

organizadores

Celdon Fritzen

Fernanda Müller

ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

reflexões e práticas
de letramento literário

organizadores

Celdon Fritzen

Fernanda Müller

ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

reflexões e práticas
de letramento literário

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	User1737462, Starline - Freepik.com
Revisão	Celdon Fritzen Fernanda Müller
Organizadores	Celdon Fritzen Fernanda Müller

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59

Ensino de literatura na escola: reflexões e práticas de letramento literário / Organizadores Celdon Fritzen, Fernanda Müller. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-512-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95125

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Escola.
4. Letramento. I. Fritzen, Celdon (Organizador). II. Müller,
Fernanda (Organizadora). III. Título.

CDD 372.64

Índice para catálogo sistemático:

I. Literatura - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

Sumário

Resistir em tempos sombrios 9

PARTE 1

PARADIGMA, CURRÍCULO E REPERTÓRIO

Capítulo 1

**Três práticas fundamentais
do letramento literário na escola..... 17**

Rildo Cosson

Capítulo 2

**Multi, pluri, inter, trans:
a BNCC e o naufrágio do literário
sob o signo do múltiplo 35**

André Cechnel

Capítulo 3

**PNLD Literário:
análise dos critérios
e das obras aprovadas
pelo MEC para o ensino médio 54**

Fernanda Müller

George França

PARTE 2

PRÁTICAS DE ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Capítulo 4

**Sexto ano do dedo verde:
uma proposta de letramento
literário pela obra de Maurice Druon..... 102**

Michelli Marchi Oss-Emer

Capítulo 5

**Uma proposta para leitura
de poesia no sétimo ano
do ensino fundamental..... 122**

Maria Clara Dias

Capítulo 6

Abaixo a ferrugem!
Uma proposta humanizadora
de ensino de literatura no sétimo
ano do ensino fundamental 146

Maria Gabriela Abreu

Capítulo 7

**O projeto baú de leitura no nono
ano do ensino fundamental:**
em busca de uma formação leitora crítica 161

Thaís Gonçalves Martins

Capítulo 8

Memórias de leitura:
avaliação do processo
de formação de leitores no nono
ano do ensino fundamental 186

Karin Milena de Medeiros Kersbaum

Índice remissivo..... 207

Resistir em tempos sombrios

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção
ou a sua construção.*

Paulo Freire

Este livro é um rebento do Profletras (Mestrado Profissional em Letras). A época de sua gestação é coeva à pandemia de Covid-19 e seus desdobramentos ao longo de dois anos. Ou seja, ele não deixa de ser resultado da resistência aos tempos de sombras que sobre nós se estenderam mais recentemente - tal como também tem ocorrido na história do Profletras.

Concebido para ser um Programa de Pós-Graduação em rede, englobando quase cinquenta IES por todo o Brasil, o Profletras, desde seu primeiro edital, em 2013, tem se voltado à qualificação da docência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Todavia, mais que um Programa que se julgasse detentor de um saber cuja transferência para as salas de aula da Educação Básica pudesse resolver a desigualdade educacional brasileira, o Profletras se pauta por uma escuta atenta e pela troca de conhecimentos com esses professores que vêm de uma realidade diversa e atravessada por dificuldades típicas de uma país imerso em injustiça social como o nosso. Nessa medida, o Profletras é uma experiência de partilha e diálogo entre a Pós-Graduação e a Educação Básica brasileira, gerando sinergias que tendem a beneficiar a ambas, seja pela oportunidade de mestrandos teorizarem suas práticas docentes, seja pelo encontro de uma resistência objetiva que dá às teorias da pós-graduação um saudável desconforto. Pode-se dizer, então, que o Profletras é uma experiência que permite a crítica dos saberes e é muito louvável sua criação num país como o nosso,

que na área de Letras tende historicamente a segregar a Educação Básica da Pós-graduação, sem amplo debate sobre as necessárias complementaridades entre essas esferas.

Não que na área de Letras não tenhamos tido nas últimas décadas pesquisas com vistas a colaborar na qualificação da Educação Básica. No caso da Pós-graduação em Letras, cabe apontar como no Brasil a Linguística parece ter tomado a dianteira, constituindo núcleos de pesquisa universitários mais fortemente ligados às questões do ensino e da escola, ancorados na Sociolinguística e na Linguística Aplicada, em amplo diálogo com os postulados de Mikhail Bakhtin. Porém, no campo da Literatura, na contramão, a maioria dos cursos de Pós-graduação sequer conta com linhas de pesquisa que entrelaçam literatura e ensino, de modo que o texto literário parece circular como uma abstração, em que se exalta, mata e ressuscita o autor, exploram-se as relações históricas, as tradições nacionais e nacionalistas, sociológicas, representativas e disruptivas, sem, contudo, que se preste a devida atenção ao modo pelo qual a literatura circula na escola.

Tal afirmação não visa negar que existam mudanças nesse quadro mais recentemente, com pesquisadores organizados em grupos de pesquisa e em Programas de Pós-Graduação dedicados a pensar a intersecção entre literatura e escola no Brasil. E dentro do Profletras a existência de disciplinas obrigatórias com o intuito de pensar essa relação tem se mostrado também uma oportunidade extremante fértil para a reflexão sobre o lugar e a função da literatura na formação. Contudo, a descontinuidade das políticas públicas tem afetado esse Programa, lançando sombras sobre sua sobrevivência nos últimos anos, com um estrangulamento no número de bolsas ao longo dos anos e o adiamento da publicação de edital de ingresso recentemente. Tudo isso torna sua manutenção insegura, num contexto em que a própria continuidade da produção de conhecimento tem recebido menor atenção institucional do Estado, como lamentavelmente sabemos.

Porém, a despeito de todas as adversidades, sanitárias e de contingência política, este livro se tornou possível. Seu propósito é o de colaborar para o ensino de literatura na escola, tanto discutindo elementos teóricos e institucionais quanto sugerindo possibilidades práticas. Para tanto, a reunião dos trabalhos segue dois eixos principais. A primeira parte, intitulada “Paradigma, currículo e repertório”, é composta por três capítulos. O texto de abertura é assinado por um importante teórico no campo do letramento literário no Brasil, Rildo Cosson, pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale, da UFMG, além de professor visitante da UFPB. Em “Três práticas fundamentais do Letramento Literário na escola”, Cosson explora mais detalhadamente o encontro pessoal do leitor com a obra; a leitura responsiva; e a prática interpretativa. Seu objetivo maior é que o letramento literário seja considerado pelo professor de literatura não apenas como uma estratégia pedagógica, mas sim como um modo específico de conceber e ensinar a leitura literária na escola.

O segundo capítulo, intitulado “Multi, pluri, inter, trans: a BNCC e o naufrágio do literário sob o signo do múltiplo”, é de autoria de André Cechinel, Pesquisador associado aos Grupos de Pesquisa CNPq-LITTERA e CNPq-FORMA, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO. Cechinel, que já havia se dedicado a refletir sobre o que significa “ensinar” literatura, assume aqui o papel teórico e, inevitavelmente, político de analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular, tal como aprovada pelo MEC nos anos de 2017 e 2018. Para tanto, recorre a três “princípios (anti)pedagógicos” presentes na obra de Roland Barthes, a partir dos quais baliza sua avaliação. Como restará evidente, sua análise não aponta para o desaparecimento da literatura dos currículos, mas para o esvaziamento gradativo como singularidade que solicita do indivíduo nada menos que a sua atenção, tempo e afeto.

O terceiro capítulo é de autoria dos Professores Doutores Fernanda Müller e George Luiz França, ambos do Colégio de Aplicação da UFSC, com experiência na Educação Básica e na formação de

estagiários da Licenciatura em Letras, com passagem pelo Profletras da UFSC. Em “PNLD literário: análise dos critérios e das obras aprovadas pelo MEC para o ensino médio”, são problematizados os principais programas de financiamento e aquisição de obras de literatura para as escolas da rede pública no Brasil, com ênfase para o PNLD literário do ano de 2018. A partir dos editais e dos critérios estabelecidos pelo MEC a fim de selecionar um conjunto de obras literárias para a montagem de acervos nas escolas, o repertório gerado é analisado de modo quantitativo e qualitativo, em aspectos como categorias, gêneros literários, temáticas, questões estéticas, didáticas e linguagem visual.

A segunda seção da presente obra, intitulada “Práticas de Ensino de Literatura na escola”, compreende cinco capítulos, em que professoras da educação básica de Santa Catarina, residentes e atuantes na capital ou em cidades no interior do estado, compartilham o resultado de suas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Profletras na UFSC. Todas as propostas destinam-se aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, alguns como exercício de elaboração didática, outros, a maioria, como resultados de pesquisa-ação. Não se trata, como ficará evidente, de oferecer ao professor que nos lê uma fórmula a imitar. Também não romantizamos a miséria de recursos que atinge em cheio muitas dessas escolas, exigindo nada menos que o heroísmo dos professores, pois reconhecemos que há realidades educacionais díspares e complexas, mesmo dentro de um único estado da Região Sul do Brasil. Todavia, esperamos evidenciar com as propostas que seguem que há alternativas viáveis e inspiradoras na perspectiva da estética da recepção e do letramento literário para o ensino de literatura na escola.

Tomando essa direção, os capítulos foram organizados levando-se em conta o público ao qual se destina cada trabalho. Assim, para o sexto ano, apresentamos o texto intitulado “Sexto ano do dedo verde: uma proposta de letramento literário pela obra de Maurice Druon”, desenvolvida pela Professora Michelli Marchi Oss-Emer, junto aos estudantes

de uma escola da Rede Pública Municipal de Blumenau. Essa proposta foi pensada para atender uma turma que declaradamente gostava de ler, mas na qual essa atividade era desenvolvida sem maior aprofundamento, pois faltava a mediação do professor. Seguindo as orientações da chamada “sequência básica” de letramento literário, de Rildo Cosson, combinada com o gênero “diário de leitura”, a Professora Oss-Emer discorre em seu texto sobre os principais obstáculos e conquistas ao longo do processo pedagógico, envolvendo uma turma com 30 estudantes.

Para o sétimo ano, apresentamos dois trabalhos. O primeiro é o texto “Uma proposta para leitura de poesia no sétimo ano do ensino fundamental”, uma pesquisa-ação desenvolvida pela Professora Maria Clara Dias junto aos estudantes de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino da capital, Florianópolis. Ancorada na Estética da Recepção, a proposta de Dias visa ampliar a apreciação estética pelo aprofundamento da percepção temática e composicional de poemas, além de promover a formação ética pela ampliação de conhecimento de mundo por meio da leitura emancipadora de textos literários. O planejamento seguiu as etapas preconizadas por Aguiar e Bonini e adotou o gênero “diário de leitura” para o registro das atividades de leitura dos poemas, os quais foram selecionados pelos próprios alunos na biblioteca da escola. Como resultado das leituras, intervenções da professora e discussões coletivas, os estudantes demonstraram sucessivos impactos, estranhamentos, levantaram possibilidades, fizeram questionamentos, manifestaram desgostos e encantamentos - o que reforça o protagonismo desses estudantes.

A seguir, apresentamos o texto intitulado “Abaixo a ferrugem! Uma proposta humanizadora de ensino de literatura no sétimo ano do ensino fundamental”, desenvolvida pela Professora Maria Gabriela Abreu, a qual atua junto aos estudantes da Educação Básica de Águas Mornas e na formação de professores da Rede Municipal de Educação de Palhoça, ambas as cidades pertencentes à Grande

Florianópolis. O objetivo principal dessa proposta de letramento literário é articular a leitura à produção textual, a partir de uma unidade temática. Para tanto, foi escolhido o livro *Raul da ferrugem azul*, da escritora Ana Maria Machado, e adotada a “sequência básica” de letramento literário, proposta por Rildo Cosson. Tomando a literatura como um direito inalienável, o trabalho destaca a responsabilidade da escola e das aulas de língua portuguesa no que se refere à formação de seres críticos e reflexivos, agentes e transformadores do mundo.

Para o nono ano, apresentamos igualmente duas propostas. No texto “O Projeto Baú de Leitura no nono ano do ensino fundamental: em busca de uma formação leitora crítica”, a Professora Thaís Gonçalves Martins apresenta o trabalho desenvolvido junto a uma turma de 16 estudantes, de uma escola da Rede Pública de Ensino de Araranguá. Localizada em um município litorâneo no extremo sul de Santa Catarina, a escola está inserida em uma comunidade carente, que tem como base socioeconômica a agricultura, a pesca e o turismo, razão pela qual a maioria dos estudantes trabalha na roça ou ajuda a família nos serviços domésticos. Martins desenvolveu o projeto Baú de Leitura antes do ingresso no Profletras, a fim de promover e incentivar a prática da leitura e da produção escrita, além de solucionar a falta crônica de acervo nas bibliotecas da região.

Finalmente, em “Memórias de leitura: avaliação do processo de formação de leitores no nono ano do ensino fundamental”, a Professora Mestre Karin Milena de Medeiros Kersbaum desenvolveu uma pesquisa a partir do trabalho com o gênero “diário de leitura”. Tal proposta permitiu ao leitor, concluinte dos anos finais do ensino fundamental, realizar um balanço acerca das experiências de leitura acumuladas ao longo dos nove anos de trajetória escolar. A proposta foi planejada e desenvolvida na única escola de Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Chapadão do Lageado, cidade no Alto Vale do Itajaí, com menos de três mil habitantes. A proposta de Kersbaum visava

inicialmente melhorar a compreensão de textos, superar a falta de recursos e lidar com uma biblioteca defasada e quase insalubre. Mas acabou por revelar-se uma tentativa para humanizar os estudantes, fazendo valer o direito deles à literatura, apesar das dificuldades impostas.

Uma boa leitura a todos e a todas!

Universidade Federal de Santa Catarina, outono de 2022.

Celdon Fritzen

Fernanda Müller

Parte

1

**PARADIGMA,
CURRÍCULO
E REPERTÓRIO**



Rildo Cosson

Três práticas fundamentais do letramento literário na escola

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95125.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.1)

A importância da Literatura como elemento dinamizador do processo educativo (...) parece evidente. O essencial é sabermos explorá-la, tendo em vista os múltiplos objetivos que fazem parte do percurso educativo. E, principalmente, explorá-la de maneira adequada a cada estágio do desenvolvimento biológico, mental, emocional, intelectual, psicológico ou ético do Educando. A grande tarefa a ser enfrentada, agora, em termos de uma metodologia geral e acessível a todos os docentes ou orientadores educacionais é: COMO fazer isso? (COELHO, Nelly Novaes. *Por que ler literatura infantil e juvenil na escola?* 1984).

Enquanto apropriação literária da literatura, o letramento literário assinala uma série de posições relativas ao lugar social e individual da leitura literária. A primeira delas é que ler literatura, assim como toda a leitura, não é algo dado, ao contrário precisa ser aprendido para além da habilidade de ler qualquer texto, como bem destaca Jonathan Culler (1981) em seu conceito seminal de competência literária. Também pressupõe que o acesso à literatura não depende do suporte livro, quer impresso ou digital, antes se efetiva das mais variadas maneiras pelas quais como seres humanos exercemos a nossa capacidade de simbolizar o mundo por meio de palavras, como já dizia Aristóteles ao relacionar a poesia à capacidade natural e única do ser humano de imitar e que é retomada por Örjan Torell (2001) como a dimensão constituinte da competência literária. Por isso, o letramento literário é um processo contínuo que acompanha o leitor antes mesmo do domínio da fala e segue por toda sua vida sem esgotar-se, mas sim renovando-se a cada novo contato entre o leitor e os textos literários, um movimento que Márcio de Melo e Luiza Helena Silva explicam muito bem ao argumentar que “ninguém nasce leitor de literatura, mas vai se formando leitor ao longo de sua vida. Esse formar leitor é sempre processual, não possuindo um fim que o concretize”, afinal, como perguntam os autores: “Quem poderia dizer ‘sou leitor, concluí minha performance, finalizei um caminho?’” (MELO e SILVA, 2018, p. 66).

Outra posição relevante para o letramento literário diz respeito à relação do leitor com o texto, que por ser letramento é uma relação de

formação. Nesse caso, quando falamos de leitura literária não estamos tratando de um passatempo ou de lazer, isto é, uma forma de diversão, como sugerem as preocupações em relação ao gosto pela leitura, o prazer de ler, a disputa de tempo com a televisão, os videogames e outros meios de entretenimento. Não que o letramento literário negue ou recuse o gosto, o prazer, a diversão e o entretenimento, mas sim que a perspectiva assumida para a leitura literária é de outra ordem, da ordem do aprendizado, da ordem da formação. Isso porque para o letramento literário somos construídos simbolicamente tanto pelos textos que lemos quanto pela forma como lemos os textos que são significativos para a nossa vida de leitor. Temos, assim, um corpo linguagem que se alimenta daquilo que lemos e se desenvolve conforme o nosso regime de leituras, como já defendemos em outro lugar (COSSON, 2006). Não é sem razão que os regimes totalitários e os governos e instituições autoritárias sempre temem a literatura e busquem censurar e suprimir autores, obras e leitores literários. Eles bem sabem que a experiência literária nunca é mera diversão, sabem do caráter formativo da literatura como espaço singular de liberdade, sabem que “a palavra literária guarda todos os sonhos do homem ao mesmo tempo que nos diz que nenhum sonho é impossível de ser sonhado” (PAULINO e COSSON, 2012, p. 99).

Por compreender a leitura literária como um processo essencialmente formativo, o leitor também assume um caráter específico no letramento literário. Muito além de um leitor que domina a escrita, ele é um leitor *literário*, ou seja, um leitor que possui a competência de ler literariamente os textos literários. Para ler literariamente, o leitor literário empreende simultaneamente dois percursos: um que é feito em direção a si mesmo, um percurso de conhecimento interno ou mais propriamente autoconhecimento que consiste em compor com suas experiências e conhecimentos as demandas do texto. Aqui, é importante destacar que não estamos falando de preenchimento de vazios do texto ou algo parecido, mas sim do processo de imersão que é próprio da leitura literária, do mergulho em si mesmo de que trata Jorge Larrosa (1998) quando

compara a leitura ao ato de se alimentar. É assim que a leitura quando literária é sempre uma forma de descoberta de nós mesmos, do que sentimos e do que imaginamos sobre nós. O outro percurso é feito em direção ao mundo que o texto evoca, os deslocamentos que fazemos sem sair do lugar, presos às palavras que nos imobilizam enquanto nos levam ao desconhecido que é a experiência do outro. Nessa caminhada, descobrimos outros mundos, desvelamos outras realidades e aprendemos pela experiência da leitura que a vida, como nos ensina Cecília Meireles (1942), só é possível quando reinventada.

Por fim, o letramento literário também sustenta que a despeito da leitura ser habitualmente uma atividade solitária, até por força da prática da leitura silenciosa que se tornou um padrão para a leitura de livros em nossa sociedade, o ato de ler é sempre perpassado pelo coletivo. Dessa forma, a leitura literária é um processo individual, mas mediado pelo social, ou seja, lemos a partir das diretrizes de nossa comunidade de leitores quanto ao que é ler literatura, mesmo quando desafio ou questiono os valores dessa comunidade em relação ao valor atribuído aos textos e ao próprio gesto de ler (FISH, 1995). Por isso, precisamos reconhecer e saber usar com propriedade os protocolos da leitura literária, até para criarmos novos ou reconstruí-los se for o caso, porque, em última instância, é o trânsito que fazemos entre eles que nos legitima como leitores, autorizando e tornando possível o compartilhamento das nossas leituras.

Todas essas posições precisam ser levadas em consideração quando o letramento literário passa a ser uma prática formal na escola ou mais propriamente um paradigma de ensino, conforme defendemos em *Paradigmas do ensino da literatura* (COSSON, 2020). Nesse sentido, tão importantes quanto as estratégias didáticas que ajudam o professor a organizar o ensino da literatura são os pressupostos conceituais que as orientam. É para tornar essa relação mais clara que propomos retomar aqui parte das conclusões apresentadas no II Congresso Nacional do Proletras e publicadas sob o título de *Método com teoria*:

o *Profletras e o Letramento Literário* (COSSON, 2019). Naquele texto, defendemos a importância de se reconhecer e observar os pressupostos teóricos que sustentam o letramento literário ao lado da adoção de suas sequências didáticas na escola. Neste novo texto, vamos detalhar conceitualmente as três práticas que consideramos fundamentais para a adoção consistente do letramento literário na escola: o encontro pessoal do leitor com a obra, a leitura responsiva e a prática interpretativa. Com isso, esperamos que o letramento literário seja considerado pelo professor de literatura não apenas como uma estratégia pedagógica, mas sim como um modo específico de conceber e ensinar a leitura literária na escola, isto é, da formação do leitor literário.

O ENCONTRO PESSOAL DO LEITOR COM A OBRA

Ao situar em polos opostos de um contínuo a leitura eferente, na qual o leitor busca extrair informações do texto, e a leitura estética, que resulta da transação entre o leitor o texto, Louise Rosenblatt (2005) destaca que nenhuma leitura é idêntica em si mesma, ainda que realizada pela mesma pessoa, conforme a máxima heraclitiana. No entanto, se o objetivo é obter informações é perfeitamente possível que alguém faça uma síntese satisfatória de um texto para ser lido por outra pessoa, o que não ocorre na leitura estética. Nesse caso, ainda segundo Rosenblatt, trata-se de uma experiência que é única no tempo e no espaço e, por isso, não pode ser transferida de uma pessoa para outra, nem substituída de um texto pelo outro. Esse é o sentido do que chamamos de encontro pessoal do leitor com a obra, o momento em que o texto adquire um sentido porque diz algo para mim que sou um leitor concreto com leituras e conhecimentos do mundo diversos, o momento em que dou vida ao texto e ele se torna propriamente literário,

quando a leitura se transforma em uma experiência de linguagem, a experiência de ser e viver o outro sendo eu mesmo, a experiência literária.

Ainda que essencial como experiência literária, o encontro pessoal do leitor com a obra tem acontecido na escola mais pelo acaso do acesso ao texto literário do que por um propósito definido como parte do ensino da literatura. É assim que temos relatos de alunos de outrora e de agora sobre o encontro que tiveram com obras literárias. O poeta Mário Quintana, por exemplo, guarda dos textos que leu na escola o poema “Napoleão em Waterloo”, que constava da *Seleta em Prosa e Verso*, de Alfredo Clemente Pinto: “Porém, em meio e alheio a tais miudezas, bradava o poeta Gonçalves de Magalhães: ‘Waterloo! Waterloo! lição sublime!’ Só esta voz parece que ficou, porque era em verso, era a magia do ritmo... e continua ressoando pelos corredores mal iluminados da memória. (Em vão tenho procurado nos sebos um exemplar da *Seleta*...)” (QUINTANA, 2012, p. 241). A professora Karin Kersbaum, em sua dissertação de mestrado, registra que o acesso aos livros na escola era precário e controlado, mas nem por isso alguns alunos deixavam de se encantar com os livros que lhes chegavam às mãos: “Quando estudei nas séries finais do Ensino Fundamental, eu adorava ler os livros da coleção *Vaga-Lume*”. Apesar da atividade dada pela escola ser bem pouco favorável ao letramento literário, alguns alunos conseguiam realizar um encontro com a obra: “As obras deveriam ser lidas, resumidas e devolvidas à professora, que dava um visto. O objetivo maior da leitura parecia ser a decodificação, para que aprendêssemos o conteúdo do texto, mas nem por isso deixávamos de nos divertir vez por outra” (KERSBAUM, 2018, p. 19).

Nesses dois depoimentos é possível verificar não só a ausência de reconhecimento da importância e conseqüente atenção pedagógica em relação ao encontro do leitor com a obra, mas também duas outras dificuldades que o letramento literário enfrenta para se efetivar como experiência literária na escola. A primeira delas diz respeito ao

modo como os textos literários chegam aos alunos. Se hoje já não se usam mais as coletâneas de leitura da época de Quintana, o livro didático que lhe tomou o lugar continua a oferecer textos fragmentados e 'miudezas' a pretexto de atualização com as últimas teorias linguísticas que pouco contribuem para a formação do leitor literário. O mesmo pode ser dito dos apostilados e das folhas de xerox e dos textos em arquivo digital (.pdf) que se misturam sem ordem e com critérios frágeis como material de leitura escolar. A conclusão é óbvia: é difícil promover um encontro pessoal com a obra quando esta não é integral e se apresenta descaracterizada. Assim como também é óbvia a solução tantas e tantas vezes anunciada: o sucesso da formação do leitor está diretamente ligado à existência de uma biblioteca que funcione como tal e não depósito de livros e outros simulacros, que é a sua forma usual de existência na escola (quando existe!).

A segunda dificuldade é o tratamento dado à leitura literária quando transformada em atividade escolar. Nesse caso, como mostra o depoimento de Karin Kersbaum, é garantido o acesso à obra, porém a orientação escolar dada à leitura passa ao largo da experiência literária, até porque o texto não é considerado como literário, mas sim como informativo. Daí a preferência por atividades que se ocupem das informações contidas na obra, a exemplo dos resumos, das fichas de leitura, dos questionários, dos quadros sinóticos e formas similares de registro e controle da leitura. Além de inadequadas por ignorarem o caráter literário do texto, essas estratégias são danosas ao encontro do leitor com a obra porque operam por uma lógica de substituição e equivalência, ou seja, postulam que o resumo vale pela obra como se entre uma e outro houvesse apenas uma questão de dimensão, quando de fato são dois textos que funcionam de maneira bem diversa. A mesma lógica é aplicada aos filmes adaptados de obras literárias, cujo tratamento pedagógico na escola tende a apagar as diferenças constitutivas de um e outro texto, obscurecendo a experiência literária que a obra escrita e a obra fílmica, cada uma a seu modo, proporcionam ao leitor,

como bem mostra Juçara Teixeira (2018) em uma tese sobre o uso de adaptações cinematográficas no Ensino Fundamental II.

No enfrentamento dessas e outras dificuldades que rondam o encontro pessoal do leitor com a obra na escola, a seleção do texto não pode ser baseada apenas nas características textuais, ou seja, o professor precisa deslocar seu olhar da obra em si mesma para a experiência de leitura que ela pode oferecer a seus alunos. Isso serve tanto para as seleções de obras feitas exclusivamente com critérios canônicos, quanto para aquelas supostamente baseados no gosto dos alunos. Entre uma e outra, o que realmente importa é que a obra seja significativa para o leitor e que no encontro pessoal que trava com o texto ele possa construir um sentido literário para o que está experienciando por meio da leitura.

Para isso, é fundamental que o acesso à obra literária seja parte de uma estratégia pedagógica que orienta o encontro do leitor com a obra, fazendo desse encontro uma experiência literária. Não basta oferecer a obra, nem apenas determinar um prazo para a leitura, como se faz usualmente com a leitura independente ou extensiva, deixando ao acaso ou acreditando que a excelência da obra resolverá por si mesma a experiência literária. É preciso oferecer a obra dentro de um planejamento didático que oriente a entrada no texto e concretize um encontro pessoal bem-sucedido do leitor com a obra.

Também cumpre destacar que esse encontro com a obra do qual estamos aqui tratando é pessoal, mas não necessariamente individual, ao modo da leitura silenciosa em casa ou mesmo na sala de aula que estamos tão acostumados a associar à leitura literária. O caráter pessoal do encontro implica que deve ser feito pela própria pessoa e não subsidiariamente por meio de outra pessoa. Dessa maneira, o acesso ao texto pode ser coletivo, com cada aluno experienciando a obra por si mesmo, seja em tempos e lugares iguais ou não, como acontece, por exemplo, quando ouvimos uma história, assistimos a um filme e acessamos juntos a mesma página da internet.

Por fim, é preciso deixar de hipostasiar o livro como suporte mais adequado para esse encontro, relegando a voz, a imagem e a tela para a um papel secundário ou mediado pelo texto escrito. Não raro se assiste na escola a audição de uma canção acontecer depois da leitura da letra impressa e a contação de história ser antecedida pela leitura silenciosa do mesmo texto, invertendo a ordem do encontro pessoal que se pretende oferecer. Nesses casos, assim como na leitura do texto escrito, o essencial é que o encontro com a obra seja direto, no sentido de que não se pode se colocar nada entre o leitor e obra nesse momento, sob o risco de torná-lo infrutífero ou, pelo menos, enfraquecido enquanto experiência literária.

A LEITURA RESPONSIVA

Uma das metáforas mais caras em relação à leitura é a do diálogo. Dessa maneira, ler é uma conversa que estabelecemos com autores que estão distantes no tempo e no espaço por meio dos textos que escreveram, assim como uma conversa entre os leitores que antes de nós também conversaram com aqueles autores. Em sua história da leitura, Alberto Manguel (1997) dá inúmeros exemplos das várias formas como essa dupla conversação se efetiva, um dos quais é aquele que articula a memória da leitura que faz das *Confissões* de Santo Agostinho, mediada por Petrarca que escreve três diálogos imaginários com o autor e por seu professor que recitava Santo Agostinho no Colégio Nacional de Buenos Aires.

Todavia, uma ideia mais radical da leitura como uma resposta pode ser lida em Mikhail Bakhtin (1992) quando defende que todo enunciado, como unidade da comunicação verbal, é uma réplica, ou seja, supõe um diálogo em que a alternância dos interlocutores é contínua e permanente. Nessa troca de posições, tanto o emissor quanto o

receptor são sempre ativos, pois aquele que recebe o enunciado assume uma “atitude responsiva ativa”, que começa já na compreensão e o leva a reagir com outras palavras ou ações ao que lhe foi falado. Além disso, na réplica também se busca incorporar a provável resposta com quem se está dialogando, resultando que “o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que o sucedem na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 320).

É esse diálogo que presentifica o outro e nos insere em uma cadeia de vozes que replicam e se multiplicam tantos quanto são os leitores e suas respostas ao texto lido que consideramos como leitura responsiva. Dessa forma, compreendendo que todo leitor tem uma resposta ao texto que leu ou que sua leitura é essencialmente uma resposta ao texto, é preciso que o encontro do leitor com a obra seja ‘traduzido’ em uma resposta para ser compartilhada com outros leitores, para que aquele leitor entre no fluxo do diálogo que aquela obra suscitou.

No espaço pedagógico, a leitura responsiva se corporifica em um registro de leitura que pode ser feito tanto por meio da escrita quanto por meio de imagens, vídeos e performances, entre as muitas e múltiplas possibilidades de organização textual. No caso da escrita, atividade tradicional e preferencial da escola, a leitura responsiva pode assumir a forma de um diário de leitura no qual o aluno registra livremente as suas impressões durante a leitura para obras mais extensas ou logo depois para obras mais curtas. Também pode ganhar uma forma mais elaborada ao ser feita após uma análise crítica e incluir outras leituras como acontece com a resenha e o ensaio comparativo. Aqui também estão incluídas as diversas maneiras de ‘participar’ da obra lida que vão desde a já tradicional reescritura do final de uma narrativa até as contribuições dos *fanfics* que dão continuidade e geram textos alternativos para personagens e enredo da obra lida em primeiro lugar.

No caso de outras formas de organização textual, é preciso não as submeter ao jugo da escrita, fazendo delas acessório ou substituto momentâneo de um texto escrito. Daí que o uso de imagens como leitura responsiva, por exemplo, não deve apenas ser destinado às crianças pequenas que ainda não sabem escrever, mas sim como uma forma legítima de registro da leitura que passa pelo desenho, pelo recorte de imagens, pela fotografia e pelo vídeo em diferentes graus de elaboração. Tampouco deve ser enfatizado apenas o elemento escrito de um texto multimodal, como acontece com a ênfase dado ao roteiro em um filme ou à letra em uma canção, pois o que realmente importa é a resposta como um todo que aquele texto multimodal revela do texto lido anteriormente.

