte: <http://essaluz.blogspot.com.br/2008/03/para-ser-grande-s-inteiro.html>.

Ainda que a ideia da imagem seja praticamente a mesma da anterior, a escolha é um pouco mais feliz, pois se transmite uma sensação de equilíbrio e placidez mais próxima ao tom do poema. A centralidade da lua, na imagem, sua claridade em relação à escuridão a sua volta, a predominância de cores frias e contrastantes, sugerem uma atmosfera mais “clássica” que a anterior, o que também se coaduna com o poema em questão e a poética de Reis como um todo. Como se vê, as possibilidades são infinitas.

Outro ponto importante no estudo da lírica, ainda seguindo Frye (2014), é a centralidade que o elemento melódico (“melos”) ocupa ali. O ritmo, a musicalidade, a importância dos significantes, tudo isso é típico da lírica e muito mais raro nos demais gêneros. A associação sonora e semântica possui um efeito muito significativo na lírica. Para perceber-se o ritmo, por exemplo, faz muito mais sentido iniciar-se a trabalhar com escansão a partir da música popular do que de poemas simplesmente escritos. A música gauchesca, assim como a nordestina, para mencionar apenas as que conhecemos melhor, são uma fonte inesgotável para isso, apresentando textos muitas vezes mais próximos da realidade dos alunos. Ao perceber o uso de uma métrica fixa e a relação disso com o ritmo e o som da música, a tarefa da escansão ficará mais fácil e menos artificial. Observem-se, por exemplo, as letras da conhecida dupla Caju & Castanha, como a de “O pobre e o rico”:

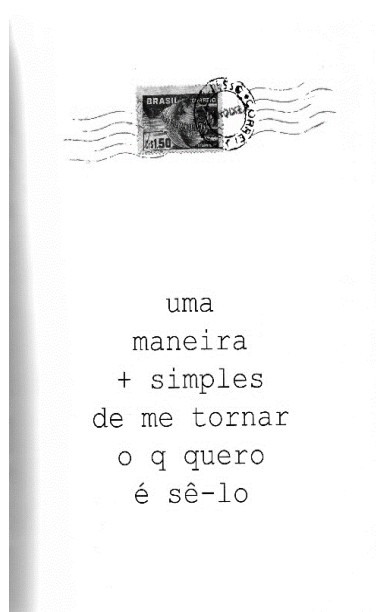
O rico é quem come tudo.
Tudo que quer ele come,
Mas o pobre que trabalha,
Ganha pouco e passa fome.

Rico come caviar,
Come picanha, filé.
Na vida o rico tem tudo
E come tudo que quer.
Onde o rico bota o dedo,
O pobre não bota o pé.

Todos os versos são redondilhas maiores, com ritmo pendendo para o binário (iâmbico ou trocaico). Perceba-se ainda o uso de aliteração, como a de /k/, em “Rico come caviar”. Não há recurso da poesia “erudita” que não possamos encontrar em canções como essa. Depois de ouvi-las e estudá-las, ler uma sátira de Gregório de Matos parecerá muito menos estranho e muito mais interessante para os alunos, no momento em que poderão constatar a presença de elementos muito semelhantes, a começar pelo ritmo e pela métrica, e perceber uma ligação entre essas tradições. A propósito, a poesia satírica, tão interessante, é mais um caso de gênero “clássico” obscurecido nos livros didáticos por uma noção romântica de lírica.

Outro elemento que Frye (2014) destaca, quando trata do gênero lírico, é a importância do aspecto visual (*opsis*). Na lírica, a imagem do texto pode ser um elemento de sentido. Contrariamente aos casos que acabamos de ver, os poemas em que o *opsis* se *destaca* são essencialmente afeitos à escrita, como não poderia deixar de ser e, por isso, possuem uma origem mais moderna, ligados ao livro e não à oralidade. Nesse caso, trabalhar com textos em que os efeitos visuais contribuem com o sentido pode ser muito interessante, como no caso do texto abaixo:

Figura 3 – Poema de Ayssa Lima Bastos



Fonte: BASTOS, Ayssa Lima. *Aguardados*. São Paulo: Paulinas, 2012

O poema de Ayssa se vale de uma escrita próxima ao “internetês”, que os alunos conhecem bem, o que se vê pelo uso de “+” em vez de “mais” e de “q” em vez de “que”. Além disso, introduz uma imagem aparentemente sem sentido, um selo, mas que a leitura mostra ser um trocadilho com “sê-lo”. O trocadilho entre as palavras e a imagem é interessante. Isso propicia introduzir um “Projeto de Poesia e Montagem”, em que os alunos poderiam fazer edições de poemas curtos em um editor de texto, jogando com a possibilidade de utilizar diferentes fontes, mais próximas do tom do poema, e mesmo introduzir imagens que dialogassem com o texto. Isso pode ser feito também de maneira mais simples, com papel e recortes de jornais ou revistas, com os alunos transcrevendo poemas de vários autores, ou deles mesmos, fazendo montagens da forma que achassem mais interessante. Tais atividades seriam mais adequadas ao Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, o “*opsis*” pode ser abordado quando do estudo da Poesia Concreta. Vejamos, por exemplo, o caso do poema *Pluvial Fluvial*, de Augusto de Campos:

Figura 4 - Pluvial Fluvial, de Augusto de Campos



Fonte: <http://www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet066.htm>.

O poema de Augusto de Campos inicialmente proporciona um questionamento quanto à maneira de se começar a leitura. Deve-se começar a lê-lo da esquerda para a direita (modo ocidental), mas então de baixo para cima (e não de cima para baixo), ou da direita para a esquerda (modo oriental), mas de cima para baixo? Na verdade, como o leitor verá, não faz diferença. O sentido vertical das letras que compõe a palavra “pluvial” indica o cair da chuva, em contraposição ao sentido horizontal das letras que formam a palavra “fluvial”, e que indicam, portanto, o rio formado pela água da chuva, já que a semelhança quase que completa entre as duas palavras (a não ser pelas iniciais) mostra que são compostos da mesma coisa: água. No entanto, se a leitura for iniciada no sentido contrário, a partir da esquerda e de baixo para cima, pode-se entender que a água do rio evapora e forma, eventualmente, a chuva que retornará a sua origem, formando um ciclo, ou seja, há duas leituras possíveis, no mínimo, dependentes da maneira como o leitor abordará o texto. Desse modo, o leitor é ativo construtor do sentido do texto e manipula-o como se fosse um objeto.

A partir daí, ao mesmo tempo em que se pode estudar a forma como os concretistas utilizavam o aspecto visual de seus poemas para a criação de sentidos, pode-se incentivar os alunos a tentar o mesmo, valendo-se de um editor de textos. Outros exemplos de poetas concretistas podem ser úteis para se mostrar aos alunos, como também de “neoconcretistas”, a exemplo de Arnaldo Antunes, que pode ser conhecido de muitos alunos por ter pertencido à banda de rock Titãs, o que, por sua vez, funciona como mais um atrativo.

O exemplo da poesia concreta é interessante, porque proporciona mostrar aos alunos a ciberliteratura, ou seja, a literatura feita por intermédio de recursos computacionais. Com palavras, sons e imagens, uma nova “hiperpoesia” leva o

leitor a um papel mais ativo e mostra que a literatura continua se reinventando, que não é coisa antiga e ultrapassada, mas que é uma força viva e que pode fazer parte de nossas vidas se assim a deixarmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de os documentos oficiais sobre o ensino de literatura na escola incentivarem o estudo da poesia, bem como o Enem ter apresentado, ao longo dos anos, aproximadamente metade de suas questões de literatura versando sobre poesia e canção, a leitura de poemas não é uma prática frequente nas escolas, nem, ao menos, na vida dos futuros professores. Muito embora a poesia, pelo menos a escrita, tenha se afastado, ao longo do tempo, da vida da grande maioria das pessoas, a poesia, em seu sentido amplo, ainda está por aí, à vista de todos. Cabe ao professor apresentá-la aos alunos e desenvolver neles o prazer do texto, na expressão feliz de Roland Barthes (1996).

Para tal, inicialmente, o docente deve ser também um leitor de poesia, o que só é possível se houver uma formação acadêmica adequada, com a composição de um repertório mínimo e com o desenvolvimento de um pensamento teórico minimamente consistente a respeito do tema, o que, na atual situação, já é um desafio. Essa formação é necessária para que o professor possa abordar com consistência e clareza os mais diferentes textos, a fim de mostrar aos alunos possibilidades de construção do texto literário.

Um obstáculo, contudo, para isso é a falta de consistência teórica nos documentos oficiais sobre o ensino de literatura em geral e, no caso específico da poesia, uma defasagem teórica quase que onipresente nos livros didáticos, o que torna o gênero lírico algo circunscrito ao que os românticos entendiam como tal. Como as mutações dos “gêneros menores”, que alimentaram a formação de um “gênero lírico” englobante e anacrônico, são muito complexas e envolvem noções de poética “clássica”, o abandono de tal categoria em detrimento da de “modo”, concentrando a atenção em questões mais afeitas ao radical de apresentação dos textos e a suas peculiaridades formais, talvez desse mais consistência para o trabalho com os poemas e permitisse abarcar não apenas as formas poéticas mais antigas, mas também as mais recentes.

Por fim, o trabalho do professor em sala de aula deve ser ativo e criativo, fugindo da mera repetição de características de períodos literários e da obra de determinados autores. Em vez disso, o professor deve dar preponderância à leitura e à análise dos textos, envolvendo os alunos como coautores desses mesmos poemas, promovendo a interferência, a apropriação e a reescritura desses textos. Só assim é que se pode ter esperança de formar um verdadeiro leitor de poesia.

QUER SABER MAIS?

Leia o livro *Poesia na sala de aula*, de Hélder Pinheiro.

Por que ler?

Esse livro, para os preocupados e interessados em trabalhar com poemas em sala de aula, é de suma importância. A partir de um olhar cuidadoso, o professor Hélder Pinheiro discute sobre a função social da poesia e sobre o questionamento: vale a pena ler poesia nas escolas? Para quem busca sugestões de como abordar os poemas no contexto escolar, não há pedida melhor.

Onde você encontra:

No livro *Poesia na sala de aula*, de Hélder Pinheiro.

Leia o livro *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*, de Alexandre Pilati.

Por que ler?

Na obra, o autor apresenta uma introdução crítica sobre a poesia, dando relevo às especificidades do trabalho com o texto poético. Não satisfeito, o autor também oferece ao leitor uma série de atividades (planos de aula sintéticos), que podem ser desenvolvidas e/ou adaptadas pelo professor em sala de aula.

Onde você encontra:

No livro *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*, de Alexandre Pilati.

Veja os vídeos *Poesia na sala de aula* (minicurso), da Parábola Editorial.

Por que ver?

Essa série de cinco vídeos faz parte de um minicurso proferido pelo professor Hélder Pinheiro e disponibilizado no YouTube. Nas aulas, o professor apresenta algumas possibilidades de abordagem de poemas nos mais diversos níveis de ensino, aplicando nossas possibilidades didáticas.

Onde você encontra:

O primeiro vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L5UF8oTahitl>.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Helder Pinheiro. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, nº 52, p. 103-119, abr./jun., 2014.
- BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- _____. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BASTOS, Ayssa Lima. *Aguardados*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- _____. *PCN+Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.
- CAMPOS, Augusto de. *Viva Vaia*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000, p. 17.
- CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. (tese de doutorado). PUC/SP, 2004.
- GUERRA, Caroline Dambrozio; DE MARTINI, Marcus De. *A leitura de poesia e sua escolarização: os livros didáticos e a formação de leitores*. In: Signo, Santa Cruz do Sul, v. 45, nº 82, p. 76-88, jan./abr., 2020.
- FRYE, Northrop. *Anatomia da Crítica: quatro ensaios*. Trad. Marcus De Martini. São Paulo: É Realizações, 2014.

GENETTE, Gerard. *The Architext: An Introduction*. Trad. Jane E. Lewin. Berkeley: University of California Press, 1992.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. Literatura e Ensino: os impactos do Exame Nacional do Ensino Médio. In: DE MARTINI, Marcus; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de. (orgs.) In: *Literatura na Escola: teoria, prática e (in) disciplina*. Santa Maria: PPGL Editores, 2016.

MELLO, Marisa Schincariol de. *Como se faz um clássico na literatura brasileira?* Análise da consagração literária de Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Jorge Amado e Rachel de Queiroz (1930-2012). 223f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MENDES, Eliana Amarante de M. A retórica no Brasil: Um pouco da história. In: *Revista Latinoamericana de Retórica*. Março, vol. 1, nº 1, p. 43-57, 2013.

RAZZINI, Márica de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2000.

SANTOS, Claudete Daflon dos; JORGE, Silvio Renato. Literatura e ensino: um tema e seus problemas. In: *Gragoatá*. Niterói, nº 37, p. 177-200, 2º sem. 2014.

SUASSUNA, Lívia; NÓBREGA, Jailton. E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - vol. 9, nº 1, p. 20-41, jan./jun. 2013.

Capítulo XII

Percorrendo caminhos do letramento literário: Sherlock Holmes e as possibilidades da literatura investigativa em sala de aula

*Melina de Paulo*⁵⁵
*Fani Miranda Tabak*⁵⁶

Nos dias atuais, a leitura de clássicos parece estar em contradição com o nosso ritmo de vida, ocupando uma posição muito estigmatizada. Falar em clássico, cuja definição já mereceria um capítulo à parte, é sempre uma discussão de inúmeras questões, entre as quais está a própria adesão dos jovens a essas leituras. Sem a participação do leitor, sem a sua efetiva aquiescência, ainda que resistente ao processo de mediação, não há caminho a seguir.

Como professoras interessadas não apenas na construção da leitura literária, mas na compreensão dos movimentos que levam à leitura, estabelecemos uma reflexão dos possíveis sentidos que os textos adquirem em uma determinada comunidade leitora. Esse movimento leva não apenas a repensar o corpus escolhido para as ações de letramento, bem como a metodologia empregada no estabelecimento do diálogo com o texto entre leitores em formação.

Com esse olhar, atravessado pelas questões da recepção textual, nossas observações em sala de aula convergem também para a metodologia explorada por Cosson (2014, p. 13), na afirmativa de que “para os jovens, a justificativa de que são obras de grande valor cultural não é argumento suficiente para levá-los à leitura efetiva desses textos”. Desta forma, o professor se depara com uma encruzilhada: manter-se firme na obrigatoriedade da leitura de obras que são consideradas “clássicas” ou transitar inicialmente entre

55 Docente da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) de Uberaba/MG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0696-5087>. E-mail: melinadepaulo@hotmail.com.

56 Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Estudos Literários pela Universidade Paulista (UNESP) de Uberaba/MG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5647-1077>. E-mail: fani.tabak@uftm.edu.br.

textos mais simples, obras mais atraentes e acessíveis aos alunos? Essa decisão não é tão simples, pois ela envolve tanto os estigmas que permeiam os diferentes textos e seus gêneros quanto a própria concepção de cultura, não menos problemática.

A cultura de massa (com seus livros, jogos, filmes, músicas e novelas), por exemplo, quando pensada no trato das obras clássicas ou ditas originais, tensiona uma gama de produtos que foram idealizados para serem consumidos por grandes públicos e assim, na maioria das vezes, justifica-se o fato de as pessoas optarem por resumos e versões simplificadas, não realizando a chamada leitura da obra genuína, sejam elas clássicas ou não. Por outro lado, é inegável que o interesse por inúmeros produtos culturais que estão fortemente vinculados aos textos canônicos ou “clássicos” sugere que o consumo cultural também é mais complexo do que parece. As referências a textos já conhecidos, das mais distintas origens e tradições, povoam o imaginário construído por versões contemporâneas que, em muitas situações, reinventam um modo de contar as ficções já existentes.

Defendendo uma literatura genuína, de matriz “clássica” se assim a podemos chamar, Italo Calvino (1993) manifesta suas inquietações em uma dúvida que ainda nos persegue, título de sua célebre obra: Por que ler os clássicos? Nela, o autor captura a importância desse tipo de leitura e chama a atenção para o perigo da bibliografia subjacente, intermediária, que muitas vezes, com o tempo, distancia-se da obra e do pensamento original dos autores, à medida que uns vão lendo pelos outros, acrescentando, incorporando, ignorando, confundindo ou até mesmo camuflando algo que é fundamental. Importante destacar aqui que Calvino defende a liberdade do leitor, que seria levado, através dessas mediações, a incorporar elementos na leitura que dela se afastam.