Finalmente, é preciso deixar claro que a leitura responsiva não deve ser tomada apenas como uma forma de medir a qualidade da leitura feita, ou seja, o seu valor como prática de letramento literário não está na adequação ou inadequação em relação ao texto lido, conformidade teórica, envolvimento pessoal, vivência estética, competência crítica ou qualquer outro parâmetro que possa ser usado para medir uma leitura literária. Ela vale, em primeiro lugar, por ser uma resposta. Nesse sentido, embora haja diferenças relevantes entre apresentar uma resposta por meio de uma performance artística altamente elaborada e por meio de uma série de fotografias coladas em um álbum de recortes, por meio de um comentário crítico denso em citações e por meio de um relato íntimo que associa a obra a algum momento da vida pessoal do leitor, o que realmente importa é que ela seja um registro concreto da réplica, da resposta, do diálogo que o leitor trava com a obra a partir do seu encontro com ela. Naturalmente, isso não significa que a resposta dada não possa ser parte de um processo avaliativo, com todos os critérios e medidas necessárias, ou que não possa ser aliado a outros objetivos pedagógicos, mas sim que o objetivo maior é o registro da resposta e que é esse registro que deve guiar as demais atividades em torno da leitura literária.

A PRÁTICA INTERPRETATIVA

Tomada como uma prática do letramento literário na escola, a interpretação não é apenas uma das etapas do processo da leitura, aquela que se situa entre a compreensão e a extrapolação, conforme descrevemos em outro lugar (COSSON, 2017). Ela é também o elemento central do ensino da literatura na sala de aula porque é por meio da interpretação compartilhada que se desenvolve a competência literária e se forma uma comunidade de leitores. Dessa maneira, a prática interpretativa é essencialmente o momento de apresentação e discussão do sentido literário da obra, do modo como esse sentido foi construído e dos recursos de leitura literária usados para sua construção. É também o momento em que confrontamos nossas leituras com as leituras dos outros e compreendemos, pelas afinidades e diferenças percebidas, que somos um leitor individual, porque temos nosso modo próprio de ler, mas também fazemos parte de uma coletividade, que é a nossa comunidade de leitores, onde o que lemos e como lemos ganha uma dimensão social. É o momento, por fim, em que compartilhamos o que experienciarmos literariamente na leitura do texto e por meio desse compartilhamento ampliamos nossas experiências de ser e construir o mundo por meio das palavras.

Para se efetivar como tal, a prática interpretativa envolve diferentes níveis ou instâncias de leitura e requer conhecimentos e procedimentos diversos do leitor enquanto aluno e do professor enquanto condutor da sua aprendizagem. Em um estudo dedicado à leitura da literatura infantil, Maria Nikolajeva (2010) chama a atenção para a existência de códigos interpretativos que orientam a construção literária do sentido de uma obra. Há, assim, o código proairético, que trata do entendimento do enredo, sendo, portanto, o mais básico deles; o código narrativo, que se refere à junção da história com a narração, à organização particular do texto como narrativa; o código hermenêutico,

voltado para a interpretação da obra, para a construção do sentido para além de seu significado, a mensagem que está acima da compreensão; o código ontológico, que se refere à condição ficcional da obra, isto é, uma construção que embora remeta à realidade não pode ser confundida com ela; o código simbólico pelo qual o leitor é levado a ler o texto metaforicamente; e o código contextual, que aborda os múltiplos contextos e intertextos determinantes na construção e leitura da obra. O exemplo de Nikolajeva é um entre outros tantos estudos que buscam estabelecer os diferentes aspectos da leitura literária de uma obra entendida como uma leitura vertical, uma leitura que é feita em níveis que se superpõem, aprofundando o envolvimento do leitor com o texto. Estudos que explicitam os requisitos da leitura literária que vai além da simples decodificação e compreensão do texto, a leitura literária como uma prática interpretativa, enfim.

Buscando uma outra maneira de tornar a prática interpretativa mais operacional em sala de aula, propomos, dentro do letramento literário, representar a leitura literária de uma forma diferenciada. Nesse caso, a leitura literária não segue a imagem usual de uma escada ou degraus pelos quais se penetra verticalmente no texto. Em seu lugar, adotamos um círculo, cujos elementos constituidores permitem diferentes formas de se relacionar com o texto. Aqui a profundidade dos níveis é substituída pela ampliação do círculo que se movimenta como uma espiral progressivamente mais larga tal como um redemoinho. Ainda que ambos sejam apenas um recurso imagético destinado a tornar mais clara a apropriação literária da obra, a vantagem de se trocar a escada pelo redemoinho é que se desfaz a hierarquia implícita nos degraus que levam da superfície para o interior do texto. Ao mesmo tempo, os círculos em movimentos concêntricos do redemoinho deixam em aberto a possibilidade de múltiplas leituras do texto que é a essência da questão. Além disso, por meio do redemoinho, fica mais fácil entender o movimento de ir e vir da leitura em diversos percursos que é como a interpretação se efetiva concretamente para os diferentes leitores.

Dessa maneira, sugerimos que a prática interpretativa seja compreendida como um movimento circular progressivo em torno de três instâncias de leitura que constituem também o repertório da linguagem literária, ou seja, os saberes, as convenções e as práticas que nos permitem ler uma obra como literária. Uma dessas instâncias é a leitura da constituição do texto entendido como uma tessitura de signos processados pelo leitor (SMAGORINSKY, 2009) que pode ser da ordem da letra, da voz, da imagem com e sem movimento ou combinações diversas entre elas – um livro, um vídeo, uma canção popular, uma história em quadrinhos, etc. Ler literariamente o texto, fazer da leitura do texto uma prática interpretativa consiste em identificar os recursos que lhe dão materialidade sónica e a organização deles em um suporte determinado. É compreender como esses recursos assim organizados geram determinados significados e reconhecer quais os sentidos que se atribui a esses significados naquela situação específica de leitura.

Outra instância é a leitura do contexto entendido não como simples informações históricas ou biográficas do momento de elaboração do texto, mas sim como o mundo que o texto traz consigo, o mundo de que o texto se vale para ser construído tanto em relação à sua produção quanto às diversas recepções de que foi objeto e que lhe moldaram a condição de obra literária. Ler literariamente o contexto, fazer da leitura do contexto uma prática interpretativa consiste em discutir o desenho de mundo sugerido pelo texto, recuperando as informações que são relevantes para aquele momento da leitura e sabendo que tal recuperação nunca será completa ou exaustiva, pois o mundo que o texto encena é sempre uma construção compartilhada entre autor e leitor.

Uma outra instância é a leitura do intertexto que pode ser entendido tanto em termos de presença do autor como leitor no texto, quanto as citações que ajudam a compor a trama do texto e as associações feitas pelo leitor independentemente da existência dessas citações e de seu conhecimento sobre o processo criativo do autor (COSSON, 2014).

Nesse caso, ler literariamente o intertexto, fazer da leitura do intertexto uma prática interpretativa consiste menos na identificação das citações e referências a outros textos como elementos da leitura do autor e da tessitura do texto e mais como o diálogo com a memória do leitor para construir o sentido do texto, como as referências a outros textos contribui para a incorporação daquele texto ao repertório literário do leitor.

Evitamos deliberadamente usar primeira, segunda e terceira instância na descrição acima para que ficasse evidente a ausência de ordenamento temporal entre contexto, intertexto e texto, podendo a prática interpretativa começar por qualquer uma dessas instâncias, até porque o que realmente interessa é o movimento que passa por todas elas e não a separação didática que as distingue. A escolha de uma ou outra instância para dar início à leitura literária do texto depende de circunstâncias muito diversas, podendo ser alterada de turma para turma e até mesmo de aluno para aluno, a depender da estratégia pedagógica utilizada para realizar a prática interpretativa. Ler literariamente uma obra é como penetrar em um labirinto: perder-se em suas vielas perfumadas é muito mais interessante do que encontrar de imediato a saída.

Finalmente, não se deve esquecer jamais que a prática interpretativa é, antes de qualquer coisa, uma *prática*, ou seja, uma ação a ser realizada pelo aluno e não uma preleção do professor para o aluno ou qualquer outra forma indireta de relacionamento com o texto. Nesse sentido, é importante compreender que a prática interpretativa precisa ser efetivada pelos alunos dentro de um percurso de aprendizagem que começa no diálogo do aluno consigo mesmo, quando realiza o encontro pessoal com a obra, continua pelas muitas formas de registro da leitura responsiva e culmina no compartilhamento e construção do sentido literário do texto que o aluno faz com seus colegas de turma; da turma reunida com o professor; e da turma e do professor com outros leitores externos. Trata-se, portanto, de uma ação individual e coletiva, envolvendo diferentes leitores em posições distintas, que se encerra na construção, sempre provisória, do sentido literário do texto

para aquela comunidade de leitores que é a sala de aula. Construção de sentido que, passando necessariamente pela iluminação do texto, do intertexto e contexto de uma obra, constitui a leitura literária.

CODA

Sabemos que a apresentação e discussão conceitual dessas três práticas tal como buscamos realizar aqui não é suficiente para resolver as várias dificuldades pragmáticas que o ensino da literatura como letramento literário enfrenta na escola. Também sabemos que, no dia-a-dia da sala de aula, o professor lança mão de diversas estratégias pedagógicas para conduzir a leitura literária. Não pretendemos, portanto, com o destaque dado ao encontro pessoal do leitor com a obra, à leitura responsiva e à prática interpretativa como práticas fundamentais do letramento literário impor barreiras para o trabalho docente de formar o leitor literário, limitando ou cerceando a apropriação que se costuma fazer de recursos pedagógicos diversificados.

Ao contrário de qualquer atitude prescritiva, nosso objetivo é chamar a atenção do professor para uma reflexão mais ampla sobre as contribuições possíveis do arcabouço conceitual do letramento literário para um ensino de literatura diferenciado daquele comandado pelo livro didático e outras abordagens pedagógicas equivocadas. Afinal, quando se busca alternativas para o ensino da literatura na sala de aula, o que se busca é um ensino que apresente a coerência e a consistência que orientações curriculares antigas e recentes não conseguem oferecer porque não se preocupam com a formação do aluno como leitor literário. Uma formação que não pode ser entendida apenas como o conhecimento de um conjunto de obras, que é, em geral como se concebe literatura no âmbito escolar, mas sim como competência literária, cujo desenvolvimento deve ser o objetivo maior de quem se propõe a ensinar literatura, ou seja, do letramento literário na escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- COELHO, Nelly N. Por que ler literatura infantil e juvenil na escola? *Convivium*, v. 4, p. 392-402, 1984.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. Leitura, literatura e escola: idealizações revisitadas. In: PEREIRA, D. D. C. *Nas linhas de Ariadne: Literatura e Ensino em Debate*. Campinas: Pontes, 2017. p. 295-305.
- COSSON, Rildo. Método com teoria: o Profletras e o letramento literário. In: MACIEL, R. F. e SANTOS, L. I. S. (Org.). *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*. 1ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 23-40.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- CULLER, Jonathan. Literary competence. In: FREEMAN, Donald C. (Ed.). *Essays in Modern Stylistics*. London & New York: Routledge Library Editions, 1981.
- FISH, Stanley. *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.
- KERSBAUM, Karin M. de M. *Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental*. Florianópolis: UFSC, 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MEIRELES, Cecília. *Vaga música*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1942.
- MELO, Márcio A.; SILVA, Luiza H. O. O leitor atrapalhado e a formação docente. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 35, p. 63-75, 2018.
- NIKOLAJEVA, Maria. Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, v. 40, n. 2, p. 145-159,

2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.481258>. Acesso em 10 fev. 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. A Literatura no território dos Direitos Humanos. In: LIMA, Aldo de et al. *O direito à Literatura*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 93-114.

QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Formato digital: e-Pub.

ROSENBLATT, Louise. *Making meaning with texts*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.

SMAGORINSKY, Peter. The cultural practice of reading and the standardized assessment of reading instruction: when incommensurate worlds collide. *Educational Researcher*, v. 38, n. 7, p. 522–527, 2009. Disponível em <http://er.aera.net> Acesso em: 20 jun. 2012.

TEIXEIRA, Juçara M. *O livro é melhor que o filme?* Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação.

TORELL, Örjan. Literary Competence Beyond Conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 45, n. 4, p. 369-379, 2001.

2

André Cechinel

**Multi, pluri,
inter, trans:**
a BNCC e o naufrágio
do literário sob o signo
do múltiplo

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95125.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.2)

É bastante conhecido, nos estudos literários, o argumento segundo o qual uma força restritiva – o autor, a obra, o contexto histórico, o cânone, a tradição, entre outros – impediria a liberação disruptiva da literatura ou do “texto” em sua multiplicidade incontrolável, em sua pluralidade inevitavelmente política, em sua exterioridade dispersiva. A tarefa da crítica literária consistiria, nesse sentido, em desobstruir a circulação dos sentidos, em realizar a abertura da obra, em fraturar os signos totalizantes que pairam sobre a escritura e interrompem o seu curso textual e desterritorializante. “A literatura está [...] do lado do informe, do inacabado, sempre em via de fazer-se [...]. A escrita é inseparável do devir” (DELEUZE, 1997, p. 11); “A literatura não é a linguagem se aproximando de si até o ponto de sua ardente manifestação, é a linguagem se colocando o mais longe possível dela mesma; [...] mais uma dispersão do que um retorno dos signos sobre eles mesmos” (FOUCAULT, 2001, p. 221); “O texto é um campo metodológico [...]. O texto não pode parar [...]; o seu movimento constitutivo é a *travessia*” (BARTHES, 2004, p. 67). Os ecos dessas formulações, como poderíamos imaginar, são sensíveis nos trópicos, haja vista a direção norte-sul dos fluxos teóricos – que, a rigor, reencenam o fluxo das demais mercadorias –, e em que pesem as singularidades locais, que incluem a notável precariedade da consolidação sociocultural da mesma tradição, cânone ou autoridade linguística a ser aqui desconstruída (cf. DURÃO, 2019).

Ora, um tal desejo de restituir o literário à sua mobilidade constitutiva e ininterrupta poderia incluir, paralelamente à atividade da crítica, um outro horizonte de trabalho para o próprio ensino da literatura, um contraprograma situado para além da nomenclatura habitual que regula os limites da produtividade dos sentidos e dos manuais que escolarizam e estabilizam os textos nas unidades habituais da área: datas de nascimento e morte, escolas e períodos literários, além de uma estrutura histórico-contextual que coincide confortavelmente com um esquema regular e artificial de divisão dos séculos –século XVI para o quinhentismo, XVII para o barroco, XVIII para o arcadismo ou

neoclassicismo e XIX para o par romantismo-realismo, e assim por diante. É justamente um contraprograma dessa ordem que Barthes propõe no breve texto intitulado “Reflexões a respeito de um manual”, resultado de uma conferência sobre o ensino de literatura proferida em Cerisy-la-Salle e datada de 1969. Segundo o crítico francês, o problema a ser enfrentado pela área teria que ver, uma vez mais, com o controle dos sentidos do texto, ou melhor, com a perda da pluralidade, do múltiplo, do infinito, da “infinidade de digressões possíveis”, com a incapacidade de “fazer irradiar”, de dar vazão ao direito à polissemia, de descomprimir e descodificar a “obra”. O novo programa de Barthes para o ensino de literatura concentra-se, portanto, em três pontos ou princípios (anti)pedagógicos fundamentais:

O primeiro seria inverter o clássico-centrismo e fazer história da literatura de frente para trás: em vez de tomar a literatura de um ponto de vista pseudogenético, seria necessário fazer de nós mesmos o centro dessa história [...]. Segundo princípio: substituir pelo texto o autor, a escola, o movimento. [...] Seria preciso tratar o texto não como objeto não como objeto sagrado (objeto de filologia), mas essencialmente como um espaço de linguagem, como a passagem de uma espécie de infinidade de digressões possível [...]. Enfim, terceiro princípio: a toda vez e a todo instante desenvolver a leitura polissêmica do texto, reconhecer enfim os direitos da polissemia. (BARTHES, 2004, p. 51).

No Brasil, a mesma preocupação em relação ao “clássico-centrismo”, ao controle dos sentidos e à periodização excessiva aparece não apenas na posição de muitos críticos, como também nos próprios documentos oficiais que se encarregam de estabelecer as diretrizes gerais para o ensino de literatura: segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de 2000, “a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto [...]. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (BRASIL, 2000, p. 16); nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006 – documento que busca

corrigir a imprecisão teórica evidente dos PCN e a diluição conceitual da área numa noção vaga de linguagem –, os alertas quanto aos excessos da periodização literária e do “clássico-centrismo” também se fazem presentes: “A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários” (BRASIL, 2006, p. 66); ou ainda, “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido” (BRASIL, 2006, p. 54). Apesar da clara diferença teórica entre os dois documentos, ambos parecem coincidir no argumento de que o cânone, a periodização, a sobrecarga de informações contextuais, entre outros, podem constituir eventuais barreiras para o aspecto desliante, polissêmico, plural, disseminador de sentidos, polifônico do texto.

Uma rápida leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, publicada em 2018, revela de imediato uma alteração significativa nesse quadro de preocupações. Incluídas no documento sob um formato esvaziado do mesmo literário que deveriam contemplar, as questões acima citadas já não mais traduzem os principais desafios colocados hoje para o trabalho com a literatura no contexto do Ensino Médio da Educação Básica brasileira. Após a análise do texto da BNCC, já não se pode mais falar de “clássico-centrismo”, do império de “autores, escolas, movimentos”, ou mesmo da falta de reconhecimento dos “direitos da polisssemia”. Com efeito, os três pontos sinalizados por Barthes são, de certa forma, “cumpridos” – numa versão invertida, com resultados muito distantes daqueles vislumbrados pelo crítico – exatamente sob o signo do múltiplo – do “multissemiótico”, dos “múltiplos olhares”, “das diferentes mídias”, das “diversas linguagens”, das “diferentes semioses”, do “híbrido”, dos vários “sistemas de signos”, dos “multiletramentos”, dos “letramentos locais”, dos “novos gêneros”, das “novas possibilidades de construção de sentidos” etc. Resta investigar, nesse caso, como a materialização desse programa mínimo para o

ensino de literatura se concretiza de todo desacompanhado, no caso da BNCC, de uma discussão sobre o que é ou pode ser uma obra literária e de como ela funciona. Em outras palavras, vale a pena averiguar de que modo os três princípios em pauta acabam por ganhar um corpo sensível que volatiliza o literário sob o pressuposto democrático de um plural celebrado aprioristicamente, destituído de uma conceituação mais clara e desvinculado dos estudos literários. Menos que controlado pelo peso do autor, do passado, da tradição ou de um cânone excludente, veremos que o desaparecimento curricular da literatura flerta com a vitória de um “literário” que, a rigor, revela ser potencialmente qualquer coisa¹.

INVERTENDO O “CLÁSSICO-CENTRISMO”

Não se pode precisamente dizer que a BNCC exclui o passado de seu horizonte de preocupações; na verdade, a “tradição literária brasileira” encontra-se ali, embora o seu lugar se apresente diluído em meio a uma pleora de outros gêneros, formas e conteúdos. Segundo o documento, deve-se prever, na etapa do Ensino Médio,

- 1 Este capítulo se concentra nos desdobramentos da BNCC para a área dos estudos literários e para o ensino da literatura na Educação Básica, em particular no contexto do Ensino Médio. Há uma contradição performativa neste ponto de partida: a BNCC é um documento neoliberal que expressa não só uma virada empresarial-terapêutica na educação brasileira, sob o olhar atento da OCDE e do Banco Mundial, como também a ampliação da crise da educação pública no país, resultado de anos de uma política privatizadora e mercantil, que concebe a infância e a juventude apenas como territórios férteis para o campo do trabalho e o estímulo ao consumo. Não se deve esperar, portanto, que algum conceito forte de literatura possa emergir desse cenário. Curiosamente, no momento em que o Brasil caminha para consolidar o processo de implementação da sua Base Nacional, os resultados negativos de outras Bases Nacionais, que influenciaram diretamente a estrutura da BNCC, começam a aparecer de modo incontestável, como podemos ler no livro recém publicado por Tom Loveless, intitulado *Between the State and the Schoolhouse: Understanding the Failure of Common Core*, que versa especificamente sobre o fracasso do caso dos *Common Core State Standards* (CCSS) estadunidenses. Nas palavras de Loveless (2021, p. 2), “uma década depois, existem poucas evidências de que o Common Core produziu qualquer benefício significativo. Uma avaliação financiada pelo governo federal realmente estima que os padrões tiveram um efeito negativo no desempenho dos alunos em leitura e matemática”. As projeções para o Brasil são ainda menos animadoras, haja vista os parcos investimentos renunciados pelo congelamento de gastos públicos por 20 anos, de 2017 a 2037.

“a ampliação de repertório [dos estudantes], considerando a diversidade cultural”, o que incluiria nada mais, nada menos que “literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.” (BRASIL, 2018, p. 500). Nesse esquema de coisas, o que exatamente constituiria o “inverso” do “clássico-centrismo”? A princípio, poderíamos pensar num eixo de trabalho sincrônico-diacrônico, numa relação de continuidade entre o passado e o presente, entre a tradição e a literatura contemporânea – entre Machado de Assis e Milton Hatoum, por exemplo². Tudo isso poderia se dar a partir de uma noção de literatura como composta, não de monumentos paralíticos e sacrossantos localizados num tempo distante para o qual devemos nos deslocar obedientemente, mas sim de artefatos que continuam produzindo novos sentidos hoje, que permanecem nos interpelando diretamente a partir da linguagem de uma alteridade irreconciliável e da diferença em trânsito. Para a BNCC, entretanto, menos que num conceito consistente de literatura contemporânea, a “atualização” e “flexibilização curricular” ali propostas residiriam num “rompimento de barreiras disciplinares” que autorizaria, enfim, o trabalho desierarquizado com “manifestações culturais e artísticas em geral”. Resumidamente, o apagamento da centralidade do clássico vem acompanhado, não de uma concepção paralela de liberação do contemporâneo e de expansão das formas literárias, mas sim de um trabalho de evaporação de qualquer materialidade enfática ou sentido histórico capaz de conferir legibilidade aos objetos.

² Apesar das longas listas de gêneros textuais e diferentes mídias que volta e meia nos oferece, a BNCC é bastante refratária a citar nomes de autores e obras literárias. Ao longo do texto da BNCC do Ensino Médio, nenhum nome de autor, clássico ou contemporâneo, é mencionado.

Além disso, importa observar que o inverso do clássico parece corresponder também, curiosamente, a uma noção de literatura como expressão ou elaboração de si (“escrita criativa”), como revelação dos sentimentos individuais; afinal de contas, a atividade literária não tem que ver apenas com “informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais” (BRASIL, 2018, p. 504). Essa concepção de literatura não só se vincula a toda uma demanda de “exposição de si” absolutamente cotidiana na manipulação de dispositivos como twitter, facebook, whatsapp, instagram, entre outras ferramentas de veiculação midiática do “eu” – bastante conhecidas dos adolescentes, aliás –, como também associa uma vez mais o literário a um presentismo em que a obra, em vez de constituir uma objetividade veemente que se recusa a cumprir os desejos de consumo prévio dos leitores, converte-se em um repositório de condutas terapêuticas muito semelhantes, aliás, às chamadas competências socioemocionais que tanto interessam aos parceiros habituais da BNCC, como o Instituto Ayrton Senna³.

São duas as categorias que cumprem, portanto, a inversão do clássico-centrismo na BNCC: o indivíduo, por meio de um *creative writing* justificado como caminho para o autoconhecimento, e o presente, caracterizado não pelas obras contemporâneas que fazem tremular o

3 Segundo o site do IAS, as competências socioemocionais “são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas”. Essas competências terapêuticas abundam na BNCC, a ponto de contarmos também o campo artístico-literário. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises.html>. O site do IAS anuncia ainda que a pandemia do Corona Vírus apenas acentuou a necessidade do trabalho com as competências socioemocionais na escola.

tempo e, com isso, conferem um novo giro aos artefatos do passado, mas sim pela destituição de fronteiras disciplinares, o que estende o “literário” virtualmente para qualquer objeto. Indivíduo e presente deixam entrever, no fim das contas, o império da noção liberal de “escolha”⁴ que regula a BNCC como um todo e que acaba por controlar também o campo artístico-literário. A centralidade da categoria de escolha pode ser observada, entre outras, na seguinte habilidade prevista para o Ensino Médio: “selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural” (BRASIL, 2018, p. 525). É interessante indicar, por fim, como a nomenclatura da BNCC se apresenta em fina sintonia com os traços constitutivos daquilo que Pierre Dardot e Christian Laval definem como a “nova razão do mundo”: essa virada *self-help* da literatura, confrontada com as demais escolhas que os indivíduos-protagonistas devem fazer para a sua formação pessoal, pode ser lida como parte de uma tendência muito mais ampla de gestão das emoções a partir da lógica de funcionamento da empresa neoliberal, que produz o “especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). O contato com a literatura passa a ser confundido com uma ótima oportunidade para fazer com que os sujeitos conheçam as novas ferramentas tecnológicas e elaborem a gestão de si por meio de narrativas pessoais bem ao gosto dos nossos tempos.

4 Vale a pena lembrar aqui que os itinerários formativos que estruturam o novo Ensino Médio foram justificados como incontornáveis para a atualização da escola brasileira por atender àqueles que seriam os desejos formativos individuais dos alunos, expressão final da sua verdadeira “vontade” e “escolha”. Assim diziam os jovens atores responsáveis por encenar o novo protagonismo por vir em propaganda televisiva de 2016 veiculada pelo MEC: “Eu quero fazer jornalismo”; “eu quero ser professora, é o que eu amo”; “e eu, designer de games”; “eu quero um curso técnico para já poder trabalhar”. Dispensável comentar que esse falso cenário de escolhas contrasta com a realidade muito mais dura dos caminhos incontornáveis de um neoliberalismo que se limita a espalhar desemprego e concentrar riquezas.

O TEXTO: NOVO SUBSTITUTO DO AUTOR, DA ESCOLA E DO MOVIMENTO

A impossibilidade de uma definição clara e estável da literariedade da literatura, dos atributos que definem a passagem de um texto qualquer para um artefato artístico, coloca problemas significativos para a área dos estudos literários e, em particular, para a transmissão curricular dos conhecimentos ali acumulados⁵. Se, por um lado, os componentes curriculares da Educação Básica partem de um consenso relativamente claro de quais são os seus objetos constitutivos – difícil imaginar que uma discussão sobre a “matematicidade” da matemática possa desfazer o lugar dos objetos mínimos da disciplina, os números –, o campo da literatura parece bastante refratário a uma delimitação interna do seu escopo principal. Apenas para citar um caso evidente, critérios costumeiramente utilizados para definir o literário, como a presença da ficcionalidade, podem ser de imediato transferidos para uma série de objetos que historicamente permaneceram à margem do campo, como quadrinhos e videogames, por exemplo. Ora, se os saberes que aparentemente pertencem apenas ao literário não são de fato constitutivos da “literatura em si”, isso produz uma espécie de vazio procedimental acerca do que deve ser feito em termos de transmissão no contexto da sala de aula. O que significa, então, “ensinar” literatura, se nem mesmo os atributos fundamentais dos objetos podem ser localizados? O que fazer diante dos alunos? Se abordar elementos como tempo, espaço, ponto de vista, os tipos de verso etc. não basta, como estruturar a experiência do ensino da literatura em um currículo indispensável?

5 A apresentação sucinta dos problemas teóricos elencados a seguir se deve tanto a motivos de espaço quanto a discussões semelhantes que já realizei em outros momentos. Para um debate mais detalhado das mesmas questões, cf. *Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com “T” maiúsculo)*, de 2020, volume redigido a partir dos impasses apresentados no livro seminal de Fabio A. Durão, *Teoria (literária) americana*, de 2011, e do intuito de aprofundar suas implicações para o ensino de literatura.

É bastante familiar a imagem do professor que, no primeiro encontro da disciplina de literatura – via de regra no Ensino Médio ou em cursinhos pré-vestibulares, mas não raro também nos cursos de Letras –, traça uma linha temporal no quadro e passa a distribuir, ao longo dela, períodos literários, datas de nascimento e morte dos principais autores, os anos de publicação das obras decisivas, as características definidoras dos estilos de época, tudo isso para, a seguir, indicar o recorte específico de que se ocupará em suas aulas. A crítica a esse horizonte de trabalho tornou-se bastante frequente, para não dizer incontornável, nas últimas décadas, sendo incorporada até mesmo, como visto, pelos documentos oficiais. Se é verdade que a sucessão de escolas literárias confere um sentido imediato de material ou conteúdo a ser trabalhado com os estudantes, suavizando as angústias a respeito do que consistiria, enfim, o ensino da literatura, resta a constatação de que tudo isso costuma se dar nas costas dos artefatos literários, ou seja, a partir de uma operação classificatória que prescinde, no fim das contas, do próprio encontro com as obras em sua singularidade. Em poucas palavras, a ênfase nos estilos de época tende a gerar encontros previsíveis e apriorísticos com os objetos particulares, que passam a ser encaixados em atributos prévios e estanques: em sua articulação mais frágil, lê-se José de Alencar para encontrar nele as características do Romantismo; lê-se Aluísio Azevedo para localizar nele os atributos do Naturalismo, e assim sucessivamente. As obras literárias como entes autônomos podem aqui perfeitamente sair de cena.

Seja como for, o golpe central desferido contra esse procedimento historiográfico e reiterativo veio das críticas que os chamados Estudos Culturais dirigiram a um cânone encarado como branco, eurocêntrico e masculino, sustentado por princípios estéticos que, longe de neutros ou imediatamente verificáveis no contato com as obras, apenas ocultariam os fatores ideológicos vinculados a questões étnico-raciais, de classe, de gênero, entre outras. Assim como a literariedade não existe, a chamada “grande tradição” seria resultado de uma estrutura de valores

subjacentes que é também ela mutável e não possui um peso definitivo “em si”. A noção de obra, de “urna bem urdida”, e seus correlatos conceituais mais frequentes – “imanência”, “autonomia”, “estética” – passam a ser daqui para frente compreendidos como cúmplices de uma história de exclusões e silenciamentos que se deu sob a premissa de uma internalidade pretensamente material e disponível para o devido escrutínio. A violência da obra só pode ser desativada pela circulação corruptiva de um texto desierarquizante, democrático, livre de barreiras, infinito. A obra é conservadora; o texto é político, disruptivo. Mas o que exatamente é um texto? A célebre afirmação segundo a qual *il n’y a pas de hors-texte* [“não há fora do texto”] é, ao mesmo tempo, libertação para o literário e prenúncio de um grande jogo de sombras e incertezas, principalmente na composição do currículo do Ensino Médio. Tudo é texto: as imagens são textos, os corpos são textos, a linguagem como um todo não passa de texto. E a literatura, é claro, também é texto.

A BNCC pouco fala sobre o problema da periodização, sobre os estilos de época que acabam substituindo ou mediando o contato com a literatura – esses parecem problemas teóricos menores, pertencentes tão somente ao instante de composição dos currículos dos diferentes estados brasileiros. Não há alertas detalhados sobre a primazia do artefato literário, sobre a necessidade de não sobrecarregar os alunos com informações contextuais, com dados relativos a épocas, estilos e características de escolas literárias, como assinalavam as *Orientações Curriculares* em 2006. O tema é brevemente aludido quando da exposição dos “Parâmetros para a organização/progressão curricular”, e torna a mergulhar na indistinção da pluralidade textual que é o aspecto que verdadeiramente interessa às listas sem fim de habilidades arbitrárias que compõem a BNCC. A passagem a seguir pode ilustrar com clareza a concepção precária e estritamente pluralista do documento, que, ao contemplar tudo ao mesmo tempo, não demonstra nenhuma preocupação em oferecer uma imagem consistente de campo, de área, de disciplina, de objeto ou de interpretação. O que importa é o contato com uma multiplicidade de textos:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 524).

Os extensos catálogos da BNCC, suas recorrentes competências e habilidades que incluem tudo e qualquer coisa, podem até parecer democráticos, libertadores, como se fundassem uma horizontalidade profunda na qual a diversidade dos alunos, das regiões, dos temas, das obras e das formas pudesse encontrar um abrigo potente, uma representação curricular tardia, porém bem-vinda. As consequências, entretanto, são bem menos auspiciosas e revelam a articulação neoliberal de fundo que atravessa o documento: ao eliminar do campo artístico-literário qualquer signo restritivo, qualquer baliza demarcadora das fronteiras da disciplina, substituindo a obra pelo texto ilimitado e indeterminado, o que a BNCC realiza é a entrega do literário às tendências de mercado, ou melhor, a dissolução de qualquer institucionalidade como princípio organizador e formativo. O desaparecimento dos debates teóricos, da complexa e ampla teorização da área, é sinal de mero abandono da literatura, não de superação dos problemas expostos nas *Orientações Curriculares*, por exemplo, ou de reconciliação curricular numa densidade mais ampla e sofisticada. Expressões como “culturas juvenis” servem de bode expiatório para que a literatura seja na verdade expropriada dos adolescentes e jovens, substituída por formas mais palatáveis e por uma escrita de si com viés confessional e pouco disposta a confrontar-se com a crítica, uma vez que o que está em pauta é um autoconhecimento decorrente de predileções subjetivas. No lugar de uma gramática formulada em torno de autores,

escolas e movimentos, resta agora uma gramática ainda mais incontornável, aquela ditada pela indústria da cultura e do consumo.

RECONHECENDO OS DIREITOS DA POLISSEMIA

Na BNCC, como dito, a multiplicidade é tomada como uma coisa positiva e política em si mesma, um dos aspectos centrais do caráter transformador e humanizador da literatura, por exemplo. O singular é autoritário, o plural é democrático. Abundam no documento, justamente por isso, os prefixos “multi”, “pluri”, “inter” e “trans” como indícios da sua abertura formativa, de um programa interdisciplinar em que as particularidades dos componentes curriculares supostamente ganham vida no mergulho em suas áreas ou realidades mais amplas. Conforme lemos nas páginas iniciais do documento, “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). Integrar as disciplinas, concentrar no protagonismo individual e aplicar na vida real: esse programa instrumental, por plural e inclusivo que seja em termos de escolhas, competências ou habilidades, dificilmente consegue se reconciliar com a autonomia ou intransitividade de artefatos artísticos que não possuem predicados específicos e que dependem da produtividade do encontro com os alunos em sala de aula para justificar *a posteriori* a sua presença no contexto de ensino. A abundância dos signos do múltiplo, que se torna particularmente evidente no campo artístico-literário, nada mais é do que um roteiro de operacionalização prévia dos seus objetos num pseudo-humanismo característico das políticas educacionais do neoliberalismo hoje. O parágrafo abaixo, parte

dos poucos “parâmetros para a organização/progressão curricular”, é bastante sintomático disso, isto é, de uma fraseologia híbrida e confusa que dissolve a materialidade das obras literárias em abstrações intangíveis oferecidas sob tintas precariamente humanistas:

Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária.

A BNCC a todo instante convida os estudantes a compartilhar sentidos, a expressar preferências, valendo-se inclusive das redes sociais. Pouco ou nada é dito, contudo, acerca do processo de atribuição de sentidos, do que significa ler e compreender uma obra literária. A crítica literária, que se ocuparia, entre outros, do “uso da razão” e da “inescapabilidade do valor” – “o discernimento crítico depende de um emprego adequado, ou seja, desinteressado e descompromissado, da capacidade de análise e reflexão” (DURÃO, 2016, p. 14) –, sai de cena para dar lugar à dinâmica de compartilhamento e circulação de informações como fins em si mesmos, dissociados de uma caracterização mínima que seja sobre como se deve dar o processo de predicação para que ele tenha alguma validade formativa e/ou pública. Os alunos devem “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre

as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica”. Novamente, a vagueza dessas formulações, associada a expressões de efeito como “diálogo cultural” e “perspectiva crítica”, demonstra a ausência de conceituações estruturantes sem as quais o que a própria habilidade prevê acaba neutralizado pela falta de balizas qualificadoras, afinal, o que significa “compartilhar sentidos” sem a verificação da validade dos sentidos produzidos? Da mesma forma, por que socializar escolhas pessoais se elas não expressam a elaboração qualificada de um conceito mínimo de obra literária ou de literatura? Não estaríamos aqui diante da mesma lógica de sacralização do mero fluxo de estímulos que caracteriza a “sociedade excitada” (cf. TÜRCKE, 2010)? Ora, as habilidades previstas pela BNCC para o campo artístico-literário só teriam validade didático-pedagógica e formativa se acompanhadas de um debate sobre a conceituação que as alimenta, e pouco disso pode ser visto no documento. Resta, assim, o sintoma do contrário, de uma série de sugestões oriundas, não de um conceito forte produzido pela área específica dos estudos literários, mas de outro lugar, quem sabe das tendências empresariais e terapêuticas da educação hoje.

UM OUTRO CONTRAPROGRAMA?⁶

Se o programa didático formulado por Barthes para o ensino de literatura prova estar incorporado às mesmas políticas neoliberais que apagam a intransitividade do literário; se inverter o clássico-centrismo, substituir autor e escola pela categoria de texto e reconhecer os direitos da polissemia já não constituem verdadeiros desafios ou propostas relevantes para assegurar uma configuração de fato formativa à presença da literatura nas escolas, o que seria hoje, então, um

6 Fabio A. Durão e eu buscamos detalhar os componentes deste contraprograma no livro *Ensinando literatura*, que se encontra no prelo.

contraprograma para a área? Em linhas gerais, creio que os documentos oficiais deveriam se concentrar, não na disputa “cânone x anticânone”, “sincrônico x diacrônico” ou na questão das escolhas dos estudantes e de seu suposto protagonismo estudantil ou projeto de vida, mas sim em dois pontos fundamentais: 1) no desenvolvimento de uma concepção de objeto, obra ou materialidade enfática, com a qual os alunos têm de se confrontar prolongadamente na construção de sentidos; 2) na caracterização do que seria a sala de aula de literatura como espaço propício ou mesmo privilegiado para o desenvolvimento do aspecto processual da interpretação. Se esses dois elementos estiverem contemplados nas preocupações dos documentos oficiais, é certo que o enfoque na escolha passará a importar muito menos, pois o jogo de ensino de literatura passaria a ser decidido no resultado produtivo gerado pelo encontro com os objetos, o que por si só validaria ou não, justificaria ou não, a presença deles no espaço escolar.

O primeiro ponto, a construção de um conceito de objeto ou artefato artístico-literário, teria que ver com a postura interpretativa necessária para descobrir o que a obra a ser estudada está fazendo, o que ela está propondo, os sentidos que ela pode produzir e atualizar hoje, no cenário particular de sua nova recepção. Duas coisas são decisivas aqui: 1) o estudo da obra, a análise da sua singularidade composicional, é o ponto de partida e o ponto de chegada da aula de literatura, o que não significa afirmar que elementos como contexto histórico, biografia do autor, características de época, outras formas e gêneros etc. não possam ser apreendidos do confronto com o objeto selecionado; trata-se, antes, da elaboração comum de hipóteses interpretativas que não prescindam do novo confronto com o artefato, ou seja, que não sejam dadas de antemão a partir de uma heteronomia classificatória que estabelece o horizonte definitivo da leitura. 2) A análise do objeto, fabricada nesses termos, pode e deve conduzir a saberes produzidos a partir do literário; são esses saberes construídos processualmente que correspondem ao caráter “humanizador” do ensino de literatura. Cabe

aqui um alerta: se esses saberes se antecipam ao confronto imprevisível com os artefatos artísticos em sala de aula, passamos do campo da produção de conhecimentos para o terreno da autoajuda, para o elogio esvaziado do literário que ocorre, por exemplo, em algumas passagens da própria BNCC. A literatura “humaniza” porque enriquece a experiência do leitor *a posteriori*, sem prometer nada antecipadamente. A sociedade 24/7 e o campo da educação não estão acostumados a lidar com esse tipo de resistência ao sentido, uma resistência que é, entretanto, profundamente formativa, especialmente hoje, uma vez que inaugura um regime de tempo e de atenção localizado na contramão do fluxo de mercadorias e de estímulos intercambiáveis.

O segundo ponto, a caracterização da aula de literatura, resulta, é claro, da especificação de qual relação entre professor, aluno e obra em sala é capaz de produzir uma concepção exitosa do objeto, da análise interpretativa, da elaboração de hipóteses e da construção de saberes. Nesse caso, também dois elementos se fazem fundamentais: 1) o que se ensina na aula de literatura não é um conteúdo particular – já vimos que os saberes são muito mais processuais do que garantidos de antemão –, mas sim uma postura diante dos artefatos artísticos, uma curiosidade intelectual que vai ampliando ou acumulando as táticas de aproximação dos diferentes objetos, segundo aquilo que eles solicitam para si. O segundo ponto é aqui o mais importante: 2) as metodologias de ensino de literatura só são pertinentes dentro desse cenário geral de compreensão de que a literatura desarma justamente procedimentos didáticos gerais que se queiram válidos para todas as ocasiões e que abram mão do caráter processual e de acontecimento imprevisível do espaço da sala de aula e da relação com as obras. Admitido isso, pode-se falar de procedimentos particulares que, sem resolver o jogo interpretativo, auxiliam na compreensão de como é possível proceder analítica e interpretativamente diante do literário. O *close reading* ou “leitura atenta”, por exemplo, permanece uma estratégia importante para a aula de literatura, principalmente se retirado do campo estritamente formalista de sua concepção inicial.

A BNCC do Ensino Médio não desenvolve nenhuma dessas questões. Na verdade, a BNCC do Ensino Médio discorre sobre a literatura sem sustentar nenhum diálogo com as proposições e problemas teóricos de que os estudos literários têm se ocupado há décadas. O resultado disso tem sido e será, não o desaparecimento da literatura dos currículos, mas sim o seu esvaziamento gradativo como singularidade que solicita do indivíduo nada menos que a sua atenção, tempo e afeto. A literatura permanecerá ali, mas sob uma roupagem tal que nos convida a pensar se não seria o caso de encontrar para ela um outro nome.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. Da obra ao texto. In: *O rumor da língua*. 2. ed. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 65-75.
- BARTHES. Reflexões a respeito de um manual. In: *O rumor da língua*. 2. ed. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais* (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2000.
- CECHINEL, André. *Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com "T" maiúsculo)*. Curitiba: Appris, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. *Do texto à obra e outros ensaios*. Curitiba: Appris, 2019.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. *O que é crítica literária*. São Paulo: Nankin editorial; Parábola editorial, 2016.

DURÃO, Fabio Akcelrud. *Teoria (literária) americana: uma introdução crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: *Ditos & Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2001, p. 219-242.

LOVELESS, Tom. *Between the State and the Schoolhouse: Understanding the Failure of Common Core*. Cambridge: Harvard Education Press, 2021.

TÜRCKE, Christoph. *A sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução de Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

3

Fernanda Müller

George França

PNLD Literário: análise dos critérios e das obras aprovadas pelo MEC para o ensino médio

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95125.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.3)

O financiamento de obras literárias para crianças e adolescentes da Educação Básica no Brasil é marcado tanto pela implementação de grandes programas nacionais de aquisição e distribuição de livros quanto pela sua descontinuidade. Embora a princípio estejam circunscritos ao campo da educação, inserindo-se mais especificamente nas políticas públicas para a formação do leitor, tais programas despertam múltiplos interesses: por um lado, temos as preocupações de ordem estética e pedagógica por parte dos professores; por outro, temos os valores morais e religiosos reivindicados pelas famílias; e, por uma terceira via, temos os interesses do mercado, em um segmento marcado pela forte presença de uma indústria multimilionária de conglomerados editoriais, que buscam captar dinheiro público e têm nesse filão possibilidade de lucro alto e certo. Ou seja, a aquisição de livros de literatura envolve diversos atores sociais, incluindo o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, os docentes, os estudantes com seus familiares e as empresas de capital privado.

Considerando o período a partir da década de 1980, são várias as tentativas de conciliar tais interesses, resultando na organização de pelo menos seis grandes programas de avaliação, aquisição e distribuição de obras de leitura, cada qual com características e objetivos próprios. Brandão (2016) traça um panorama desses programas, em que salienta as sucessivas mudanças, permanências e descontinuidades. A autora inicia sua discussão com o Programa Nacional Sala de Leitura, ou PNSL, ativo de 1984 a 1996, ou seja, implementado no início do período de redemocratização no país, o qual visava distribuir livros de literatura para as salas de leitura das escolas públicas que não possuíam biblioteca ou mesmo promover a criação de bibliotecas em instituições escolares. Antes de ser encerrado, o PNSL, que era oriundo do Ministério da Educação, passou a conviver com o Programa Nacional de Incentivo à Leitura, o PROLER, criado em 1992 e atualmente em precária sobrevivência, o qual visava possibilitar à população o acesso a diversos materiais de leitura, tendo como órgão responsável pelas

suas ações a Fundação Biblioteca Nacional, no antigo Ministério da Cultura, rebaixado ao nível de Secretaria pelo atual governo Bolsonaro.

A década de 1990, como ficará evidente, foi atravessada pelo fomento de várias propostas, pois além do PNSL e do PROLER, voltados aos estudantes, foi instituído o Pró-Leitura na Formação do Professor, de 1992 a 1996. A ação foi resultado de uma parceria entre o governo francês e o MEC, que tinha como meta atuar na formação dos professores para que estes pudessem estimular a prática de leitura entre os alunos. Também data desse período uma iniciativa similar, o Programa Nacional Biblioteca do Professor, PNBp, que de 1994 a 1996 distribuiu livros teóricos para os professores. Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei nº 9.394, de 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (aprovados a partir de 1997), houve uma nova e significativa mudança na forma de financiamento público das obras de literatura para a Educação Básica. Em 1997, foi implementado o Programa Nacional Biblioteca da Escola, o PNBE, o qual permaneceu em vigência até 2015. Depois de dois anos sem aquisição de material de literatura, houve a publicação do Decreto nº 9.099, em julho de 2017, unificando todos os programas nacionais do livro. Assim, o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, e o referido Programa Nacional Biblioteca na Escola, o PNBE, foram consolidados em um único, rebatizado como Programa Nacional do Livro e do Material Didático, embora tenha permanecido com a sigla PNLD. Com edital e guia para seleção próprios, o PNLD Literário, em vigência desde então, é o foco deste trabalho, contando até o presente momento com editais nos anos de 2018 e 2020, os quais abordaremos de modo mais detalhado.

O PNLD LITERÁRIO

A primeira edição do PNLD Literário, a do ano de 2018, foi regida por um edital para o processo de inscrição e avaliação de obras

literárias do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático, via edital consolidado em 4 de junho de 2018. De acordo com o documento, coube às empresas detentoras dos direitos autorais a pré-seleção das obras de literatura que poderiam vir a ser lidas pelo alunado das escolas públicas brasileiras. No momento da inscrição, era a empresa quem informava quais obras iriam concorrer, em qual idioma, categoria, temática e gênero literário. Como pré-requisitos, os livros deveriam ser apresentados em volume único, em formato reutilizável, cabendo ao editor responsável ofertar, de modo facultativo, material digital de apoio ao professor. Quando optasse por oferecer o material suplementar, este deveria estar em formato pdf ou audiovisual tutorial ou vídeoaula, e em consonância com a BNCC ou as OCNEM. Não poderiam ser inscritas obras literárias aprovadas em outros editais literários do MEC ou obras em domínio público originalmente escritas em língua portuguesa - normas um tanto controversas, por tirar do páreo livros que poderiam ser relevantes para as escolas. Cada obra deveria, ainda, ser inscrita em uma única categoria, sob pena de exclusão do processo, e seguir o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e o Decreto Legislativo nº 54 (1995), a Resolução nº 17 (2008), o Decreto nº 6.583 (2008) e o Decreto nº 7.875 (2012).

O edital de 2018 aceitava, ainda, a inscrição de traduções e adaptações de obras literárias, desde que atendessem às características especificadas pelo PNLD Literário. Em se tratando das antologias, definidas no documento como “reunião de textos de um ou mais autores, organizados em torno de uma proposta editorial consistente” (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), igualmente foram aceitas, desde que se explicitasse, em prefácio, introdução ou apresentação, critérios que justificassem a organização da coletânea. Entre as normas estabelecidas pelo MEC, foi determinada a inclusão, no próprio volume, de informações paratextuais para contextualizar brevemente o autor e a obra, um tipo de inserção que, de fato, pode colaborar para o trabalho do professor em sala de aula.

Finalizado o período de inscrição, a avaliação se dava em duas etapas. Primeiro, a “Análise dos atributos físicos das obras literárias”, em que se verificava, por exemplo, se os exemplares entregues correspondiam à mais recente edição, se eram exatamente iguais e se estavam embalados e encadernados conforme as orientações oficiais. Após essa triagem prévia, ocorria a “Avaliação Pedagógica”, em que as obras foram analisadas por uma equipe técnica, subordinada ao MEC, ao FNDE e à SEB. Em 2018, esse trabalho foi coordenado pela Universidade Federal de Alagoas, responsável por compor a equipe de avaliação, com 56 profissionais oriundos de todas as regiões do Brasil, formada tanto por professores especialistas do Ensino Superior quanto por professores que atuam na Educação Básica. Os critérios adotados foram: 1.1 Qualidade do texto verbal e do texto visual; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do material de apoio.

Após a aprovação e a habilitação à compra de um conjunto de obras literárias, a escolha dos títulos passou a ser realizada pelas escolas, de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente de cada unidade de ensino. Para auxiliar nesse processo, o MEC divulgou uma listagem das obras aprovadas, com informações e resenhas elaboradas pela equipe técnica, na forma de um grande catálogo, o *Guia Digital do PNLD Literário 2018*. Tais resenhas, todavia, evidenciam certa disparidade, pois algumas elucidam com precisão o teor da obra enquanto outras trazem comentários bastante genéricos ou pouco esclarecedores sobre o conteúdo do material, como se verá adiante. Ademais, com o intuito de evitar favorecimentos, induzindo o professor a escolher as primeiras obras visualizadas, cada vez que a página do *Guia Digital 2018* é carregada, as obras listadas mudam de lugar. Embora favoreça a livre concorrência do mercado, tal dispositivo dificulta o processo de seleção do docente, com o embaralhamento das obras já vistas com as não visualizadas. Ao optar por realizar um processo de seleção

eminentemente digital e on-line, o MEC possibilita ao professor o acesso à uma plataforma multimídia, que inclui a visualização das obras literárias na íntegra durante o período de escolha. Por outro lado, faz-se necessário que o docente e/ou a escola tenha bom acesso à internet, num país em que um em cada quatro habitantes não têm acesso à rede, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2018, cujos resultados foram divulgados em 2020. Além disso, segundo o Datafolha, 29% das escolas brasileiras não têm acesso à internet, e 55% das escolas públicas não dispõem de uma conexão adequada.

A orientação geral do *Guia Digital 2018* é que, para realizar a escolha, os responsáveis levem em conta a adequação e a pertinência da obra em relação à proposta pedagógica da escola onde atuam, mas conforme o conjunto de obras disponibilizado a cada nova edição do PNLD Literário, essa tarefa pode ser favorecida, prejudicada ou até mesmo impossibilitada, cabendo à escola, em última instância, adaptar seus projetos ao cardápio disponível para aquele período. Em 2018, os livros de literatura adquiridos pelo MEC destinaram-se ao alunado pertencente ao Ensino Médio - além da Educação Infantil (creche e pré-escola) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) - constantes do Censo Escolar 2017, cuja rede de ensino tivesse aderido formalmente ao programa. Cada escola teve o direito de selecionar 2 títulos por aluno de acordo com a série, mais 50 obras para o acervo da biblioteca. Ao preencher a solicitação, o dirigente deveria indicar uma primeira obra literária e uma segunda opção publicada por uma editora diferente, para o caso de haver algum tipo de indisponibilidade. Caso uma escola pública optasse por não receber livros de literatura, sua decisão seria respeitada, desde que assinalasse no sistema do PNLD a alternativa “Não desejo receber livros”. Na contramão, caso uma escola que aderiu ao PNLD não acessasse o sistema nem gravasse a opção em nenhum momento, o edital previa o envio aleatório de títulos do guia, conforme critérios de alocação definidos pelo FNDE.

Finalmente, uma vez que os livros destinados aos alunos e aos professores são reutilizáveis, existe a orientação de que permaneçam em caráter provisório com o estudante ou o professor durante o ano letivo correspondente, devendo ser devolvidos para a escola após esse período para posterior utilização por outro estudante/professor.

As obras aprovadas têm uma previsão de vida útil diversa, atrelada ao segmento de ensino. No caso do Ensino Médio, determina-se um ciclo de uso de três anos, o que nos parece pouco tempo, tendo em vista a natureza não-consumível das obras de literatura. O aspecto positivo dessa política é que editais mais frequentes podem auxiliar a criar e a renovar com maior rapidez as bibliotecas escolares brasileiras, que não raro são depósitos de enciclopédias, dicionários e livros didáticos antigos. Este, aliás, é um dos objetivos do PNLD Literário: “2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo”. Não menos revelador é o objetivo seguinte: “2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC”. Justificam-se, pois, aspectos como o fato de os títulos voltados para o Ensino Médio poderem ser inscritos em qualquer uma das categorias em língua inglesa. Tal iniciativa valida a decisão do MEC de tornar o inglês novamente a única língua estrangeira de referência para o ensino nas escolas regulares, sobretudo após a aprovação da reforma do Ensino Médio, homologada em 2018.

No que se refere à edição do PNLD Literário de 2020, esta tornou ainda mais evidente a política de fundir os programas de aquisição de livros do MEC, uma vez que há um edital único regendo a compra, a avaliação, a escolha e a distribuição de obras didáticas e literárias pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o PNLD 2020. As características principais foram mantidas, a saber: a metodologia de análise e aprovação prévia por especialistas e a

posterior seleção pelas escolas, as quais deveriam levar em conta as obras que melhor atendessem aos objetivos e às necessidades da escola e das turmas, alinhadas ao planejamento pedagógico do professor e em conformidade com a BNCC. As maiores alterações ficaram por conta da mudança do público-alvo, uma vez que os livros de literatura foram disponibilizados para escolha das escolas que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), segmento não contemplado pelo edital anterior. Some-se a isso que, para concorrer ao edital, todas as obras deveriam ser obrigatoriamente acompanhadas de material de apoio pedagógico destinado ao professor, o que em 2018 era facultado. A exemplo da edição anterior, a de 2020 previa a escolha de 02 obras a serem destinadas para cada estudante e de conjuntos para as bibliotecas escolares, compostos de 25 títulos diferentes, escolhidos em blocos pré determinados, chamados “acervos”.

Nossa pesquisa, que teve início com o mapeamento e estudo dos principais programas de aquisição de obras de literatura do MEC, concentra o foco sobre o PNLD Literário, buscando analisar o conjunto de obras de literatura aprovado e efetivamente disponibilizado pelo *Guia Digital do PNLD Literário* para a escolha das escolas. Todavia, devido ao grande volume de livros selecionados nas duas edições do programa - um total de 184 obras de literatura voltadas ao Ensino Médio, em 2018, e de 342 obras voltadas aos Anos Finais do Ensino fundamental, em 2020 - foi necessário fazer um recorte no *corpus* da pesquisa, razão pela qual nos limitaremos nesse texto a analisar as obras do PNLD Literário de 2018 voltadas ao Ensino Médio. A seguir, apresentaremos a metodologia adotada para o trabalho, uma análise quantitativa e qualitativa do acervo de obras de literatura aprovadas, de acordo com as categorias e os critérios que estabelecemos, e as considerações finais, seguidas das referências.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DO ACERVO

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica e documental e toma como objeto de estudo os editais, guias e demais documentos oficiais relativos ao PNLD Literário 2018, bem como os livros aprovados e as resenhas dos livros fornecidas para os professores no *Guia Digital do PNLD Literário 2018*. A fim de analisarmos o acervo, empregaremos o agrupamento de gêneros literários definido pelo próprio PNLD Literário (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), o qual previa a organização das obras dentro de sete grandes enquadramentos: (1) conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; (2) livro-brinquedo; (3) livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; (4) memória, diário, biografia e relato de experiências; (5) obras clássicas da literatura universal; (6) poema; e (7) romance. Uma vez que nossa pesquisa se restringe às obras do PNLD Literário 2018 voltadas ao Ensino Médio, desconsideraremos a categoria (2), relativa ao livro-brinquedo, tendo em vista que esse gênero está presente apenas no acervo voltado à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As temáticas às quais os textos devem atender estão definidas no mesmo edital, quais sejam: “(a) Projetos de vida; (b) Inquietações das Juventudes; (c) O jovem no mundo do trabalho; (d) A vulnerabilidade dos jovens; (e) Cultura digital no cotidiano do jovem; (f) Bullying e respeito à diferença; (g) Protagonismo juvenil; (h) Cidadania; (i) Diálogos com a sociologia e a antropologia; (j) Ficção, mistério e fantasia; (k) Outros temas.”

A partir das seis categorias voltadas ao Ensino Médio, estabelecemos os critérios para a nossa análise do conjunto de obras aprovadas. Diante deste acervo, consideramos fundamental observar ao menos seis aspectos: (1) *gênero literário*: características, agrupamentos, distribuição e delimitações de cada gênero presente no edital;

(2) *questões de representatividade*: identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia dos autores das obras aprovadas, avaliando a presença ou não de mulheres, LGBTQIA+, indígenas, quilombolas e escritores que pensam a periferia dos centros urbanos, o campo e o interior do Brasil; (3) *sistemas literários*: idioma original das obras aprovadas e nacionalidade dos autores, a fim de compreender se pertencem à tradição literária brasileira ou latino-americana, se há escritores portugueses e africanos, lusófonos ou traduzidos, se são majoritariamente compostas por norte-americanos e europeus ou se há presença significativa de autores de outras nacionalidades e continentes; (4) *contexto histórico*: período histórico e literário dentro do qual a obra foi produzida, enquadramento como obra canônica ou clássica pela historiografia literária, ou, ainda, como uma produção marginal e/ou de literatura contemporânea; (5) *questões estéticas e didáticas*: tratamento literário da linguagem ou prevalência de uma temática para ser debatida pelos estudantes na forma de uma obra paradidática para projetos pedagógicos disciplinares ou interdisciplinares; (6) *linguagem visual*: capas e ilustrações (quando houver).

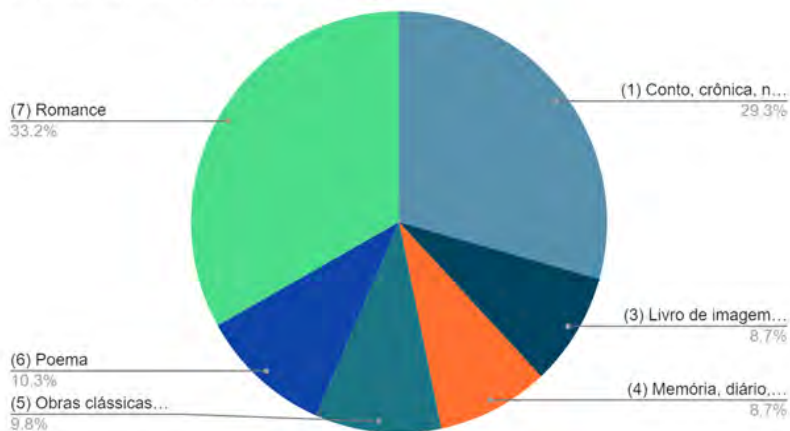
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA

Uma vez que o conjunto de obras do PNLD Literário 2018 foi analisado de modo quantitativo e qualitativo, compartilharemos inicialmente os dados numéricos obtidos com a primeira forma de avaliação por meio de três gráficos que abordam, respectivamente, a distribuição das obras de literatura por categoria, gênero e temática. No que se refere às 7 categorias contempladas no edital, 6 no caso específico do Ensino Médio, a distribuição das 184 obras de literatura aprovadas foi bastante irregular. Duas categorias somadas, a (1) conto, crônica e novela,

teatro, texto da tradição popular e a (7) romance, corresponderam juntas a 60,5% do total de obras aprovadas, conforme revela o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição das obras literárias por categoria

PNLD Literário 2018 por categorias

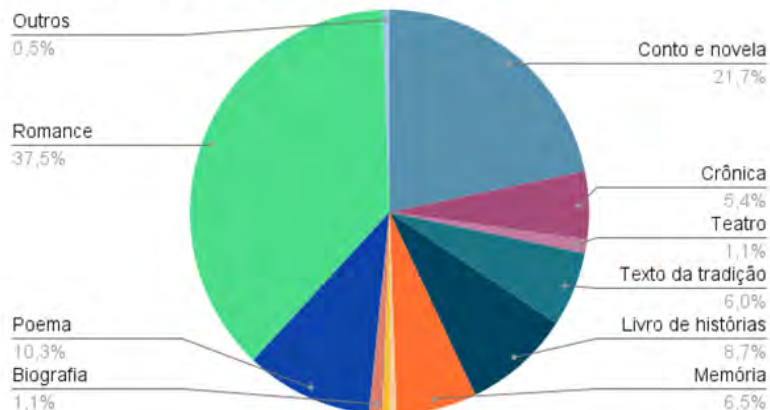


Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Poderíamos atribuir a primazia de duas categorias no câmpo total de obras ao fato de uma delas, a categoria (1), agrupar cinco gêneros literários diferentes. Entretanto, quando classificamos as obras aprovadas levando em conta apenas o seu gênero literário, a distribuição irregular fica ainda mais evidente, pois romance passa a corresponder a 37,5%, conto e novela a 21,7%, poema a 10,3% e os demais a menos de 8,7% cada um, sendo o teatro o caso mais emblemático, por corresponder a apenas 1,1% das obras aprovadas, dados evidentes ao observarmos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição das obras literárias por gênero literário

PNLD Literário 2018 por gêneros literários

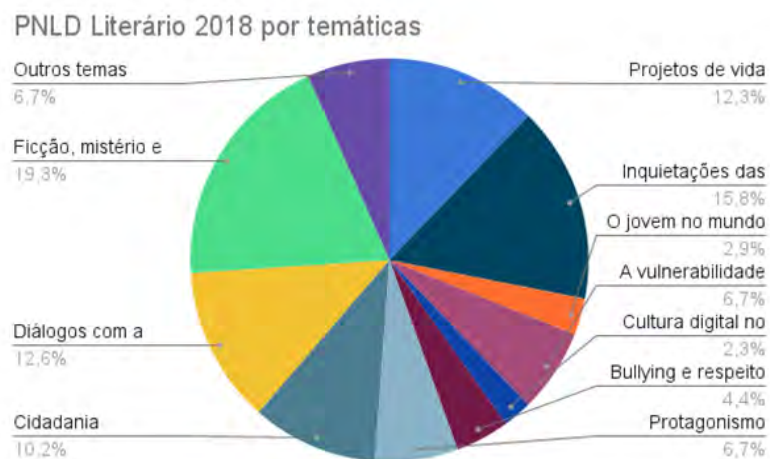


Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em detrimento das categorias e dos gêneros literários, se a opção for analisar a distribuição das obras de acordo com as temáticas, um cenário ainda mais complexo se faz presente. Isso porque, os temas previstos no edital estão intrinsecamente entrelaçados com os direcionamentos de conteúdo que a BNCC estabelece como parte da política de implementação do Novo Ensino Médio. Tendo em vista os paradigmas do ensino da literatura, a seleção de obras literárias pelas suas temáticas, conforme proposto, acarreta no desaparecimento da vertente “histórico-nacional” em prol de um trabalho que toma como pressuposto que os estudantes já conhecem os nomes da tradição apenas por serem “famosos” ou “de peso”. A superação da historiografia literária como eixo organizador do trabalho com a Literatura já era objeto de discussão entre os estudiosos da área, na medida em que o Ensino Médio acabava, diversas vezes, por privilegiar o conhecimento da tradição brasileira ou do cânone ao do texto literário em si. Todavia, tampouco a BNCC avança nessa questão, uma vez que não propõe como

paradigma do ensino da literatura (COSSON, 2020) nem a formação do leitor nem o letramento literário. O que a BNCC faz é esvaziar o campo da literatura nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que ela é reduzida a apenas mais uma das textualidades possíveis para abordar um assunto, ou seja, uma temática, como o texto publicitário, as novas mídias digitais ou as artes visuais contemporâneas. Nesse sentido, os temas definidos apontam claramente para o propósito de um Ensino Médio formador de mão-de-obra, a qual será potencialmente inserida em questões da cultura digital e no desenvolvimento de “projetos de vida”, pensando que o adolescente deva planejar sua carreira em uma fase ainda precoce do desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. A existência da categoria “Outros temas” faz pensar, ainda, que ao fim e ao fundo, qualquer tema poderia estar presente. A seguir, o Gráfico 3 apresenta a distribuição das obras a partir das 11 temáticas:

Gráfico 3 – Distribuição das obras literárias por temática



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Isso posto, não causa espanto que em um edital de obras literárias a temática mais presente seja “Ficção, mistério e fantasia”. O que

nos surpreende é a quantidade de obras sob rubricas que não parecem corresponder adequadamente ao conteúdo do livro. Uma vez que os detentores dos direitos autorais das obras foram os responsáveis por indicar o tema no momento da inscrição, observamos que determinadas editoras registraram seus livros em diversas categorias, em 3, 4 ou mesmo em 5 temas diferentes, enquanto outras optaram por sugerir apenas a temática mais evidente, o que nos parece a opção mais acertada, pensando no professor que fará a escolha. Essa disparidade não parece ter sido corrigida no momento da avaliação, razão pela qual encontramos casos curiosos, como o fato das coletâneas de poemas de Leminski, Manuel Bandeira, Cora Coralina, Cecília Meireles e Adélia Prado serem todas classificadas como “projetos de vida”. Caso diverso é o de “Cidadania” e “Diálogos com a sociologia e a antropologia”, presentes respectivamente em 10,2% e 12,6%, uma vez que são temas que efetivamente podem ser suscitados com certa facilidade pela leitura das mais diversas obras literárias. O desejo da BNCC de produzir material para abordar “O jovem no mundo do trabalho” e “Cultura digital”, todavia, mesmo considerando a indicação forçada desses rótulos temáticos por algumas editoras, é quase irrelevante, na casa dos 2% das obras. Passemos, pois, à análise qualitativa de cada uma das categorias.