Logo nas primeiras páginas, o autor propõe treze propostas para a definição de clássico. Para Calvino (1993, p. 09-11), de maneira resumida, uma obra clássica é aquela com a qual o leitor está em constante contato, lendo ou relendo, pois constitui-se como uma obra que exerce “uma influência particular” ao se tornar inesquecível ou quando se oculta “nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”.

Trata-se de um texto que dialoga diretamente com o leitor, pois a cada leitura e releitura sempre tem algo novo a dizer (CALVINO, 1993, p. 11-12). E, nessa relação dialógica, a obra torna-se clássica porque abre a possibilidade ao leitor de dizer algo, provocando-lhe o constante refazer de seus próprios pensamentos. Marcada pela atemporalidade, mesmo quando ocorrem enormes transformações sociais e culturais, traz consigo “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”, mas continua falando e se reinventando para as novas gerações.

Parece-nos que as ideias de Calvino são muito importantes para determinar a necessidade de liberdade dos leitores em relação às obras literárias, mas elas

esbarram hoje em uma realidade contemporânea que está fundamentada na marginalização da chamada cultura erudita entre as classes que se encontram em boa parte das escolas. Esse fenômeno não é apenas reiterado pelas gritantes diferenças sociais do próprio país, bem como na formação dos professores que ali atuam. Neste enorme desafio de vencer barreiras socioculturais através da literatura, as obras clássicas se mostram pouco atraentes para os jovens leitores, muitas vezes escondidas nos recônditos mais empoeirados das bibliotecas, quando elas existem. Dessa forma, conforme destaca Chartier (1999, p. 154), sem o leitor, o texto literário passa a existir apenas como objeto, tornando “o texto do qual ele é portador apenas virtual”. É na interação com as publicações que o gosto pela leitura literária, especialmente a clássica, poderá porventura surgir. No desenvolvimento de sentido e, principalmente, de apreço pela obra, cada leitor se valerá de seus próprios códigos de leitura para a construção de significação, experienciando momentos de identificação, aproximação e/ou distanciamento.

Nesse ponto, percebemos como, incontestavelmente, a mediação se mostra como um extraordinário recurso para o trabalho com a leitura literária em sala de aula, especialmente com aqueles textos que sempre se reinventam. Ainda que seja uma atividade que demande a aquisição de habilidades específicas, conforme delimita Antunes (2009, p. 201), “o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”. Afinal, o “ato de ler não nasce com o indivíduo, assim como as outras funções vitais. Este ato precisa ser ensinado e aprendido, e neste processo o professor é o mediador” (BARBOSA, 1990, p. 56). Consequentemente, ler é uma ação que requer uma atitude fundamental: entrega.

Essa ação, no entanto, não acontece por si só, pois é indispensável fornecer subsídios aos jovens leitores para que eles possam transpor a gradual obsolescência de alguns elementos culturais e linguísticos associados a esses textos e que, muitas vezes, atravancam a leitura. Por meio da mediação, o docente tem a chance de trabalhar com entraves, como a linguagem, a ficção presente no texto literário, o horizonte de expectativas do leitor, a sua subjetividade e o texto em si. Especialmente no caso dos clássicos, esses obstáculos podem, em muitas situações, impor barreiras que, sozinhos, nossos alunos nem sempre conseguem cruzar, seja por falta de compreensão de seus “códigos” (entendidos aqui como as regras que regulam o jogo da leitura entre autor-obra-leitor) ou simplesmente por falta de interesse.

Contudo, na maioria das vezes, o trabalho com a literatura encontra-se em um espaço periférico nos contextos escolares. Costumeiramente, as propostas vislumbram análises passivas, mecanizadas e reprodutoras, em que os educandos reconhecem aquilo que está na superfície, sem a necessidade de utilizar procedimentos interpretativos muito diferentes daqueles exigidos pelo processo normal de leitura. Faria (1995, p. 35) sinaliza que “[...] a leitura literária é

feita por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas”. E assim, com seus “longos momentos de solidão imóvel” (COMPAGNON, 2009, p. 22), a atividade encontra-se nas últimas colocações entre as preferências de nossos alunos.

1 CONSTRUINDO A LEITURA LITERÁRIA: O GÊNERO DE MISTÉRIO

Nessa caminhada pelas veredas do incentivo à leitura literária, caberá ao docente avaliar as melhores ferramentas para enfrentar essa desafiadora batalha. Uma impositiva proposta de leitura não oportunizará uma troca constante entre aquilo que se lê e o modo subjetivo com que se lê. À vista disso, torna-se essencial pensar sobre o que se lê e sobre como se lê. Trabalhando de maneira dialógica, conforme afirma Freire (1991), reconhecendo a pluralidade de experiências de nossos educandos, valer-se de histórias populares pode ser um inestimável artifício, uma porta de entrada na busca por explorar novos caminhos que sejam mais instigantes e desafiadores tanto para alunos quanto para professores.

Sendo assim, a tarefa de realizar leituras de obras literárias, sobretudo com adolescentes, requer criatividade e persistência. Trata-se de um processo extenuante, que implica tempo e esforço na busca pelo desenvolvimento de detalhados planejamentos que acolham as especificidades de seu público e que poderão ser ajustados durante o caminho conforme a necessidade. Só assim a sala de aula poderá se tornar um ambiente favorável para o desenvolvimento de práticas leitoras em que a obrigatoriedade ceda lugar para a interação.

É notório que, nas propostas de leitura em sala de aula, as histórias que provocam a tensão por meio do mistério mostram-se como um frutífero caminho a ser seguido, uma vez que as tramas policiais, de suspense e de terror, despertam um encantamento tão intenso que, muitas vezes, o vilão acaba se tornando tão popular quanto o mocinho. Entre as produções audiovisuais mais populares nas principais plataformas de streaming, serviço que se caracteriza como uma televisão distribuída pela internet que foge do fluxo televisivo tradicionalmente linear (LOTZ, 2017), as séries investigativas figuram entre os conteúdos mais acessados na atualidade. Além dos investigadores e policiais da ficção, histórias de ocorrências reais também despertam muita atenção da audiência.

Em um grande jogo de descoberta, imbuído pelo fascínio diante do desconhecido, o leitor se apresenta como um elo ativo disposto a desvendar a grande incógnita que se descortina à sua frente. Estabelecendo uma coparticipação narrativa, os chamados romances policiais (ou romances de enigma) possibilitam que o leitor atue como um verdadeiro investigador, um leitor-investigador, analisando as pistas e desvelando o texto.

Por se tratar de obras capazes de mexer com os sentimentos mais variados provocando diferentes tipos de reações/inquietações, Schneuwly e Dolz (2004, p. 160) destacam que “o jogo do enigma e sua resolução inesperada numa estrutura narrativa relativamente próxima contribuem para a motivação”. Lins (1953, p. 11) ressalta mais um fator responsável pela popularidade do gênero: a possibilidade de evasão. Ao adentrar nesse universo de natureza anormal, cria-se “uma ligação secreta com este mundo de horrores, operada na circunstância de que no homem mais virtuoso ou tímido existe a possibilidade de praticar o ato anormal do crime”.

Em seus estudos, Reimão (1983, p. 12-13) determina que, embora o gênero tenha surgido por volta de 1840 com Edgar Allan Poe, em uma época em que as cidades (especialmente as industriais), com suas fachadas, multidões humanas e labirintos de ruas, mostram-se como um cenário perfeito para essas tramas, “todos os primeiros grandes detetives não serão policiais, serão investigadores que não pertencem à polícia enquanto instituição”, uma vez que a polícia, “na acepção contemporânea do termo”, só se desenvolverá no século XIX. Nesse contexto, as próprias cidades, também se tornam, segundo Reimão (1983, p. 13), “personagens mudos constantes nas narrativas policiais”.

Na época do surgimento de seu grande detetive Dupin, Poe contou com um público habituado à leitura regular de narrativas que se apresentavam em seções de jornais e que se debruçavam sobre “dramas individuais, via de regra banais, ou então crimes raros e aparentemente inexplicáveis” (REIMÃO, 1983, p. 12). Sem desconsiderar também a efervescência do Positivismo e a sua crença de que a “mecânica mental obedece a princípios gerais” que devem ser dominados e usados em cada cadeia de ideias de todo homem em particular (REIMÃO, 1983, p. 15). Esses elementos, aliados a um sentimento “de justiça que solicita reparos”, criaram um campo fértil para o surgimento da narrativa policial moderna (REIMÃO, 1983, p. 17).

Na busca por sistematicamente tentar elucidar os motivos pelos quais esse gênero capta a atenção dos leitores, um estudo do francês François Fosca (FOSCA, 1937 apud ALBUQUERQUE, 1979, p. 18-19) elenca alguns pontos para uma boa trama do estilo. A princípio, urge a apresentação de um mistério aparentemente inexplicável em que, a partir de indícios superficiais, uma personagem (ou várias), simultânea e/ou sucessivamente, é considerada erradamente culpada. Logo, a solução, que concorda totalmente com o cenário, mas é totalmente imprevista, surge a partir da análise minuciosa dos fatos (materiais e psicológicos), desvalidando teorias apriorísticas e apressadas. Assim, seguindo uma perquirição racional em que não se adivinha, se raciona e observa, depois de eliminadas todas as impossibilidades, o que resta é a solução justa. Quanto mais o caso parece extraordinário, mais fácil de resolver. Essa fórmula carrega aquilo que é explicitado por Resina (2007, p. 50-

51) na formulação do herói: “o herói aplica o método hermenêutico para reduzir uma confusão de signos à simplicidade de um veredito transparente”.

Há, ainda, uma simbiose entre as partes que integram o texto, o que nas palavras de Massi (2011, p. 19) indica que “o criminoso, a vítima e o detetive existem um em função do outro, ou seja, só há vítima se houver criminoso e só há detetive se houver crime, cujo autor é desconhecido”. Esses elementos são essenciais para a constituição do enredo que se fundamenta na ideia do enigma, conforme também destaca Reimão:

O enigma atua, então, como desencadeante da narrativa, e a busca de sua solução, a elucidação, o explicar o enigma, o transformar o enigma em um não-enigma é o motor que impulsiona e mantém a narrativa; quando se esclarece o enigma, se encerra a narrativa (REIMÃO, 1983, p. 11).

Ao confrontar o gênero policial, que tanto cresce nos diferentes meios comunicativos, Resina (2007, p. 45) nos alerta para o fato de que o “interesse intrínseco e, para alguns, adicional” das pessoas pelo gênero não teria origem no jogo especulativo, mas sim no “ritual destinado a conter e expulsar a violência”, que uma vez presente, ameaçava espalhar-se. Dessa forma, o “mistério, que dá nome à narrativa policial em suas origens,” refere-se a esse exercício de contenção e expulsão, não necessariamente ao processo dedutivo. Reimão (1983, p. 16) evidencia que “o criminoso passa a ser visto como um inimigo social”, alguém “que pode prejudicar não só os indivíduos diretamente lesados por ele, mas também a sociedade como um todo”. Sobre o tema, Resina reconhece que é bastante instigante, uma vez que:

[...]a narrativa policial teria valor como exorcismo, não da violência, que já ocorreu e voltará a repetir-se, mas da desagregação social que esta supõe e que apenas pode solucionar-se determinando suas causas, reais ou ilusórias, e criando um consenso em torno delas (RESINA, 2007, p. 44).

Esse tipo de narrativa, além de provocar interesse na medida em que se mostra como uma forma de lidarmos com a nossa própria agressividade, fomenta um ambiente em que é possível resolver impasses, buscar soluções para problemas aparentemente sem solução, na culpabilização e punição daquele que possui “sentimentos éticos e morais” deteriorados (REIMÃO, 1983, p. 16).

Para nós, na prática da sala de aula, as narrativas policiais mostram-se como uma interessante opção na busca pela formação de jovens leitores. Em todo momento, a leitura exige a interpretação por parte do leitor a fim de suprir ou de preencher os “espaços vazios” (ISER, 1999) contidos no texto. Tal atividade interpretativa só é possível graças aos conhecimentos prévios e à capacidade

imaginativa do leitor, estimulada pelos lugares vazios, combinada aos demais fatores intrínsecos ao texto. Segundo Iser (1999, p. 107), o preenchimento dos vazios se realiza mediante a projeção do leitor. Essas projeções, porém, não devem ser independentes do texto ou movidas apenas pelo imaginário ou pelas expectativas do leitor. Os elementos presentes, no texto, como um itinerário a ser seguido, poderão romper com as expectativas do leitor, fazendo-o (re)construir, substituir ou anular suas representações projetivas habituais.

Dessa forma, a centralidade do processo de leitura encontra-se no leitor que se estende, nesse sentido, para a construção da própria obra. Nesse processo, torná-lo protagonista concretiza o ato da leitura. Ao considerar a sua experiência, o contexto e as sensações, o ato de ler se desenvolve. Logo, o leitor em sua centralidade, cuja origem nasce na recepção, apura sua criticidade e visão de mundo, tornando-se um agente multiplicador, ainda que de maneira inconsciente. Não mais entendido como um ser passivo, mas sim parte essencial no processo de construção da leitura, “[...] o leitor tem sido considerado peça fundamental no processo de leitura” (ZAPPONE, 2005, p. 153).

Nessa singular experiência dedutiva, o gênero policial se aproxima das artes visuais e interativas narrativas modernas, que se apresentam nas mais variadas produções audiovisuais, muitas vezes mais atrativas às crianças e adolescentes. Na busca pela identidade do criminoso, leitor e detetive interagem e trabalham juntos ao verificar possibilidades, refutar e/ou validar hipóteses.

Ainda que inegavelmente seja, via de regra, um tipo de leitura atraente, não se pode ignorar a contumaz discussão entre os teóricos quanto à qualidade estética desse tipo de produção. Em sua obra *No Mundo do Romance Policial*, Álvaro Lins (1953, p. 9) destaca que “a literatura não costuma aceitar nos seus domínios o romance policial” e que não há “injustiça nessa exclusão”. Afinal, supostamente concebido para entreter as massas, para muitos “o romance policial não é literatura no conceito estético desta palavra”. Nesse sentido, Albuquerque (1979) também nos adverte sobre a complexa tarefa de obter uma definição sobre o gênero que agrade a todos e indica a teoria que mais lhe parece apropriada: a irônica ideia de que ninguém sabe de nada.

Mesmo negando preliminarmente uma proeminente qualidade estética no romance policial, Lins (1953, p. 11) reconhece a sua “existência autônoma, com a sua técnica, com os seus processos, com as suas regras”, não podendo ser entendido, dessa forma, como um produto subliterato. Os artifícios comuns a esse tipo de produção seriam totalmente inadequados em qualquer outro contexto. Porém, nesse universo particular, apresentam-se como “instrumentos legítimos e adequados de realização” que encantam e fascinam os mais diversos leitores.

Descendente dos romances de aventura, o gênero segue novos rumos ao concentrar-se na busca da racionalização sobre a aventura. Nesse mundo particular

fechado, em que a lógica tem um papel indispensável, os leitores se apaixonam “não só pelo extraordinário, mas também por uma ligação secreta com este mundo de horrores” (LINS, 1953, p. 11). Resina (2007, p. 45) aponta ainda que esse interesse sempre vivo tem origem na “fascinação que exerce a encenação de um mecanismo cultural primário, que oculta e revela ao mesmo tempo”.

E, assim, a partir das marcas que o texto carrega, supondo suas informações, seus repertórios e seus valores comuns, é possível interagir com a obra fazendo surgir um interessante diálogo entre autor-obra-leitor. A partir de sua íntima apropriação do texto, “esse trabalho de previsão, portanto, é tudo menos superficial” (JOUVE, 2002, p. 77), visto que serão desenvolvidas e/ou aprimoradas as mais diversas competências e habilidades leitoras. Afinal, esse tipo de estratégia demanda uma leitura proficiente capaz de preencher espaços vazios, que, durante o ato de leitura, são preenchidos pelo leitor (ISER, 1999, p. 73).

Nessa relação polarizada entre aqueles que negam a sua existência enquanto obra literária e aqueles que a consideram como uma das melhores formas de romance, fato é que, no processo de letramento literário de nossos alunos, não há espaço onde a sua existência e influência possam ser ignoradas.

2 SHERLOCK HOLMES: UM RESPEITADO ALIADO

Embora muito se questione acerca do caráter clássico da obra original de Sir Arthur Conan Doyle, especialmente no tocante aos romances policiais, com suas fórmulas preponderantemente reconhecíveis, essas produções figuram entre um dos tipos de literatura “mais vendidos de todos os tempos” (REIMÃO, 1983, p. 7). O autor concebeu o ilustre detetive Sherlock Holmes, imortalizado em quatro romances e diversos contos, e que, até os dias atuais, segue inspirando as novas gerações. Lins (1953, p. 12-13), comparando o detetive criado por Doyle aos consagrados personagens D. Quixote, Hamlet e Grandet, consente que, “de todos os seres criados pela imaginação, foi Sherlock Holmes o que obteve mais vida autônoma, mais independência como criatura e mais ampla projeção universal”.

Independente das definições e polêmicas, é incontestável aos autores desse gênero a necessidade de serem bons contadores de histórias, característica incontestavelmente potente em Doyle. Reimão (1983, p. 08) confia que a apresentação de “um crime, um delito e alguém disposto a desvendá-lo” não são elementos suficientes para que uma narrativa se localize no rol daquelas classificadas como narrativas policiais. Albuquerque (1979, p. 223) destaca que “a intriga, o mistério, é óbvio, são necessários”, contudo, os princípios basilares para a criação de um bom romance não podem ser desconsiderados. À vista disso, Reimão (1983, p. 08) preconiza que “é preciso uma determinada forma de articular a narrativa, de construir a relação do detetive com o crime e com a narração”.

No caso do celebrado escritor escocês, seu texto é estruturado no uso de uma somatória de pistas (reais ou não), elemento formal universal do gênero. Dessa forma, as pistas acabam por transformar o texto em um modelo de realidade, racionalizando todos os outros dispositivos literários que, nesse sentido, transformam-se também em pistas que, ainda quando falsas e conseqüentemente descartadas, apresentam-se como racionais na medida em que contribuem para o suspense narrativo. E é nesse ponto que a genialidade do autor fica mais evidente: na consciência do uso estético das pistas como um elemento que eleva a dimensão artística da história.

Em *O cão dos Baskerville* (DOYLE, 2019), por exemplo, considerado um grande best-seller e um dos melhores romances policiais já escritos, Holmes, o grande herói desse imortal da literatura policial, resolve o traumático mistério apresentado a ele pelo cliente com sua inteligência. Toda a narrativa girará em torno da segunda história (a da investigação), uma vez que a primeira história (a do crime) é uma ação já consumada (REIMÃO, 1983, p. 23-24). O detetive, também no papel de leitor da história exposta, atribui significado a uma situação aparentemente vazia, a partir de um olhar calculista, lógico e científico, que vai se desenrolando na medida em que ele, juntamente com os leitores-investigadores da obra, segue estabelecendo relações entre os elementos da narrativa.

Ainda que Holmes seja indubitavelmente admirado por sua precisa e preciosa “máquina de raciocinar”, em suas produções, Conan Doyle, um dos precursores do romance policial enquanto gênero, apresenta o notório personagem de forma humanizada, com vícios poucos aceitos socialmente e a predisposição a se entediar profundamente com o ócio. Reimão (1983, p. 38-39) acredita que essa “humanização” é “uma das causas da popularização e grande aceitação desse personagem”, pois, desta forma, “o detetive se torna mais próximo e, portanto, mais assimilável para o leitor”.

Além disso, o romance policial exige uma comunicação substancial entre ficção e realidade, que suscita a possibilidade de criação das mais assombrosas histórias. Inspirado por cenários e situações reais, Doyle descortina uma tempestuosa Inglaterra em que, para as suas análises, além de sua técnica cognitiva infalível, Holmes valer-se-á de procedimentos técnico-científicos na perquirição de vestígios (análise de impressões digitais, tipos sanguíneos, rastros e marcas, tempo de coagulação do sangue, entre outros).

Enquanto isso, nas palavras de Holmes, Watson seria um cronista de seus feitos, ainda que faça isso ao seu modo, sem coadunar “com o que seu protagonista crê que deveria ser a narrativa” de suas proezas (REIMÃO, 1983, p. 34-35). Para Reimão, enquanto Holmes “se lança ao trabalho de investigação após o enigma estabelecido”, Dr. Watson, articulando-se como um personagem na obra, “atuaria como o detetive do detetive”, aquele que está interessado em compreender como

acontece a laboração da investigação de seu parceiro. No tocante à ideia de narrador-personagem, a autora reitera que Watson:

[...] enquanto narrador, é um narrador = personagem, ou seja, sua visão dos fatos é parcial, ele sabe tanto quanto qualquer outro personagem, ele só pode oferecer explicações para os acontecimentos quando os outros personagens já a encontraram. Esse fato facilita ao leitor identificar-se com esse narrador, a fim de que possa seguir a narrativa compartilhando os pontos de vista de Watson (REIMÃO, 1983, p. 36).

Como os personagens da segunda história (a da investigação) não possuem ação efetiva, mas engendram uma aprendizagem com o que se passou, é por meio da memória que as histórias são elaboradas, diminuindo significativamente a possibilidade “de o detetive morrer ou sofrer grandes danos no desenrolar da narrativa” (REIMÃO, 1983, p. 25). Caberá a Watson definir quais aventuras do detetive devem ser narradas, o que ele faz primando por histórias que sejam inéditas “para o seu público leitor” e que enfatizem a forma “única, distinta, específica” e admirável de trabalho do seu afamado companheiro (REIMÃO, 1983, p. 34-35).

As histórias policiais, assim como as de Holmes, exercem grande fascinação e, há algum tempo, habitam o imaginário das pessoas. Muitos ávidos fãs chegaram até mesmo a acreditar que ele tenha realmente existido enquanto pessoa (não enquanto criação literária), direcionando várias cartas para o lendário endereço de sua residência, 221-B Baker Street. Em tramas misteriosas envolvendo crimes, detetives e investigações, há a capacidade de despertar nos leitores o medo, a paixão e a curiosidade, sentimentos que afloram nos leitores a ânsia por essa coparticipação narrativa.

Grande contribuidor da revista mensal *The Strand Magazine*, com a publicação de centenas de histórias sobre o famoso detetive (a primeira, *A Study In Scarlet*, publicada em 1887), Doyle também explorou um caminho mais desconhecido das grandes massas: narrativas históricas, textos de cunho religioso e narrativas de horror sobrenatural e psicológico. Contudo, em sua produção mais profícua, Holmes garantiu imortalidade ao seu criador. O detetive, cerebral e calculista, se transformou no protótipo de quase todos os outros detetives que surgiram depois dele.

Vale mencionar, em se tratando do gênero aqui abordado, a valiosa contribuição que poderá ser feita com outras formas de comunicação, especialmente os jogos intertextuais (com diferentes contextualizações, citações e referências a outras obras), explícitos ou não. Holmes é um símbolo que possibilita uma gama muito ampla de significações e propicia a expansão da leitura quando abordado sob diferentes gêneros e representações. O não reconhecimento e exploração

de tais recursos não inviabilizará o tratamento da trama básica do texto em mãos, que poderá ser lido em sua singularidade. Porém, a abertura para novas possibilidades de existência do símbolo Holmes, em diferentes linguagens, pode propiciar um novo universo de expectativas e de sustentação da leitura mediada com jovens. A formação da leitura ganhará não apenas em qualidade de textos e suas especificidades, mas sobretudo na interação com um mundo contemporâneo que pode e deve ouvir outros mundos já superados. A fabulação, como invenção, transforma o dito em algo novo e potente, dialogando com uma cultura que está sendo construída por jovens aqui e agora.

3 CONCLUSÃO

A leitura literária, em especial a desenvolvida nos bancos escolares, enfrenta o tempo e exige um esforço hercúleo dos educadores no ensejo por aproximar os jovens leitores das obras literárias, principalmente aquelas de cunho mais “clássico”. Dessa maneira, como mediador indispensável dessa complexa relação, o professor precisa valer-se de possantes estratégias no intento pela promoção desse encontro. Considerando que nosso objetivo tenha sido sempre o de contribuir para a formação estética, literária e cultural de nossos alunos, ainda que recorrendo aos gêneros menos prestigiados, nesta jornada, os romances policiais (ou romances de enigma) como os de Sherlock Holmes, mostram-se promissores para os mais diversos tipos de leitores, especialmente os jovens. Servindo-se de assuntos e figuras extraordinárias, provendo uma afluência de emoções fortes, o romance policial ostenta uma posição privilegiada entre as histórias mais lidas de todos os tempos. Estruturado a partir do enigma, da estrutura psicológica do criminoso e da inteligência ao mesmo tempo poética e objetiva do detetive (LINS, 1953, p. 17), esse tipo de texto possibilita ao leitor investigar e, ao mesmo tempo, tentar compreender o processo de investigação que se revela durante a leitura. Motivado pelo desejo de encontrar as respostas, preencher os espaços vazios deixados pelo texto, o leitor é convocado a participar ativamente da leitura e comprometer-se com ela, tornando-se ele mesmo parte do enigma a ser desvendado. É um texto que arrasta o leitor para o seu mundo, revelando-lhe um poder de ação sobre o que está dito. E nessa brincadeira de esconder e revelar, permeada por picos de tensão, as histórias misteriosas mobilizam diversas habilidades leitoras, que acabam por abrir portas para que o leitor possa não só construir sentidos através de suas leituras, mas também apurar sua competência enquanto leitor de textos literários.

QUER SABER MAIS?

Leia o texto Investigadores literários: uma proposta de intervenção a partir da literatura policial, das Profa. Dra. Fani Miranda Tabak e Profa. Ma. Melina de Paulo.

Por que acessar?

Trata-se de uma proposta interventiva de ação no intento de contribuir com a formação literária de nossos alunos, tendo como perspectiva o desenvolvimento de oficinas de letramento literário. O objetivo principal reside na busca por criar ambientes propícios para que os discentes, mais motivados e interessados por meio de jogos, tornem-se leitores-investigadores, capazes de fazer reflexões mais aprofundadas, analisando as pistas e desvelando o texto.

Onde você encontra:

O texto, publicado na revista *Fórum Identidades*, está disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/16614/12244>.

Acesse o site Investigadores Literários, das Profa. Dra. Fani Miranda Tabak e Profa. Ma. Melina de Paulo.

Por que acessar?

Esse site apresenta um relato de experiências sobre uma proposta de trabalho desenvolvida com alunos dos anos finais do ensino fundamental na busca pela leitura integral da obra original *O cão dos Baskerville*, de Sir. Arthur Conan Doyle. Além da descrição das seis missões desenvolvidas no ambiente virtual durante a pandemia de covid-19, o espaço também apresenta algumas produções dos alunos (coletânea de contos de terror escritos por eles e publicado em formato de e-book), diário de leitura, linha do tempo sobre a obra, jogos desenvolvidos no Microsoft PowerPoint (formato pptx) para trabalho com o vocabulário da obra e um caderno de atividades completo para que outros professores de literatura da Educação Básica possam imprimir e desenvolver o trabalho/atividades em sala de aula.

Onde você encontra:

O material está disponível em: <https://www.investigadoresliterarios.com/>.

Veja o vídeo Ensino da literatura no PROFLETRAS: educação literárias entre tensões e dicotomias, da Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias (UFRJ).

Por que ver?

Esse vídeo disponibiliza a fala da Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias durante a 1ª edição do *Webinário* PROFLETRAS, ocorrida em 2020. Durante sua apresentação, a partir de relatos e reflexões de docentes e discentes do programa, a professora pondera sobre qual o significado de ensinar literatura na Educação Básica no Brasil.

Onde você encontra:

O vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b_9YZqXPpYM.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Paulo de Medeiros e. *O mundo emocionante do romance policial*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos?* Trad.: Nilson Moulin. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad.: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad.: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DOYLE, Arthur Conan. *O cão dos Baskerville*. Trad.: Monique D'Orazio. Barueri: Ciranda Cultural, 2019.
- FARIA, Maria Alice. *O que pensam os adolescentes das histórias que lêem?* In: Comunicação & Educação. São Paulo: USP, mai./ago., v. 3. p. 30-35, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler* - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, v. 4, 1991.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad.: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JOUBE, Vicent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- LINS, Álvaro. *No Mundo do Romance Policial*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde [Serviço de Documentação], 1953.
- LOTZ, Amanda D. Portals: *A treatise on internet-distributed television*. University of Michigan, Michigan Publishing, 2017. Disponível em: <https://quod.lib.umich.edu/m/maize/mpub9699689/>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- MASSI, Fernanda. *O romance policial do século XXI: manutenção, transgressão e inovação do gênero*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PAULO, Melina. *A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II*. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, 2021.

REIMÃO, Sandra Lúcia. *O que é romance policial*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RESINA, Joan Ramon. *A narrativa policial como exorcismo*. In: RESINA, Juan Ramon. Floema: Caderno de Teoria e História Literária. Ano III, n. 3A, out. 2007. Vitória da Conquista: Edições Uesb, p. 43-61, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Em busca do culpado*: Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma. In: Schneuwly, Bernard. Dolz, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Estética da Recepção*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (org.). Teoria Literária – abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2005.

*Acir Mário Karwoski*⁵⁷
*Janderson da Silva Borges*⁵⁸

1 INTRODUÇÃO

É comum entre professores de língua portuguesa o questionamento sobre a formação da leitura literária dos alunos do Ensino Fundamental II (doravante EFII). A maioria dos alunos declaram não gostar de ler e só praticar quando um professor indica para um trabalho de avaliação ou pela insistência dos pais.

Leitura e escrita são práticas fundamentais para inclusão do indivíduo e instrumentos essenciais para a transformação em sujeito social crítico; portanto, sempre se discute, não só na escola como também na sociedade em geral, a respeito das dificuldades de se formar alunos leitores, especialmente de obras literárias a partir do 6º ano do EFII (séries finais do ensino fundamental).

Chartier (1998, p. 77), por exemplo, discorre que

a leitura é uma apropriação, invenção, produção de significados. (...) Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, essa liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas

57 Doutor em Letras: Estudos linguísticos pela UFPR. Professor associado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: acir.karwoski@uftm.edu.br.

58 Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFTM. Professor da Escola Estadual Dr. Paulo Borges, Patos de Minas, MG. E-mail: jander-sonborges@yahoo.com.br.

diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler.

Se as maneiras de ler um texto mudaram, seja impresso ou eletrônico, é prudente buscar respaldos em pesquisadores que se ocupam com a história da leitura para propor práticas diferenciadas que possam alcançar o objetivo de os professores serem mediadores de conhecimentos e despertem nos alunos motivações para leitura de um romance, por exemplo.

Pensando nesses questionamentos, desenvolvemos uma proposta pedagógica⁵⁹ em uma escola pública na cidade de Patos de Minas - MG. A instituição escolhida como lócus de pesquisa é o espaço de atuação de um dos pesquisadores⁶⁰ que desenvolveu um olhar atento a respeito das possibilidades de estimular a leitura de romance pelos alunos, além de proporcionar novas perspectivas acerca do trabalho pedagógico bem como ter a possibilidade de levar os alunos a manter contato com práticas de leitura e produção de história em quadrinhos (HQ) em ambiente digital.

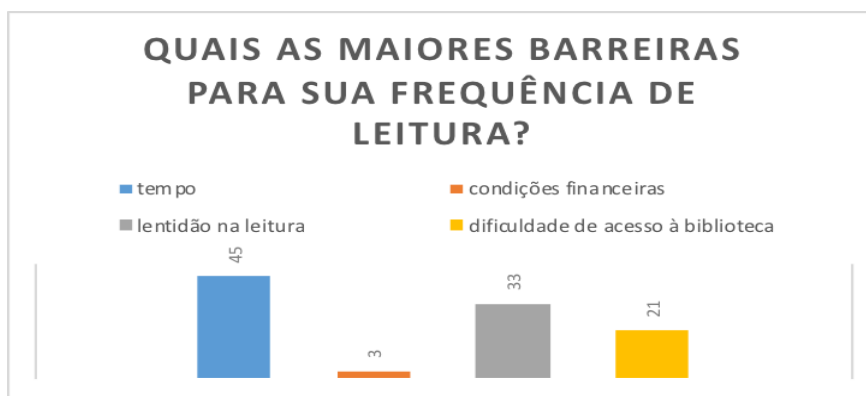
Práticas de leitura em ambiente digital ainda são pouco exploradas nas escolas. A maioria possui laboratório de informática com acesso à internet mas, geralmente, é usado para pesquisas ou jogos de aplicativos instalados. Isso mostra que mudou-se o ambiente de sala de aula mas se manteve a mesma postura de colocar o professor como ativo no processo de aprendizagem e o aluno como receptor passivo das informações, mesmo ambos estando numa sala de informática.