AVALIAÇÃO QUALITATIVA POR CATEGORIAS

CONTO, CRÔNICA, NOVELA, TEATRO, TEXTO DA TRADIÇÃO POPULAR

Aparentemente, esta primeira categoria teria sido construída pensando em contemplar textos ficcionais “curtos” em prosa, o que justificaria a junção entre conto, crônica e novela. Se nem sempre é

simples a distinção entre o conto e a crônica, tendo em vista que o segundo gênero se espraia por diferentes possibilidades de escrita, podendo ir de um tom mais reflexivo ao mais narrativo, ser composto apenas de diálogos, ou mesmo em formas poéticas, tampouco é simples separar o conto da novela. O termo “novela”, aliás, é bastante estranho à tradição crítica brasileira, sendo muito mais lembrado em nosso imaginário relacionado a narrativas seriadas que circulam em suportes que não o livro - como a telenovela ou a radionovela. Por outro lado, há diversos livros selecionados dentro desta categoria que contêm apenas uma narrativa, algo entre 50 e 100 páginas, o que talvez tenha feito pensar que são curtos demais para se considerarem romances, mas longos demais para um conto⁷. Incorporaram-se, ainda, a esta categoria os textos que aparentemente não se enquadravam em nenhuma outra. Por um lado, o texto teatral, que mesmo contemplado pelo edital, pouca presença teve entre as obras selecionadas - apenas com três autores greco-romanos, da Antiguidade clássica, tratando da figura mitológica de Hércules - em *Anfitrião*, de Plauto; *Hérakles*, de Eurípedes; e *Trachianas*, de Sófocles, adaptadas por Luiz Antonio Aguiar no volume *Hércules* (Bertrand Brasil, 2018). Há ainda, nesta categoria, a presença do “texto da tradição popular”, para o qual o que define o pertencimento não seria, propriamente, o gênero - embora haja a forte presença da literatura de cordel dentro da categoria, ou seja, textos que não são em prosa -, mas a autoria ou a impossibilidade de identificá-la, quando se trata de textos provenientes da tradição oral, como os coletados por Luís da Câmara Cascudo em *Contos tradicionais do Brasil* (Multicampi, 2018), de 1946, também classificado pelo edital.

Em termos de distribuição entre os gêneros dentro desta categoria, das 54 obras classificadas em 2018, nota-se a primazia do conto

7 Machado de Assis, por exemplo, um dos pioneiros da tradição do conto no Brasil, escreveu alguns de seus primeiros contos com grande extensão, como *A parasita azul*. No entanto, ao longo de sua carreira, trabalhou fortemente pela concisão dessa forma: algumas de suas produções mais conhecidas e comentadas neste gênero são textos de poucas páginas e alta densidade, como *A cartomante*, *Teoria do medalhão* ou *O espelho*.

e da novela, os quais somados contam 31 dos 54 títulos, seguidos pela crônica, com 11 opções, e pelo texto da tradição popular, também com 11 opções. Há textos que desafiam a definição de gênero, como *Os trabalhos da mão* (Posigraf, 2018), de Alfredo Bosi, com ilustrações de Nelson Cruz, sobre o qual o resenhista do *Guia* diz não pertencer ao “gênero crônica declarado” e que, no material do professor, é qualificado como “poema em prosa” (de 60 páginas) - e que, pela descrição, tem ares de ensaio, por explorar, através da imagem das mãos, a evolução histórica das relações de trabalho. *Canto do Uirapuru* (Scoppio, 2016), de Érica Bombardi, é definido como “romance” pelo resenhista, e aprovado com uma série de restrições por ele, como a existência de clichês em torno de representações femininas e de pessoas neuroatípicas, mas, apesar disso, está disponibilizado nesta categoria.

Em termos de autoria, a grande maioria dos textos dos gêneros desta categoria foram escritos por homens, que são cerca de 70% dos autores. Há alguns livros que se configuram como uma espécie de autoria coletiva, em que haveria autor e organizador; em outros casos, antologias organizadas que terão mais de um autor, como *Elas por elas* (Nova Fronteira, 2018), com contos de diversas escritoras brasileiras, vivas e falecidas, como Rachel de Queiroz, Adriana Falcão, Lygia Fagundes Telles, Maria Valéria Rezende, Adélia Prado, Cíntia Moscovitch, Pagu, Livia Garcia-Roza e Ana Cristina Cesar - esta última, poeta que também se aventurou pelo poema em prosa e pela subversão dos gêneros confessionais, sobre personagens femininas. Temos ainda *Quarteto mágico* (Autêntica, 2018), que reúne textos de escritores nacionais que exploram o universo do fantástico, como José J. Veiga, Murilo Rubião, Campos de Carvalho e Victor Giudice, todos falecidos. Entre as escritoras, é forte, ainda, a presença de Clarice Lispector, nome já canônico, que tem classificados dois famosos livros de contos, *A legião estrangeira* e *Laços de família*, ambos publicados atualmente pela Rocco, além da coletânea *Aprendendo a viver* (Sociedade Literária, 2018), que seleciona 218 das 468 crônicas de *A descoberta do mundo*, sem que se explique

adequadamente os critérios de seleção dos textos, apenas com vistas a “facilitar a escolarização” de uma obra originalmente extensa.

Falamos das questões de gênero, e é importante sublinhar que há duas obras que discutem temáticas do universo LGBTQIA+, hoje foco de uma verdadeira “cruzada” - a palavra não é gratuita! - conservadora que visa banir a discussão de dentro das escolas⁸. Um dos textos que aborda este universo é *Amora*, de Natália Borges Polessa (Dublinense, 2015), livro de contos que empresta o título explorando a ambiguidade entre o nome de uma fruta e uma forma de tratamento comum no vocabulário lésbico, informação trazida pela própria resenha do Guia, algo como o feminino de “amor”. O livro aborda temas como o preconceito, o medo da não-aceitação, mas também o universo das relações amorosas entre mulheres, o ciúme, a saudade, e até mesmo temas mais delicados, cuja discussão é absolutamente necessária, como o suicídio. O segundo livro em questão é *Eu é um outro*, de Hermes Bernardi Jr. (Edelbra, 2014), livro infanto-juvenil cujo narrador-personagem, Edu, em suas sessões de terapia, fala sobre o amor que sente pelo amigo Manon, e que relata uma cena de bullying homofóbico e agressão que sofre em um estádio. Entende-se que as temáticas envolvendo a comunidade LGBTQIA+ deveriam estar ainda mais presentes entre os repertórios disponíveis, de modo a oferecer elementos para que professores debatam questões importantes para muitos jovens em idade escolar e possam trabalhar, inclusive, o acolhimento e a representação de estudantes pertencentes a essa comunidade. Destaca-se, ainda, até onde conseguimos chegar com este levantamento, não haver autores trans

8 Uma das materializações mais evidentes desse movimento é o debate que têm gerado as formas linguísticas que buscam a expressão de uma neutralização do gênero (como “todes” e “ilu”), com vistas a contemplar as pessoas não-binárias, que não se veem nem como homens, nem como mulheres. Com alegações que procuram mascarar o preconceito e se dizem “defensoras da norma gramatical estabelecida”, propostas de legislação que visam impedir o uso dessas formas nos ambientes escolares têm proliferado no Brasil. Em Santa Catarina, a interdição foi feita por decreto do governador; em outros Estados e no âmbito federal, há projetos de lei em tramitação. O movimento não é isolado: na Argentina e em outros países, se vê tanto a demanda por novas formas linguísticas, quanto a mobilização dos conservadores por barrá-las. Trata-se de preocupante fenômeno de censura linguística, cujos desdobramentos estão ainda por vir, mas que deve ser combatido.

entre os selecionados - o que aponta para questões tão diversas quanto o acesso de escritores não-cisgêneros ao mercado editorial, ou ainda, a um edital de seleção de textos como este.

A grande maioria dos textos selecionados é de escritores brasileiros, as poucas exceções sendo feitas aos clássicos gregos (adaptados por brasileiros), nomes consagrados como Voltaire (*Micrômegas*, LRV, 2014), o colombiano Gabriel García Márquez (*Doze contos peregrinos*, Record, 2018), ou de enorme sucesso na atualidade graças a séries de TV, como George R. R. Martin (famoso por *Game of Thrones*, mas nesta lista, com *O dragão de gelo*, Casa da Palavra, 2018), H. P. Lovecraft (*O horror de Dunwich*, LRV, 2014; recentemente, uma série adaptou um livro sobre o universo lovecraftiano, relendo-o a partir do prisma do racismo na sociedade norte-americana, depois de 2018: foi *Lovecraft Country*, de Matt Ruff, livro de 2016 e série de 2020; vale ressaltar que Lovecraft era um escritor racista e que adotar obras como estas demanda ampla discussão sobre o tema e a elaboração que ele recebe no universo do autor) e Neil Gaiman (famoso pelos quadrinhos de *Sandman*, que tem classificada no edital sua *Mitologia nórdica*, Intrínseca, 2018). No entanto, mesmo com a primazia de escritores nacionais, a imensa maioria dos autores das obras classificadas é branca, dado que, interseccionado com as estatísticas sobre gênero, mostra que a primazia masculina e branca no campo literário ainda se encontra reafirmada ao menos nesta categoria - mesmo que ela inclua textos da tradição popular e oral, os quais surgem, em grande medida, de tradições não-brancas. Apenas seis dos autores dos livros da categoria em análise são negros, com destaque para Conceição Evaristo, uma das escritoras negras mais aclamadas do Brasil contemporâneo, para cuja indicação a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras houve inclusive campanha em 2018, quando ela perdeu para Cacá Diegues. A autora teve classificado no edital seu livro de contos *Olhos d'água* (segunda edição pela Fernandes e Warth, 2018).

É digna de nota a aparição, nesta categoria, de textos de autores indígenas - ligados à literatura oral e à categoria “tradição popular”. Embora sejam apenas três dos cinquenta e quatro livros, diferentes aspectos em relação à autoria e às culturas de que procedem merecem atenção e apontam para um movimento importante para a escola - abrir espaço para a autorrepresentação do indígena, tantas e tantas vezes tratado apenas a partir do olhar do outro e da estereotipação. Constan na lista: *Yvyrupa - A terra uma só* -, de Timóteo da Silva Verá Tupã Potyguá, organizado por Anita Ekman (Editorial Suzana Figueiredo Salama, 2018), bilíngue, que trata de diversos aspectos da cosmogonia e do modo de vida dos Guarani Mbya, etnia à qual o autor pertence; *O surgimento dos pássaros* (JC, 2018), organizado por Anne Françoise Balester Soares, a partir de gravações de narrativas orais de pajés do grupo Pahateri, da região do Médio Rio Negro, município de Barcelos (AM); e, da mesma coleção e com projeto gráfico semelhante, feito pela mesma organizadora, *A árvore de cantos* (JC, 2018), para o qual a resenha foi pensada de maneira bem mais detida, trazendo o nome dos pajés gravados (Moraes, auxiliado por Maurício, Romário e Lauro), transcritos e traduzidos pela organizadora, com ajuda das comunidades e de especialistas em língua xatamari. O resenhista observa, ainda, que a organização da tradução desta última obra propiciou uma espécie de mescla de transcrição literal da fala com adequações à sintaxe do português, que pode ser de difícil leitura se não houver acompanhamento pelo professor.

Por fim, é importante sublinhar que a grande maioria dos textos selecionados nesta categoria teve sua primeira edição após 2000. Isso assinala, certamente, um movimento em direção a um repertório mais contemporâneo e que melhor permita trabalhar com os jovens sua formação como leitores, a qual não se completa no Ensino Fundamental. Em que pese o fato de que os materiais de Ensino Médio ofertados pelo PNLD 2021 praticamente suprimiram a historiografia literária, o trabalho com textos longos precisará ser o lugar onde se dará essa dimensão. Surpreende, ainda, ver selecionados nesta categoria textos

tipicamente infanto-juvenis, pensados para faixas etárias de idade inferior ao Ensino Médio - alguns de autores clássicos dos anos 90 neste enquadramento, como *Ana Z.*, *aonde vai você?*, de Marina Colasanti (Ática, 2018, 14a edição), *Melodia mortal: Sherlock Holmes investiga as mortes de gênios da música*, de Pedro Bandeira e Guido Carlos Levi (Prumo, 2018) e *Mais-que-perfeita adolescente*, de Sylvia Orthof (Ediouro, 2018, 21a edição). Isso diz muito sobre as expectativas de proficiência leitora que as editoras que inscreveram os materiais no edital têm, bem como as de alguns dos avaliadores. Em alguns casos, o próprio projeto gráfico parece infantilizar o leitor que chega ao Ensino Médio, o qual já conta ao menos 15 anos de idade. Não é possível deixar de notar, por fim, o quanto algumas resenhas recaem em termos e argumentos absolutamente genéricos, que pouco auxiliam o professor em seu processo de escolha. Veja-se, por exemplo, este, a respeito de *A legião estrangeira*, de Clarice Lispector:

Em termos de abordagem temática, os assuntos se mostram amplos e se desdobram em diversos outros, todos plenamente adequados à categoria do público pretendido. Como traço característico da obra clariceana, os temas são abordados com um lirismo singular e permitem um embate constante entre visões de mundo que se distinguem, mas não se refutam. Os leitores podem ampliar seu repertório de temas, refletindo-os certamente com mais maturidade e sensibilidade.

Em que pese se tratar de autora canônica, que deveria ser conhecida minimamente por docentes que tenham formação em Letras - mas não esqueçamos que há muitos pelo Brasil afora que não a têm -, termos como “assuntos amplos” e “adequados” (para quem?) pouco dizem; da mesma forma “lirismo singular”, “embate de visões de mundo” e “repertório de temas”, assim como “sensibilidade”, pouco ou nada servem para tratar de uma escritora como Clarice Lispector, limitando-se a repetir certos clichês sobre a autora que não servem para defini-la e a reduzem a um enquadramento heteronormativo do olhar da mulher, em geral atrelada à esfera do “sensível” e da “intimidade”.

LIVRO DE IMAGEM E LIVRO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A leitura de imagens conduz o leitor a um mergulho no mundo da linguagem visual, permitindo uma experiência estética que explora uma multiplicidade de semioses para além da palavra escrita no objeto livro. Todavia, a exemplo do livro-brinquedo, o livro de imagem, também conhecido como livro-imagem, acabou igualmente circunscrito ao público dos Anos Iniciais no PNLD Literário 2018, uma vez que nenhuma das obras selecionadas pertencia a esse gênero. Tal ausência é digna de lamento, uma vez que há um sem-número de livros de imagem que incluem adultos como potenciais leitores, com histórias que não se restringem a uma coleção de imagens num livro, como um álbum de fotografias ou um catálogo de exposição de artes visuais. De acordo com o *Glossário do CEALE*, um livro de imagens explora recursos visuais e características particulares da imagem, acrescidos, por vezes, do recurso verbal. Citam como exemplo os “livros de artistas” que tratam a imagem de uma forma complexa, com carga semântica e múltiplos sentidos, abrindo possibilidades para a experiência estética e literária. Nessa direção, registramos aqui essa falta, com a intenção de que em edições futuras esse gênero seja contemplado.

Restrita, portanto, a um único gênero, temos um total de 16 obras disponibilizadas para escolha na categoria (3) Livro de imagem e livro de histórias em quadrinhos. Embora obras como essas sejam frequentemente reconhecidas pela abreviatura HQ, também cabem as alcunhas “gibi”, “revistinha” e “narrativa gráfica”. Este último termo, aliás, possivelmente é o que melhor define o conjunto de obras ofertadas pelo PNLD Literário 2018, uma vez que são narrativas contadas por meio de desenhos e textos em caixas e balões sequenciais, mas não se trata de edições de baixo custo, produzidas com papel e impressão de baixa qualidade. Boa parte dessas obras dialogam mais com o universo

das *graphic novels*, ou romance gráfico, um subgênero utilizado para classificar histórias mais longas, elaboradas e complexas, impressas com maior qualidade e não raro com um projeto gráfico próprio assinado por um artista, visível no acabamento da edição. Quanto a sua extensão, aliás, nove dos livros têm aproximadamente 80 páginas, seis têm entre 100 e 200 e uma única obra ultrapassa as 400 páginas.

Apenas três dos livros foram originalmente pensados, escritos e ilustrados para transitar entre o universo da linguagem visual e verbal. *Urbano imaginário: um olhar sobre as cidades* (SG, 2018), é de autoria do carioca Ricardo Soares, artista gráfico e editor de livros, que atua no cinema e na educação. Sua obra é composta a partir de cartemas, uma forma de composição visual em que se desdobra uma imagem ou uma parte dela, a fim de gerar um efeito que lembra o de um caleidoscópio. *Angola Janga* (Conrad Livros, 2018) e *Cumbe* (Conrad Livros, 2018), são obras de um mesmo autor, Marcelo D'Saleta, quadrinista, ilustrador e professor de São Paulo. Além disso, essas obras que foram escritas por um homem negro, abordam por meio de palavras e imagens a temática da resistência à escravidão na visão dos povos oprimidos, uma perspectiva fundamental para o trabalho escolar.

As treze demais obras aprovadas são adaptações de textos consagrados - romances, novelas, contos e poemas - que ganharam uma ou mais versões em quadrinhos. O fato de se tratar de releituras de grandes nomes da literatura não raro acarreta uma visão pejorativa sobre o gênero. Trata-se de retomar a antiga discussão no campo da literatura infanto-juvenil, em que livros adaptados são classificados como textos simplificados voltados a leitores não aptos. É uma visão sem dúvida redutora, que deslegitima a linguagem visual, uma vez que uma versão em quadrinhos não se limita ao resumo de um romance; ela é antes de tudo um longo processo de escolha lexical e de composição imagética, que pode resultar em uma experiência estética igualmente rica e polissêmica, capaz de amplificar o diálogo com o texto ao

qual faz referência. Para Linda Hutcheon, adaptação é repetição sem replicação, ou seja, cabe à nova produção oferecer contribuições que superam o “original” para se constituir como releitura de fato: “Talvez devêssemos pensar o fracasso de certas adaptações não em termos de fidelidade a um texto anterior, mas de falta de criatividade e habilidade para tornar o texto adaptado algo que pertence ao seu adaptador e que é, portanto, autônomo” (HUTCHEON, 2013, p. 45).

Entre as releituras, encontramos uma versão para a novela de Cervantes, *Dom Quixote HQ* (Publibook, 2018); uma adaptação do romance *Da Terra à Lua* (Vitrine, 2018), do escritor romântico francês Júlio Verne; outra da novela *O velho e o mar* (Bertrand Brasil, 2018), do escritor norte-americano Ernest Hemingway; e, finalmente, duas obras originalmente em língua portuguesa, já que se inspiram em Portugal, *Fernando Pessoa e outros pessoas* (Saraiva, 2018), e no Brasil profundo de Guimarães Rosa, o romance *Grande sertão: veredas* (Globo, 2018). Em comum, todos os autores, adaptadores e ilustradores são homens: Djjan, Philippe Chanoinat e David Pellett, adaptadores e ilustradores de Cervantes, bem como Thierry Murat, responsável pela versão de Hemingway, não por acaso são franceses, país onde há uma moderna tradição de consumo de BD [abreviatura francesa para HQ: *Bande Dessinée*]. Já Estevão Ribeiro, adaptador de Verne, é capixaba, enquanto Rodrigo Rosa e Eloir Guazzelli Filho, responsáveis, respectivamente, pela adaptação da obra de Guimarães e pela ilustração dessa mesma obra e do livro sobre Fernando Pessoa, são gaúchos, o que evidencia uma tímida abertura para além do circuito cultural brasileiro do eixo Rio-São Paulo.

Machado de Assis e Mário de Andrade são as personalidades literárias que receberam o maior destaque nessa categoria, tendo em vista que foram incluídas duas adaptações do primeiro, *Dom Casmurro de Machado de Assis* (Nemo, 2017) e *Missa do Galo e outros contos de Machado de Assis* (Fundação Getúlio Vargas, 2018), além de três adaptações do segundo: *Amar, verbo intransitivo* (Somos Educação, 2018),

Macunaíma em quadrinhos (Peirópolis, 2016), e *O peru de Natal e outros contos de Mário de Andrade* (Fundação Getúlio Vargas, 2018). Grandes nomes do Realismo e do Modernismo brasileiros, possivelmente os mais influentes em suas estéticas até hoje, Machado e Mário de Andrade são escritores que figuram em qualquer programa de Literatura do Ensino Médio e em toda coleção de livro didático voltada a esse segmento. Nosso porém refere-se ao fato de concentrar em dois autores mais de 30% da oferta de histórias em quadrinhos. Além disso, aqui novamente dos escritores das obras de referência aos autores, adaptadores e ilustradores temos apenas homens, como o carioca Francisco Vilachã, ilustrador das adaptações de contos tanto de Machado quanto de Mário.

Finalmente, há obras que flertam entre a adaptação de um livro e a exploração da imagem de seu autor, como é o caso de *O diário de Anne Frank* (Record, 2018), **Carolina** (Conrad, 2018) e em certa medida do épico, *Odisseia em quadrinhos* (Peirópolis, 2018). O primeiro desses três livros, baseado na trágica história da garota judia em meio ao genocídio promovido pelo nazismo, teve uma recepção lamentável no Brasil, após alguns pais de uma escola do Espírito Santo denunciarem a existência de vocabulário ligado à sexualidade na obra. As famílias polemizaram o fato de haver o registro das palavras “órgão sexual” e “vagina” em uma passagem da história, como se a anatomia humana não fosse alvo de estudo das aulas de ciências nessa mesma faixa etária. A escola em questão descontinuou a adoção do livro, razão pela qual o PNLD Literário respaldar o valor estético e histórico desse texto sinaliza a recusa ao obscurantismo e à infantilização da adolescência. Finalizamos reforçando a pouca representatividade de mulheres nessa categoria do PNLD Literário, uma vez que tivemos apenas duas tradutoras e uma única autora, a professora negra da rede municipal de São Paulo, Sirlene Barbosa, que escreveu um livro dedicado a Carolina Maria de Jesus, escritora marginal e marginalizada, tratada por vezes com exotismo ainda hoje. No caso das imagens, o cenário é ainda pior, pois não há uma única mulher que figure entre os ilustradores das obras selecionadas.

MEMÓRIA, DIÁRIO, BIOGRAFIA, RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Em 2018, apenas 16 livros classificados como “(4) Memória, diário, biografia e relato de experiência” foram disponibilizados para escolha no PNLD do Ensino Médio. Sem pretensões de exatidão estatística, é interessante fazer algumas observações sobre a presença desses gêneros - tradicionalmente trabalhados mais no Ensino Fundamental - no repertório do Ensino Médio. Salta aos olhos, primeiro, o nome da própria categoria, que dilui textos memorialísticos de feições diversas, delineando alguns deles quase a título de exemplificação - o diário, sobre o qual diria Lejeune⁹ ser o eterno refém da data e do ser escrito ao sabor dos acontecimentos; a “biografia”, discurso que desliza entre a historiografia e a ficção, e que da maneira como aqui se apresenta não separa a autobiografia da biografia, como veremos em alguns exemplos do próprio repertório; o “relato de experiências”, que eventualmente pode ser algo menor do que um livro, não exatamente do campo literário, e cujas fronteiras com a “memória” também são muito fluidas; e, por fim, em uma das descrições das resenhas disponibilizadas aos professores, fala-se em “literatura de testemunho”, textualidade que não compõe o nome da categoria, mas por si só comporta longa discussão. A definição vaga de “memória” foi, aliás, chave preponderante de inclusão de livros nesta categoria; apenas um texto se definiu como “relato” e um como “diário”, e apenas dois dos textos são “biografias” propriamente - trabalho de pesquisadores sobre a vida de outrem.

Houve certa paridade, também, entre autores e autoras de textos selecionados nesta categoria. O crédito de autoria, por sinal, revela um dado complexo, pois há, entre os textos selecionados, livros escritos

9 “Um diário sem data, a rigor, não passa de uma simples caderneta. A datação pode ser mais ou menos precisa ou espaçada, mas é capital. Uma entrada no diário é o que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi com certeza modificado. [...] Quando soa meia-noite não posso mais fazer modificações. Se o fizer, abandono o diário para cair na autobiografia.” (LEJEUNE, 2008, p. 260)

por mais de uma pessoa, ou em colaboração, caso de *Eu sou Malala* (Schwarcz, 2018), por exemplo, e ainda, livros traduzidos ou em que existe a figura do organizador de relatos de outrens. Na composição étnicorracial, também, não apenas houve a preocupação em inserir vozes não-brancas no repertório, como estas inclusive ultrapassam o número de autores brancos elencados - com destaque para a presença de escritores negros. Há preponderância de livros de escritores brasileiros em cerca de metade das obras desta categoria, mas a heterogeneidade de nacionalidades é, talvez, das maiores entre os diferentes gêneros, havendo autores de Paquistão, Holanda, Mali, Estados Unidos, Nigéria, Angola, Síria e Cuba, sendo um de cada país. A grande maioria dos textos é contemporânea, lançada após 2000, o que denota preocupação com problemas do presente e com uma linguagem que se aproxima daquela do jovem leitor, sem, no entanto, subestimá-lo. Essa grande mescla de nacionalidades pode ser pensada, ainda, como ligada a certo critério de “interesse” pelo tema da memória e da escrita autobiográfica, na medida de um certo “distanciamento” em relação ao cotidiano já conhecido do estudante e a um olhar que possa aprender, a partir da experiência do outro, a tão comentada questão da empatia. No entanto, não se pode reduzir o outro ao exotismo, ou reduzir temas importantes como o combate ao racismo, às opressões e ao autoritarismo àquelas experiências que se dão em lugares distantes deste em que vivemos.

Entre os livros destacados, seria possível dizer que apenas um é, propriamente, uma “biografia”: trata-se de *D. Leopoldina, a história não contada*, de Paulo Rezzutti (CJT Comunicação e Tecnologia, 2018), que segundo a resenha procura repor a figura da imperatriz em posição de protagonismo em relação ao evento da “independência” do Brasil, desfazendo a difundida imagem de que não se interessava por política. Cabe a questão: de tantas figuras biografáveis que se poderiam trabalhar em sala de aula, por que a remissão justamente aos governantes do Império? É certo que possibilita a discussão com a História, a Sociologia e outras mais, por afinidades com conteúdos

trabalhados no Ensino Médio, mas não estamos, novamente, na história dos grandes vultos, neste caso, ainda que apagada por sua condição de mulher, na glorificação de um sistema de governo que sustentou o escravismo e um projeto falido de “independência”?

Outro livro de terceiros sobre uma figura histórica se intitula *Para além do diário de Anne Frank* (Casa dos Mundos, 2018) e procura dar voz a outros agentes em relação ao dia-a-dia do esconderijo em que Anne e sua família foram presos. O enfoque sobre a temática do nazismo e a multiplicação de perspectivas sobre o cotidiano relatado no célebre *Diário* da garota judia já havia sido igualmente alvo da adaptação em HQ *O diário de Anne Frank* (Record, 2018), problematizado na seção anterior, portanto, com dupla possibilidade de abordagem. A temática do holocausto tem despertado especial interesse em diferentes espectros políticos em tempos de neofascismo, e se faz presente, ainda, na coletânea de memórias de sobreviventes do holocausto que vieram morar no Brasil, coletadas por Carol Collfield e Maria Luiza Tucci Carneiro em *Entre mundos: história e memória dos sobreviventes do holocausto* (Perspectiva, 2018). Em que pese a importância de se pensar essa experiência histórica, o Brasil tem uma ampla experiência própria de genocídio negro e indígena ao longo de sua história, que precisa ser pensado e discutido com urgência para que não se pense que o extermínio de grupos étnicos não é um problema nosso.

Há outros nomes, ainda, contemporâneos que gozam de fama nacional ou internacional e permitem ricas discussões em sala de aula: é o caso de Malala, prêmio Nobel da Paz pela sua luta pelo direito das mulheres à educação, no Paquistão; dos *Diários de Raqqa* (Tavola, 2018), escritos por Samer, autor que publicou sob pseudônimo sobre a atuação do Estado Islâmico na Síria e que hoje é jurado de morte pela organização; de *Sejamos todos feministas* (Reviravolta, 2018), versão escrita do famoso TED Talk de Chimamanda Ngozi Adichie, que a projetou à fama - curioso, aliás, ver um texto que

originalmente é uma palestra inserido nesta categoria; ou a recente autobiografia *Na minha pele* (Fontanar, 2018), do ator Lázaro Ramos, cujo apelo pode impulsionar discussões sobre as experiências de vida do artista com o racismo. Não raro a demanda por ler na escola livros de escritores conhecidos/comentados fora dela é significativa para os estudantes e se mostra potencialmente atrativa à biblioteca, devendo ser vista com criticidade, porém, sem preconceito.

Há outras interessantes escolhas de escritores negros no repertório. Destaca-se, aí, *Esse cabelo* (Casa dos Mundos, 2018) de Djaimilia Pereira de Almeida, nascida em Angola e que viveu bom tempo em Portugal, livro com apurado trabalho estético e que se localiza no limiar da autobiografia, na medida em que há um forte trabalho de linguagem com a ficcionalização de sua experiência e um uso intenso da metonímia do cabelo - e de tudo o que a narradora-personagem passa com ele - para tratar de suas experiências e de como as relações raciais e coloniais moldam o modo como se vê e como é vista ao longo de sua vida. Nesse sentido, destacam-se, ainda, as vidas do abolicionista americano Frederick Douglass, *A autobiografia de um poeta escravo* (Beatriz Siqueira Bittencourt, 2018) do cubano Juan Francisco Manzano; as memórias do malês (que hoje vive entre o Mali e o Oregon) Baba Dagué Dakité, traduzidas por Marcos Bagno, chamadas *O dom da infância* (Rodopio, 2018); o curioso exercício de memórias que inclui não apenas registros seus como as que a autora diz ter ouvido ao longo da vida de outras pessoas, num exercício de memória que excede o individual e vai ao compartilhado, em termos de experiência de opressão, com *Quando me descobri negra* (SESI, 2018), de Bianca Santana; e, com menor apelo midiático, *Quero brincar de mudar meu destino* (MR Cornacchia, 2009), de Gilvã Mendes.