A realidade na escola nos levou à aplicação de um questionário para sabermos os motivos pelos quais os alunos não se dedicavam à leitura literária, especialmente de romances. Obtivemos como respostas da maioria dos alunos participantes da pesquisa a falta de tempo ou lentidão na leitura, conforme aponta a Figura 1 a seguir:

59 Pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)- CAAE: 93922318.3.0000.5154.

60 Prof. Me. BORGES, Janderson da Silva. (UFTM). E-mail: jandersonsborges@yahoo.com.br.

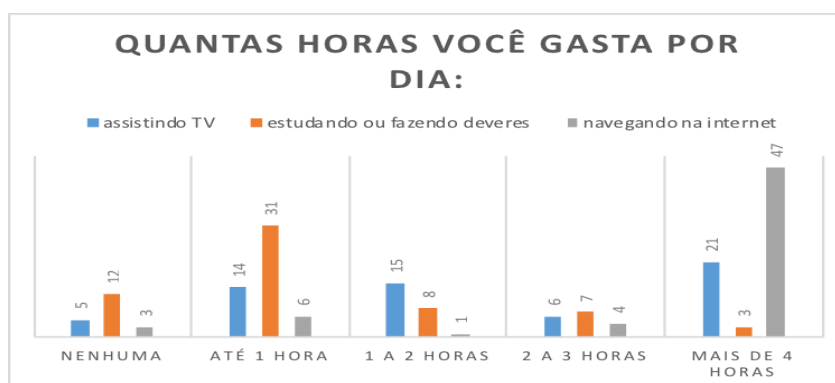
Figura 1 – Barreiras para leitura



Fonte: Dos autores, 2018

Mas a falta de tempo que os participantes da pesquisa apontaram foi justificada pela resposta seguinte, ao serem questionados sobre quantas horas por dia gastam para outras atividades.

Figura 2 – Horas dedicadas por dia



Fonte: Dos autores, 2018

Foi interessante observar que os estudantes que participaram da pesquisa alegaram falta de tempo para leitura; mas a maioria ficava mais de 4 (quatro) horas navegando pela internet ou assistindo TV.

Sabemos que lendo, o discente ativa seu lugar social, suas relações com o outro e os valores da comunidade a que pertence. Assim, justificou-se a necessidade de buscarmos meios para desenvolver algumas estratégias, como professores-mediadores, para que adquirissem hábitos da leitura literária e pudessem realizar leituras diversas, tornando-se leitores autônomos e competentes.

Quando dissemos ler, não nos referimos ao simples fato de decodificar, mas ter fluidez durante a leitura e a capacidade de se posicionar com criticidade diante de qualquer texto, seja ele literário, informativo, didático etc.

Sabemos que ler é construir sentidos para o texto e, de acordo com Candido (1976, p. 74), “a literatura é [...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. Salientamos que, para a formação do gosto pela leitura literária, é importante criar estratégias de leitura, pela mediação do professor, para que uma obra cumpra sua função social e o leitor passe a ser agente ativo ao atribuir sentidos ao texto.

Geraldi (2013, p. 47) assegura que “quando se trata da mediação escolar feita pelo professor, é fundamental que este tenha em seu horizonte os leitores em formação, os seus alunos, para quem os textos a serem lidos – e aqueles com quais ele será cotejado – são oferecidos à leitura.”. Segundo o autor, é fundamental planejar o que queremos com a leitura de uma obra, quais os objetivos que pretendemos alcançar e como poderá ser a recepção dos alunos para essa leitura da obra escolhida.

Como professores, devemos ler e selecionar textos literários que possam despertar o interesse dos alunos, planejando atividades de pré-leitura, leitura e também atividades pós-leitura.

Ler uma obra de arte é (re)criar um caminho de construção de uma compreensão, que será mais profunda quanto mais lermos obras de arte (aqui incluídas as mais diferentes formas de expressão artística), que permitirão ao leitor estabelecer diálogos entre textos, mesmo que estes diálogos não tenham sequer sido imaginados em seu processo de produção. Não importa que textos traremos à baila a cada leitura. Importa trazê-los e para trazê-los é preciso construir uma chave de leitura, aquela que ao contato com o texto lhe “fere a corda íntima”. Se essa intimidade não estiver presente, transformamos a leitura de uma obra de arte na leitura de um texto referencial, científico ou não. E para trazer à baila outros textos, é preciso ser leitor. Ninguém pode oferecer ao texto outros textos com que cotejá-lo se não for leitor. Ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu (GERALDI, 2013, p. 46).

Quando propomos atividades com uma obra literária, se não formos leitores, o efeito nos alunos pode ser desastroso. Podemos provocar a rejeição pela leitura e até mesmo afastar o prazer da leitura. Por isso, a importância da mediação para propormos atividades, especialmente com romances na formação de leitores literários.

Nesse sentido, o relato de experiência apresenta uma proposta de atividade de leitura do romance *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, seguida de

atividades de retextualização para HQ digital. Após apresentarmos o referencial teórico, explicitamos os recursos materiais, os métodos adotados na proposta de intervenção bem como realizamos a discussão dos resultados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Um aspecto importante sobre a leitura literária está em causar a ruptura de expectativas durante o ato de ler. Liberato e Fulgêncio (2007) ressaltam que uma das diferenças entre os textos literários e os informativos é o fato de a literatura explorar o desvio da expectativa do leitor, promovendo surpresa, e criando impacto no leitor ao jogar com o inesperado. Se podemos buscar nos romances, durante a leitura, esse espanto em alunos do EFII, conseguimos um caminho interessante de formação de leitores, quebrando expectativas, conseguimos instigar a imaginação e a criticidade dos alunos do 6.º ano.

Vale ressaltar que, no Currículo Referência de Minas Gerais, há uma preocupação em “ponderar que o texto literário não deve ser usado apenas como pretexto para abordagens sobre a língua, mas, principalmente, para contribuir na formação de leitores capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem. (CRMG, 2018, p. 218)”, ou seja, devemos propor atividades de leitura literária e não usar o texto literário como escudo para conteúdos gramaticais.

Como a literatura, segundo Colomer (2007), nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais, trabalhar a leitura do romance para produzir HQ é um bom andaime educativo, uma maneira também de aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral. Por isso, devemos dedicar um tempo de nosso planejamento para programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e fazer com que nossos alunos se sintam pertencentes ao universo dos livros. De acordo ainda com Colomer:

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar, o confronto entre os textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo (COLOMER, 2007, p. 31, destaques da autora).

Os alunos do 6.º ano são leitores ainda em formação, por isso cabe aos professores de língua portuguesa do EFII planejar atividades com textos literários

que ofereçam aos alunos oportunidade de enfrentar as diversidades sociais e culturais para que desenvolvam sua criticidade, sejam protagonistas das suas ações e se tornem mais participativos em atividades como debates, produções textuais, resenhas etc. pois,

a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Por conseguinte, tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. O aprendizado, então, se concebe centrado na leitura das obras (COLOMER, 2007, p. 29).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a inserção das mesmas nos espaços escolares fomentam as ações acerca do viés tecnológico nos espaços escolares. A utilização dessas tecnologias favorece um ensino atrativo condizente com a necessidade e o perfil atual do alunado pertencente à escola pública estadual na qual desenvolvemos a pesquisa.

Dessa forma, surgiu um novo desafio para as escolas: atender um novo perfil de aluno. Aluno esse inserido num contexto global, ao qual faz uso dos mais variados recursos tecnológicos, que são para ele caminhos atrativos, uma vez que disputam as curtidas e postagens nas redes sociais, querem participar dos jogos on-line, dentre outras atrações que as tecnologias proporcionam aos seus usuários. Abstrair os recursos tecnológicos da sala de aula não é sinônimo de garantia da aprendizagem, pois os estudantes sempre conseguem alguma forma de burlar tais proibições.

Segundo Chartier (1998), se concordamos sobre o que deve ser a leitura, os considerados não-leitores leem, mas leem não o que o cânone escolar define como leitura legítima. Embora o problema não seja o de considerar essas leituras de fraca legitimidade cultural, é preciso utilizar aquilo que a escola tradicional rejeita como suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, ir ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

Iser (1996) resume que, se pensarmos no papel do leitor perceptível no texto, ele é composto por uma estrutura do texto e uma estrutura do ato. Se a estrutura do texto estabelece o ponto de vista para o leitor, então isso significa que ela leva em conta uma regra elementar da nossa percepção que diz que nosso acesso ao mundo sempre é a percepção. Portanto, cabe ao leitor desvendar o universo de

possibilidades que o texto literário proporciona, fazendo do mundo da leitura uma fonte inesgotável de conhecimento.

Já Dell'Isola (2007) define a retextualização como uma atividade de linguagem no ensino de língua portuguesa que consiste na refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve o funcionamento social da linguagem. Visa a um ensino que favoreça a compreensão de que a língua é um produto histórico-social.

Essa atividade envolve vários aspectos primordiais para o ensino efetivo com a produção textual e a leitura assídua, dentre eles, devemos ressaltar que, para se produzir algo, é preciso ter compreendido bem o que lemos e o que queremos dizer a partir da leitura, pois, se propusermos uma atividade de retextualização sem despertar a atividade cognitiva da compreensão, poderão surgir problemas de coerência.

O desafio de transformar o conteúdo do romance em HQ, mantendo a fidelidade às suas informações de base foi produtivo, pois conduzir os alunos a desenvolverem a capacidade de compreender os textos dos mais variados setores de nossa sociedade através dos textos que ele mesmo produz e consome é uma prática que envolve muito mais do que o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

Dell'Isola (2007) ressalta também ser possível um mesmo tema ser apresentado por meio de diferentes gêneros textuais. Ao recriar novos textos, os alunos podem modificar ou transformar sem deixar de conter elementos de textos precedentes, de forma explícita ou implícita, e esses conhecimentos adquiridos podem servir para o uso, para a leitura e a produção textual, de modo que os alunos se apropriem dos conhecimentos adquiridos para realizarem tarefas de escrita.

Bakhtin (1997) afirma que toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, mas uma resposta, uma concordância, uma participação. O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante.

As atividades de retextualização podem auxiliar como uma das práticas do letramento literário, pois ele implica usos sociais da escrita. Então é necessário haver um modo de trazer o leitor para a leitura antes de realizar qualquer tarefa, pois:

Para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo 'valor moral', uma disposição de ânimo de "querer saber". Nem todo mundo, nem sempre, o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo (COLOMER, 2007, p. 68).

Realizar atividades que despertem o interesse dos alunos em ler uma obra literária é mostrar a porta de acesso a eles, desde que busquemos atividades de pré-leitura (que preparem o aluno para a leitura e minimizem possíveis dificuldades de compreensão durante a leitura), atividades de leitura (que despertem no aluno sua vontade de preencher os espaços vazios) e de pós-leitura (atividades que coloquem os alunos como protagonistas, que vejam um porquê da leitura, e a retextualização é um dos caminhos para atingirmos esse objetivo).

Portanto, os alunos podem relacionar-se com o ficcional por meio de diversas práticas, com contextos e objetivos diferentes, como a internet, os quadrinhos, o cinema, dentre outros, desde que os alunos sejam esclarecidos sobre seu propósito para que o letramento literário alcance certa coerência. Escolhemos trabalhar com HQ por ser um gênero bem aceito entre as crianças e adolescentes. Os quadrinhos foram, por muito tempo, rotulados como subgênero; contudo, as HQs têm ganhado cada vez mais força, vê-se uma relação entre quadrinhos e educação mais harmoniosa.

Entendemos que o professor, como mediador do conhecimento, precisa estimular a capacidade do aluno de interagir com o conhecimento e contribuir para a formação do sujeito leitor autônomo. Afinal, o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida (PETIT, 2009).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Percebendo a necessidade de romper com esse paradigma, optamos por propor oficinas (Freinet, 1975) que tivessem por objetivo principal o incentivo à leitura de livros literários. Escolhemos, considerando o contexto da escola em que atuávamos, a obra *O menino do dedo verde* de Maurice Druon.

É um texto encantador e, como disse o próprio autor em seu prefácio, de 1977, não se endereça precisamente às crianças, mas aos futuros adultos ou velhas crianças. É cativante, porque fala de uma maneira muito bonita sobre temas atuais, como a guerra, a questão ecológica de respeito à natureza e sobre imigração. Propusemos também o trabalho com a leitura desse livro, por haver exemplares na biblioteca da escola, o que facilitou o acesso dos alunos pesquisados à obra.

Estamos em uma época em que a era da poluição, da agressividade e do desentendimento parecem ser o principal cenário da civilização do século XXI. Pensando nisso, escolhemos a obra de Maurice Druon, pois uma de suas missões é justamente despoluir e humanizar. A importância de ampliar o diálogo, na sala de aula, sobre uma educação voltada para a melhoria do ambiente que o cerca, plantando uma semente de dever na preservação e conservação do meio ambiente,

bem como sermos mais tolerantes e respeitosos com aqueles que têm um tempo diferente do nosso para aprender, faz com que sejamos responsáveis por disseminar a cultura da paz, do respeito e do certo.

As oficinas descritas abaixo foram elaboradas com o propósito de envolver os alunos num ambiente de leitura prazerosa e que colocasse esse aluno como protagonista das ações a serem sugeridas. Todas as oficinas foram planejadas, tendo em vista que cada aula tinha duração de 50 minutos. Contamos com o apoio de outras disciplinas para que, em alguns momentos, cedessem seus horários para que os objetivos da oficina fossem alcançados.

1.ª OFICINA (2 AULAS):

Explicamos o que é um romance, seus elementos estruturais: narrador, personagem, enredo, tempo e espaço. Em seguida, fizemos uma preparação para a leitura do livro, explorando algumas palavras que pudessem ser de difícil assimilação aos alunos. Preparar uma atividade de pré-leitura facilita o entendimento mais completo da obra durante a leitura. Sendo assim, foi proposta uma atividade de palavras cruzadas a fim de explorarmos os nomes de todas as flores presentes no livro para que, ao ler, os alunos identificassem e reconhecessem tais nomes.

Outra atividade desenvolvida foi a impressão de imagens das flores, no formato de cartas, e nomes das flores, também em formato de cartas, e propomos um jogo de identificação de formar pares de acordo com a imagem e o nome.

Dividimos a sala em dois grupos, cada um recebeu uma cartolina branca e fita crepe. Por sorteio, cada grupo tinha acesso às cartas com os nomes e as cartas com as imagens. Um membro do grupo escolhia a imagem e o nome. Caso acertasse, poderia fixar na cartolina; caso contrário, deveria devolver as cartas.

Combinamos com os grupos que prestassem atenção nas suas escolhas e nas escolhas dos adversários, para atingirem o maior número de acertos e vencerem a disputa. Venceu aquele grupo que completou corretamente o maior número de pares, e receberam um pirulito como prêmio. Expusemos as cartolinas na sala para que fixassem os nomes e os alunos colaram no caderno a atividade de palavras cruzadas.

Objetivo:

Preparar os alunos, com o conhecimento dos elementos estruturais do romance, para a leitura do romance.

2.ª OFICINA (2 AULAS):

Entregamos os exemplares disponíveis na biblioteca do livro *O menino do dedo verde*, de Maurice Duroy, 17ª edição, em seguida, depois de combinarmos algumas regras para sair da escola, como respeitar o professor, andar sempre nas calçadas, não atravessar as ruas sem a permissão do professor e não correr

durante a caminhada até a praça, fizemos a leitura dos capítulos 1 a 5 numa praça do bairro, local arborizado e bem propício para a leitura, uma vez que pudemos chamar a atenção deles para o contexto da obra e aguçarmos sua percepção tanto do entorno da praça como também do bairro. Depois da leitura, mediamos um debate para averiguar a compreensão, e uma análise de seus elementos intratextuais, com as seguintes perguntas:

Tistu veio de uma família humilde ou rica?

Como vocês chegaram a essa conclusão?

Qual o seu nome? Por que chamaram de Tistu?

Como eram as primeiras lições que Dona Mamãe ensinava Tistu?

Por que Tistu não conseguia concentrar na escola?

Qual o método que os pais de Tistu resolveram aplicar para ensiná-lo?

Fizemos a previsão de 2 aulas, mas o ambiente e a discussão foram tão significativos que extrapolamos em 30 min, o tempo previsto. Como eram aulas geminadas – e já havíamos combinado com a professora da aula seguinte que, se precisasse de estender um pouco, ela cederia parte de seu horário –, não houve problemas quanto a isso. No entanto, seria melhor, para essa atividade, programar um tempo maior, de 3 horários.

Ao retornar para a sala de aula, foi entregue a cada aluno um caderno para levar para casa e enfeitar a capa como quisessem. A finalidade seria a de transformar o caderno em um diário literário, para colocarem suas impressões e o resumo de cada capítulo lido. Com isso, fixariam melhor a leitura de cada capítulo e poderiam recorrer ao diário literário quando quisessem recordar de alguma parte da história.

Objetivos:

Explorar os elementos intratextuais para exploração do assunto abordado no romance, em local diferenciado, fugindo do comum que é a leitura na biblioteca (cujo espaço é bastante restrito) ou sala de aula (local mais comum de ser usado para leitura pelos professores).

Desenvolver nos alunos a competência de sintetizar o que foi lido e explorar sua criticidade.

3.ª OFICINA (2 AULAS):

Fizemos a leitura dos capítulos 6 a 10 com o auxílio das professoras de Ciências e partilhamos as informações sobre meio ambiente, reaproveitamento, consumo consciente e preservação da natureza. Os alunos foram levados para o pátio da escola, próximo aos jardins, local com bastante sombra. Escolhemos os 2 primeiros horários em cada sala, pois nesses horários o pátio é pouco movimentado, o que favoreceu uma melhor concentração.

Pedimos para que os alunos copiassem em uma folha A4 as principais informações que julgaram importantes a partir das explicações expostas pelas

professoras de Ciências. Em seguida, fomos para o refeitório da escola para uma aula prática proposta pelas professoras, na qual orientaram os alunos a abrirem uma semente de feijão e identificarem suas partes e funções.

Depois, colocaram algumas sementes de feijão para serem germinadas em um prato plástico forrado com algodão. Observaram diariamente as mudanças ocorridas e registraram no caderno de Ciências. Fizemos um debate com os alunos para que pudessem falar sobre como Tistu reagiria em cada mudança ocorrida com a semente de feijão.

Propusemos um desafio: entregamos sementes de flores para cada aluno e pedimos que plantassem em um vasinho ou latinha, pedimos que regassem as sementes plantadas diariamente e registrassem as etapas de germinação até a floração.

Alguns alunos trouxeram as flores para que fossem plantadas nos jardins da escola. Foi combinado que o plantio e o cuidado seriam de responsabilidade deles.

Nessa atividade, os alunos se sentiram responsáveis pelas plantas, revezaram durante os recreios para não deixarem os alunos mais novos pisar ou arrancar as plantinhas. Nesse momento, percebemos que os alunos estavam mais próximos ao cuidar das plantas, os sentimentos de Tistu tocaram os alunos.

Questionamos como Tistu se sentiria vendo os alunos plantando flores pela escola, qual seria sua reação? Quase que uníssonos disseram que Tistu estaria feliz por eles enfeitarem a escola, que a escola florida era mais bonita, que isso faria as pessoas, ao entrarem na escola, se sentirem melhor.

Para essa oficina, caso o professor conheça algum botânico que se disponha a fazer uma aula prática, ou uma roda de conversa com os alunos sobre sua profissão e sobre a importância do meio ambiente, enriqueceria bastante.

Objetivo:

Desenvolver, mediante a interdisciplinaridade, os conhecimentos de ecologia necessários sobre o tema central da obra.

4.ª OFICINA (4 AULAS):

Lemos os capítulos 11 ao 15. Após a leitura, propusemos uma atividade de pintura. Mostramos moldes xerocados de cenas do livro para a escolha daquela que mais chamava sua atenção. Após escolhida, colocamos o molde sobre uma folha de papel carbono vermelho e centralizamos na tela de tecido 30cmx40cm e riscamos o molde.

Depois, dividimos a sala em grupos de 5 alunos que compartilharam as tintas guache para a pintura de sua tela. Cada aluno pôde usar sua criatividade e imaginação, como, por exemplo, o pônei Ginástico apareceu em algumas telas branco e em outras preto.

Não houve interferência nossa, até mesmo porque não era nosso objetivo induzi-los a pintar de uma forma ou outra. Ficou claro, nessa atividade, que a pintura externa os sentimentos presos no íntimo de cada pessoa, pois um aluno escolheu a prisão e pintou toda de preto, cinza e branco. Foi uma pintura bonita, porém muito fechada. Retratou uma vivência de sua casa, pois seu irmão estava preso.

Objetivo:

Desenvolver inferências por meio de atividades que introduzam as ideias de retextualização.

5.ª OFICINA (3 AULAS):

Para finalizarmos a leitura dos últimos capítulos 16 a 20, propusemos um piquenique literário na praça da igreja, local amplo e bastante arejado. Depois da leitura, fizemos o piquenique, combinamos que seriam levadas torradas, queijo, suco de uva e patê de frango. Duas mães de alunos se ofereceram para fazer o suco e o patê. Encomendamos dois queijos frescos, e as cantineiras da escola se dispuseram a fazer o suco, o qual colocamos em duas garrafas térmicas para manter a temperatura.

Foi um momento de muita diversão, pois não houve nada que fugisse do que foi programado, fizemos combinados para a saída da escola, a questão do respeito na hora de confraternizar no piquenique, não sujar o ambiente, recolher os lixos após o piquenique. Tudo saiu como previsto.

Ao retornar para a sala de aula, conduzimos um pequeno debate:

O que vocês entenderam como sendo a principal mensagem do livro?

Para vocês quem seria o Tistu?

Vocês conhecem alguém com as mesmas ideias dele? Quem? Compartilhem com a turma o que essa pessoa faz de especial para preservar o ambiente?

Na escola, como poderíamos manter as ideias de Tistu?

Quem precisa tomar a iniciativa aqui na escola?

Além de plantar e cuidar que maneira podemos contribuir para mantermos um bom relacionamento com os colegas?

Se alguém lhe desse uma flor de presente, ou se o ambiente em que convive fosse florido, como vocês acham que seria esse local? Por que não fazer então?

Proponham estratégias e metas para cumprirmos a fim de pôr em prática as ideias de Tistu.

Ficou como atividade para casa o resumo das principais ideias apreendidas durante a leitura do livro, no diário literário e que fizessem também um comentário geral do livro, suas impressões da leitura.

Objetivo:

Desenvolver com os alunos a produção de resumos e fichamentos para sintetizar os assuntos abordados.

6.ª OFICINA (2 AULAS):

Propusemos aos alunos conhecer o site toondoo.com e aprender técnicas de criação de HQs, no laboratório de informática, para que eles pudessem aplicar as habilidades e competências adquiridas no processo de leitura e criassem a história do menino do dedo verde em quadrinhos, conforme roteiro proposto. Existem outros sites de criação de HQ que também podem ser utilizados com a mesma finalidade.

Pedimos que formassem grupos de 5 alunos e que cada grupo produzisse um capítulo da história para levar ao laboratório de informática e utilizar o site. Nossa intenção foi familiarizar os alunos ao site para que também mantivessem a coerência entre os quadrinhos e a história e ela não perdesse o sentido. Para isso, pedimos para consultarem o resumo, para que lembrassem dos assuntos de cada capítulo e pudessem criar cada cena e personagem necessários para retextualizar o romance nas oficinas seguintes.

Objetivo:

Desenvolver as habilidades necessárias para a retextualização de gêneros textuais do romance para a HQ.

7.ª OFICINA (3 AULAS):

Durante as aulas, foram explorados os aspectos intratextuais, como o vocabulário usado, as questões de relacionamento da família com os empregados e relacionamento entre eles, a postura da família; intertextuais, como as questões ambientais e de convivência; e extratextuais, como a relação escola e alunos com dificuldade de aprender por métodos tradicionais, a relação do poder pela força, metáfora dos canhões. Depois, passamos para o desafio proposto: produzir, através da retextualização em quadrinhos, a história de Tistu. Verificamos, durante a produção da HQ, se os alunos estavam retextualizando a história.

Objetivos:

Desenvolver habilidades de escrita, no contexto da retextualização.

Criar textos de conscientização e participação dos alunos como produtores de textos críticos.

8.ª OFICINA (8 AULAS):

Produção das histórias em quadrinhos, no ambiente virtual, tendo o romance estudado como base para as novas aventuras de Tistu. Foram 4 semanas utilizando 2 horários geminados por semana para que, no laboratório de informática, criassem a história de Tistu retextualizada.

Houve alguns imprevistos, como falta de internet, computadores estragados, falta de mouse ou teclados em função de, devido à falta de verbas, não ter havido reposição das peças no laboratório de informática. Alguns alunos que tinham

acesso à internet em casa adiantaram suas HQs nos finais de semana. Isso facilitou para que aqueles que não tinham acesso pudessem utilizar os computadores que funcionavam na escola durante as aulas propostas. Os que avançaram nas produções da HQ auxiliaram aqueles com mais dificuldade para caminharem juntos e finalizarem ao mesmo tempo.

Objetivo:

Desenvolver a produção textual com a criação retextualizada em HQ do romance lido.

4 RESULTADOS

Após a aplicação das oficinas, tivemos como produto final uma produção textual dos alunos da história de Tistu em HQ. Percebemos que a versão criada atendeu a todas as características da narrativa, e os estudantes conseguiram, durante a leitura, preencher “os espaços vazios” propostos por Lser (1996). Concluímos, após as atividades, que nossos objetivos foram alcançados, pois mais de 90% dos alunos gostaram da leitura proposta por nós. Conforme o gráfico abaixo, respondido a partir do questionário final.

Figura 3



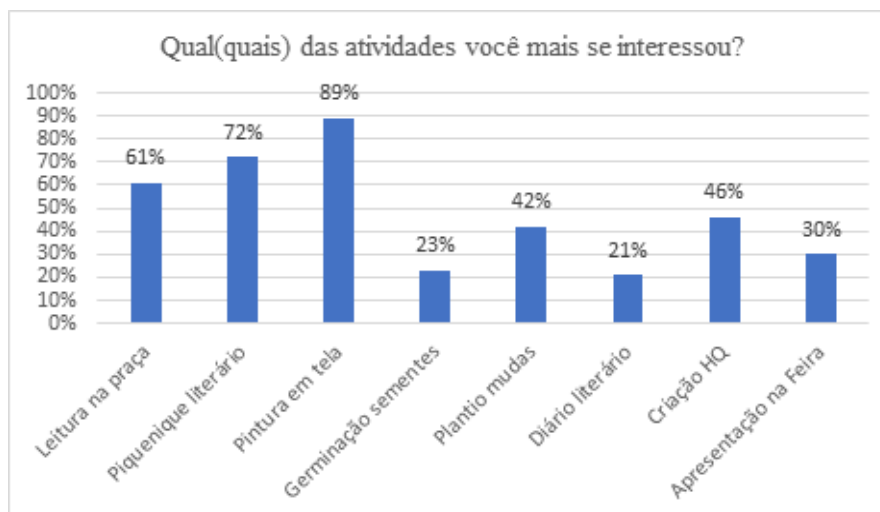
Fonte: Dos autores, 2019

Trabalhar a leitura literária a partir de atividades que envolveram a coletividade e também os espaços externos foram primordiais para o êxito da proposta apresentada. A maioria dos alunos se interessaram em fazer outras leituras, desde que aplicadas oficinas como as do livro *O menino do dedo verde*. Também sugeriram além das oficinas desenvolvidas, outras atividades como música, paródias, encenações teatrais.

Percebemos, nas respostas dadas, por qual atividade houve maior interesse. Notamos que aquelas que envolviam a coletividade e também ambientes fora do

habitual dos alunos, que é a tradicional sala de aula, foram as que mais despertaram o interesse.

Figura 4



Fonte: Dos autores, 2019

5 DISCUSSÃO

Conseguimos, por meio da mediação e da interação, colaborar não apenas no incentivo à leitura, mas também na formação de leitores que, além de enriquecer seu repertório linguístico se aproximaram mais do texto literário e começaram a construir seus próprios conceitos de sociedade, de responsabilidade e de ação social para melhorar o ambiente em que vivemos e, principalmente, preservar a natureza.

Não atingimos todos os alunos, mas, a partir do momento que construímos um novo modelo de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, pautado na mediação professor-aluno e na interação, mudamos o posicionamento da maioria deles, no que se refere ao hábito de leitura literária.

Começamos a fazer os estudantes perceberem que, mediante a leitura, modifica-se o modo de ver o mundo e as pessoas que estão ao redor de si e do mundo que os circunda, além de ampliar a percepção do mundo narrado e também de sua capacidade inventiva.

Ao planejarmos atividades em que o aluno se tornou protagonista das ações e a mediação professor-aluno se concretizou pelas estratégias traçadas, o resultado aflorou para além dos muros da sala de aula.

6 CONCLUSÃO

Devemos promover essa leitura gratuita para que os estudantes transformem os significados e compreendam o mundo e os conceitos que os cercam e, a partir desse processo de formação de leitores ativos, desenvolvam suas habilidades cognitivas e afetivas e possam se tornar sujeitos mais sensíveis às questões que os cercam para aprenderem a solucionar conflitos movidos pela própria sensibilidade.

Nossa principal meta foi buscar estratégias que envolvessem os alunos a se sentirem motivados na leitura de romances, uma vez que, assim como infere Dell'Isola (2007), trabalhar com a Língua Portuguesa é preparar os estudantes para lidar com as diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falam e saber manusear cada vez melhor as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, utilizando a linguagem falada ou escrita para produzir novos textos.

Propomos que outros professores de outras escolas utilizem as oficinas deste trabalho para promover a formação de leitores literários no EFII, independentemente da quantidade de máquinas disponíveis no laboratório de informática da instituição de ensino em que atuam, com uma máquina para cada aluno ou até mesmo sem nenhum computador, pois ao formarmos leitores não estamos formando qualquer leitor e sim um leitor capaz de se inserir em sua comunidade e construir sentidos para si e para o mundo em que vive.

É necessário ousar e ir além das paredes da sala de aula e mostrar que, em torno da escola, há um mundo de possibilidades e realidades que fazem parte do cotidiano dos alunos e que podemos explorar, construir pontes para desenvolver sua leitura.

Portanto, uma proposta de intervenção, baseada na mediação e na interação, oportuniza aos alunos momentos de leitura e, com isso, eles apresentam algumas atitudes e comportamentos diferentes, que coadunam com as expectativas dos leitores esperados na escola.

QUER SABER MAIS?

Leia o livro *Retextualização de gêneros escritos*, de Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Por que ler?

Esse livro traz propostas interessantes de como trabalhar a produção de textos com alunos para que eles sejam protagonistas de suas criações e desperte o interesse em praticar a produção textual.

Leia o texto *Leitura e mediação*, escrito por João Wanderlei Geraldi

Por que ler?

Nesse texto, o autor mostra a importância do professor ser o mediador no processo de leitura e na construção dos sentidos e, com isso, propor troca de experiências entre professores e alunos.

Onde você encontra:

No livro *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*, organizado pelas professoras Juliana Bertucci e Marinalva Vieira Barbosa

Leia o livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, de Teresa Colomer.

Por que ler?

Nessa obra aprendemos um pouco sobre o convívio dos alunos com a literatura e podemos ampliar nossas discussões sobre o tema a fim de traçarmos estratégias que contemplem a leitura literária.

REFERÊNCIAS

- BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fonte, 1997.
- CANDIDO, A. *O direito à Literatura*. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DRUON, M. *O menino do dedo verde*. 19. ed. Tradução Marcus Barbosa. Rio de Janeiro: Livraria Olympio Editora, 1977.
- FREINET, C. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Trad. Silva Letra. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1975.
- GERALDI, J. W. *Leitura e mediação*. In: BARBOSA, Juliana Bertucci & BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LIBERATO, Y. & FULGENCIO, L. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAS GERAIS. Currículo Referência, 2018.

PETIT, M. *Os jovens e a literatura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

*Débora Ventura Klayn Nascimento*⁶¹

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta parte de uma pesquisa de Tese (NASCIMENTO, 2021) nascida de deslocamentos provocados nas aulas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Durante o Mestrado, cursado na segunda turma do Profletras junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a pesquisa realizada se dedicou a práticas de leitura, em seu sentido amplo. No entanto, durante o meu processo de ressignificação enquanto docente e pesquisadora, foi possível perceber que era a leitura literária que mais me instigava. Por isso, dando continuidade ao caminho iniciado, avancei ao Doutorado, direcionando meu olhar para os discursos sobre a leitura literária em livros didáticos do primeiro ano do ensino médio.

A escolha desses materiais como recorte de pesquisa deve-se ao contexto no qual leciono, em escolas públicas de redes municipal e estadual, onde os livros didáticos são os recursos mais disponíveis para docentes e estudantes. Ciente disso, busquei investigar coleções de livros didáticos distribuídos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018.