Não menos dignos de nota são, ainda, dois escritores brasileiros que aparecem nessa listagem. A primeira é um dos escritores indígenas mais conhecidos do Brasil, Daniel Munduruku, importante

inclusão que trabalha em sua escrita, com lembranças da infância, nos textos curtos que compõem *Memórias de Índio* (Edelbra, 2016). Os textos desbordam a rigidez da escrita autobiográfica por se portarem como crônicas, da mesma forma que o faz Eliane Brum, conhecida cronista e analista política, que teve incluído *Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras* (Arquipélago, 2017). Algo pode aproximar, pois, na sala de aula, as formas de narrar a experiência de uma mulher branca cidadina e de um homem indígena que migrou para a cidade, em suas formas de narrar a vida e na possibilidade de encontro com o outro que seus textos oferecem.

Por fim, ainda está nessa lista um “clássico paradidático escolar”, que compõe listas de leitura de Ensino Fundamental desde os anos 1990: *Depois daquela viagem* (Somos, 2018), de Valéria Piassa Polizzi. Passados quase 30 anos, o livro de Valéria ainda dialoga bem com os jovens, ainda que demande contextualização sobre como era a abordagem de HIV/AIDS nos anos 1980 e o que representa ser uma das primeiras mulheres diagnosticadas com o vírus em tempos de abordagem midiática sensacionalista, que tratava a doença como “câncer gay”. No entanto, há que se pensar a necessidade de incluir novas textualidades sobre essa mesma temática, em especial em tempos nos quais surgem perspectivas de novos tratamentos e uma preocupante redução de medidas de prevenção contra essa doença por parte dos mais jovens.

OBRAS CLÁSSICAS DA LITERATURA UNIVERSAL

De modo previsível, na categoria (5) obras clássicas da literatura universal, temos um cardápio que reproduz o padrão social e cultural historicamente estabelecido: os livros clássicos são basicamente obras de escritores homens, cisgêneros, europeus da Inglaterra ou da França e norte-americanos. Livros escritos originalmente em línguas hegemônicas, especialmente o inglês, mantendo-se nesse idioma em

versões adaptadas, conforme previsto na BNCC. Uma vez que obras em domínio público não poderiam ser inscritas no edital, apenas na forma de traduções para o português, não há um único texto considerado clássico universal de autor brasileiro e nem mesmo uma obra publicada originalmente a menos de 100 anos. Compõem essa categoria 24 títulos, em sua maioria romances do Romantismo e do Realismo-Naturalismo do século XIX, embora algumas coletâneas de contos e uma peça de teatro também encontrem lugar por aqui.

Começando pela literatura produzida em língua inglesa, temos cinco versões traduzidas para o português e cinco em inglês, o que corresponde a 42% dos livros selecionados. Em *No coração das trevas* (Beco do Azogue, 2018), obra de Joseph Conrad, escritor de origem polonesa naturalizado britânico, acompanhamos um capitão de barco a vapor, de uma companhia de comércio belga, que atravessa um rio africano, envolvido no comércio de marfim - o mais perto da África que uma obra elencada nessa categoria vai chegar. *Frankenstein* (EDLAB, 2018), da escritora romântica Mary Shelley, além de colocar em evidência uma das mulheres pioneiras no campo da escrita, permite uma importante reflexão sobre o campo da bioética, o que pode despertar grande interesse nos jovens leitores, que já conhecem a personagem popularizada por HQs e pelo cinema. Aproveitando o apelo da mídia, em *Sherlock Holmes: um estudo em vermelho* (Companhia Editora Nacional, 2018), foi reproduzida na capa uma fotografia dos atores que protagonizam a série homônima produzida pela BBC e exibida pela Netflix. Há ainda *Oliver Twist*, de Charles Dickens (Beco do Azogue, 2018), uma das primeiras obras a colocar uma criança órfã no papel de protagonista, em uma crítica social contundente de sua época. O estadunidense Mark Twain foi incluído na seleção com *O príncipe e o mendigo* (Farol Literário, 2018), outra história popularizada entre os mais jovens devido a versões literárias, cinematográficas e animações contemporâneas. No caso das obras ofertadas em língua inglesa, encontramos *The adventures of Huckleberry Finn*, outro famoso livro

de Mark Twain (MacMillan do Brasil, 2018), e *Oliver Twist*, de Dickens, este último já presente nessa lista com uma versão em português, mas que também encontramos em inglês (MacMillan do Brasil, 2018). Uma vez que o século XIX é o século do romance e do Romantismo, ainda foram disponibilizadas *Pride and Prejudice*, de Jane Austen (MacMillan do Brasil, 2018) e *The strange case of Dr. Jekyll & Mr. Hyde*, de Robert Louis Stevenson (PUC-RS, 2018). Ainda no campo do romance britânico, adentramos o século XX com *The war of the worlds* (Associação Paraense, 2018), de Herbert George Wells, obra que foi um marco na literatura e no cinema de ficção científica modernos.

A segunda tradição literária mais presente entre as obras avaliadas é a produção em língua russa. Temos a presença de quatro coletâneas de ficção, mistério e fantasia. *Contos de Sebastopol*, de Liev Tolstói (Circuito, 2018), traz relatos sobre os horrores da Guerra da Crimeia; *A velha Izerguil e outros contos*, de Maksim Górkí (Instituto Solaris, 2018), explora a condição humana e suas paixões diante da miséria material e da luta pela sobrevivência, um tipo de leitura que exige um leitor mais maduro; *Noites egípcias e outros contos* (Instituto Solaris, 2018), do poeta russo Aleksandr Púchkin, e *O ladrão honesto e outros contos*, de Fiódor Dostoiévski (Instituto Solaris, 2018) igualmente representam o gênero. De Dostoiévski também vem o romance *Memórias do subsolo* (Instituto Solaris, 2018), o qual conta com uma tradução contemporânea para representar as pessoas em conflito pela inadequação aos padrões sociais e que dão vazão ao mundo subterrâneo dos sentimentos e emoções, do Existencialismo à visão de mundo niilista.

A literatura francesa é representada por *Micromegas e outros contos* (EDLAB, 2018), do filósofo iluminista francês Voltaire. Ademais, com *O pai Goriot*, de Honoré de Balzac (Estação Liberdade, 2002), um leitor um pouco mais habituado à leitura pode ser introduzido na famosa comédia humana balzaquiana, em que a ascensão burguesa faz emergir ingratidão, ganância e corrupção, enfocadas a partir de

relações familiares. O autor do Dom Quixote, já presente em uma obra de HQ, figura entre as obras clássicas com textos menos conhecidos do grande público, relidos em formato cordel, reunidos em *Cervantes em cordel: quatro novelas exemplares* (Folia de Letras, 2014). Ainda na Europa, da literatura ibérica vem *O gnomo*, de Adolfo Bécquer (Sowilo, 2018), conto fantástico que explora substancialmente a linguagem visual. Nessa obra, sombras e imagens são reproduzidas nas páginas em que há referências diversas, como a tela *Narciso*, de Caravaggio, a alusão a telas e tapeçarias medievais e o retorno ao passado heróico da época feudal. Assim, há um reforço visual do ambiente de mistério e fantasia evocado pela narrativa textual, sugerindo múltiplos sentidos e estimulando a experiência estética, em uma obra que bem poderia estar presente na categoria “livro de imagem ou história em quadrinhos”.

A literatura alemã se resume a *O reflexo perdido e outros contos insensatos*, de E. T. A. Hoffman (Estação Liberdade, 2017). Em detrimento de a grande maioria das obras pertencer ao Romantismo europeu do século XIX, há um representante da Antiguidade Clássica de tradição helênica, o Édipo Rei (Moura Mendonça, 2018). A mais importante peça teatral de Sófocles, enaltecida como a tragédia por excelência por Aristóteles, é apresentada sob a forma de poesia dramática, com rubrica contendo a estrutura para encenação e altercação dos turnos de fala. Entre as chamadas “literaturas menores” (para usar um conceito de Deleuze e Guattari), temos *A metamorfose*, do tcheco Franz Kafka (Moura Mendonça, 2018). Da América Latina consta unicamente a coletânea do escritor uruguaio Horacio Quiroga, especialista em narrativas fantásticas, intitulada *Contos de amor, de loucura e de morte* (Beco do Azougue, 2018). Em que pese a não inclusão de obras em língua espanhola, idioma que desde o Mercosul até a promulgação da BNCC era uma língua de ensino prioritário nas escolas públicas, e a falta de representatividade de autores de países vizinhos, como Argentina, Colômbia ou Chile, não há um único escritor ou escritora da África, do Oriente Médio, da Ásia ou da Oceania.

POEMA

“O poema é um ouriço”, dizia Jacques Derrida, em *Che cos'è la poesia?*. Coisa viva, que se enrosca e se protege, com os espinhos pra fora, de qualquer contato, mas também fere, e se põe ao rés do chão, esperando a morte vir enquanto pulsa, passando pelo coração, ritmada, de cor. Nas palavras do filósofo,

De agora em diante, você chamará poema uma certa paixão da marca singular, da assinatura que repete sua dispersão, a cada vez, além do *logos*, ahumana, dificilmente doméstica, nem mesmo reapropriável na família do sujeito: um animal convertido, enrolado em bola, voltado para o outro e para si, uma coisa em suma, modesta, discreta, próxima da terra, a humildade a que você dá um sobrenome, transportando-se com isso ao nome para além do nome, um ouriço catacrético, todas as flechas para fora, quando esse cego sem idade ouve mas não vê a morte vir. (DERRIDA, 2011, p. 115)

Digamos que o poema em sala de aula seja o ouriço tentando chegar perto de um bando de ouriços: forma eternamente considerada difícil de trabalhar, embora desperte paixões (mais ou menos sinceras) entre professores de língua portuguesa, é por muitas vezes injustiçada a pretexto de exercícios gramaticais com complexas construções sintáticas, muitas das vezes extraídas de poetas já há longo tempo falecidos quando o próprio professor nasceu. Os estudantes, então, são o ouriço diante do ouriço: esse corpo difícil, “ahumano”, espeta, mas não de maneira a lacerar, e sim a causar medo, distanciamento, notas baixas, incompreensão e a eterna noção de que se trata de algo iniciático, para aqueles que sabem “escrever bonito e difícil”, e que, portanto, “não é para nós”. Desconsidera-se a poesia ter nascido da oralidade, da música, que muitas das coisas que estudantes ouvem ou escrevem são poesia, que não é preciso de palavras raras nem de falar difícil, que *slams* e outros mais estão por aí, que a poesia pulsa nas ruas sem ver a morte vir, no rés do chão, dita por minas em batalhas e por quem nem sabe

que o que faz é poesia pelo país afora. Talvez seja um dos gêneros mais enclausurados, no senso comum, em como o pensou uma tradição belettrista, longe da “língua do vulgo”, enclausurada na *turris eburnea*.

O PNLD Literário 2018 selecionou 19 livros de poemas para possível escolha dos professores de Ensino Médio de todo o país. Inicialmente, percebe-se que nenhum dos 19 títulos consiste em antologia de mais de um autor, ou seja, todos os títulos contemplam poemas de apenas um(a) poeta. No entanto, a maioria dos títulos selecionados é de antologias de um autor específico organizada por outrem, no que pesa já se perder a ideia de ler um conjunto de poemas como uma escolha autoral, ou seja, como um texto. É certo que toda seleção realizada por um antologista é, também ela, um texto - composto, no entanto, de acordo com critérios de gosto e outros mais do seletor, mais do que os do poeta. Antologia, florilégio, discurso - mas também lei das e sobre as - flores: o que temos são, portanto, na maioria das vezes, seleções avalizadas do discurso de autores avalizados para estarem presentes na escola. É digno de nota, ainda, que especialmente entre as antologias se encontram projetos gráficos com capas pouco atrativas ao leitor, mesmo se comparadas às de obras classificadas no PNLD Literário em outras categorias. A capa é, sim, a porta de entrada do livro, e potenciais leitores começam seu percurso justamente por ela.

Se formos analisar quem são os escritores selecionados, é digno de nota que 14 dos 19 poetas selecionados sejam homens - oito dos treze antologistas também. Embora o senso comum por muitas vezes reforce o discurso estereotipado de que a poesia liga-se ao (que se considera) “feminino” por ser um discurso “sentimental” (o que é uma falácia), é notória a primazia nos cânones literários de homens, e mais ainda, de homens brancos, abastados ou ao menos remediados, heterossexuais e cisgêneros. Todos os livros selecionados são de brasileiros; no entanto, a esmagadora maioria é de poetas brancos. A divisão entre poetas mortos e vivos é um tanto mais equânime, com

leve preferência para os que já faleceram. Reforçam-se, pois, vários imaginários sobre a poesia, em especial, a distância entre ela e o estudante de nossas escolas públicas. Hegemonicamente, portanto, temos uma poesia de homens brancos mortos; a poesia contemporânea quase inexistente. Há uma excelente produção de poesia, em diversos estados do Brasil, circulando através de pequenas editoras, várias delas encampadas por poetas, com excelentes projetos gráficos e títulos em seus catálogos. Sabe-se, no entanto, da dificuldade de pequenos selos editoriais de atender demandas nacionais como as do PNLD, que podem ir muito além de sua capacidade de impressão. Registre-se, ainda, que mesmo dentro dos cursos de Letras e mesmo entre os que optam pelos estudos literários, a poesia é o gênero “menos preferido”. Trabalhar com poesia contemporânea oferece, então, um terreno ainda mais incerto, no qual não há tradicionais interpretações críticas para reproduzir ou se apegar, restando ao professor grande trabalho de pesquisa - ou de atualização, nem sempre viável quando se tem condições de trabalho a cada dia mais precárias.

Vejam mais detidamente quem são os poetas que fazem parte deste repertório (por que não dizer, também ele uma antologia) selecionado pelo PNLD literário. Em termos de historiografia literária, o mais antigo dos selecionados é Gregório de Matos, na antologia *Desenganos da vida e outros poemas* (Suzana Figueiredo Salama, 2018), sobre a qual os resenhistas levantam a possibilidade de dificuldades com o vocabulário (o que a edição tenta resolver com notas) - mas há que se notar que também a sintaxe típica do Barroco demanda leitura orientada. Veja-se, ainda, que a resenha incide em vaguezas como as já observadas a propósito do conto: “Os textos são estruturados conforme as características próprias do gênero poema, com versos organizados em estrofes, rimas, ritmo, sonoridade e musicalidade, além da presença marcante do eu-lírico, que observa o mundo em sua volta e escreve, movido pela inspiração.” Note-se que nem todo poema tem estrofes, ou rimas, ou mesmo que a presença de um eu lírico é uma premissa da composição

e da interpretação do poema; a questão da inspiração é alvo de longa discussão crítica na tradição moderna, e autores como Edgar Allan Poe (*Filosofia da composição*) e Octavio Paz (*O arco e a lira*), para citar apenas dois, em muito já buscaram desfazer a mística do discurso poético como “inspirado”, algo fundamentalmente romântico.

Avançando, temos um salto e chegamos ao século XX, onde nos deparamos com Manuel Bandeira e Cecília Meireles, ambos em seleções de *Melhores poemas* de projeto editorial muito parecido (embora assinados por editoras diferentes, Global e Gaia) e pouco atrativo. Bandeira e Cecília são autores fundamentais da lírica moderna brasileira, mas assim como Gregório, vinham sendo bastante contemplados pela historiografia literária nos livros didáticos de até então. Sente-se, nos livros didáticos do PNLD 2021, uma presença bem menor deles, fruto, também, do “sequestro” (se se pode usar um termo caro a Haroldo de Campos) da historiografia literária pela BNCC. O fluxo segue para encontrarmos *Cobra Norato*, de Raul Bopp, originalmente publicado em 1931, em belo projeto gráfico da editora José Olympio, demandando, também, uma rediscussão dos parâmetros em que a tradição crítica, em especial a dos materiais didáticos, leu a antropofagia e as posições desses autores em relação à formação do povo brasileiro. Entre os poetas assimilados pela narrativa modernista do Modernismo, que teve hegemonia nos livros didáticos, está ainda Mário Quintana, também em antologia da editora Gaia. Há ainda que se falar de poetas que estrearam em meados do século XX e por muito tempo foram o limite do “contemporâneo” a aparecer em livros didáticos, como José Paulo Paes, Manoel de Barros e Cora Coralina, os três presentes também através de antologias que visam contemplar “o melhor de sua produção”. Chama atenção, por fim, entre os já falecidos, a possibilidade da indicação de *Toda poesia*, de Paulo Leminski, livro que de fato oferece amplo material para trabalho e leitura, inclusive do livro de poemas como texto, na medida em que é uma coletânea, e não uma antologia, organizada pela família do poeta.

Ao nos aproximarmos da contemporaneidade, encontramos entre os livros de poetas ainda vivos e produzindo Adélia Prado, já acadêmica da ABL, e também presente na forma de uma *Reunião de poesias* (título bem do roubado a Drummond, embora em sua conversa infinita, a poesia sempre se nutra em alguma medida do roubo) para a qual a resenha reitera todas as questões que reforçam a ideia de um “feminino” poético, ligado ao lar (ainda que na insubmissão à ordem tradicional nele estabelecida pelo patriarcado). Entre os poucos nomes menos canônicos ainda produzindo, encontramos Roseana Murray, com *Corpo e amor* (Gradiva, 2018), com uma lacônica resenha que pouco faz além de reiterar o título como as duas partes do livro; Flora Figueiredo, *Florescência* (Novo Século, 2010), com uma capa que reitera o velho *topos* de associação entre flor e poesia, e reafirma a paradoxal ideia de que o poético estaria essencialmente ligado ao “feminino”. Poeta contemporâneo negro de suma importância, pela ampla experimentalidade de sua poesia nos planos visual e sonoro, Ricardo Aleixo tem sua antologia *Palavrear* (Todavia, 2018) resumida a uma “resenha” de apenas uma frase - uma verdadeira violência para com a magnitude de seu trabalho. “‘Palavrear’ reúne quarenta e nove poemas selecionados a partir de diversos livros do escritor mineiro Ricardo Aleixo. Como uma vasta coletânea [de 80 páginas!], a obra apresenta um panorama de diferentes possibilidades poéticas desenvolvidas pelo autor.” Por sua vez, o único livro cuja resenha afirma propor um diálogo com uma produção vinda das comunidades, da periferia, que pulsa em trabalhos como os saraus da Cooperifa, é *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito chacinhas ou capítulos* (Best Seller, 2018), de Sérgio Capparelli, conhecido escritor de literatura infanto-juvenil, branco e com titulação e vivência acadêmica.

Se o tratamento dado à questão étnica e racial no gênero poema está longe de ser equânime ao que se vê em gêneros testemunhais, como a autobiografia, observa-se que pouco da poesia que sai do canônico desloca-se para fora do eixo sudestino. Destaca-se a seleção de dois livros de cordel do mesmo autor, Stélio Torquato Lima,

ambas aparentemente valorizadas por transformarem clássicos literários (Homero, Dante, Shakespeare) em cordel - como se sua justificativa estivesse menos na importância do cordel do que no fato de adaptar clássicos a este formato (o que justificaria, por exemplo, não estarem na mesma categoria dos cordelistas selecionados na categoria “texto de tradição popular”). É certo que há, ainda, Patativa do Assaré, em livro que foi o primeiro por ele lançado em vida, *Inspiração nordestina* (primeira edição em 1956; atualmente, Circuito, 2018), mas seria possível dizer se tratar de nome já clássico da poesia produzida no Nordeste brasileiro. Da mesma forma, há apenas um escritor do Norte do Brasil, João de Jesus Paes Loureiro, autor de *Cantares amazônicos* (EPP, 2015), que reúne poemas publicados entre o fim dos anos 70 e o início dos anos 80. Como se vê, pois, didaticamente, o tratamento dado ao poema segue centrado na tradição canônica, no Sudeste brasileiro, em escritores mortos e brancos, o que pouco contribui para que possamos fazer com que os estudantes, em sala de aula, possam reconhecer prazer na leitura de poesia ou se reconhecer como potenciais poetas.

ROMANCE

O romance é o gênero literário de maior circulação social entre os leitores, dentro e fora da escola, da sua ascensão, entre o fim do século XVIII e meados do século XIX, até os nossos dias. Segundo o crítico e romancista Julián Fuks: “O romance tem, como uma de suas grandes utopias, o desejo de compreender até o limite o indivíduo. Mas o contrário jamais seria concebível, nenhum indivíduo seria capaz de compreender até o limite o romance” (FUKS, 2021, P.09). No PNLD 2018, essa categoria contempla o maior volume e diversidade entre as obras aprovadas, contabilizando 61 livros para seleção das escolas. No que se refere à autoria, há uma divisão de gênero menos desigual do que a que observamos até aqui, visto que 55% das obras foram

escritas por homens e 45% por mulheres. Apesar disso, a vasta maioria desses autores continua sendo branca - não consta entre as obras aprovadas nenhuma que fosse de autoria de escritor indígena e os escritores negros correspondem a apenas 7% do total dessas obras.

Uma vez que o PNLD possui outras categorias para agrupar os romances ilustrados ou que exploram a memória, bem como para os romances clássicos de outras tradições literárias, era de se esperar que encontrássemos sob a rubrica romance as obras contemporâneas de escritores brasileiros. Eis a nossa primeira surpresa: o grande número de obras clássicas, canônicas e aclamadas pela crítica de escritores de outros países, como *O bosque das ilusões perdidas* (Grua, 2018), do famoso escritor memorialístico francês Alain-Fournier; *O sol é para todos* (José Olympio, 2018), da expoente da literatura norte-americana Harper Lee, ou, ainda, um dos marcos da ficção científica moderna, *Admirável mundo novo* (Globo, 2018), de Aldous Huxley. A literatura lusófona africana, que não teve um único livro incluído entre as obras clássicas da literatura universal, também se fez presente por aqui. Esse é o caso dos livros do angolano Pepetela, com *Mayombe* (Casa dos mundos, 2018) e *Se o passado não tivesse asas* (Casa da palavra: 2018); e do moçambicano Mia Couto, com sua renomada *Terra sonâmbula* (Companhia das Letras, 2018). Destacamos, ainda, a presença das obras de duas escritoras contemporâneas, cuja tradução foi feita diretamente da língua original e que contam com resenhas muito bem elaboradas no *Guia Digital 2018: A fórmula preferida do professor* (Estação Liberdade, 2017), da japonesa Yoko Ogawa, sobre uma complexa relação que se estabelece entre um professor de matemática, sua empregada doméstica e o filho dela, em que a paixão pelos números constitui o elo da história, e *Tudo que deixamos para trás* (Morro Branco, 2016), da escritora norueguesa Maja Lunde, em que a história é narrada em três tempo-espacos distintos por uma polinizadora na China, um apicultor norte-americano e um naturalista inglês, interligados por sua relação com as abelhas.

No que se refere aos romances de escritores brasileiros aprovados pelo PNLD, é digna de nota a presença de nomes consagrados há tempos por público e crítica, como é o caso das obras *Pedra bonita* (José Olympio, 2018), de José Lins do Rego; *O quinze*, de Rachel de Queiroz; *Sombras de reis barbudos* (Fontanar, 2018), de José J. Veiga; *Seara vermelha* (Claro Enigma, 2018), de Jorge Amado; *O grande mentecapto* (Best Seller, 2018), de Fernando Sabino; *Agosto* (Ediouro, 2018), de Rubem Fonseca; e *O irmão que tu me deste* (Nova Fronteira, 2013), de Carlos Heitor Cony. Também há obras de escritores brasileiros igualmente reconhecidos, só que mais contemporâneos e ainda atuantes, como *Ouro dentro da cabeça* (Vestígio, 2018), de Maria Valéria Rezende; *Becos da memória* (Pallas, 2018) e *Ponciá Vicêncio* (Pallas, 2018), ambas de Conceição Evaristo; *O peso da luz* (Pontes, 2018), de Ana Miranda; e *De mim já nem se lembra* (Claro Enigma, 2018), de Luiz Ruffato.

O *Guia Digital 2018* também apresenta uma parcela das inúmeras opções voltadas especificamente para o jovem leitor presentes em livrarias, não raro flertando com o universo dos filmes, das séries e dos games. Tal é o caso de *Jogador n. 1* (Casa da Palavra, 2018), do escritor e roteirista norte-americano Ernest Cline; *Uma travessia perigosa* (Mediação, 2018), da *best seller* infantojuvenil londrina Jane Mitchell; *Kindred: laços de sangue* (Morro Branco, 2017), da autora de ficção científica norte-americana Octavia E. Butler; *Lua de larvas* (Martins Fontes, 2014), da escritora e ilustradora britânica Sally Gardner; e *O espadachim de carvão* (CJT Comunicação e Tecnologia, 2018), do brasileiro Affonso Solano, popularizado pelo seu podcast “Matando Robôs Gigantes”, sobre assuntos relacionados ao cinema, aos jogos eletrônicos, aos quadrinhos e à cultura pop em geral. Há também considerável número de livros com feição mais infantil ou de perfil paradidático, os quais parecem sob medida para a discussão de temas propostos pela BNCC. Entre essas obras podemos incluir *As gêmeas da família* (Globo, 2018), uma narrativa sobre três irmãs, ancorada no período da ditadura civil-militar no Brasil, mas que opta por fazê-lo pautada em uma

estética de conto de fadas; *Entre silêncios e gestos* (Fundação Getúlio Vargas, 2018); *Os caminhos de Carla* (Elelis, 2018); *Meu jeito certo de fazer tudo errado* (Arqueiro, 2018); *Lisboa: um sonho, um pesadelo* (Fundação Getúlio Vargas, 2018); *Petrolina* (Grua Livros, 2018); e *O herói improvável da sala 13b* (Bertrand Brasil, 2018). Como característica comum, prestam-se a diversas temáticas ao mesmo tempo, com temas como a vulnerabilidade dos jovens, bullying e respeito à diferença, inquietações das juventudes e protagonismo juvenil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito já foi dito com relação ao conjunto das obras literárias aprovadas pelo PNLD, por isso faremos apenas uma última síntese das principais considerações. Em primeiro lugar, como pesquisadores no campo da Literatura que igualmente atuam na Educação Básica, na rede pública de ensino, consideramos que a implementação de um programa que permite ao professor escolher obras de literatura e não apenas livros didáticos, é digna de louvor, sobretudo em um país com tamanha injustiça social, onde o acesso aos livros consiste em verdadeiro privilégio de classe. Há extensa pesquisa sobre a quase inexistência de bibliotecas públicas, especialmente na periferia das grandes cidades e no interior do país, e sobre as condições precárias das bibliotecas escolares brasileiras - as quais, quando existem, estão defasadas em termos de acervo, possuem problemas estruturais e raramente dispõem de profissionais habilitados na área, como atestam, aliás, algumas das práticas de ensino presentes na segunda parte dessa obra.

Muitas editoras e livrarias, recentemente, também têm entrado em crise e falência, sinal de dificuldades de venda do objeto livro tanto pela sua competição com outros objetos de interesse, quanto da crise econômica em que vivemos e da necessidade de muitas famílias de

poder priorizar o básico e não poder usufruir de bens culturais, educacionais e de entretenimento. Neste contexto, fornecer livros de literatura que efetivamente chegam às mãos de crianças e adolescentes, mediados pelos professores das escolas públicas, é uma forma de permitir o acesso a uma educação de maior qualidade, viabilizando condições materiais para a realização do letramento literário.

Estabelecer uma política educacional de Estado, bem articulada e duradoura, todavia, é um grande desafio, posto que coloca o Brasil em uma vitrine, como o maior comprador de livros do mundo, o que desperta grandes interesses, inclusive os do mercado internacional de livros. O atual desenho do PNLD privilegia uma visão neoliberal, que aposta na autorregulação da oferta das obras, cria uma espécie de “órgão regulador do processo”, no caso, a equipe técnica que aprova ou reprova as obras inscritas, para então delegar a escolha aos docentes e dirigentes, dentro do cardápio ofertado no guia. Uma vez que são as editoras detentoras dos direitos autorais as responsáveis por inscrever as obras que devem concorrer, gêneros literários, autores e temáticas ficam excessivamente subordinados às obras mais vendáveis nas prateleiras das livrarias ou aquelas que os grandes conglomerados editoriais têm condições de fabricar sob encomenda para vender ao Estado brasileiro. Embora pequenas editoras possam - em tese - participar da “livre concorrência”, há a necessidade de um grande investimento prévio para produzir os livros nas especificações do edital, com material de apoio ao professor, texto acessível, formato passível de impressão em braile e um número considerável de exemplares para a inscrição no processo de análise do PNLD - o que, em caso de baixa demanda, pode vir a ser razão da falência da própria pequena editora.

Revisando alguns pontos sobre os conjuntos de obras analisados, caberia dizer, em relação à categoria “Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular”, que poderia ser desmembrada, visando não apenas ao incentivo a textos não canônicos, mas ao próprio

teatro, que teve aparição muito minoritária dentro deste edital, quase inexistindo como opção de escolha. Foi, também, nesta categoria que houve uma tímida visibilidade de textos que fogem do eixo da heteronormatividade ou da escrita de autores brancos, nela aparecendo textos sobre temáticas LGBTQIA+ e de escritores indígenas - ainda que, em alguns dos casos, mediados por pesquisadores que gravaram, transcreveram e traduziram seus relatos. No entanto, subsistiram nas resenhas clichês pouco desejáveis para a apresentação dos livros, em especial os de autoria feminina, como apontado no caso da descrição de Clarice Lispector, escritora com farta fortuna crítica a ser visitada.

Entre os livros da categoria “livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos”, vale novamente registrar a ausência do gênero “livro de imagem” e, no caso das histórias em quadrinhos, a pouca representatividade de mulheres entre autores e ilustradores. Sobre “memória, diário, biografia e relatos de experiências”, em que pese ter sido a categoria na qual houve um maior descentramento dos textos de autores brancos, é interessante salientar que isso tenha se dado justamente nos gêneros testemunhais, muitas das vezes vistos no entrelugar entre o literário e o documental. Embora estejam dentro de um edital voltado à aquisição de literatura, o fato de que a produção de autores não-brancos parece valer pelo seu caráter testemunhal, mais do que propriamente literário, é objeto de grande discussão dentro da própria crítica. Espera-se, pois, a partir das opções das editoras para as inscrições nos próximos programas, que a presença de autores e autoras negros, indígenas, quilombolas e LGBTQIA+ seja ampliada também nas demais categorias do PNLD Literário.

No caso das “obras clássicas da literatura universal”, salta aos olhos a concentração de autores de língua inglesa, ingleses ou norte-americanos, homens, cis-gênero, brancos e europeus. Afora os escritores russos, que estão no meio do caminho entre a Europa e a Ásia, e tiveram 4 coletâneas de contos e um romance contemplados, nem

mesmo nomes consagrados na literatura lusófona, seja em Portugal seja em países africanos figuram na lista do PNLD Literário. Mulheres? Apenas duas, inglesas, brancas, do século XIX, as consagradas pela crítica e sobretudo pelas altas vendas ainda hoje no mercado editorial Jane Austen e Mary Shelley. Sem a América Latina, a África, o Oriente Médio, a Ásia ou a Oceania, obras que deveriam ser representativas de diversas culturas do mundo revelam um mundo apequenado e parado no tempo, consagrando o Velho Mundo do século XIX.

Na categoria-gênero “poema”, a sobrevivência de um repertório predominantemente canônico é muito visível. Em sua grande maioria, temos escritores já mortos, com interpretações cunhadas pela tradição crítica, em coletâneas de projetos gráficos pouco atrativos. Destaca-se, ainda, encontrar-se Gregório de Matos em coletânea disponível, uma vez que se trata de autor em domínio público. Há pouquíssimo lugar para a poesia contemporânea, resenhas que pouco ou nada dizem sobre os poetas escolhidos, assim como para a produção de poetas negros. O cordel aparece menos aqui do que na categoria do “texto de tradição popular” - restringindo-se, neste caso, a cordelista que faz adaptação de histórias clássicas da literatura universal.

Ademais, embora nosso foco nesse trabalho tenha sido o PNLD 2018 para o Ensino Médio, é perceptível, não apenas, mas em especial no conjunto de livros voltados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, regrados pelo Edital do PNLD 2020, a grande presença dos ditos “paradidáticos”, textos que foram escritos mais pensando no trabalho escolar propriamente dito do que no trabalho literário. Nesse sentido, não raro são textos em que o enfoque a temas que pertencem aos editais do PNLD precede as escolhas artísticas e estéticas dos autores; diferenciam-se, nesse sentido, de textos que foram escritos para circulação mais ampla, em esferas que não necessariamente a escolar, e depois acabaram assimilados como objeto de estudo e repertório de trabalho em ambiente escolar. A presença de textos com esse caráter

foi particularmente perceptível nas categorias ligadas à prosa, em especial o romance, o conto e a novela, e em geral articulada às temáticas desejadas pela BNCC, como “cultura digital” e “projetos de vida”.

Se o acervo disponibilizado revela que estamos à mercê dos interesses do mercado editorial, o que dificulta o acesso a obras que têm menor circulação como mercadoria, também reconhecemos o mérito de o PNLD incluir uma considerável diversidade de gêneros literários em seus editais, uma vez que para muitos estudantes da Educação Básica, inclusive do Ensino Médio, são obras que funcionam como porta de entrada para o universo da leitura. Tal é o caso de romances contemporâneos, histórias em quadrinhos e mangás, lidos, compartilhados e colecionados por tantos de nossos alunos, constituindo-se em um importante repertório de experiências e referências de leitura para a vida adulta. Não custa sublinhar que um adolescente não se constitui leitor apenas com obras canônicas e os chamados livros clássicos - a despeito do que possam dizer alguns teóricos mais catedráticos. A diversidade de textos e um trabalho de letramento literário sólido na escola podem levá-lo mais longe.

Ao longo deste trabalho, procuramos voltar nossa atenção ao PNLD 2018, contextualizamos o PNLD 2020 e encerramos anunciando a publicação do PNLD 2022. Nessa mais recente edição, o programa volta-se à distribuição de obras didáticas, literárias e pedagógicas para estudantes e profissionais da Educação Infantil (creches e pré-escolas). À semelhança de editais anteriores, deixa clara a intenção de que o novo acervo sirva para “estruturar o trabalho docente e auxiliar na apropriação da BNCC, com o objetivo de desenvolver e padronizar a qualidade do ensino”. Essa abordagem do MEC nos remete à obra de Cassiano (2020, p. 22), a qual, ao investigar o mercado editorial, as políticas públicas e a educação no Brasil do século XXI, assevera que “a reforma curricular da Educação Básica instituída a partir da LDB foi implementada, em grande parte, pela avaliação, compra e

distribuição gratuita do livro didático”. A análise dos editais, dos guias e das obras aprovadas pelo PNLD Literário nos permite estabelecer um paralelo, observando que agora é a vez da BNCC, aprovada de modo conturbado e sem diálogo efetivo com as comunidades escolares, ser implementada pelo MEC nas escolas públicas brasileiras por meio do PNLD. Uma vez que a BNCC esvaziou o conteúdo de literatura do currículo previsto para o Ensino Médio - o que já é visível na aridez de textos de literatura nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados para distribuição nas escolas em 2022 - caberá mais do que nunca às obras de literatura distribuídas pelo MEC remediar um problema que ele mesmo causou: propiciar um acervo mínimo capaz de oferecer algum suporte aos professores para as práticas de letramento literário nas escolas de Educação Básica brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Claudia Leite. *Programa Nacional Biblioteca na Escola: mudança, permanência e extinção. Anais do Educere*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26530_14096.pdf>. Acesso em 5 jul. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de Convocação 01/2018 - CGPLI: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de Convocação 02/2018 - CGPLI: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação das obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia Digital PNLD Literário 2018*. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio>. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.. *Guia Digital PNLD Literário 2020*. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/etapa-ensino/2020-literario_ensino_fundamental_anos_finais>. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. “Mercado editorial, políticas públicas e educação no Brasil do séc. XXI”. IN: ABREU-TARDELLI, Lícia Santos; BUNZEN, Clécio. *Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula*. Recife: Pipa Comunicação, 2020, p.22-45. [ePUB]

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. “Sistemas estruturados de ensino e mercado editorial brasileiro”. Manaus: Intercom, 2013. Disponível em: <<http://intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1996-1.pdf>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

CEALE. Livro de imagem. *Glossário do CEALE*. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>>. Acesso em 10 de maio de 2021.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DERRIDA, Jacques. Che cos'è la poesia? Trad. Tatiana Rios e Marcos Siscar. *Inimigo rumor*, 10, maio 2011, p. 113-116.

FUKS, Julián. *Romance: história de uma ideia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Ed UFSC, 2013.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

SILVA, Victor Hugo. *29% das escolas do Brasil não têm acesso à internet, segundo Datafolha*. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/385090/29-das-escolas-do-brasil-nao-tem-acesso-a-internet-segundo-datafolha/>>. Acesso em 20 ago. 2021.

Parte 2

**PRÁTICAS DE ENSINO
DE LITERATURA
NA ESCOLA**

4

Michelli Marchi Oss-Emer

Sexto ano do dedo verde: uma proposta de letramento literário pela obra de Maurice Druon

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95125.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.4)

O presente capítulo busca relatar uma proposta de trabalho com leitura literária decorrente dos estudos da disciplina “*Literatura e Ensino*”, oferecida pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Sendo as discentes professoras da rede pública e atuantes no ensino fundamental, na área de Língua Portuguesa, buscou-se elaborar propostas de trabalho com o texto literário em sala de aula. A proposta aqui apresentada foi elaborada para uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Blumenau, e abordou a obra *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon. Faz-se necessário, porém, antes de tratar da proposta em si, relatar o contexto em que a turma está inserida, no que se refere ao contato com textos literários e ao desenvolvimento de atividades de leitura na escola.

A rede municipal de Blumenau conta com profissionais (professores pedagogos ou da área de Letras, em sua maioria) que trabalham exclusivamente nas bibliotecas escolares, fator que a diferencia de outros municípios da região. Estes profissionais recebem formação continuada e há um olhar atencioso ao trabalho nas bibliotecas, visto que é uma das áreas contempladas na proposta curricular do município.

As professoras que atuaram na biblioteca desta escola nos últimos anos realizaram um trabalho intenso com atividades de estímulo à leitura, atividades estas que, possivelmente, influenciaram os alunos envolvidos na proposta de maneira positiva ao longo da trajetória escolar, pois estes demonstram bastante interesse pela literatura.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, quinzenalmente, ocorre a ida à biblioteca para realizar empréstimos. Nesse momento, os alunos aproveitam para ler, inclusive em voz alta, para os colegas. Através destas atividades, foi possível perceber a relação positiva da turma com a leitura, pois há poucos alunos que não manifestam vontade de ler, sendo que a maioria faz questão de fazê-lo com frequência. Além da assídua participação nessa atividade de leitura em voz alta, é perceptível que a turma, em geral, costuma ler os livros que toma

emprestado, pois é comum que peçam para ir à biblioteca devolver ou emprestar livros durante as aulas, pois já terminaram a leitura antes da data (quinzenal) fixa que possuem para a troca.

Portanto, trata-se de uma turma que gosta de ler, e que lê bastante. Entretanto, as leituras são individuais, curtas e “soltas”, sem que haja um acompanhamento, uma intervenção (no sentido de mediação), e um compartilhamento de uma narrativa maior, sem ser as infantis que costumam selecionar na leitura para a turma. A proposta apresentada foi uma tentativa de preencher essa lacuna, proporcionando um momento de leitura compartilhada, em que toda a turma lê a mesma história, conversando e interagindo sobre ela no decorrer da leitura.

Tal lacuna é algo que permeia o trabalho com o texto literário nos anos finais do ensino fundamental, visto que não há orientações específicas nos documentos oficiais que tratem deste tema, nem uma discussão mais ampla a nível de formação de professores que reflita sobre este assunto tão pertinente no âmbito escolar, palco da formação do leitor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA NA ESCOLA

Atualmente, fala-se muito no papel da escola na formação do leitor, visto que esta instituição é responsável pela formação dos indivíduos que ali estão. Para tanto, o contato com o texto literário é fundamental, pois ele “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (COSSON, 2006, p.30).

O trabalho com literatura na escola é de suma importância e vai muito além da leitura superficial dos textos, ou do estudo dos gêneros

textuais, maneira como frequentemente são abordados os textos literários. Há na literatura muitos outros aspectos a serem explorados e que podem contribuir para a construção dos saberes adquiridos na escola e para além dela, conforme afirma Cosson (2006, p.17):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Percebe-se, assim, o valor da literatura no aspecto humanizador, para além dos currículos escolares e do trabalho propriamente dito com a leitura e a escrita que acontece na escola. Como humanização, Cândido (2004, p.249) define

[...] 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 da 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 compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Porém, para que isso aconteça, é preciso um trabalho consistente e objetivo com os textos literários, que nem sempre acontece. Na divisão dos currículos escolares por disciplinas, o trabalho com literatura em sala de aula, nos anos finais do ensino fundamental, fica destinado às aulas de Língua Portuguesa. Todavia, nem sempre os documentos oficiais abordam esta questão com a devida atenção, e como ressalta Colomer (2007) não há orientações concretas quanto a leitura de obras integrais.

Fala-se muito sobre a importância da literatura, mas, na prática, há poucas orientações que direcionem um trabalho efetivo com o texto literário. De maneira geral, comparando-se com outras épocas, pode-se dizer que há muitos jovens que estão lendo, na escola e fora dela, haja vista o visível crescimento do mercado editorial destinado a este público. Porém, “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2007, p.47). É esta leitura crítica e de caráter humanizador que se busca realizar na escola, caracterizando assim o letramento literário:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. COSSON (2006, p.120)

Uma ação de destaque nesta proposta é a formação de uma comunidade de leitores, pois, para o autor, esta comunidade pode proporcionar uma moldura cultural que favorecerá o leitor em suas construções pessoais e de mundo.

Ao pensarmos nos anos finais do ensino fundamental, em que os alunos são pré-adolescentes, essa noção de comunidade pode ser bastante positiva, pois é o que buscam nessa fase: uma identificação com um grupo. Este pensamento também é destacado por Colomer (2007, p.143), ao afirmar que:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que

a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Entretanto, a orientação do professor no processo de construção do letramento literário é importante, pois é ele quem poderá proporcionar condições para que este encontro do aluno com a literatura tenha sentido para ele próprio, para o texto e para a sociedade que o cerca (COSSON, 2006).

Pensando na parte prática desse processo que denomina “letramento literário”, Cosson (2006) apresenta um roteiro para o trabalho com o texto literário em sala de aula. O autor intitula este roteiro como “sequência básica” ou “sequência expandida”, sendo que a segunda delas é a continuação da sequência básica, em um formato mais extenso, indicado principalmente para turmas do ensino médio. A sequência básica divide-se em quatro momentos distintos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa da sequência básica é a motivação, e consiste em uma preparação para a leitura, com o objetivo de estimulá-la. Assim, ocorre antes de iniciar-se a leitura da obra em si, sendo que deve estabelecer laços com o texto que será lido, podendo envolver uma situação onde aja o levantamento de alguma questão a ser respondida pelos alunos, ou gerar algum posicionamento diante do tema abordado (COSSON, 2006).

Este é um momento que prepara o leitor para o texto que será lido em seguida, podendo ser composto de atividades variadas (de leitura, escrita, oralidade e análise linguística), integrando assim o texto literário com as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Importante ressaltar que por trata-se apenas de uma apresentação, este momento não deve se alongar, pois, para o autor, se a motivação necessitar de mais de uma aula, não cumprirá seu papel.

A próxima etapa da sequência básica é chamada de introdução, e possui exatamente esta função: apresentar, introduzir a obra aos alunos: física e teoricamente. No caso de não haver um exemplar

para cada aluno, é importante apresentar a obra física às crianças e permitir que a manuseiem. Neste momento o professor apresenta a obra escolhida para a leitura e pode contextualizá-la, informando, por exemplo, a época em que foi escrita, o contexto histórico ou outras informações que achar relevantes. É possível também ler a orelha ou a contracapa e levantar hipóteses sobre a história, para que os alunos possam confirmá-las (ou não) após a leitura.

Apenas após a introdução é que se inicia efetivamente a leitura do texto escolhido. O que se propõe aqui é que aconteça, por parte do professor, um acompanhamento da leitura dos alunos, já que para Cosson (2006, p.62) “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento”. Este acompanhamento visa auxiliar os alunos, contornando as dificuldades que possam vir a aparecer no decorrer da leitura: é possível esclarecer dúvidas sobre vocabulário ou até mesmo quanto à estrutura do texto. Para tanto, o autor sugere que o professor combine com os alunos espaços para conversar sobre a obra, em momentos que denomina “intervalos”, e que podem realizar-se por meio de uma conversa com a turma sobre o andamento da leitura, ou através de atividades mais específicas.

Como exemplos destas “atividades mais específicas”, o autor menciona a leitura de outros textos menores que tenham relação com a história lida (com o objetivo de realizar aproximações) e a leitura conjunta de um trecho ou capítulo. Para ele os intervalos são muito importantes, pois nestes momentos o professor pode observar a relação dos alunos com o texto, observar o ritmo de leitura e dificuldades específicas, que se não forem superadas, podem gerar o desinteresse e até o abandono da leitura. Estas observações durante os intervalos podem configurar o início de uma intervenção eficiente na formação leitora dos alunos.

O número de intervalos pode variar de acordo com o tamanho do texto e os objetivos estipulados para a leitura. Todavia, Cosson

(2006) não recomenda que se faça mais do que três intervalos de leitura. Um número maior não é indicado para o trabalho nessa estrutura, seguindo a sequência básica.

O último momento da sequência ocorre após a realização de todos os intervalos e do término da leitura de todo o texto, sendo denominado “interpretação”. Para o autor, a interpretação no letramento literário acontece em dois momentos: um interior e outro exterior, sendo que o momento interior é aquele que acompanha a leitura, capítulo por capítulo, até a compreensão global realizada após terminar o livro. É o momento individual e único que proporciona o encontro do leitor com a obra. Já o momento externo, trata-se de algo construído coletivamente, onde amplia-se os sentidos já construídos individualmente. É o ponto mais alto da construção de uma comunidade de leitores, e o que diferencia o letramento literário feito na escola e fora dela.

As atividades de interpretação vão variar de acordo com a faixa etária e as aspirações do professor para aquela leitura, porém elas têm como objetivo principal o registro da leitura. Como exemplos de atividades de interpretação o autor sugere a escrita de resenha da obra, dramatização de trechos, registro em diário de leitura, reprodução de cenários em desenhos ou maquetes, entre outros. As atividades podem ser muito variadas, visto que “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2006, p.68).

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A proposta aqui apresentada seguiu as orientações de uma sequência básica, combinada com a escrita no diário de leitura.

Para tanto, foram providenciados cadernos que serviram como diários individuais, que foram entregues aos alunos na aula inicial da proposta.

Na escola em que se realizou a proposta há apenas dois exemplares do livro, número insuficiente para uma turma de vinte e nove alunos. Em conversa com colegas que atuam em outras instituições, foram emprestados outros dezessete exemplares. Além disso, foi solicitado aos alunos que têm irmãos que estudam em outras escolas que verificassem a possibilidade de empréstimo nestes locais. Uma aluna conseguiu um livro dessa forma, e outros quatro pediram aos pais que o comprassem. Assim, conseguiu-se um total de 22 exemplares, sendo necessário realizar apenas sete cópias da obra.

No primeiro momento da sequência, os livros (e as cópias) foram entregues aos alunos, bem como o caderno que serviu como diário de leitura. Foi explicado que se tratava de um registro pessoal, e que deveriam anotar suas impressões sobre a leitura a cada capítulo lido, podendo copiar trechos ou frases que gostaram, escrever o que sentiram durante a leitura, o que esperavam que acontecesse com as personagens, entre outras possibilidades. Na mesma aula, cada aluno customizou a capa de seu diário, inserindo seu nome, o nome da obra e autor e ilustrações de sua escolha. Após estas orientações, partiu-se para a motivação, primeira parte da sequência básica.

MOTIVAÇÃO

Neste momento, iniciou-se uma conversa informal com os alunos, perguntando se já haviam lido o livro ou visto o filme intitulado *O menino do pijama listrado*, de John Boyne. Este livro faz parte do acervo da biblioteca, e o filme é exibido na TV aberta, fatores que contribuiram para a participação dos alunos na conversa. Pretendeu-se, aqui, induzir uma conversa sobre a guerra, tema presente e quase que central na história

de Maurice Druon, que pode ser relacionado aos cenários do filme mencionado. Os alunos relataram o assunto do livro/filme e algumas situações referentes à guerra, baseados em seus conhecimentos prévios.

Após essa conversa inicial, foi lido para a turma o capítulo dez do livro de Boyne, intitulado “O ponto que virou uma mancha que virou um vulto que virou uma pessoa que virou um menino”. Nessa passagem, acontece o encontro dos dois meninos, personagens principais da história, um prisioneiro e um filho de militar, havendo um diálogo entre os dois que foi proveitoso para a discussão aqui iniciada. Para finalizar esse primeiro momento, foi exibido o *trailer* do filme. Outra possibilidade seria a exibição do trecho do filme referente ao capítulo lido. Optou-se aqui apenas pela exibição do *trailer*.

APRESENTAÇÃO

Demos início à apresentação da obra que de fato foi lida pelos alunos. Inicialmente, foram apresentadas três diferentes edições da história (todas com o mesmo tradutor), para que os alunos pudessem perceber que há mais que uma versão, mas que a história é a mesma em todas elas. Em seguida, foi realizada uma breve apresentação do autor, mostrando uma fotografia sua e realizando um breve relato biográfico, para então abordar a obra em si e sua importância na literatura mundial.

Em seguida, iniciou-se a leitura coletiva dos capítulos Um (“No qual o autor, a respeito de Tistu, tece algumas considerações da mais alta importância”) e Dois (“No qual apresentamos ao mesmo tempo Tistu, seus pais e a Casa-que-Brilha”). A escolha destes capítulos para serem lidos coletivamente deu-se pelo fato de serem os primeiros, e por introduzirem as personagens e algumas ideias centrais da história. Assim, foi importante garantir que todos lessem e compreendessem as ideias iniciais, que tirassem as dúvidas em relação à estrutura do texto,

vocabulário, e outros aspectos que pudessem surgir no decorrer da apreciação da obra. Dessa forma, foi possível conversar sobre estes aspectos, de maneira que o trecho lido ficasse claro. Além disso, este momento estimulou a curiosidade dos alunos, gerando uma motivação para que continuassem individualmente. Nessa aula, foi combinado o primeiro intervalo. Para tal, os alunos leram os capítulos três a dez.

INTERVALOS

Os intervalos de leitura são momentos combinados entre o professor e a turma para conversar sobre o que foi lido até então. Nesta elaboração didática, foram feitos três intervalos, número máximo sugerido por Cosson (2006), pois a história traz assuntos pertinentes, que não podem passar despercebidos, visto que provocam um exercício de reflexão e criticidade importante para a proposta de letramento literário realizada.

Dessa forma, os intervalos iniciaram com uma conversa sobre os capítulos lidos. Neste momento, surgiram comentários avaliativos que puderam ser explorados, bem como dúvidas que puderam ser esclarecidas. Trata-se de uma turma bastante curiosa e que não tem vergonha de perguntar, portanto foram momentos de intensa conversa sobre o texto.

Após esse primeiro momento de conversa sobre os capítulos lidos, foram abordados os temas trazidos nos textos preparados para cada intervalo, sempre fazendo uma relação com o que acontece na história e sua relação com o texto apresentado.

Primeiro intervalo

Há muitas ideias que podem ser exploradas após a leitura destes capítulos. Porém, não é adequado estender demais os intervalos. Portanto, foram abordados dois textos curtos, de temas diferentes que

aparecem no decorrer desses capítulos: o sistema prisional (no caso do texto, o brasileiro) e a transformação de uma comunidade carente no México, através da beleza proporcionada pela arte. Para este intervalo, lembro, foi solicitada a leitura dos capítulos três a dez.

Inicialmente, foi entregue em material impresso um infográfico que traz algumas informações sobre o sistema prisional brasileiro (MENEZES, 2019). Vale ressaltar que a atividade foi realizada em uma turma de sexto ano, em que um texto mais breve e ilustrado é uma boa opção para tratar de um assunto sério de uma forma mais acessível e que não se estenda muito, para não alongar o momento estipulado para o intervalo.

Através das informações contidas no texto, os alunos refletiram sobre esse ambiente, reflexão que motivou Tistu na história a usar seu dedo verde e gerou o conflito da narrativa. Após a leitura, as seguintes questões guiaram a conversa:

- Como você imagina que seja viver em um local como as prisões descritas no infográfico?
- Você acredita que uma pessoa que vive em um local tão precário tenha motivação para querer mudar, para lutar por uma vida diferente quando sair da prisão?

Em seguida, realizamos a leitura coletiva e em voz alta de um segundo texto. Tratava-se de uma notícia sobre uma comunidade no México que recebeu artistas para um projeto que pintou as fachadas da comunidade, transformando-a além da aparência:

Em parceria com o governo do México, a organização Germen Crew, conhecida por criar trabalhos artísticos em comunidades e espaços públicos, revitalizou a comunidade de Las Palmitas, na cidade de Pachuca. Com objetivo de integrar a comunidade e tirar a imagem negativa do bairro, o trabalho na quebrada mexicana durou 14 meses. Os artistas pintaram 209 casas, ou vinte mil metros quadrados de fachadas, com as cores: lavanda,

verde limão, laranja, entre outras. Formando, para quem observa de longe, um belo arco-íris abstrato. A obra é uma homenagem ao vento: a cidade de Pachuca é apelidada de “La Bella Airosa”, uma frase espanhola que pode ser entendida como “a cidade de belos ventos”. “Cada cor representa a alma do bairro. Tem sido um esforço de toda quebrada, cada família tem participado de alguma forma”, disse o diretor do projeto, Enrique “Mybe” Gomez, para o jornal The Guardian. No total, 452 famílias (1808 pessoas) foram beneficiadas. E segundo relatos locais, o índice de violência entre os jovens diminuiu consideravelmente, fazendo o objetivo do projeto ser alcançado. De acordo com o diretor Mybe, antes da grafiteagem ser feita, Las Palmitas era mais uma área onde as pessoas evitavam sair às ruas depois de anoitecer ou até interagir uns com os outros depois de certa hora. Mas quando o projeto se aproximava de sua fase final, Mybe relatou que começou a notar pessoas na rua conversando entre si e mais crianças para fora de casa. “Honestamente, o que mais me surpreende é ver que as pessoas estão realmente mudando”, disse o diretor da grafiteagem. “Eles estão crescendo, há mais espírito comunitário. As pessoas estão cuidando da segurança do bairro com suas próprias mãos”. A recepção do projeto tem sido tão positiva que os planos para grafitar outra região já estão em andamento. A próxima parada deve ser “Cubitos”, outra quebrada da região. (CIDADES SUSTENTÁVEIS, 2015)

Os alunos relacionaram o assunto da notícia com o capítulo dez, onde Tistu tem uma lição de miséria e usa seu dedo verde para enfeitar a favela, fator que atrai turismo e outras atividades que acabam por melhorar a vida daquela comunidade. O texto foi entregue em material impresso, com as imagens do local que acompanham a notícia e que chamaram a atenção dos alunos pelo colorido e a beleza que a pintura atribuiu ao local.

Segundo intervalo

Para este intervalo, foi solicitada a leitura dos capítulos onze a quinze, em que, entre outros acontecimentos, Tistu não compreende os propósitos da guerra e toma algumas atitudes que influenciarão diretamente a narrativa.

Os textos escolhidos para este intervalo foram um texto informativo sobre o bombardeio nuclear nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki (NEVES,2019) e o poema “A rosa de Hiroshima” (MORAES, 1954), bem como o vídeo musicado do poema.

O intervalo, como o anterior, foi iniciado com uma conversa sobre a leitura destes capítulos, quando foi destacado o assunto da guerra, levando ao seguinte questionamento: Vocês imaginam como é uma guerra? Vocês conhecem a história das cidades de Hiroshima e Nagasaki?

Após ouvir as respostas, foi entregue aos alunos o texto informativo e realizada a leitura coletiva. Então, o vídeo do poema musicado foi exibido. Não foi realizada nenhuma pergunta específica, apenas foi solicitado que comentassem o poema, que dissessem o que pensavam sobre o texto.

Os alunos demonstraram-se tocados com os textos e fizeram vários comentários sobre a guerra, inclusive relatos pessoais sobre antepassados que viveram alguma experiência relacionada a este tema. Além disso, demonstraram certa indignação quanto aos acontecimentos relatados no texto.

Terceiro Intervalo

Para este último intervalo, o combinado foi que os alunos realizassem a leitura dos capítulos finais do livro (de dezesseis a vinte). Após uma conversa sobre a leitura, foi lido para a turma o livro infantil “*É assim*”, de Paloma Valdivia. A história fala, de maneira muito sutil, de perdas, do ciclo da vida, dentro do qual enquanto uns partem, outros chegam e assim tudo recomeça.

Os alunos associaram a história à morte do jardineiro Bigode, que ocorre no capítulo dezenove e gera um certo problema de comunicação, pois os adultos não sabem como contar para Tistu que o jardineiro

morreu, e utilizam eufemismos que são levados ao pé da letra pelo menino. A história, relacionada à passagem do livro, motivou comentários sobre situações de perda vivenciadas pelos alunos e a maneira como os adultos e eles próprios lidaram com ela. Alguns alunos inclusive se emocionaram, relatando a perda de entes queridos, principalmente avós.

Como este intervalo aborda a leitura dos capítulos finais, aconteceram manifestações de opiniões pessoais sobre o final da história e sobre a narrativa como um todo. Foi possível perceber que os alunos de fato se envolveram na leitura, pois teceram comentários sobre a história, relatando suas sequências e personagens preferidos.

Interpretação

A interpretação tem o objetivo principal de registrar a leitura. Uma forma de registro foi o diário individual de leitura, que foi recolhido e lido, para perceber as impressões de cada aluno sobre a história. No decorrer da leitura, a escrita no diário foi acompanhada, com o objetivo de verificar se os alunos estavam com dificuldade de compreensão e se necessitavam de algum tipo de auxílio.

Além disso, foi realizada outra atividade, em parceria com as professoras de arte e da biblioteca escolar. Cada aluno recebeu uma muda de flor, com a missão de utilizar seu dedo verde para fazer o bem para alguém ou para semear em algum lugar que estivesse precisando de um pouco de beleza. Além das mudas, cada aluno recebeu um pequeno vaso (um copo de isopor) para decorar, deixando-o bonito e alegre para receber a muda e ser entregue a alguém.

Durante duas aulas foi realizada a decoração dos vasos no pátio da escola e, após finalizar, cada aluno levou sua muda (no vaso decorado) para casa, com a missão de entregá-la a alguém que estivesse passando por um momento difícil. Ao receber as mudas e as orientações

sobre o que deveriam fazer, os alunos ficaram visivelmente empolgados, e não faltaram ideias para o destino da planta. A pintura dos vasos também foi um momento muito rico, onde as crianças puderam trabalhar coletivamente (no sentido de compartilhar os materiais de pintura), e auxiliando um ao outro no momento de passar a muda para o vaso decorado. A atividade foi realizada ao ar livre, em uma manhã de primavera que combinou perfeitamente com o objetivo do trabalho realizado.

Cada aluno registrou em fotografia (via celular, pois a maioria possui um aparelho) a entrega da flor, e justificou por escrito, em um breve depoimento, por que escolheu tal pessoa para utilizar seu dedo verde. As fotografias foram impressas e expostas (com a devida autorização) na mostra de trabalhos da escola, juntamente com o depoimento escrito. Nessa mostra, também foram expostos outros registros fotográficos que foram feitos durante as atividades e um cartaz explicativo da proposta realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da leitura na formação humana que perpassa o ambiente escolar é algo que há muito vem sendo discutido e frisado. Porém, muitas vezes, o trabalho realizado nas escolas não ultrapassa o oferecimento de obras para empréstimo, sem que estas sejam alvo de um trabalho mais minucioso, que provoque um aprofundamento nas questões em torno do texto literário e que, de fato, contribuam para a formação do leitor.

O desejo antigo de um trabalho mais aprofundado e consistente com literatura na escola foi o que moveu a construção e aplicação desta proposta, e os resultados obtidos superaram as expectativas, resultando em alunos que leram, discutiram e compreenderam - cada um dentro de suas possibilidades e limitações, alguns pela primeira vez - uma obra literária.

Os estudos realizados durante a disciplina *Literatura e Ensino*, oferecida pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina foram essenciais para apontar o caminho teórico a seguir, além de terem proporcionado conversas e trocas riquíssimas com os colegas, que contribuíram ainda mais para a idealização e materialização da proposta aqui apresentada.

Ao pensar no trabalho com uma obra literária em uma turma de sexto ano com quase trinta alunos, surgem algumas inseguranças e obstáculos. O primeiro deles é a falta de obras suficientes para todos os alunos, especialmente se tratando de escolas públicas. Contudo, é possível pensar em alternativas que possam superar estes entraves, como por exemplo, o empréstimo com outras escolas da rede. Essas situações desafiadoras não devem tornar-se empecilho para o trabalho com o texto literário, ou com qualquer outro fazer pedagógico.

Desde a apresentação da proposta os alunos mostraram-se motivados com o fato de lerem todos a mesma história. Tal empolgação reflete-se inclusive na compra de exemplares da obra por algumas famílias, mesmo sem ter sido solicitado. Alguns pais relataram (em conversas posteriores, em eventos escolares) o acompanhamento da leitura dos filhos, e seu entusiasmo com a história, querendo inclusive compartilhá-la com os familiares. Ouvir de uma mãe que nunca havia visto o filho lendo de maneira tão engajada, querendo conversar sobre o que leu, demonstra que o trabalho realizado cumpriu seu propósito. Houve também relatos positivos quanto à entrega da flor para algum familiar.

A turma que participou da proposta é bastante heterogênea. Nela, encontravam-se alunos da comunidade que sempre estudaram na escola, bem como outros estudantes oriundos de outros estados do país (principalmente do Pará), de outros países (havia na turma dois alunos haitianos) e um grupo de alunos que cursou os anos iniciais em escolas privadas da região - resultando em uma grande variedade de pensamentos, culturas, crenças e classes sociais.

Essa diversidade tão acentuada era um forte fator de conflito, envolvendo situações de preconceito e desrespeito entre os colegas. Apesar do objetivo da proposta não ter sido moralizante, percebeu-se no decorrer das atividades uma mudança de comportamento na turma. Os conflitos diminuíram, e alunos que antes se excluíam, foram flagrados trocando ideias entusiasmadas sobre a história. Tal mudança foi percebida inclusive pelos outros professores. A turma tornou-se mais generosa, fato que certamente está relacionado às questões que perpassam a narrativa de Druon.

As conversas em sala durante os intervalos de leitura foram momentos muito ricos, de troca de experiências - de leitura e de vida - que, de outra forma, provavelmente não teriam ocorrido. Os alunos envolveram-se com os temas sociais abordados na história, promovendo momentos de reflexão e discussão e também trazendo vivências pessoais, relacionando a história com a vida.

Além dos momentos de leitura e conversa sobre o texto durante as aulas, foi possível perceber que os alunos estavam lendo em outros momentos (nos intervalos entre as aulas, nas aulas de outros professores, ao finalizar alguma atividade e na biblioteca), e também conversando sobre o texto, o que é muito positivo e reforça a ideia de formação de uma comunidade de leitores.