No presente texto, apresento parte das discussões sobre os capítulos iniciais dos livros destinados ao primeiro ano do ensino médio nas duas coleções mais distribuídas no PNLD 2018:⁶² *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (editora Saraiva) e *Se liga na língua* (editora FTD). Os objetivos são os de, portanto, problematizar as seguintes questões: Como as duas coleções de livros didáticos mais distribuídas no PNLD 2018 realizam a abertura das unidades que apresentam o conceito de literatura? e Como esse conceito é

61 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. E-mail: deboraklayn@gmail.com.

62 Informações disponíveis em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 09 out. 2020.

trabalhado nas primeiras atividades referentes à literatura? Em outras palavras, as discussões recaem sobre como a noção de leitura literária é apresentada nos primeiros contatos formais com a disciplina Literatura. Assim, as análises incidirão sobre as páginas de abertura e as atividades iniciais propostas por cada coleção.

Como arcabouço teórico, ~~a pesquisa entrelaça estudos sobre macro e~~ microquestões relacionadas ao ensino de literatura (FREITAS, 2009; BAJOUR, 2012; LANGLADE, 2013; DIAS, 2016) com conceitos advindos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Dessa forma, buscam-se direcionamentos que possam guiar as percepções a respeito das páginas de abertura e das atividades propostas nas seções destinadas à apresentação e à prática da leitura literária. Nesse sentido, o conceito de dialogismo (BAKHTIN, 2015; 2016) constitui diretriz central, a partir do qual outras ramificações se mostram relevantes, tais como as noções de responsividade (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017) e exotopia (BAKHTIN, 2017).

Contudo, por se tratar de uma análise qualitativa, devo salientar que os conceitos norteadores da investigação constituem pontos de partida flexíveis e ajustáveis ao modo de compreender as inúmeras possibilidades de atividades presentes nas coleções. Desse modo, eles não serão vistos como moldes fixos nos quais ou uma atividade ou apresentação teórica se encaixa ou não se encaixa, mas como pontos de referência, a partir dos quais uma atividade ou modo de apresentação possa estar mais ou menos próxima ou, ainda, como pontos delimitadores de um contínuo no qual o item analisado possa se inserir mais próximo a um extremo do que de outro. Feitas essas ressalvas, passo a discorrer sobre algumas noções que se mostram fundamentais ao meu olhar diante das atividades.

2 AS NOÇÕES DE EXCLUSÃO OU INCLUSÃO E A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTOS QUE SUBJAZ ÀS ATIVIDADES

Estudos como os de Lorena Freitas (2009) revelam que questões amplas relacionadas à educação, em seu macro sentido, interferem nas micropráticas realizadas dentro do ambiente escolar, entre as quais encontra-se a prática da leitura literária. Além disso, evidencia-se que, em diálogo com o contexto social brasileiro, nosso sistema educacional se revela bastante marcado pela desigualdade e por uma inclusão precária de grande parte da população no sistema educacional. Desse modo, meu olhar para as atividades dos livros analisados carrega uma atenção a quais saberes, valores, textos, sentimentos, culturas, gostos, variantes linguísticas, opiniões etc. são valorizados (incluídos) nos materiais e quais são ignorados (excluídos ou incluídos de forma precária) nas atividades. Essa atenção importa porque “a exclusão, ou ao menos marginalização, da subjetividade do leitor

é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária” (LANGLADE, 2013, p. 25). Ocorre que reside nessa subjetividade o *self* dos alunos, forjado nas inter-relações com os contextos sociais nos quais se inserem. Assim, a exclusão ou marginalização da subjetividade leitora constitui aniquilamento de parte importante da leitura (a parte que representa a apropriação que o aluno fez do texto).

Portanto, se o livro didático no Brasil é pensado para um espaço territorial muito amplo e que reúne contextos diversos, sua abordagem pedagógica (seleção textual, atividades propostas, organização dos conteúdos, design gráfico etc.) deve prever diálogos com diferentes contextos. Uma das maneiras de prever esses diálogos está na abertura de espaços nas atividades e conceituações para acolher as expressões subjetivas dos diferentes significados e relações que os alunos estabeleceram durante o contato com os textos propostos no livro, tal como defende a pesquisadora argentina Cecilia Bajour (2012). Logo, a análise busca compreender em que medida essa abertura de espaço se faz presente nos materiais. Essa compreensão, dialógica como não poderia deixar de ser, está pautada em conceitos discutidos brevemente nos itens abaixo.

3 RESPONSABILIDADE: (DES)CONVITE À EXPRESSÃO DAS INFERÊNCIAS DOS ALUNOS

Partindo dos conceitos de dialogismo (BAKHTIN, 2015; 2016) e responsividade (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), temos o entendimento de que todo discurso é constituído na interação com discursos anteriores e posteriores e que ele é sempre orientado para uma resposta (BAKHTIN, 2015). Essa resposta constituirá mais um elo na cadeia dialógica e surgirá em forma de inferência gerada na integração entre conhecimentos prévios e novos. Por isso, o ato da compreensão verbal pressupõe sempre uma responsividade do ouvinte/leitor.

Com base nesses entendimentos, busco compreender de que modo as atividades propostas a partir dos textos apresentados na seção de estudo da literatura solicitam a expressão das inferências que os alunos podem ter construído na interação com os textos lidos. O modo de abordagem das inferências se mostra relevante em atividades de leitura, sobretudo naquelas destinadas à leitura literária, porque as inferências representam as construções de significados e atitudes responsivas decorrentes da integração (diálogo) entre o material linguístico e os conhecimentos prévios do leitor.

No caso de um texto informativo ou didático, por exemplo, o cuidado com as palavras vai no sentido de tentar limitar as possibilidades de construção de significados, objetivando clareza. Com isso, espera-se (o que nem sempre ocorre) que as inferências produzidas pelos leitores/alunos não sejam tão diversas. Tal

característica textual não implica a defesa da inexistência de uma abordagem das inferências em atividades com esses tipos de textos. Muito pelo contrário: essa abordagem deve existir no sentido de conduzir o aluno à percepção tanto das delimitações do texto quanto das possibilidades inferenciais, tarefa muito importante nas atividades escolares de compreensão textual.

Já em outros textos, o tratamento dado às palavras parece ir na direção oposta: a intenção se mostra a de riqueza nas possibilidades significativas, permitindo amplitude dialógica e de limites inferenciais. Por isso, atividades escolares destinadas à leitura literária precisam ser convidativas à expressão e à partilha das inúmeras inferências singulares ocorridas na turma. Desse modo, os exercícios possibilitarão que os alunos, no momento da partilha e diálogo de suas leituras, possam expressar as riquezas que enxergaram no texto, podendo consolidar a relação afetiva que construíram com ele, tal como aponta Dias (2016), ao defender a estratégia da leitura em voz alta para promover a experiência estética em sala de aula, e Bajour (2012), ao discorrer sobre a importância da conversa literária. Para a autora,

Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos (BAJOUR, 2012, p. 68).

Proporcionar uma conversa literária seria, portanto, orquestrar vozes soantes e dissonantes, respeitando as atitudes responsivas dos alunos e recorrendo ao texto para que ele forneça os subsídios para uma argumentação que oriente e embase a expressão das leituras realizadas.

No outro extremo, atividades que induzem os alunos a construírem ou expressarem apenas inferências preestabelecidas pelos autores do material didático pouco podem contribuir para uma percepção de riqueza textual e para uma relação afetiva e literária com o texto.

4 EXOTOPIA: LEITURA COMO CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE SENTIDOS OU LITERARIEDADE DADA?

O que distingue a leitura literária das demais é a construção de uma relação estética com o texto. Essa construção envolve um movimento exotópico (BAKHTIN, 2017), no qual o leitor, sem abandonar suas vivências e valores axiológicos, se desloca do seu eu para vivenciar um lugar outro. Nesse movimento, o leitor se compenetra da obra, permitindo ao seu eu ser afetado pelo outro, em vivências no papel do outro e não de si mesmo. Ademais, como acabamento dessa experiência exotópica,

o leitor retorna ao seu lugar de eu, avaliando a experiência da compenetração a partir do seu lugar, dando-lhe a forma estética, possibilitada pelo seu excedente de visão (BAKHTIN, 2017).

Todo esse processo, se efetivado, resultará em um modo diferenciado de reagir ao texto. Um modo que envolve não apenas uma experiência cognitiva e ética, mas também as sensações decorrentes da vivência estética possibilitada pelo movimento de reposicionamento. Nesse sentido, torna-se relevante que as atividades escolares, ao abordarem a leitura literária, conduzam os alunos a perceberem se, durante o processo leitor, foi possível a transposição de seus lugares para viver papéis e lugares outros, ou seja, se foi possível compenetração (BAKHTIN, 2017) na obra. Além disso, importa atentar ao acabamento que, no sentido bakhtiniano, é um acabamento temporário e se refere à forma e à avaliação da experiência, possibilitadas pela exotopia. Atentar à compenetração e ao acabamento significa, então, possibilitar que os alunos expressem como avaliam a experiência de compenetração, caso ela tenha ocorrido. Feitas essas observações, passemos às análises dos materiais.

5 UM OLHAR PARA OS LIVROS DIDÁTICOS: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

As primeiras impressões que os estudantes do Ensino Médio terão, a partir do livro didático, sobre a disciplina de Literatura serão construídas no contato com as páginas de abertura dos volumes e com as atividades iniciais de cada coleção. Esse começo já apresenta textos e/ou imagens e atividades que fornecem indícios sobre a concepção de leitura literária que se promete abordar durante os capítulos de cada coleção. Por toda essa importância, o meu primeiro alvo de investigação estará nas páginas de abertura das primeiras unidades das coleções.

6 AS PÁGINAS DE ABERTURA DE CADA COLEÇÃO

A coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* realiza a abertura do seu volume por meio da apresentação de uma pintura gótica na página 12: Díptico, de Wilton (1395). A escolha da imagem parece representar uma tentativa de proximidade com a noção de arte, ainda que se possa avaliar a escolha da imagem como distante do universo artístico do público ao qual o livro se destina. Poderia a imagem suscitar nos jovens alunos a interpretação de que a arte literária a ser estudada estará distante de suas vidas? É possível que sim. Todavia, a página seguinte destaca a informação de um projeto sobre sarau literário e musical a ser desenvolvido no decorrer do volume. Nesse sarau, os alunos “vão declamar e cantar poemas e cantigas que serão produzidos na unidade” (CEREJA et al., 2016, p. 13). Desse modo, remete-se à possibilidade de inclusão das produções dos alunos na arte literária. Analisando a imagem e as informações do *box* Projeto

em conjunto, pode-se ter a sugestão de que o movimento sugerido pela abertura do livro quanto à literatura é o de aproximação a uma arte que parece distante. Contudo, fico a me questionar se o público jovem ao qual o livro se destina, mais acostumado às multissemiões contemporâneas (cf. ROJO, 2012), não focará mais na leitura da imagem, atendo-se à impressão de que a arte literária a ser estudada é algo descolada do seu tempo e realidade. Questiono-me também se a escolha dessa imagem não sinalizaria que a abordagem da literatura no material será mais focada na valorização de informações sobre épocas, estilos e características de escolas literárias.

Prosseguindo na página 13, quadrinhos de *Gaturro, Nik* (2002) abordam a questão das linguagens. Neles, a personagem de estereótipo masculino diz a frase *Eu te amo* em vários idiomas e países, ao passo que o estereótipo feminino revida com um tapa. A conclusão proferida no último quadrinho (*Para as respostas, Ágata domina uma linguagem universal*) é mote para trecho de *Marxismo e Filosofia da linguagem*, do Círculo de Bakhtin, no qual a palavra é apresentada como bilateral, ponte entre os elementos envolvidos no processo discursivo. Não há atividades ou problematizações dos assuntos levantados nos quadrinhos. Eles, bem como a citação, parecem estar direcionados à introdução dos aspectos linguísticos a serem estudados, uma vez que os capítulos mesclam discussões referentes à literatura e a reflexões sobre a língua. A sequência dá início ao capítulo 1. Antes de analisá-lo, passo à abertura da outra coleção.

A abertura da coleção *Se liga na língua* é feita pelo título *Uma só realidade não é o bastante*, que se integra a um todo, no qual uma imagem de Hugo Araújo revela um grande livro aberto e que parece estar acima da realidade, sobrevoando-a. Personagens que lembram lendas, contos maravilhosos e histórias de magia e encantamento estão dispostos sobre o livro. Suas expressões faciais remetem a felicidade, encantamento, curiosidade e descoberta. As cores se equilibram entre a sugestão de animação e suavidade e não se prendem à realidade, como se pode observar no gato cor-de-rosa. As figuras parecem remeter a desenhos animados inspirados em obras literárias, o que pode representar uma tentativa de acessar a literatura por meio do diálogo com outras manifestações culturais conhecidas entre os alunos. Há um texto que discute o título, mas a imagem é o destaque da composição, chegando a ocupar (invadir) parte da página na qual o texto se acomoda em uma coluna. É ela que parece ser programada a suscitar maior quantidade de atitudes responsivas (VOLÓCHINOV, 2017) dos estudantes.

Quanto ao texto, ele discute, em uma linguagem bastante acessível ao público jovem, o fato de a ficção constituir uma necessidade humana. Antonio Candido é citado na menção de que, “assim como ninguém fica sem sonhar, tampouco consegue viver sem criar histórias ou ter contato com elas” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 12). Destaca-se o fato de que “para mergulhar nos mundos

criados pelos escritores, não é preciso ler diretamente dos originais escritos por eles” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 12). Por isso, a literatura é apresentada como uma forma de arte muito especial, a qual não depende do contato direto com os escritos originais e oferece a possibilidade de expansão de mundo. A promessa parece ser a de uma experiência mágica e empolgante. O último parágrafo do texto é um convite à responsividade leitora: “Aventure-se!” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 12). Tal convite ganha relevo na integração do texto com a imagem.

A composição dessa abertura nos revela uma introdução ao conceito de literatura, por meio do apelo à dimensão emocional do leitor, destacando a possibilidade de compenetração exotópica (BAKHTIN, 2017), isto é, o deslocar-se do próprio lugar de existência para mergulhar no texto e vivenciar as situações por ele narradas. Além dessas páginas, há mais duas, que abrem a unidade, antes do capítulo 1. A primeira traz um título que questiona: “Afinal, para que serve a literatura?” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 14). Seguido ao questionamento, o texto faz perguntas diretas e retóricas sobre as artes que os alunos fazem, apreciam ou têm contato no dia a dia. A intenção parece ser a de chamar a atenção ao fato de que a arte está presente em diversos momentos da vida de cada aluno: “nas imagens que ilustram seus livros didáticos, nas canções que você [cada um] ouve, nos filmes, nas peças de teatro e nos espetáculos de dança a que assiste, nas exposições que visita, nos livros que lê” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 14). Essas menções parecem buscar suscitar nos alunos a atitude responsiva de proximidade com o universo da arte, uma vez que várias manifestações artísticas, desde as mais populares até outras mais elitizadas, são mencionadas. O texto parece prever, portanto, o estabelecimento de diálogos com conhecimentos prévios de alunos de camadas sociais variadas, o que se mostra importante num material destinado a um público educacional tão heterogêneo.

O parágrafo seguinte retoma a pergunta do título e esclarece que a questão *Arte pra quê?* vem sendo colocada desde a Antiguidade, mencionando o ideal de imitação e representação da realidade por meio da arte pelos gregos, ideal que perdurou até o Impressionismo priorizar não a imitação fiel, mas os efeitos que se produz a partir de um objeto. O texto se fecha com o foco na literatura. O crítico Antonio Candido é citado como defensor da função literária de organizar o caos interior de cada ser humano. As palavras finais são diretas como as perguntas do início: “Você já não teve a sensação de ler uma história ou um poema que expressava exatamente o que você estava sentindo? Pois então... é a isso que o crítico se refere” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 14).

O texto parece, então, dialogar muito bem com o modo do público jovem compreender a si e o mundo que o cerca. A imagem da página seguinte, por sua vez, parece coincidir com o texto, reforçando-o. Nela, em uma atmosfera repleta de letras que suavemente compõem figuras, uma jovem parece voar. A imagem

representa uma cena de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, apresentada por uma montagem do grupo teatral Cia. Le Plat du Jour (2009). A legenda traz a informação sobre o clássico de Lewis Carroll ter se transformado em outras manifestações artísticas como teatro, filme, pintura, escultura e desenho animado, junto ao questionamento sobre o que torna uma obra literária um clássico que atravessa o tempo e continua a fascinar. Uma possível resposta é dada por meio da citação de Ítalo Calvino: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 15).