Após o término da leitura e a decoração dos vasos, foi elaborada uma exposição com os registros fotográficos e escritos das atividades realizadas. Os registros foram expostos do lado de fora da sala de aula, e fizeram parte da mostra de trabalhos da escola, visitada pela comunidade escolar. No dia da mostra, os alunos demonstraram-se orgulhosos do trabalho realizado, pois foi possível vê-los explicando cada atividade aos amigos e familiares. Importante destacar que a mostra se tratava apenas de uma exposição, não havendo algum aluno responsável para explicar o trabalho. Ou seja, eles traziam os familiares até o local e explicavam por vontade própria.

Esse movimento continuou ocorrendo na semana posterior durante o recreio. O local onde o trabalho foi exposto estava sempre rodeado de alunos relatando suas atividades a colegas de outras turmas.

A empolgação com a leitura seguiu de tal forma que a turma sugeriu realizar uma peça teatral baseada na obra. Porém, devido ao final do ano letivo e a outros projetos em que esses estudantes estavam envolvidos e precisavam ser finalizados, não foi possível realizar a adaptação, os ensaios e a apresentação.

Enfim, a experiência relatada demonstra que é possível inserir o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa de maneira que se contribua para a formação (humanizadora) do leitor, gerando reflexões acerca do texto e não apenas sua leitura superficial. Ou seja, promovendo o letramento literário (COSSON, 2006). O papel do professor na organização das atividades e acompanhamento da leitura é primordial, e este deve ser também leitor e saber onde quer chegar e para onde quer levar seus alunos, através dos caminhos da leitura.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. Duas Cidades/ Ouro sobre azul. São Paulo, Rio de Janeiro, 4ª. ed., 2004
- CIDADES SUSTENTÁVEIS. *Grafitos pintam quebrada inteira no México e violência na região diminui*. 2015. Disponível em: <https://www.cidadessustentaveis.org.br/noticia/1753>. Acesso em: 14 set. 2020.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 139 p.
- DRUON, Maurice. *O menino do dedo verde*. 30 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1984. 149 p. Tradução: D. Marcos Barbosa. Ilustrações: Marie Louise Nery.

MENEZES, Luiz Fernando. *Cinco fatos sobre o sistema prisional brasileiro*. 2019. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/cinco-fatos-sobre-o-sistema-prisional-brasileiro/>. Acesso em: 20 set. 2020.

MORAES, Vinicius de. *A rosa de Hiroshima*. 1954. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/rosa-de-hiroxima>. Acesso em: 15 set. 2020.

NEVES, Daniel. *Bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki*. 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/bombas-atomicas-hiroshima-nagasaki.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

VALDIVIA, Paloma. *É assim*. São Paulo: Comboio de Corda, 2012. 32 p.

5

Maria Clara Dias

Uma proposta para leitura de poesias no sétimo ano do ensino fundamental

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95125.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.5)

As atividades aqui apresentadas, a partir de uma de elaboração didática voltada à leitura de poemas nos anos finais do Ensino Fundamental, foram parte integrante de uma pesquisa-ação do Profletras – Mestrado Profissional em Letras/USFC, cuja proposta estabelecia as ações e atividades que se pretendiam desenvolver com alunos de 7º ano de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Tal pesquisa, intitulada *Leitura de Poemas com estudantes do Ensino Fundamental II: uma proposta de abordagem de Literatura voltada para formação Ética e Estética*, organizava-se a partir da seguinte questão: de que estratégias o professor pode se valer para aproximar os alunos de novas práticas de leitura do texto literário na esfera escolar, de modo que o movimento entre compreensão, apreciação e análise articulado à reflexão sobre os usos da língua possa vir a contribuir, simultaneamente, para a ampliação dos usos da linguagem e do prazer estético na leitura desses textos?

A partir dessa questão, buscou-se articular estratégias para um trabalho sistemático de leitura de poemas, aprofundando-as em análises teóricas relevantes para a construção dos sentidos. Nesta busca, ressaltava-se a relação biunívoca entre literatura e língua, visando desvelar a articulação entre ambas em textos poéticos, de modo que a reflexão sobre a linguagem pudesse ampliar tanto a percepção das possibilidades de usos da língua como proporcionar melhor entendimento e fruição, contribuindo simultaneamente para a formação ética e estética dos estudantes. Com isso, esperava-se oportunizar uma ampliação da apreciação estética pelo aprofundamento na percepção temática e composicional na recepção de poemas; e a formação ética pela ampliação de conhecimento de mundo através da leitura emancipadora de textos literários.

FUNDAMENTOS E TEORIA DO MÉTODO

Esta proposta de elaboração didática esteve fundamentada na Estética da Recepção, de Jauss (apud BORDINI e AGUIAR, 1993),

segundo a qual o texto literário não possui valor intrínseco ou decidido e determinado por um grupo privilegiado de críticos que o alça a um cânone inquestionável. Pelo pressuposto de Jauss, o valor de uma obra literária é indissociável de como ela é recebida/lida em diversos tempos e espaços, de modo a impactar o leitor na medida em que, na sua leitura, este se emancipa, ampliando seu entendimento do mundo, ou, nos termos de Jauss, ampliando seu horizonte de expectativas. Partindo desse princípio e em função dos objetivos pretendidos pelos quais essa elaboração didática se organiza, o método recepcional exposto por Bordini e Aguiar em *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993) é o que norteia e estrutura as atividades propostas.

Tal método proposto por Bordini e Aguiar busca transferir para a prática escolar da leitura os pressupostos teóricos da Estética da Recepção, centrando a leitura no aluno e considerando seu horizonte de expectativas, o qual é sucessivamente determinado, atendido, desafiado e rompido e – espera-se – questionado e ampliado. Apoiando-se num constante debate participativo por todo o processo de leitura poética, este planejamento propôs adaptar as etapas arroladas por aquelas autoras, buscando ultrapassar tais horizontes de expectativas também quanto aos usos da língua na construção dos sentidos desses textos, tanto levando em conta tais usos em função de um propósito no modo de dizer quanto, se fosse o caso durante a prática didática, considerando-os em uma dada época histórica.

Tendo em vista o propósito investigativo de estratégias didáticas em que se articulem língua e literatura, convém evidenciar que a concepção de língua que fundamenta este trabalho, do planejamento à análise, é bakhtiniana. Segundo ela, “[a] realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, [...] mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.” (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 218-219. Em itálico no original). Assim, produto

da atividade humana no processo histórico das relações sociais, a língua “vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta” (Idem, *ibidem*, p. 220), ou seja, constitui-se nas interações humanas e é materializada nos enunciados – neste caso, os poemas.

Quanto à forma de registro dos alunos e alunas durante as atividades, propôs-se o diário de leitura que, conforme defende Machado (2005, p. 62), diferentemente de resumos ou resenhas, devem ser vistos como “artefatos que podem se constituir em instrumentos para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica, para o planejamento e preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares.” Segundo essa autora, pelo diário de leitura a voz do aluno é realmente despertada, com mesmo peso e valor de qualquer outra voz no ambiente social da escola; ele “se configura como um artefato que pode tornar-se instrumento de reflexão, desencadeador de múltiplos diálogos – internos e externos” (MACHADO, 2005, p. 63). Dessa forma, o que se esperava com esse instrumento é que os alunos dialogassem com a obra, seu autor, a professora pesquisadora e com eles mesmos, uma vez que o diário concede a responsabilidade enunciativa ao aluno com relação ao que foi discutido em sala – mais que meras anotações, a voz dele ressoando a partir de outras vozes.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES E ATIVIDADES

De acordo com as bases que fundamentaram as atividades propostas, o planejamento destas pressupunham as etapas preconizadas por Aguiar e Bonini na leitura de poemas, os quais foram selecionados pelos alunos na biblioteca da escola. Esta foi previamente preparada para receber os estudantes, com o auxílio da bibliotecária, com todos

os exemplares de livros de poesia espalhados pelas mesas e dispostos nas estantes de exposição de novos exemplares e de sugestão de leitura. O acervo da biblioteca continha repertório adequado tanto em quantidade quanto em qualidade, com coletâneas e antologias de autores consagrados, clássicos e contemporâneos, tais como Manuel Bandeira, Adélia Prado, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Leminski, Raquel de Queirós, José Paulo Paes, Manoel de Barros, Sílvia Orthoff, Casimiro de Abreu, Elias José, Raimundo Correa, Ricardo Azevedo, Mário Quintana, entre inúmeros outros. A orientação dada para a escolha dos poemas foi a de que considerassem aqueles que os impactassem ou pelos quais manifestassem algum estranhamento, ou que por qualquer outro motivo lhes chamassem a atenção. Conforme o planejamento das atividades da pesquisa-ação, a etapa seguinte consistia na leitura dos poemas em sala de aula, com a discussão, partindo das primeiras impressões, sendo aprofundada pelos questionamentos suscitados pelos estudantes com a mediação da professora pesquisadora, entre os quais os concernentes aos usos linguísticos determinantes na construção dos textos dos poemas lidos.

A ideia era que, levando o livro em que o poema foi publicado para a sala de aula e entregando a cada aluno uma cópia do poema, fossem lidos, questionados, analisados e relidos, todos os poemas selecionados, um por aula, seguindo as ações explicitadas por Saraiva e Mügge (2006) para a apropriação do texto artístico. Ou seja, buscava-se considerar a captação do sentido, a interpretação e transferência de significados, respectivamente relacionadas às perguntas: “O que o texto diz?” (e “Como o texto diz aquilo que diz?”); “Qual é o sentido do texto?” e “Que diálogo há entre o texto e o contexto estético-histórico-cultural atual e do momento de sua produção?”. Nessas aulas, o que se pretendia era, após a oralização do texto do poema, compartilhar “leituras”, as percepções quanto ao sentido dos poemas lidos, impressões, estranhamentos, questionamentos, gostos e o que mais viesse, e em seguida ir abordando, dialogicamente, alguns aspectos

que apresento a seguir – nem todos após cada leitura, muito menos nesta ordem, uma vez que tais aspectos foram abordados de acordo com a relevância destes em cada leitura:

- O eu lírico/poético: a voz que fala no poema.
- Sonoridades percebidas, como as rimas (toantes, soantes, perfeitas, pobres e ricas), e aliterações e assonâncias. Evidentemente, não houve a preocupação quanto à nomenclatura e classificação, mas mais de percepção dos fenômenos.
- Ritmo, pela disposição dos versos e estrofes e pela métrica. Também não houve de forma alguma a preocupação com a fixação, pelos alunos, de nomenclaturas e tipificação – somente a sensibilização pelo efeito de tais metros na literatura poética popular e nos demais poemas.
- O léxico: a escolha das palavras, as imagens que a elas se associam, reinvenções (neologismos), torções e distorções, trocadilhos, ambiguidades, polissemia e os efeitos dentro do contexto do poema pelos sentidos pretendidos, metonímias e metáforas, associação de imagens e outras sensações provocadas além das visuais no uso de palavras ou expressões: olfativas, táteis, etc.
- A organização sintática (inversões, colocações de ordem diferente da canônica SVO, enjambement, paralelismo, etc)
- A disposição gráfica do texto e seus efeitos, associada aos demais efeitos/recursos vistos, em poemas concretos, além da ressalva acerca das formas fixas segundo a conveniência para a leitura significativa e colaborativa.

Ao fim de todo esse processo – registrado pelos alunos em seus diários de leitura – a etapa final consistiria na solicitação de produção de comentários sobre os poemas lidos, que com estes comporiam uma

antologia da turma. No entanto, como veremos adiante na descrição da realização das atividades, outro foi o desenvolvimento dado no percurso, resultando numa produção diversa da inicialmente planejada.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Inicialmente a proposição do trabalho foi explicitada aos estudantes, como sempre deve ou deveria ser, visando o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, para o qual é fundamental a participação, o engajamento e a avaliação deles, como partícipes da sua própria formação. Assim, foram expostas as metas/objetivos; a forma de registros em um diário de leitura; a proposta de produção de uma antologia da turma ao final; e a avaliação, minha e deles, de todo o processo. Foi dado aos alunos, em seguida, um questionário diagnóstico, com questões pelas quais buscou-se a percepção deles acerca do gênero discursivo a ser trabalhado nas atividades (o que entendem por “poesia”, qual era a experiência de leitura literária de modo geral e de poemas em particular, na vida escolar e extraescolar, entre outras). Na aula seguinte, uma discussão a partir do que nele responderam foi importante para acionar seu conhecimento prévio e suas primeiras impressões, debatendo sobre as questões apresentadas no questionário a partir do que responderam – o que sabem e/ou pensam sobre poema, poesia, texto poético; se já leram; o que leram; o que pensam sobre esses textos; quais as impressões da leitura de tais textos; se se lembram de poemas e de nomes de autores de poemas; e, se não conhecem/nunca leram esse gênero textual, o que imaginam/pensam a respeito. Para os registros nos diários de leitura, os estudantes foram orientados para que informassem se ficaram confortáveis ou não (e, nesse caso, o porquê) com essa etapa dos trabalhos; se gostariam de dizer algo mais a respeito do que foi debatido; e qualquer outra observação que achassem pertinente fazer sobre esse momento.

A etapa seguinte foi a de seleção dos poemas, para a qual, após a preparação prévia da biblioteca – e uma explanação sobre o que faríamos lá –, os estudantes foram levados a fim de explorar textos poéticos. A ideia nesse momento foi pedir que selecionassem dessa exploração um poema que tenha chamado atenção por qualquer motivo – por gosto, por achar absurdo, divertido, estranho, engraçado, sem sentido – mas que, seja qual dessas ou de outras razões, tenha lhes despertado interesse a ponto de ficarem curiosos e/ou quererem compartilhar com a turma essa escolha. Essa exploração poderia ser feita individualmente ou em pequenos grupos (no máximo três alunos), em que cada participante poderia escolher o seu ou, em caso de unanimidade ou interesse mútuo, um ou dois poemas por grupo – não havendo restrição quanto a um mesmo poema já ter sido escolhido por outro grupo. Assim, eles se espalharam pelo espaço para a atividade de exploração, leitura e seleção de poemas, a qual ocorreu sem grandes percalços. Ao final, as orientações para o registro dessa etapa no diário de leitura foram que comentassem sobre esse momento na biblioteca, contando das dificuldades que porventura tiveram em escolher o poema (e, se sim, qual foi); o que acharam (as primeiras impressões) do poema escolhido; a razão da escolha; além de qualquer outra observação que quisessem fazer.

Os livros com os poemas escolhidos foram então reservados pela bibliotecária para as aulas posteriores e, nesse momento, cada poema atentamente lido e analisado pela professora pesquisadora, mesmo os que já conhecia, estudando-os e contextualizando-os. Esse passo é de suma importância, dada a feição do planejamento, em que o professor, mais de que preparar as aulas, há de se preparar para elas, uma vez que a etapa seguinte consiste na discussão dos poemas a partir das percepções dos estudantes, com o aprofundamento da leitura, seguindo as hipóteses para a interpretação e construção dos sentidos levantados por eles, mediados pelo professor e amparados nas pistas presentes na materialidade linguística do texto (e na relação com o contexto da escrita, conforme o caso). Os poemas selecionados foram os que constam na tabela a seguir:

Tabela 1

Título do poema	Referência
Às vezes	AZEVEDO, Ricardo. <i>Ninguém sabe o que é um poema</i> . São Paulo: Editora Abril, 2009.
VIII	ORTHOFF, Sílvia. <i>Adolescente poesia</i> . Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.
Intromissão	JOSÉ, Elias. <i>Amor adolescente</i> . São Paulo: Atual, 2009.
Diferenças	JOSÉ, Elias. <i>Amor adolescente</i> . São Paulo: Atual, 2009.
Cicatrizes na alma	MANN, Therezinha Cacilda. <i>Flor de Lis: Primeira Antologia da Aliflor</i> . Florianópolis: ALiFlor, 2010
O tempo escapou do relógio	BAGNO, Marcos. <i>O tempo escapou do relógio e outros poemas</i> . Curitiba: Editora Piá, 2012
Um olho inquieto demais	Amara, Luigi. <i>As aventuras de Max e seu olho submarino</i> . São Paulo: Editora UDP, 2011
O Cavalinho Branco	Meireles, Cecília. <i>Meus primeiros versos</i> . Literatura em minha casa, v. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
Soneto	Azevedo, Álvares de. <i>Discursos de um Sonho e Outros Poemas</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2003.
O arco	ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>José & outros</i> . Rio de Janeiro: Best Seller, 2006
do leão, a juba	PINTO, Sérgio de Castro. <i>Zoo imaginário</i> . São Paulo: Escrituras Editora, 2005
um gato preto	PINTO, Sérgio de Castro. <i>Zoo imaginário</i> . São Paulo: Escrituras Editora, 2005
O que é – simpatia (A uma menina)	Abreu, Casimiro de. <i>Nossos Poetas Clássicos</i> , v. 1. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.
Mal secreto	Correia, Raimundo. <i>Nossos Poetas Clássicos</i> , v. 1. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.
João e Maria	Buarque, Chico. <i>Cinco Estrelas</i> . (Org. Ana Maria Machado) Rio de Janeiro: Objetiva, 2001
A um passarinho	MORAES, Vinícius de. <i>Receita de poesia</i> . Col. Literatura em minha casa, v1. Poesia. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

Fonte: a autora

Assim, cada um dos poemas foi lido e debatido nas aulas subsequentes, em discussões nas quais os conceitos concernentes a esse gênero textual, conforme exposto, possibilitaram que os estudantes se familiarizassem com eles, de forma que verso, estrofe, rima, eu lírico e outros conceitos pouco a pouco passassem a fazer parte de seu vocabulário. Da mesma forma, foi-se evidenciando para os discentes, a cada leitura, o modo como se lê poemas, descobrindo-se sentidos para além da superfície textual, como em camadas.

Com relação à sequência em que os poemas foram lidos em sala, considerando que geralmente os estudantes no 7º ano concebem que poemas são textos que têm rimas, buscou-se ir introduzindo-os a partir do que já sabiam mas não percebiam, apresentando composições em que, além das rimas, outros jogos com a sonoridade das palavras estivessem presentes e fossem marcantes. Assim, os primeiros poemas abordados foram aqueles que, da seleção feita, mais se aproximavam dessas características sonoras, iniciando com uma leitura em voz alta, pelo professor ou pelo aluno que selecionou o poema a ser lido.

Intercalados a essa etapa de leitura compartilhada dos poemas escolhidos pelos alunos, foram apresentados a eles também outros dois selecionados pela professora pesquisadora: os poemas *Lembrete*, de Carlos Drummond de Andrade (2011), transcrito a seguir, e *Convite*, de José Paulo Paes (2000), a fim de subsidiar uma discussão posterior sobre o que são poemas, ou, mais amplamente, o que é poesia.

LEMBRETE

Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.

Apresentado como um poema que fala de poesia, ante a dificuldade inicial de responderem à pergunta “o que este poema diz”,

a professora pesquisadora escreveu no quadro de forma prosaica os versos como um período composto, lendo-o nessa forma e perguntando se sentiram alguma diferença. Essa estratégia serviu não só para a percepção da distinção entre prosa e verso como para o entendimento do sentido, digamos, “superficial”, da primeira “camada” na sua leitura, sobre a qual foram instados a se debruçar. Outra estratégia na leitura desse poema de Drummond foi, depois da discussão sobre o que dizem os versos, sem lhes ter mostrado antes o título do poema, sugerir que propusessem um, justificando-o. Após a socialização das sugestões, foi apresentado o título dado pelo autor, discutindo, na sequência, a pertinência deste e seu efeito, em contraponto ao que antes consideraram.

A leitura do poema de Paes ocorreu sem a presença da professora pesquisadora no primeiro momento porque, em função de ser também professora de turmas de outros níveis escolares, teve de participar de um colegiado de classe, repassando a uma professora substituta a atividade de leitura. Contudo, foram deixadas questões, que foram retomadas depois, pelas quais se ressaltava a intencionalidade nos usos da língua para efeitos poéticos, como que numa brincadeira com as formas de dizer e as palavras de que dispomos para tal. É um poema, a princípio, simples, mas que denota uma metapoesia fundante para a criação poética. O convite, aliás, foi muito oportuno para a produção textual dos alunos nessa proposta de trabalho de leitura de poemas com os 7^{os} anos do Ensino Fundamental, como ver-se-á adiante.

Estima-se que o confronto entre o entendimento de poesia e de poemas – e as expectativas que tinham a respeito – e o que é posto nos poemas de Paes e Drummond, discutido nas leituras compartilhadas e estimuladas por provocações questionadoras da professora, permitiu que os alunos continuassem seguindo as pistas dadas nos textos desses dois poemas, para que tanto construíssem sentidos para eles quanto para o conceito de poesia (que é finalidade do poema, mas nele não se encerra).

A etapa subsequente foi a leitura dos poemas de maior complexidade, ou mais “difíceis”, compartilhando as escolhas e lendo-os detidamente. Sempre iniciando com a leitura em voz alta, pela professora pesquisadora ou pelo aluno que selecionou o poema, foram postas em evidência as entonações emotivas/expressivas e intelectuais estabelecidas pela composição, seja pela pontuação ou por quaisquer outros recursos utilizados pelo autor. Entre os escolhidos pelos alunos, mais uma vez foi apresentado outro pela professora pesquisadora, desta vez o poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, no qual os efeitos sonoros dados pelo ritmo dos versos tetrassílabos iniciados por “café com pão” logo chamaram a atenção dos alunos.

Na discussão sobre o poema, ressaltamos esses efeitos sonoros, principalmente o ritmo, e ficou bem fácil percebê-lo mimetizado como o trem, principalmente nos tais versos “café com pão”, quase onomatopaico do som do trem em movimento. Não foi tão fácil a identificação do eu lírico, para cuja reflexão foi necessário questioná-los sobre quem falava no poema, fazendo-os voltar ao texto e localizar as passagens pelas quais poderiam percebê-lo. Assim, no aprofundamento da leitura dentro da metodologia proposta, ou seja, em que os estudantes protagonizassem a discussão com a mediação e provocações (quando necessário) da professora pesquisadora, foram abordados vários dos recursos poéticos e linguísticos usados ali – tais como as marcas da primeira pessoa do discurso, a assonância do quarto verso, a mudança no ritmo do poema e variedade linguística presente justamente na estrofe em que essa mudança ocorria – paralelamente à discussão das possibilidades interpretativas do poema.

Por toda essa etapa, após cada leitura, o registro dos alunos nesses momentos foi livre; apenas foi pedido para que ficassem à vontade para expressar o que pensam, o que entenderam ou as dúvidas que tiveram, dialogando com os textos, os autores, a professora ou com eles mesmos.

ETAPA DE PRODUÇÃO

Inicialmente a proposta dessa elaboração didática incluía a produção de uma antologia dos poemas da turma ao final da leitura de todos os poemas selecionados pelos alunos, com comentários de texto elaborados por eles para o poema que cada um escolheu, a partir de suas anotações nos diários de leitura e com uma breve contextualização da obra, com informações sucintas do autor e da época em que o poema foi escrito, situando-o historicamente. Esta atividade seria desenvolvida em sala de aula com orientações pontuais da professora pesquisadora e eventuais colaborações dos demais discentes, havendo, assim, participação e colaboração mútua, com momentos de releitura, revisão e reescritura. Por fim, a elaboração de uma introdução junto com os alunos, numa produção coletiva no quadro da sala de aula, seria a construção final para, com os poemas e os comentários, manufaturar essa pequena antologia, da qual cada aluno teria uma cópia, sendo outra cedida à biblioteca da escola para futuros jovens leitores de poesia.

Contudo, face à redução do tempo para a realização das atividades em função de contratempos anteriores à aplicação das atividades da pesquisa, foi proposto aos estudantes algo bem diverso: a partir da sugestão presente no poema de José Paulo Paes, se propôs que aceitassem o convite dado, que “brincassem de poesia”. Como ponto de partida, sugeriu-se que brincassem com uma palavra dada, explorando sonoridades (rimas, ritmo) e sentidos, associando imagens/ideias, pelo som ou pelo sentido, e que ao final tivessem pelo menos uma estrofe de quatro versos (uma quadra) produzida por eles. A resistência inicial, com protestos do tipo “eu não sei fazer”, “não tenho criatividade”, foi contraposta com afirmações fundadas no argumento de que se tratava apenas de uma experiência de brincar com algo inédito, em que se tenta e se aprende e se aperfeiçoa nas tentativas, até descobrir que pode ser muito prazeroso – ou não, mas jamais será

possível saber se não se tentar. Muito importante também para que se sentissem à vontade foi deixar claro que ninguém deveria ter como meta uma obra-prima. Assim, sentindo-se aos poucos confiantes, alguns já apresentavam suas tentativas, seus rascunhos e suas ideias, que se buscava estimular e orientar, sugerindo que pensassem ou em imagens ou em sonoridades próximas, conforme o caso. As orientações ao final para o registro dessa etapa foi para que expusessem suas reflexões sobre essa “brincadeira”, sobre como foi essa tentativa de criar poesia, sobre o que foi fácil e o que foi difícil, se conseguiram contornar as dificuldades e como conseguiram.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA – UMA ANÁLISE CRÍTICA

Olha eu achei bom e ruim ao mesmo tempo / O ruim é que eu não gosto muito de poema / O bom é que é complicado de entender mas faz sentido.

(Estudante Q, em anotação no seu diário quando da leitura de “O arco”, de Drummond)

Ler poemas é diferente de ler qualquer outro gênero de texto, e por não ser comum nas práticas de leitura escolares (e menos ainda, acreditado¹⁰, em outras que não as escolares), a dificuldade na compreensão leitora se perpetua face às especificidades do gênero, que não se faz de forma “linear”, nos parâmetros de textualidade “sequencial” a qual estamos muito mais preparados para receber, compreender, assimilar, interpretar e, bakhtnianoamente falando, responder. Assim, a análise da recepção na perspectiva posta por Jauss de textos poéticos por leitores neófitos tão

10 Tomo a liberdade de usar nesta seção a primeira pessoa do discurso, dado o caráter intersubjetivo da relação entre os sujeitos da pesquisa na análise do que, na falta de um termo mais adequado, poder-se-ia chamar de “resultados” de uma pesquisa-ação em práticas de ensino de Língua Portuguesa.

jovens deve levar em conta essas especificidades desse gênero de texto literário, dentre as quais a de se constituir em camadas de sentido, que se aprofundam mediante recursos imagéticos, metafóricos e outros, pouco comuns em gêneros de textos de outras esferas da atividade humana (até mesmo nos gêneros mais “consumidos” da esfera literária).

Por essa especificidade textual da materialidade linguística do gênero que propus para as atividades com a turma, um dos principais aspectos ao qual mantive-me atenta após as primeiras leituras dos poemas foi este relacionado à forma linguística e do quanto a dificuldade na compreensão dos usos e construções dessa poderia comprometer o entendimento do texto do poema, seja nos primeiros contatos ou depois, durante as discussões a respeito das possibilidades de sentido que o poema lido pudesse portar. Contudo, tendo em vista a intenção de ser somente mediadora da leitura nos momentos em que se fizesse necessária uma intervenção, procurei deixar que esse aspecto aflorasse na discussão sobre o que havíamos lido, a qual iniciava sempre com uma pergunta como “E aí?” ou um “E então?”. Nesses momentos sempre houve aqueles segundos iniciais em que ninguém dizia nada, é claro, logo quebrado pelos estudantes mais audazes, propondo interpretações e/ou questionamentos, depois dos quais se seguiam outros com opiniões, de forma que geralmente estas eram as intervenções iniciais a serem feitas: organizar as falas e sistematizar o que diziam no quadro, conforme o caso, para que todos acompanhassem o máximo possível de todos os aspectos suscitados pelo poema nessa primeira leitura e nas “leituras” decorrentes de suas percepções.

Na maioria das vezes, as questões que surgiam depois das primeiras tentativas titubeantes de interpretação para o poema eram sobre palavras cujos significados desconheciam, principalmente em poemas de épocas mais remotas, como, por exemplo, o “Soneto”, de Álvares de Azevedo, e “Mal secreto”, de Raimundo Correia. Nessas ocasiões, ante as perguntas para mim sobre o que significavam tais

termos, devolvia-as para a turma, inquirindo aos alunos se alguém o sabia, o que em algumas ocasiões gerava discussões interessantes relacionadas à concepção de “famílias de palavras”, ajudando-os a deduzir sentidos como, por exemplo, para “aventurosa” (por “aventurado”) e “atroz” (por atrocidade). O mesmo se deu em poemas mais contemporâneos, como no poema “VIII”, de Sílvia Orthoff, em que “mocidade”, era dedutível por ser derivada de moço ou moça.

Além disso, ainda com relação ao aspecto lexical da língua, os neologismos suscitaram questionamentos também interessantes, igualmente afins à formação de palavras, considerando seus radicais e afixos, como na expressão “se apoete”, no poema de Sílvia Orthoff acima mencionado. Nesses momentos foi interessante notar que a troca dos conhecimentos linguísticos entre os alunos não só revelava o conhecimento internalizado que têm da gramática da língua que usam – da língua que é deles – quanto o quão rica pode ser tal troca entre pares no aprendizado dos conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa relacionados à forma linguística (presentes em análises linguísticas as quais correm ainda o risco de se tornarem análises metalinguísticas, tendo o texto como pretexto para tal, contra o que desde há muito nos alerta Geraldini). O ensino das possibilidades quanto à forma linguística não só não deve jamais estar distanciado do conhecimento internalizado que os estudantes têm, como também deve se prestar à análise de sentidos e modos de dizer em enunciados reais como, nesse caso, os poemas que estávamos lendo. Outros questionamentos quanto ao aspecto lexical da língua demandavam o necessário deslocamento semântico em função de usos metafóricos, como em “naufrágio adolescente”, no mesmo poema de Orthoff, e em vários outros poemas lidos.

Da mesma forma, aspectos fonológicos da língua foram discutidos na análise de poemas em que jogos sonoros estiveram presentes, como, por exemplo, no poema “um gato preto”, de Sérgio de Castro Pinto, por se tender a ler (como a aluna que o escolheu contou) pulgas

em vez de plugas na primeira leitura¹¹. Disse ela, no seu diário de leitura, que achou que estivesse errado, mas depois leu de novo e compreendeu, e “achou legal a jogada com as palavras”. Estiveram presentes nas discussões outros vários e diversificados “jogos” sonoros de efeitos, como trocadilhos e ambiguidades, assonâncias e aliterações (como na estrofe final do poema acima citado), uns mais outros menos aprofundados em função do tempo da pesquisa.

Outro aspecto formal da língua com relação ao qual há que se ter bastante cuidado na leitura de poemas é o que diz respeito à sintaxe, dado que há outras possibilidades estruturais, bem diversas das da prosa. Embora a sintaxe de textos em prosa e em verso de modo geral sigam as mesmas regras naturais da língua, em poemas tais regras têm uma relação distinta na estruturação dos versos, em que períodos têm as orações quebradas, em que o *enjambement* separa o que na prosa deveria estar junto, e em versos aconteça de um referente ser evidenciado depois do pronome pessoal ao qual se refere – caso este no poema “O arco”, de Drummond. Foi imprescindível, para o entendimento do poema, o resgate do referente do pronome oblíquo dos primeiros versos de cada estrofe¹². Na discussão com os estudantes, após a leitura inicial desse poema, tive de perguntar a que eles se referiam, mesmo pondo a questão na forma “Chamá-la quem?”, na primeira estrofe, e ressaltando: “-la é um pronome que se refere a que ou a quem?”. Embora não tenha feito os recortes em aulas intercaladas às das leituras dos poemas de modo a aprofundar o entendimento dessas categorias linguísticas, essas estiveram presentes e relevantes nas discussões, uma vez que eram fundamentais para a compreensão do que estava posto no texto do poema.