É possível notar, já nessas páginas de abertura, que a aposta da obra está no uso de uma linguagem, tanto verbal quanto gráfica, bastante dialógica aos conhecimentos do público jovem de diferentes camadas sociais. Em contrapartida, os textos se embasam em concepções de críticos literários bastante canônicos e tradicionalmente presentes e reconhecidos nos livros didáticos. Como professora, percebo a importância da atenção à escolha de uma linguagem que favoreça o diálogo com os conhecimentos que os alunos possuem. Contudo, questiono-me se bastaria essa mudança na linguagem para dar conta de uma apresentação da literatura que seja atraente e responsiva ao público do ensino médio. Essa ideia de proximidade (alcançada por meio de uma linguagem favorecedora a leituras dialógicas) será mantida durante as atividades de leitura literária propostas no material? Na tentativa de responder a esta questão, avanço para os capítulos das coleções.

7 AS ATIVIDADES INICIAIS DE LEITURA LITERÁRIA EM CADA COLEÇÃO

A forma de iniciar a apresentação de qualquer saber a ser estudado pode ser decisiva em uma prática pedagógica que busque engajamento dos alunos. Quando os saberes são os literários, parece ser consenso a noção de que se deve iniciar pela leitura para, a partir dela, abordar os aspectos teóricos que a aula pretende pôr em relevo. A esse respeito, as OCEM (2006), por exemplo, já mencionavam que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc.” (BRASIL, 2006, p. 54). Não que essas informações devam ser negadas aos alunos, mas elas devem partir da leitura. Nas palavras de Bajour (2012), “A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos” (BAJOUR, 2012, p. 40). Atentas a essas questões, as abordagens pedagógicas dos capítulos das duas coleções se iniciam com uma leitura, seja ela de imagem ou texto verbal. Vejamos como isso se dá, para entender o avançar da apresentação das noções relacionadas à literatura.

O capítulo 1 do primeiro volume da coleção Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso inicia-se com a pergunta O que é literatura?, acompanhada de uma seção denominada Foco no texto. Nela, o livro traz a seguinte informação:

Você vai ler, a seguir, três textos. O primeiro, “José”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, é um dos mais importantes poemas da literatura brasileira; o segundo é uma colagem feita pelo fotógrafo britânico Ewan Fraser; o terceiro é a letra de uma canção de Gabriel, o Pensador (CEREJA et al., 2016, p. 14).

Como se pode observar, a primeira atividade pretende levar os alunos a construir conhecimentos que os ajudem a responder à questão de título do capítulo – O que é literatura –, que será retomada nas páginas de sequência. Essa atividade inicial é pautada em três textos: um poema, uma colagem e uma letra de canção. O primeiro dos textos é o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade. Tanto o texto quanto o autor são consagrados no ambiente escolar, mostrando-se presentes na maioria dos materiais didáticos e exames vestibulares. A colagem (texto 2) se chama “Homem nu agachado no ar” (1990). O título sugere bem o que se vê na imagem: um homem nu, agachado, com uma das mãos na cabeça, sugerindo desespero. O homem está sobre uma madeira que flutua no ar, como se estivesse em um poleiro para aves. Já a canção de Gabriel, o Pensador (texto 3), se chama “Tem alguém aí?” e aborda a temática da ilusão provocada pelo uso de drogas em quem se sente sozinho, desesperado ou num beco sem saída. Ao lado dos textos, há um **box** com breves informações biográficas de Carlos Drummond de Andrade e de Gabriel, o Pensador.

O uso da imagem (texto 2) e da letra da canção (texto 3) parece ter a intenção de contribuir com a leitura do texto 1, o poema de Drummond, pois ambos permitem o estabelecimento de diálogos interessantes com o poema. O dialogismo (BAKHTIN, 2015; 2016), aqui, se dá no nível da intertextualidade (KRISTEVA, 1974).

Dessa forma, ao reunir essas três manifestações artísticas na atividade que pretende iniciar o capítulo de apresentação do conceito de literatura, os autores parecem evocar a atitude responsiva do entendimento da literatura como mais uma das manifestações artísticas do ser humano. Além disso, enfatizam que é possível estabelecer relações entre as diversas formas de arte, inclusive a literária.

As primeiras questões propostas destacam a interpretação do poema José, de Drummond. Esse destaque ao texto literário me soa natural e esperado no livro didático de literatura do ensino médio. Assim, do total de sete questões, as quatro primeiras são exclusivas sobre o poema e vão, paulatinamente, guiando a interpretação do aluno, por meio de recursos como o chamar a atenção para determinados trechos do texto e a apresentação de informações sobre o contexto de sua época de produção.

As demais questões abordam a imagem e a letra de música (textos 2 e 3), direcionando a leitura para as inter-relações com o poema. A inter-relação entre a interpretação dos demais textos e a do poema pode ser observada no uso de palavras de retomada, como na questão 6, que menciona “O eu lírico da canção também se encontra em um beco sem saída”, fazendo referência à questão 4b sobre o poema: “O que representa o beco sem saída em que José está”. Outra estratégia é a busca por semelhanças entre os textos, como em 7b: “Que semelhança há entre a foto e os dois textos lidos?”

Esses recursos usados para propiciar o estabelecimento de diálogos entre os textos me parecem profícuos, pois chamam a atenção dos alunos para a possibilidade de a arte literária estar sempre em diálogo com o que a rodeia. Entretanto, as atividades parecem se prender ao dialogismo apenas como uma forma de intertextualidade (KRISTEVA, 1974) já programada pelos autores do material. Diálogos com outros textos ou manifestações artísticas que os alunos possam ter recuperado em suas bagagens culturais e usado para compor as leituras realizadas não são abordados ou mencionados nas atividades. O foco se prende em diálogos postos nas páginas do livro, o que vem do leitor parece não merecer atenção a ponto de ser solicitado que se expresse. Será que essa não atenção às contribuições do leitor é motivadora para a realização das atividades? Como professora, percebo que não. A percepção que tenho é a de que os alunos adoram os momentos de leitura compartilhada e se mostram muito participativos quando os solicito para falar sobre os trechos. Porém, na hora de fazer as atividades, sempre há resistência. E essa atitude precisa ser entendida para além da justificativa de que a preguiça é característica da faixa etária do jovem. O apagamento dos selves discentes (GERHARDT, 2014), marcante nas atividades analisadas, pode ser preponderante nessa resistência à realização das atividades. Ademais, outras ausências marcantes nessas atividades são: o estabelecimento de relações afetivas com o texto; possibilidade de compenetração no texto e a transfiguração da realidade por meio da leitura. Os processos do movimento exotópico (BAKHTIN, 2011) – que os estudantes podem ter realizado – são totalmente ignorados nas atividades que enfocam a expressão da compreensão do poema.

8 AS ATIVIDADES INICIAIS DA COLEÇÃO *SE LIGA NA LÍNGUA*

O primeiro capítulo da coleção *Se liga na língua*, intitulado “O texto literário”, é iniciado pela imagem de uma pintura de Apolo Torres, que mistura técnicas de uso de óleo, tinta acrílica e spray. As informações da legenda mencionam que o pintor e ilustrador “mergulha um ônibus no delicado e poético universo da pintura, fundindo arte e realidade (representada pelo veículo imerso em uma das constantes enchentes nas grandes cidades)” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p.

16). A escolha dessa imagem, de nome *Coexistência II*, junto a essa possibilidade de leitura apresentada na legenda, parece intencional sugerir o poder da arte para fazer coexistir realidade e imaginação, de forma que a realidade possa ser recriada e vista sob uma nova ótica, como se observa no período que encerra as informações da legenda: “A arte (incluindo a literatura) tem o poder de recriar a realidade de modo a chamar nossa atenção para coisas que antes pareciam naturais” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 16). Não há atividades que solicitem aos alunos expressarem as suas leituras da imagem, nem seus entendimentos iniciais sobre a noção de arte. Assim, imagem e informações atuam como provocações planejadas para ocorrer apenas no interior de cada aluno.

A esse respeito, a experiência docente me mostra o quanto os estudantes são desejosos de externar as interpretações e relações que constroem a partir dos materiais didáticos e o quanto se sentem frustrados com a ausência de espaço para isso. Esse apagamento parece estar relacionado à constituição de um sistema educacional que se finge inclusor, mas pauta-se em uma concepção de aprendizado que dificulta um processo de ensino capaz de englobar a relação entre mente e mundo vivido.

Após essas provocações, propostas para ficar só nas mentes, a primeira atividade tem como base um poema de autor bastante prestigiado nos livros didáticos, muito presente, inclusive, nas coleções de ensino fundamental. O enunciado se estrutura da seguinte maneira: “Leia, a seguir, o poema de José Paulo Paes (1926-1998) e observe como o poeta traduz em palavras a necessidade que temos de guardar bons momentos.” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 17). Chamo a atenção para o enunciado dessa atividade inicial, pois ele já apresenta uma leitura prévia, informada a priori aos alunos: “... o poeta traduz em palavras a necessidade que temos de guardar bons momentos”. Com essa informação, o texto não parece ser direcionado ao objetivo principal de uma vivência literária. Parece ter sido posto para servir como forma de ilustração de uma leitura (realizada pelos autores da obra) que enxerga no poema a expressão da necessidade de guardar bons momentos, traduzindo-os em palavras. Mas não seria o ato de chamar a atenção dos alunos para as possibilidades de leitura um dos objetivos das aulas de literatura? Parto do princípio de que sim. Contudo, questiono se esse foco de luz não poderia ser colocado a partir de questionamentos que trouxessem, em primeiro plano, as atitudes responsivas dos alunos.

Quanto ao texto escolhido, ele tem linguagem simples, e a interpretação pode se dar, inclusive, na relação entre as linguagens verbal e não verbal, pois o poema, além de mencionar a palavra “ampulheta”, se organiza em uma estrutura que forma uma imagem evocadora do formato do objeto. As questões que o seguem são: “1) Ao observar a maneira como os versos estão dispostos, que imagem vem à sua cabeça? 2) Explique a relação entre a imagem que você pensou e o conteúdo

do poema. 3) Na sua opinião, por que o autor deu ao poema o título Elogio da memória?” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016, p. 17).

Como se vê, os enunciados são curtos, objetivos e diretos. O primeiro deles aborda o aspecto visual da estrutura textual, o que sugere uma atenção por parte do material quanto às características do público ao qual se destina, uma geração muito focada na imagem. Essa questão desemboca na segunda, que trata da relação entre o aspecto visual e o conteúdo verbal do texto. Já a terceira chama a atenção do aluno para o título, solicitando que ele explique os possíveis motivos de sua escolha pelo autor.

Todos os enunciados são convidativos à expressão das leituras singulares de cada aluno, o que se verifica em termos como “...que imagem vem à sua cabeça?”, “...relação entre a imagem que você pensou e o conteúdo do poema”, “Na sua opinião...”. Essa possibilidade de expressar leituras singulares se confirma nas respostas colocadas no manual do professor, que mencionam o seguinte: “1. Espera-se que os alunos percebam que a imagem sugerida no poema é a de uma ampulheta. 2. Resposta pessoal. Sugestão: [...]. 3. Resposta pessoal. Sugestão: [...]” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 409). Assim, a expectativa é a de respostas pessoais, ainda que se apontem sugestões ancoradas no texto, o que leva a uma certa contradição.

Em atividades de livros didáticos de literatura, o uso de questões abertas e convidativas à expressão de atitudes responsivas (VOLÓCHINOV, 2017) singulares é um ponto elogiável. Minha ressalva se dá, entretanto, na ausência de solicitação da expressão dos motivos para as leituras expressadas. A esse respeito, as questões analisadas não parecem respaldar o professor, uma vez que não há direcionamentos que o ajudem a mediar a conversa literária (cf. BAJOUR, 2012). Se pegarmos, por exemplo, o enunciado da questão 3 “Na sua opinião, por que o autor deu ao poema o título ‘Elogio da memória?’”, vemos que ele não direciona o aluno a explicitar as relações entre os sentidos presentes no corpo do texto e no título. Desse modo, respostas imprecisas como “O autor deu esse título ao texto porque achou que tinha tudo a ver com o assunto” ou até mesmo um simples “Porque quis” acabam sendo apresentadas, pois o enunciado, muito vago e impreciso, acaba por dar margem a respostas também vagas e imprecisas. Nesse sentido, é preciso que os enunciados sejam elaborados de modo a contribuir com o trabalho docente, pois, diante dessas atividades, o professor precisará atuar como mediador, acolhendo as leituras dos alunos. Elas, mesmo imprecisas, nos guiam para a elaboração de melhores perguntas. Por isso, o material didático deveria fornecer subsídios ao docente para que, junto aos alunos, a mediação conduzisse a entendimentos sobre as atitudes responsivas estabelecidas.

Como professora, ao mediar a discussão sobre as respostas apresentadas a enunciados imprecisos presentes em livros didáticos, questionando quais os gatilhos

desencadearam as respostas, muitas vezes deparei-me com argumentos como “A atividade do livro não solicita nada disso, professora!”. E os alunos têm razão! Elas, de fato, não costumam direcioná-los a investigar seus processos interiores, sejam eles quanto às atitudes responsivas, ao estabelecimento de relações dialógicas ou quanto ao reposicionamento exotópico durante a leitura. Além disso, a leitura literária, apesar de apresentar como uma de suas características a incompletude e a maior amplitude quanto à significação, não é um vale tudo. É necessário chamar a atenção dos alunos para o ato da leitura como integração que engloba não somente o que o leitor traz, mas também o que pode ou não ser suscitado a partir do material linguístico.

Essa leitura como integração é observada nas sugestões de respostas do manual do professor. Para a questão 3, por exemplo, a resposta sugerida ancora-se em elementos textuais presentes tanto no corpo do poema quanto no título:

Sugestão: Gostaríamos de reter certos momentos da vida (os que “queríamos que ficassem”), da mesma forma que o funil da ampulheta retarda a descida da areia. No entanto, constatamos que é impossível ir contra o fluxo do tempo, já que os momentos “se vão embora”. Assim, só nos resta resgatá-los por meio da memória [...] (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 409, ênfase adicionada).

Nos termos em destaque, as palavras do texto e do título, além da figura imagética da ampulheta, são articuladas para compor uma possível justificativa para a escolha do autor com relação ao título. Foi porque ele quis? Claro! Mas esse querer foi motivado, e isso está evidente na resposta sugerida pelos autores do livro. Contudo, as questões colocadas aos alunos não os ajudam a chegarem em um grau de articulação de resposta, como se observa na resposta dos autores.

Assim, o professor que faz uso dessas atividades se vê diante de três possibilidades: 1) Aceitar as respostas dos alunos, sem questioná-los, uma vez que os enunciados dão margem para as respostas deles; 2) Informar que as respostas dos alunos estão incorretas, imprecisas, oferecendo uma versão mais precisa e articulada, nos moldes da sugestão de respostas do livro; 3) Aproveitar as respostas dos alunos, solicitando que eles expressem os gatilhos que os levaram às respostas iniciais. Se a resposta for, por exemplo, “O autor deu esse título ao texto porque achou que tinha tudo a ver com o assunto” é necessário indagar que elementos do título poderiam ser enxergados como relacionados para que o autor pudesse achar que um tem a ver com o outro.

A opção realizada pelo professor – 1, 2 ou 3 – irá depender de fatores como o nível de preparo, de comprometimento e até de seu cansaço no momento da aula. Além disso, vai depender também dos objetivos pensados para a aula naquele

momento e das relações que o professor conseguiu estabelecer com a turma. Percebendo a turma muito resistente a expressar suas respostas em voz alta durante a correção, o professor pode optar pela abordagem 1, em uma tentativa inicial de encorajar as falas dos alunos para, futuramente, questionar suas respostas iniciais. Já diante de uma turma participativa e ávida por desafios, a opção do professor poderia recair no item 3.

Ao ventilar todas essas possibilidades de atuações docentes diante de uma simples correção de atividades propostas no livro didático, não intenciono ter como foco o modo como os professores conduzem suas práticas. Essa discussão fugiria ao escopo deste capítulo. O que busco, no entanto, é salientar que as atividades propostas pelos materiais didáticos podem ser efetivadas de modos diversos, dentre os quais muitos não são favoráveis à formação leitora. Antecipar-se a essas possibilidades de abordagens, direcionando a prática docente àquelas mais profícuas quanto à formação leitora, não deveria ser uma tarefa do livro didático?

9 CONCLUSÕES

Sumarizando as análises realizadas, foi possível observar que as páginas de abertura dos volumes trazem imagens potentes à construção de sentidos e de relações. Contudo, não há espaço para a expressão de atitudes responsivas (VOLÓCHINOV, 2017) dos leitores quanto a elas.

Quanto às escolhas de imagens e textos, questões que estruturam nossa sociedade (gênero, racismo e classe social) se mostram presentes em escolhas canônicas, de autores homens, brancos e consagrados, revelando um recorte sobre o que se ensina que é arte.

O dialogismo (BAKHTIN, 2015; 2016) parece se fazer presente nas atividades de leitura na perspectiva da intertextualidade (KRISTEVA, 1974) estabelecida pelos autores dos livros. Os diálogos estabelecidos pelos leitores com seus mundos sociais são, na maioria das vezes, desconsiderados.

As atividades escritas enfocam a expressão da compreensão do texto apresentado como literário. Os processos do movimento exotópico (BAKHTIN, 2011) – compenetração na obra, possibilidade de transfiguração da realidade e avaliação da experiência em termos estéticos – não encontram espaço na escrita, aparecendo somente em algumas atividades orais.

QUER SABER MAIS?

Leia o texto Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura, de Cecília Bajour.

Por que ler?

Esse texto aborda a importância de uma prática de mediação na qual diferentes leituras possam ser postas em diálogo, em uma atividade de escuta e conversa literária. A defesa é a de uma mediação previamente preparada e organizada de modo a, de forma dialógica e acolhedora, incentivar a partilha e a escuta de diferentes leituras sobre um mesmo texto.

Onde você encontra:

No livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, escrito por Cecília Bajour.

Leia o texto *Reexistências e propostas para práticas de letramentos literários na escola hoje*, de Marcel Amorim, Débora Klayn, Diego Domingues e Tiago Silva.

Por que ler?

Com base na noção de letramentos literários de reexistências, esse texto apresenta exemplos e discussões sobre propostas de práticas literárias possíveis em diversos contextos educacionais brasileiros.

Onde você encontra:

No livro *Literatura na escola*, escrito por Marcel Amorim, Débora Klayn, Diego Domingues e Tiago Silva.

Veja o vídeo Práticas de Leitura na Escola #03: Conversa em torno da leitura - Rodas apreciativas.

Por que ver?

Esse vídeo dialoga com a proposta de conversa literária, defendida por Cecília Bajour, e defende práticas de partilha sobre as leituras realizadas, para que se possam ampliar os sentidos construídos no contato com os textos.

Onde você encontra:

O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zl6orBj0a00&t=470s>.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. *A teoria do romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

CEREJA, W; VIANNA, C; DAMIEN, C. *Português contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso. Volume 1. 1 ed. – São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 239p., 2006.

DIAS, A.C.P. *Literatura e educação literária*: quando a literatura faz sentido(s). Revista Cerrados. Brasília. (Online), v. 25, p. 210-228, 2016.

FREITAS, L. *A educação da ralé*. In: SOUZA, J. Ralé brasileira: quem é e como vive/Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.] — Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GERHARDT, A. F. L. M. *Comprometimento conjunto, situatividade e normatividade entre os muros da escola*. Educação e Realidade, vol. 39, nº 03, p. 887-906, 2014.

KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LANGLADE, G. *O sujeito leitor, autor da singularidade da obra*. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G e REZENDE, N. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

NASCIMENTO, D. V. K. *Discursos sobre a leitura literária no livro didático de português e literaturas do ensino médio*. 265f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua*. Volume 1. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R. e MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Sobre os autores

ACIR MÁRIO KARWOSKI

Licenciado em Letras - Português e Inglês (UNESPAR). Doutor em Letras: Estudos linguísticos (UFPR). Professor associado do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP) na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professor permanente nos programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), unidade UFTM - Uberaba - MG.

ANA CRELIA DIAS

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), especialização em literatura infantil e juvenil (1999), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil, literatura brasileira, literatura e ensino e formação do leitor literário. É líder do grupo de pesquisa Literatura e Educação literária) e coordenadora do GT da Anpoll Literatura e Ensino. É membro votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil desde 2018. Compõe a Diretoria da ANPOLL - biênio 2021 - 2023.

ANA LÚCIA MACHADO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLin/UFSC). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professora aposentada da Rede Municipal de Florianópolis. Pesquisadora do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa; do FOPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino e do GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa.

CAROLINE DAMBROZIO GUERRA

Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora de Língua Portuguesa e de Produção Textual da rede privada de ensino na mesma cidade e atua como Tutora a distância do Curso de Letras - Português e Literatura EAD da UFSM. Interessa-se pelo ensino de Literatura e pelas questões que envolvem os materiais didáticos elaborados para esse fim.

DANIELA DE CARVALHO PENA GONÇALVES

Coordenadora/especialista em Educação da rede municipal de Itabirito – Minas Gerais. Mestre em Educação pela UFOP e graduada em Pedagogia pela Universidade Professor Antônio Carlos. Tem artigos publicados sobre letramento literário e alfabetização.

DAYANE CAMPOS DA CUNHA MOURA

Graduada em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Federal de Juiz de Fora, possui mestrado e doutorado em Estudos Literários pela mesma instituição. É professora do Núcleo de Línguas do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, campus Juiz de Fora, onde trabalha com o ensino de língua portuguesa e espanhola. Tem interesse especialmente em literatura contemporânea, estudos da memória, escritas autorreferenciais, ensino de literatura e de espanhol.

DELANE TEODORA DE OLIVEIRA LEONARDO

É licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (UFJF), especialista em Estudos Literários (UFJF) e mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UFJF). Leciona nos Ensinos Fundamental II e Médio há 25 anos no Sistema Colégio Militar do Brasil. É integrante do Grupo de Estudos de Mitopoética da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

ELIANE GONÇALVES DA COSTA

Doutorado em Letras pela UNESP. Mestrado em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP. Graduada em Pedagogia e Letras pela Universidade de São Paulo. Atua nas áreas de Letras e Ensino com ênfase em Literaturas Africanas, Literaturas Afro-brasileiras e Ensino de Literatura. Pesquisadora Colaboradora do PPGEEB/UFES, líder do Grupo de pesquisa GELRE (Grupo de Estudos em Literatura e Educação das Relações Étnico-raciais) - CNPq/UFES. Atualmente, é professora adjunta do Curso de Letras da UNILAB - Campus dos Malês/BA e Coordenadora do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-África.

ELZA DE SÁ NOGUEIRA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (1997), mestrado (2000) e doutorado (2004) em Letras (área de concentração Literatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Atuou na rede municipal de Juiz de Fora entre 2002 e 2010, lecionando Língua Portuguesa na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. É professora do

Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF desde 2010 e do Mestrado Profissional em Letras/UFJF desde 2013, no qual desenvolve pesquisa sobre a construção de repertório literário no Ensino Fundamental II. Tem publicações nas áreas de literatura brasileira e ensino de literatura.

FABIANA GIOVANI

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); NELA - Núcleo de estudos em Linguística Aplicada e do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa.

FANI MIRANDA TABAK

Professora associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, tendo atuado como pesquisadora nos estudos de narrativa poética e historiografia, estudos de gênero e formação de leitores. Fez estágio sênior (Capes) na University of Nottingham, atuando como professora visitante e com pesquisa de literatura comparada. Nos últimos anos, tem-se dedicado ao estudo da leitura literária e suas implicações na formação de jovens leitores na escola básica.

GIRLENE MARQUES FORMIGA

Doutorado em Letras na área de Cultura e Literatura, Mestrado na área de Linguagem e Ensino, ambos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). É docente na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, orientando pesquisas na área de Ensino e Literatura. É líder do grupo de pesquisa LLEF - Leitura, Literatura, Ensino e processos formativos (CNPq/IFPB). Participa do Grupo Tecnologias colaborativas no ensino e redes aprendentes na educação profissional na linha Práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica. Integra ainda o Grupo de pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (CNPq/UFPB), atuando na linha Leitura, Literatura infantil, juvenil e ensino. Coordena o site Liga #euleio.

HELLEN JACQUELINE FERREIRA DE SOUZA DANTAS DE AGUIAR

Possui Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Atualmente, é aluna do curso de Especialização em Docência – Ênfase Básica, oferecido pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Realiza pesquisas na área de Letras/Português, com ênfase nas áreas de Leitura literária, formação de leitores e Temas Fraturantes na Literatura Infantil e juvenil. Integra o Grupo de pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (CNPq/UFPB), atuando na linha: Leitura, Literatura infantil, juvenil e ensino. Integra ainda o grupo de pesquisa LLEF – Leitura, Literatura, Ensino e processos formativos (CNPq/IFPB).

HÉRCULES TOLÊDO CORRÊA

Professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutor em Educação, mestre em Letras e graduado em Letras: Língua Portuguesa e suas literaturas pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Realizou estágios de pós-doutoramento nas Universidades do Minho, Braga, Portugal e York University, em Toronto, Canadá. É líder do grupo de pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos das TDIC na Educação. Tem artigos e livros publicados sobre multiletramentos, letramentos literário, digital e acadêmico, dentre outros temas relacionados ao ensino e aprendizagem de Português como língua materna.

JANDERSON DA SILVA BORGES

Licenciado em Letras – Português e Francês (UNIPAM). Mestre em Letras: Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS/UFTM). Professor efetivo da SEEMG, na Escola Estadual Dr. Paulo Borges, Patos de Minas, MG.

JOELMA SANTANA SIQUEIRA

Professora associada da Universidade Federal de Viçosa. Desenvolve projetos de pesquisa, ensino, extensão e cultura sobre poesia moderna, narrativa moderna; estudos interartes; e literatura e mídia, com publicações de artigos, capítulos e livros, entre os quais destaca: Estudos de literatura brasileira em Portugal: travessias (CITCEM/Afrontamento, 2017) e Figurar a sensação - o espaço na pintura moderna e na narrativa de Clarice Lispector (Ed.UFV, 2017). Dirige o Programa de Rádio “Livros e Canções”, da Universitária FM 100,7. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Vice-coordenadora do GT Texto Poético da Anpoll. Membro do Conselho Editorial da Editora UFV. Lidera o grupo de pesquisa Literatura e mídia, cadastrado no Diretório do CNPq/www.literaturaemidia.ufv.br.

JOSEANI ADALEMAR NETTO

Possui Mestrado em Letras e Graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É especialista em Educação Infantil (UFJF) e em Educação Contemporânea (IF SUDESTE MG, campus Santos Dumont). Atualmente, cursa Letras/LIBRAS pela Faculdade Única/Faculdades Prominas. É professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental II da Prefeitura Municipal de Santos Dumont, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio no Colégio Santos Dumont, Rede Pitágoras. Já atuou como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação em cursos técnicos e profissionalizantes do SENAI-JF e como tutora no Curso de Formação de Professores do Estado do Amazonas, pelo CAED-JF. É membro efetivo da Sociedade Brasileira dos Poetas Aldravianistas (SBPA), coordenadora do Projeto de Leitura LeiturAMA - SD, membro atuante da Ação em Movimentos Artísticos de Santos Dumont (AMA-SD), coordenadora e fundadora da Academia Brasileira de Autores Aldravianistas Infantojuvenil-SD (ABRAAI-SD), Delegada da União Brasileira de Trovadores-SD (UBT-SD), membro efetivo da Academia Juiz-Forana de Letras (AJL) e membro correspondente da Academia Portuguesa de Ex-libris (APEL). Tem seus textos publicados em antologias literárias, artigos publicados em jornais, revistas e anais de congressos sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura.

LUÍSA LOUREIRO MONTEIRO DE CASTRO TEIXEIRA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pesquisa em andamento sobre histórias em quadrinhos e autoria de mulheres. Possui licenciatura em Letras - Literaturas, também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalha de forma autônoma como professora de língua e literatura, revisora, escritora e tradutora. Participou do segundo volume da antologia de poesia Quem dera o sangue fosse só da menstruação, publicada pela editora Urutau em 2020.

MARCELA MORAIS DAL FIOR

Mestrado em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB - UFES. Possui especialização Lato Sensu em: Oratória, Transversalidade e Didática da Fala (UFES/SEAD); Educação: ensino e currículo (IFES); Gestão Pública pelo IFES - Instituto Federal do Espírito Santo. Especialista em Séries Inicial do Ensino Fundamental e Educação Infantil pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus-ES. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia-ES. Realiza pesquisa nas áreas de Educação Infantil, Literatura e Educação das Relações Étnico-Raciais. Membro do Grupo de Pesquisa em Literatura e Educação das Relações Étnico-raciais (GELRE) - CNPq/UFES. É professora na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Pinheiros-ES.

MARÍA PAULA OBANDO RODRÍGUEZ

Licenciada em Pedagogia Infantil pela Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá/Colômbia). Atualmente, é mestranda no Programa da pós-graduação em Educação no campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). Participa como pesquisadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil - CELLIJ. Tem experiência como mediadora de leitura em espaços não convencionais da Rede Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá - BIBLORED e está desenvolvendo uma pesquisa sobre bibliotecas públicas latino-americanas.

MARCUS DE MARTINI

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde também é professor-associado no Departamento de Letras Vernáculas. Foi recentemente bolsista do Programa de Pós-doutorado no País do Cnpq (PDS/Cnpq), junto ao Programa de Pós-graduação em Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo (USP), contando com a supervisão do Prof. Dr. João Adolfo Hansen. Atua principalmente com a obra do escritor inglês John Donne (crítica e tradução) e com a obra de Padre Antônio Vieira (especialmente sua vertente profética). Interessa-se, no entanto, pelas letras produzidas entre os séculos XVI e XVIII em geral, pelas intersecções entre catolicismo e literatura do século XIX a inícios do XX, como também pelas relações entre literatura, retórica e ensino, sobretudo quanto ao ensino das letras coloniais e de poesia.

MELINA DE PAULO

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, onde desenvolveu pesquisa na área de Estudos Literários. Graduada em Letras (Português/Inglês) pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá/MG (2006), graduada em Direito pelo mesmo Centro Universitário (2012) e graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (2020); pós-graduada em Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Supervisão Pedagógica pela Faculdade de Educação São Luís (2016). Regente de classe na disciplina de Língua Portuguesa para a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais por, aproximadamente, dezoito anos. Atualmente, além da docência, atua também como especialista da educação básica pela mesma rede.

PATRÍCIA PEDROSA BOTELHO

Pós-doutora em Estudos Literários pela UFJF (2015); Doutora em Literatura Comparada pela UFF (2013); Mestre em Estudos de Literatura pela PUC-Rio (2008); Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UFV (2006). Atualmente, atua como docente de Língua Portuguesa/Literaturas e de Língua Inglesa do IF SUDESTE MG, desde 2010, e como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFJF, desde 2017. Faz parte da Comissão de Avaliação Externa de Autorização e Credenciamento de Cursos de Ensino Superior do INEP/MEC. Presta serviços de elaboração, revisão e análise de itens para o CAEd/UFJF. É pesquisadora e orientadora de trabalhos acadêmicos que tratam de temas sobre letramento literário, literatura, ensino e práticas pedagógicas no ensino fundamental e médio.

RAFAELA KELSEN DIAS

Doutora em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui mestrado em Letras e graduação em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei. Atualmente, é professora da área Português/Inglês no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto. Sua área de maior interesse é literatura e cultura, com ênfase nas escritas da contemporaneidade, concentrando-se nos seguintes temas: gênero; relações étnico-raciais e literaturas de expressão da alteridade.

RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e é livre-docente pela mesma Instituição na disciplina Metodologia de Língua Portuguesa. Foi professora visitante na Universidade do Minho, desenvolveu pesquisas de pós-doutorado na British Columbia University, Ohio State University e Universidade de Évora. Atualmente, é professora no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, onde fundou e coordena o CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”.

ROSÂNGELA MÁRCIA MAGALHÃES

Professora da educação básica na cidade de Itabirito, MG. Doutoranda em Educação, mestra em Educação e graduada em Letras pela UFOP. Participa do grupo de pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos das TDIC na Educação desde sua fundação, em 2013. Tem artigos publicados sobre letramento literário e alfabetização, dentre outros temas relacionados ao ensino e aprendizagem de Português.

SÉRGIO CARVALHO PORTILHO

Mestrando do curso em Letras, Estudos Literários, da Universidade Federal de Viçosa, especializado em Linguística Aplicada na Educação pela Faculdade Única de Ipatinga. Atuou, após sua graduação em Letras, como professor de Língua Portuguesa e Literatura no ensino fundamental e médio da rede privada. Foi membro do projeto “Revisitando a morfologia nos livros didáticos: uma reflexão acerca da abordagem conferida aos processos de formação de palavras”. Desenvolve projeto de pesquisa sobre a obra *Água funda* (1946), da escritora Ruth Guimarães.