As apropriações de muitas das categorias poéticas (além das de verso, estrofe, rima, etc) ocorriam, como se pode perceber, *pari passu*

11 “erçado, plugas / em mil / tomadas // os pelos desencapados // em repouso, / aninhas / os fios negros // e ronronas enrodilhado” PINTO, Sérgio de Castro. Zoo imaginário. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

12 “Que quer o anjo? Chamá-la. / Que quer a alma? Perder-se. [...]”

aos aspectos linguísticos a elas relacionados, uma vez que se interligam inevitavelmente. Outro exemplo relevante dessa relação fica evidente no caso da identificação do eu lírico, da voz que fala no poema, imprescindível em muitos poemas para a compreensão do que é dito, como evidenciado na leitura de “Trem de ferro”. Uma vez questionados sobre quem falava no poema, quem o “dizia”, de quem era a voz que se expressava por aqueles versos, exceto por um aluno, não souberam dizer de imediato. Foi, assim, necessário voltar a ele e buscar as marcas linguísticas que identificassem a voz que se enunciava ali, naquelas palavras, naqueles versos. O mesmo se deu na leitura de “O que é – simpatia (a uma menina)”, de Casimiro de Abreu, em que há um eu lírico que se dirige, que fala a uma menina, cuja percepção fundamenta leituras, como a de uma aluna que registrou, em seu diário que “ele não queria falar sendo direto e falar ‘eu te amo’ então ele quis achar outro jeito pra falar.” E o que permite essa identificação são as marcas linguísticas de primeira pessoa do discurso, seja nos pronomes ou nas desinências verbais.

Inúmeros outros exemplos podem evidenciar, na análise dos resultados das atividades, que a leitura de poemas não é de fácil recepção imediata em função das especificidades linguísticas do gênero, muitas das quais estão relacionadas ao trabalho com a língua diverso dos que estão em textos de outros gêneros mais presentes na vida de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Contudo, embora aqui se apresentem os aprofundamentos das discussões voltadas à dimensão linguística, todas as outras dimensões concernentes à recepção dos textos literários estiveram presentes e foram relevantes, durante toda a condução das atividades da pesquisa. Deve-se deixar claro, dessa forma, que embora a dimensão linguística neste artigo esteja em relevo, ela não se dissocia das demais dimensões, igualmente relevantes na pesquisa, como a social, a intelectual, a ideológica, a literária e a afetiva, às quais está inextricavelmente ligada, uma vez que não existem isoladas uma das outras, e entre as quais acredito ser impossível determinar os limites (conf. BORDINI, p. 83).

A PRODUÇÃO POÉTICA DOS(AS) ESTUDANTES¹³

Eu gostei do meu poema, assim, não vi nada d+ nele. / Mais eu tive dificuldade em fazer, foi um trabalho meu então eu gostei. (Estudante B, nas suas anotações sobre como foi realizar a atividade)

[...] percebi que a poesia não se trata só de rima e sim de expressar o que o autor está sentindo no momento e o que eu quis passar foi que mesmo diferentes temos um lugar muito importante no mundo. (Estudante J, na mesma circunstância)

Bom, antes de começar o poema, eu pensei que seria muito maçante, pois tinha um tema específico. Eu falhei, saí do tema do arco. Em geral eu gostei de fazer, a minha caneta foi seguindo, seguindo o meu coração (Estudante E, idem)

Tendo percebido que não haveria tempo suficiente para a produção anteriormente planejada de uma antologia comentada criada de forma contributiva com todos os poemas selecionados pelos estudantes – e considerando a necessidade de diversificar as atividades, que até então eram só de leitura e análise, e que estavam cansando os alunos –, tive a ideia, que logo sugeri a eles, de que explorassem uma palavra – em sentido, som, imagem – para criarem com ela um pequeno poema de, pelo menos, quatro versos, brincando com ela, saboreando-a, manipulando-a, moldando-a, criando imagens e jogando com sua sonoridade. A palavra estava num dos poemas escolhidos e ainda não lidos, que a mim pareceu promissora para a brincadeira proposta por Paes no poema “Convite”: arco¹⁴. E o que surgiu dessa proposta foi uma amostra de uma vivência poética tão bela quanto a que se percebe e se sente ao observar os primeiros passos de uma criança que aprende a andar (guardadas as diferenças entre

13 Cabe esclarecer que as transcrições das escritas dos alunos, são literais, ou seja, estão exatamente como feitas pelos estudantes nos seus diários de leitura. As transcrições dos poemas são do primeiro momento da produção deles, mantida a fim de mostrar o processo, o qual encerrou-se aí, em função do tempo exíguo da execução da pesquisa.

14 O poema era “O arco”, de Carlos Drummond de Andrade.

aprendizado e apropriação, é claro). Esse “exercício lúdico” retroalimentou a apropriação poética quando colocados na posição interlocutiva de criação/produção de poemas. À medida que foram se sentindo mais confiantes (ou menos temerosos) em aceitar o convite proposto pelo poema de Paes e experimentar a brincadeira, foram criando seus versos, elaborando-os em poemas, resultando em produções como essas aqui transcritas:

Arco e Flecha

Como a flecha de um arco,
atirada no arco-íris, as 7 cores, pode perfurar
indo mais alto que o céu,
ou mais profundo que o mar,

Ela vai tão longe que tudo perfura
e com o tempo sua força se esvai,
mas antes disso perfura o arco de ideias,
que na minha mente surge e vai.

Descanço

Um arco pelo céu...
Uma noiva com um véu...
Um barco velejando,
Todo mundo trabalhando...
E eu?
Simplesmente...
Descançando...

As perdas

Eu tinha um arco
mas que adianta?
ele se foi.

Eu tinha um barco
mas que adianta?
ele me deixou

Eu tinha o amor
mas que adianta?
ele me traiu e me largou

Eu tinha a vida
mas já se foi
assim, não sei como se lida
com a perda

Arco

O arco atira a flexa
passa pelo tobogã, e acerta a maçã
o arco se cria quando sol e lua se encontram
assim acontece um parto
e assim nasce
um arco íris.

A confusão do Arco

O menino pega uma arco para mim por favor
Toma aqui o seu arco!
Não menino eu quero um arco e não um arco e flecha. Ó
meu senho

Toma aqui o seu arco meu bom senhor
Não menininho eu queria um arco não um arco-iris
Á mais se não explicou que tipo de arco era. Ó meu senhor

Por esses exemplos é possível perceber que os estudantes se apropriaram não só de recursos poéticos como também que assumiram um lugar autoral nessa forma de dizer, sendo sujeitos de um discurso poético ao aceitar a “brincadeira” proposta no convite de Paes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre houve, em maior ou menor grau, um impacto após a primeira leitura, como ficava evidente naqueles silêncios, até o meu “E daí/então?”. Suponho que principalmente pela dificuldade em penetrar no sentido posto ali, de descobri-lo, desvelá-lo. Eram estranhos pela forma, em primeiro lugar, e pelo tema – muitas vezes, de início, praticamente impenetráveis. O estranhamento foi quase palpável em ambos aspectos. Evidenciam-se aí, dentre os pressupostos do método recepcional, o diálogo cheio de lacunas entre interlocutores de diversos tempos e espaços, também distanciados na dimensão linguística. Nesse diálogo, a apreciação estética é dependente de uma aproximação em que horizontes de expectativa se cruzem e, nesse processo, o do leitor pode se romper e se reconfigurar, em todos os aspectos, dentre eles o linguístico. E quanto a isso, nessa elaboração didática, esperava-se que os alunos tivessem de alguma forma rompido e ampliado seus horizontes de expectativas não só com relação ao mundo em que vivem, mas quanto às possibilidades de “dizer do mundo” pela linguagem poética. Contudo, algo que nas leituras de poemas pelos estudantes (e quaisquer outros textos literários) será impossível dimensionar sempre será o quanto tal leitura rompeu com seu universo de expectativas, a menos que eles mesmos o revelem espontaneamente. Pois no momento em que for feito esse questionamento a eles, este inevitavelmente será uma intervenção que influenciará em suas percepções quanto ao processo.

E foi muito curioso notar o quanto foram praticamente unânimes, seja nas primeiras impressões das leituras ou após as discussões, em considerar a grande maioria dos poemas lidos como “tristes e deprimentes”, denotando certo desconforto. Essa percepção foi constantemente pontuada nas anotações dos estudantes em seus diários de

leitura, alguns curiosos, como o que ressaltou a diferença nesse aspecto entre os demais poemas e “Trem de ferro”, por exemplo¹⁵.

Assim, as leituras imediatas e mediatas, bem como as discussões decorrentes de cada uma delas, levaram os estudantes a sucessivos impactos, estranhamentos, levantamentos de possibilidades, questionamentos, desgostos, encantamentos, diversão, inquietação, tristeza e riso. Nessas situações ricas em conteúdos humanos, ensinar os conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa – principalmente os concernentes às formas linguísticas constitutivas das enunciações poéticas – foi bastante rico, pertinente e produtivo pela riqueza na leitura compartilhada dos poemas, em que a “peteca” estava na mão deles e por eles circulava, com eventuais “rebatidas” minhas.

Para além da questão que mobilizou a pesquisa, tinha a intenção velada de que entendessem que não se pode dizer se um poema é bom ou ruim sem que se lhe dê a atenção necessária para que se desvele a nós, leitores, (re)construtores de seu(s) sentido(s) – o que não equivale a considerá-lo ruim por não termos tido condições de nos aprofundarmos nele, assim como não se pode afirmar que é maravilhoso simplesmente porque seu sentido é evidente e atende imediata e totalmente às nossas expectativas. Espero ter sido bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 99.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 9 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982. p. 132-133.

15 Como fica evidente em sua observação no diário de leitura: “Bem, gostei desse poema, ele é mais uma música de que um poema na minha opinião, esse foi o mais legal até agora, a turma achou a melhor hipótese que quem falava no poema era o trem, *achei o melhor até agora porque não tem tristesa, morte, doença, machucado e depressivo.*” (grifo meu)

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 80-102.

MACHADO, Anna Rachel. (2005). Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água*, (18), 61-80. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80> Acesso em: 02-3-2019.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PINTO, Sérgio de Castro. *Zoo imaginário*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. [1929] Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

6

Maria Gabriela Abreu

Abaixo a ferrugem! Uma proposta humanizadora de ensino de literatura no sétimo ano do ensino fundamental

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95125.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.6)

Esta é uma proposta didática de letramento literário para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental – Séries Finais, cujo objetivo principal é articular leitura e produção textual a partir de uma unidade temática. Para o desenvolvimento da elaboração didática foi escolhido o livro *Raul da ferrugem azul*, da escritora Ana Maria Machado. O livro é comumente classificado como pertencente à literatura infanto-juvenil. Entretanto, a possibilidade de exploração temática e literária presente na obra a torna passível de ser trabalhada independentemente da idade dos/as estudantes.

Maior sucesso de vendas da escritora, inicialmente o livro foi recusado por oito editoras. Eram tempos de ditadura no Brasil em 1979, ano em que o livro foi escrito. A história começa quando o menino Raul percebe manchas azuis aparecendo em seu corpo. As primeiras manchas apareceram no braço, logo depois de “uma briga que nem houve” na escola. Ele não gostava de brigas, mas não pode conter o sentimento de raiva ao presenciar o colega Márcio arrancando os óculos de Guilherme. Mesmo com o pedido de ajuda de Guilherme, Raul não conseguiu intervir, apesar de vontade não lhe faltar. O menino logo constatou que as manchas eram ferrugem, e que mesmo com as tentativas de fazê-las desaparecerem com diferentes produtos, elas não saíam. Como as manchas vão se espalhando pelo corpo a partir de diferentes situações vivenciadas pelo menino, ele vai à busca de respostas para o mistério que lhe sucede. No caminho, conta com ajuda de Tita, do Preto Velho e de Estela, até encontrar-se consigo.

Como pressuposto teórico-metodológico essa atividade ancora-se na obra *Letramento Literário*, de Rildo Cosson, cujas pressuposições serão desenvolvidas na seção 2. Em seguida, será apresentada a metodologia, que contemplará o desenvolvimento das atividades articulado aos objetivos de ensino e aprendizagem. Com o tema *Abaixo a ferrugem*, essa proposta visa garantir contemplação “da função essencial (da literatura) de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. (COSSON, 2018, p.23). Por isso, é muito mais que uma

proposta de leitura que se encerra no ato de ler ou que objetiva simplesmente a fruição, antes, a partir da leitura da obra de Ana Maria Machado, almeja-se explorar as potencialidades da linguagem; “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2018, p.29).

Nesse sentido, *Raul da ferrugem azul* possui um enorme potencial de exploração de sensações, que podem se voltar para a subjetividade de cada aluna/o, pois traz situações corriqueiras, que fazem parte do universo escolar e, portanto, podem estar relacionadas às experiências individuais. Mas também se volta para problemas maiores, para as mazelas da sociedade, tocando em temas sensíveis, como a censura, as situações de injustiça e a inércia perante essas situações.

Dessa forma, esta proposta organiza-se fazendo dois movimentos: parte-se do macro, da reflexão sobre situações mais abrangentes e que fazem parte da sociedade como um todo para se chegar ao micro, ao subjetivo, à tomada de consciência geral para o particular.

Ora, se a literatura possui a possibilidade de humanizar, de estabelecer relações entre o eu e o mundo, entre o eu e o outro, sair do texto literário ultrapassando os seus limites e relacionando-o aos fatos, aos acontecimentos da vida e do mundo parece um caminho a ser percorrido e, nesse sentido, *Raul da ferrugem azul* se mostra como uma obra cheia de potencialidades.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como mencionado anteriormente, os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam essa proposta estão ancorados no livro *Letramento Literário*, de Rildo Cosson. Nosso ponto de partida é o

desenvolvimento de uma elaboração didática em que a aprendizagem se dê *por meio* da literatura, não aprendizagem *da* literatura ou *sobre* a literatura. É sabido que há uma tradição no ensino e aprendizagem das obras literárias que privilegia a história da literatura, didatizada e escolarizada, principalmente no Ensino Médio, onde há a exposição dos períodos literários, dos seus principais autores e obras, as características das obras pertencentes ao cânone, bem como a exploração do momento histórico em que estão inseridas. Obviamente essas não são informações descartáveis ou desnecessárias, mas também, não podem fazer com que o ensino de literatura se limite a esses aspectos. Já no ensino fundamental, é comum a romantização da literatura, tomando-a como pertencente ao mundo dos sonhos, da fantasia e da imaginação. Vende-se a ideia de que ler é viajar sem sair do lugar, valorizando, assim, o aspecto da literatura como fruição. Também essa é uma possibilidade que a literatura proporciona. Mas limitar a abordagem da literatura a tais aspectos está longe de permitir que se alcance o seu potencial humanizador, o seu potencial transformador, capaz de fazer com que se pense, se reflita e se a coloque de maneira transgressora sobre as coisas do mundo.

Talvez seja esse um dos maiores desafios que nós, professoras e professores de Língua Portuguesa, temos enfrentado nas salas de aula diariamente. Por isso, essa proposta de elaboração didática objetiva articular a leitura literária à produção escrita, mas à produção escrita alinhada à prática social. Para Cosson “[a] escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (2018, p.16).

É na libertação das limitações físicas que também está o potencial humanizador da literatura. Nesse processo, não se pode jamais limitar a prática pedagógica ao “texto pelo texto” ou à “leitura pela leitura”. E tanto a escola quanto o professor de Língua Portuguesa possuem responsabilidades as quais compartilham.

Esse potencial de que falamos não se dará apenas com a leitura, com a memorização de personagens e de fatos do enredo ou com a identificação de características marcantes de uma escola literária. É preciso e mesmo necessário ir além, perceber a maneira pela qual os/as estudantes recebem o texto, quais as suas impressões. Porque são essas impressões que demonstram também de onde eles e elas vêm, como veem e sentem o mundo, e, a partir daí, é possível que o professor, por meio da mediação orientada, possa indicar que existem outras possibilidades de sensações, de leituras e de entendimento pela leitura. Para Cosson (2018, p.17):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra da narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizemos a nós mesmos.

A leitura literária se dá por meio de interações, de trocas, de permutações. Não se trata de um ato solitário ou monológico. Também não se restringe à relação leitor, texto, autor, mas sim, transcende esses limites e encontra o seu lugar nas cores, nos sabores, nas dores e delícias do mundo, para então se voltar à subjetividade do leitor, que não é, jamais, aquele que decifrou as primeiras palavras do início de um verso ou capítulo de um romance: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são o resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (COSSON, 2018, p.27)

Dessa forma, o trabalho com leitura literária em sala de aula pode proporcionar o compartilhamento de visões de mundo, que são subjetivas e pertencentes a cada leitor, mas também pode provocar e acrescentar repertório, na medida em que haja troca entre as diferentes percepções dos/das estudantes leitores e também do/da professor/a.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (COSSON, 2018,p.27)

Nesse concerto de muitas vozes estão presentes outras leituras, outras experiências. Pode-se ter o que falar sobre o que se leu, mas é preciso também estar disposto a ouvir. Sendo a sala de aula um espaço de diversidade, cabe ao professor explorar essa potencialidade, abrindo espaço, disponibilizando tempo para as múltiplas trocas de saberes, de olhares, de histórias, de impactos e de recepções. Muito longe de se deixar aberto à total e livre interpretação, mas também muito longe de se direcionar a uma única possibilidade de leitura, o desafio do professor é administrar com humanidade todas as possibilidades do texto literário, ou aquelas que emergem na sala de aula: “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.” (COSSON, 2018, p.47)

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Ainda conforme as sugestões de Cosson, a seguir será detalhada a sequência de atividades. A metodologia de prática de ensino escolhida foi a sequência básica, visto que organiza o trabalho com

leitura literária sem enrijecê-lo, possibilitando ao professor/a as adaptações compatíveis às necessidades de sua turma. São quatro os passos propostos por Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação. A eles, será incluída a avaliação, por considerarmos que esta é uma etapa fundamental do processo de ensino e aprendizagem de quaisquer atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

PASSO A PASSO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Motivação

Atividade 1

Leitura e debate de uma situação real (notícia), em que há uma situação de injustiça. Observar as reações das/os estudantes, deixar que exponham seus sentimentos com relação ao fato. Perguntar o que fariam em uma situação como a exposta. Abrir espaço para que falem se já presenciaram algo parecido na escola ou fora dela. A notícia selecionada para esse trabalho trata de bullying em uma escola russa, por ser o bullying uma questão sobre a qual podemos refletir a partir da leitura de *Raul da ferrugem azul*. Lê-se:

Menino morre em sala de aula durante sessão de bullying homofóbico

Rússia: Câmera flagra morte de garoto em sala de aula durante sessão de bullying. Jovem era vítima de perseguições constantes por ser considerado 'afeminado'. A vítima chegou a ser afogada na privada antes de voltar para a sala e morrer na frente da turma e da professora. Sergei Casper, 17, poderia ser definido como um garoto sensível, vítima predileta do bullying homofóbico nas escolas. Estudante de uma escola politécnica de Moscou, ele era amante das artes, gostava de cantar e de ouvir música, e era tido como um rapaz pacífico pelos colegas

de classe. Ao longo de meses ele foi vítima de bullying por parte dos outros garotos, supostamente por ser gay.¹⁶

Essa atividade objetiva chamar atenção das/os estudantes para as situações de injustiça que estão à nossa volta. A notícia a ser levada para a sala é um caso real, algo que aconteceu e que, por não haver intervenções, acarretou no extremo limite do desfecho: a morte de um estudante em sala de aula.

A partir dessas primeiras impressões observadas e registradas pela professora, será possível perceber se a leitura do livro *Raul da ferrugem azul* será capaz de transformar as percepções e, consequentemente, atitudes, diante de situações de injustiça. As/os estudantes se sentirão sensibilizados e motivados a intervir nas situações que as/os incomodam? Deixarão suas vozes expressarem aquilo que as/os desagradam? A literatura conseguirá afetá-los de tal forma que provoque uma transformação pessoal e social? Tentaremos responder a essas perguntas ao término da atividade. Duração: duas aulas.

Atividade 2

Esta atividade possui como objetivo fazer com que as/os estudantes voltem seus olhares para o macro, para os acontecimentos do mundo e da sociedade, para que ao lerem *Raul da ferrugem azul* consigam relacionar os acontecimentos narrados no livro com os acontecimentos da vida real.

Macro

- Pesquisa: Casos famosos (históricos ou atuais) em que a omissão colaborou com a injustiça (por exemplo, ditaduras no mundo).
- Em trio: cada equipe deve pesquisar uma situação de injustiça que tenha virado notícia. As situações devem ser entregues à/ao

¹⁶ Notícia completa disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/07/meni-no-morre-em-sala-de-aula-durante-sessao-de-bullying-homofobico.html>

professora/or para conhecimento prévio, de modo que haja mediação sobre a adequação das mesmas (confiabilidade da fonte, sensacionalismo, entre outros). As situações serão trocadas entre os trios, que deverão decidir como agiriam naquela determinada situação. Os trios deverão registrar suas decisões e, em seguida, apresentar o caso que receberam. Cosson, ao abordar o tema da motivação, esclarece que:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2018, p.53).

Embasam, ainda, as escolhas para as atividades de motivação:

as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2018, p.53).

O tempo de duração recomendado para o desenvolvimento da atividade é de duas aulas.

Introdução

Apresentação dos elementos paratextuais: capa, ilustração, autora (breve biografia). Questionar se já conhecem a obra, a autora, quais são as suas expectativas. O que o título sugere? Sobre o que será a história? Levar o livro e deixar que os/as alunos/as manuseiem a obra.

Leitura

Leitura oral, como ato transitivo, para que a voz da professora se eleve a outros ouvidos. Será exposto o livro no *data-show*, em *pdf*, visto que a escola possui apenas um exemplar. Caso a escola não possua *data-show*, a/o professora/or pode realizar a leitura, mostrando as imagens ao circular pela sala de aula. Tempo para a leitura: duas aulas.

Interpretação

A interpretação consiste em um processo central para a construção de sentidos de um texto. Mais do que ser capaz de reconhecer as informações dadas pelo texto, trata-se de perceber os possíveis sentidos que se materializam para além das palavras escritas, realizando inferências relacionadas aos conhecimentos prévios, ao conhecimento de mundo. Para Cosson “[a] interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2018, p. 64)

Durante a execução desta atividade espera-se que as/os alunas/os experienciem aquilo que Cosson chama de momento interior, ou seja, encontro de caráter individual que compõe o núcleo da experiência da leitura literária.

Palavra-sensação

Esta atividade objetiva socializar as experiências e sensações do momento interior, provocadas pela leitura da obra, de modo a construir o momento exterior. Por momento exterior tomamos o processo que sucede à experiência individual de leitura, quando há a socialização dessa experiência, que se encontra, cruza e dialoga com as outras experiências interiores dos membros do grupo. Sobre o momento exterior:

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio de compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2018, p.66)

Para tal:

- Descrever em uma palavra a sensação que ficou após a leitura. Debate sobre as impressões, o que lhes chamou mais atenção, o que entenderam, suas opiniões.

Será feito um painel com as palavras destacadas pelos alunos e alunas, com o título *Raul da ferrugem azul em uma palavra*. O painel ficará exposto no pátio da escola, com a intenção de despertar a curiosidade de outras/os alunas/os para a leitura. “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2018). Dessa forma, além de ser um convite à leitura da obra à comunidade escolar, o painel também é uma forma externalização explícita da leitura realizada, uma forma de fazer com que sintam que suas reflexões foram valorizadas. Além disso, cada palavra do painel estará em diálogo umas com as outras, de modo a constituir um todo.

Duração: duas aulas

Atividade de escrita: abaixo a ferrugem

O objetivo principal desta atividade é usar a literatura, a ficção e a produção escrita para “desenferrujar” algumas memórias.

Primeiramente, deverá ser apresentado o gênero memória literária para a turma, considerando a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático (BAKHTIN, 2017), a partir do contato com o gênero.

A proposta de produção textual é um texto de memórias literárias, em que se tenha presenciado uma situação de injustiça. Caso tenha “enferrujado”, o texto poderá ser a oportunidade de escrever um novo final para a história, onde a voz tenha vez.

Para ajudar a pensar antes de escrever o texto de memória literária, podem ser colocadas no quadro as seguintes questões:

- Qual a cor da sua ferrugem?
- Você já enferrujou por deixar de intervir em alguma situação de injustiça?
- Você já presenciou alguma situação em que houve intervenção de alguém para defender seus ideais?
- Como eu poderia fazer diferente? E se fosse possível escrever outro final?

Com essa atividade espera-se que seja possível criar ficção que mexa na memória em forma de libertação. Após os textos serem escritos e reescritos, será realizada uma roda de leitura para que aquelas/es que desejarem possam ler seus textos para as/os colegas.

Duração: Seis aulas (Duas aulas para a apresentação do gênero memória literária, duas aulas para a escrita e duas aulas para a reescrita)

Avaliação

A avaliação se dará de maneira processual e formativa. Processual, pois não se restringe ao produto final: a produção textual. Mas sim, considera todo o processo de aprendizagem da/do estudante durante as atividades propostas. Tais atividades são tomadas como um percurso a ser construído dialogicamente na ação-interação entre professora/or e estudantes. Avaliação formativa, por considerar a construção de conhecimento

de cada participante, valorizando suas subjetividades e observando o seu crescimento a partir de si, e não em comparação com o outro.

Além disso, como aponta Cosson com relação à avaliação: “A literatura é uma experiência, não um conteúdo a ser avaliado.” (2018, p.113). Obviamente em um sistema de ensino em que o conhecimento é medido por notas, considerar a experiência para além do produto final se torna um desafio. Entretanto, é possível observar e registrar nos debates orais a interpretação a que a/o aluna/o chegou, como pensou o que expôs; a maneira como relata e analisa o texto, seu potencial questionador. Ou seja, valorizar o caminho da/do estudante na relação com o potencial humanizador da literatura.

CRONOGRAMA

Etapa	Atividade	Duração
Motivação	1	2 aulas
	2	2 aulas
Introdução	Leitura	2 aulas
Interpretação	Palavra-sensação	2 aulas
	Apresentação do gênero memórias literárias	2 aulas
	Atividade de escrita: abaixo à ferrugem	2 aulas
	Reescrita	2 aulas

Total: 3-4 semanas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta didática de letramento literário que aqui foi apresentada objetiva, principalmente, revelar o potencial humanizador que o trabalho com a literatura pode oportunizar. Potencial esse que

estende o seu poder de atuação para além de estudantes, atravessando, também, a/o docente, a quem cabe o planejamento, o desenvolvimento e a orientação do trabalho, mas que também se coloca como leitor da obra e que por ela é atravessado.

Trabalhar sob a perspectiva da literatura que humaniza é ter a certeza de que, assim como aponta Antônio Cândido (2004), a literatura é um direito inalienável, ao qual todas as pessoas deveriam ter acesso. Alia-se a isso a responsabilidade da escola, e também das aulas de língua portuguesa, de participar da formação de seres críticos e reflexivos, agentes e transformadores do mundo.

Nesse contexto, a proposta *Abaixo a ferrugem* transcende os limites do estímulo à leitura de textos literários, à formação do leitor, pois desperta a sensibilidade, o questionamento sobre as dores do mundo e o desenvolvimento da consciência sobre o lugar que se ocupa nele. Mostra-se como uma possibilidade de “desenferrujamento” de preconceitos, de tabus, de sentimentos de ódio e de raiva, de ações que fazem sofrer e que humilham.

É um convite ao desenferrujamento de velhas práticas docentes, do comodismo, da zona de conforto. Não constitui tarefa fácil tocar em temas sensíveis, que fazem parte da condição humana. Não constitui tarefa fácil se aventurar no desenvolvimento de propostas didáticas a partir de uma obra literária, planejar, desenvolver, avaliar. Entretanto, ao se considerar o papel da literatura na educação do ser humano é possível exercitar a vivência plena de si e da relação com o outro e com o mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. (Prefácio à edição francesa Tzvetan) Fontes, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Raul da ferrugem azul*. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil e o leitor*. In: Zilberman, Regina; Magalhães, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2.ed. São Paulo: editora ática, 1984. p. 61-132.

7

Thaís Gonçalves Martins

O projeto baú de leitura no nono ano do ensino fundamental: em busca de uma formação leitora crítica

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95125.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.7)

Refletir sobre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental tem sido um grande desafio para nós, professores de língua portuguesa de escolas públicas. Muitos obstáculos estão presentes em nossa prática docente, começando pelo planejamento no início do ano letivo, momento em que analisamos quais as melhores alternativas para incentivar a leitura em sala de aula, qual metodologia utilizar para oferecer aos estudantes o contato com a Literatura em meio a conteúdos programáticos que devemos cumprir, de que forma trabalhar com efetividade projetos que tenham como objetivo a formação de leitores críticos, autônomos e responsáveis.

Acrescido aos aspectos apontados estão as inúmeras dificuldades que encontramos para concretizar práticas de leitura e escrita no ambiente escolar: falta de incentivo no âmbito familiar e bibliotecas das escolas públicas abandonadas que, infelizmente, em sua maioria funcionam como um depósito de livros, sem bibliotecários e com professores que revezam anualmente o lugar de cuidadores de um ambiente tão importante. Outro fator, relacionado à época em que vivemos, é a concorrência da mídia digital que faz muitos adolescentes e pré-adolescentes preferirem os jogos e as redes sociais à leitura de um livro, mesmo sendo livros no formato digital.

O cenário para o ensino de literatura nas escolas públicas parece desolador, mas não é, existem muitos fatores positivos que devemos considerar. Encontramos nas escolas também muitos estudantes interessados e curiosos pelo mundo dos livros, que gostam de ler, que compram livros e que se interessam pelas leituras. Também conhecemos histórias e experiências de professores que se destacam positivamente no seu trabalho docente, tanto aqueles que aparecem na mídia e ganham prêmios com seus projetos, quanto aqueles professores desconhecidos, que possuem uma rotina exaustiva de trabalho em duas ou três escolas e não têm condições físicas e psíquicas para colocar no papel e divulgar um projeto realizado em sala. Em minha experiência ao longo

de doze anos em sala de aula, conheci muitos desses profissionais incríveis, presenciei projetos que não aparecem em livros, em teses ou dissertações, mas que fazem a diferença na vida de muitos estudantes.

Mesmo diante do panorama descrito, é papel da escola pública oportunizar o acesso dos estudantes ao universo da literatura. Apesar dos obstáculos e dificuldades enfrentados, não podemos desistir de nossos estudantes, sobretudo daqueles que declaradamente não gostam de ler, pois muitos deles só têm contato com o universo da leitura crítica no ambiente escolar, dada a situação econômica e cultural que há na maioria das famílias brasileiras. Sendo assim, é necessário refletir de que forma a escola pode ultrapassar as barreiras para uma formação leitora de qualidade que abarque essa diversidade de sujeitos, pense o ensino de literatura e defina a finalidade desse ensino, que busque a formação de um leitor livre, responsável e crítico (Rouxel, 2013).

No próximo tópico, apresento o projeto de leitura que idealizei e foi concretizado em 2017, com o auxílio de toda comunidade escolar, nas duas escolas públicas onde trabalho. Inicialmente foi uma experiência empírica, que tinha por objetivo promover e incentivar a prática da leitura e da produção escrita no ambiente escolar. No entanto, após minha inserção no mestrado profissional – Profletras, em 2018, com o aprofundamento dos estudos teóricos, a experiência do projeto de leitura tornou-se a base para minha dissertação.

Posteriormente, exponho de forma breve a escola e os estudantes que participaram da presente proposta. No tópico seguinte, esclareço a escolha pelo livro *A Bolsa Amarela* e também um breve resumo da obra. Após, como forma de contextualização teórica são apontadas as bases teórico-epistemológicas norteadoras dessa proposta de ensino de literatura para o ensino fundamental. Em seguida, os diários de leitura e as resenhas utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem são apresentados. No tópico posterior, as etapas metodológicas são descritas. Para finalizar, alguns resultados preliminares foram destacados e as considerações finais dessa proposta.

O PROJETO “BAÚ DA LEITURA”

Conforme apresentado, é dever da escola oportunizar aos estudantes a formação como leitores críticos. Acredito que uma alternativa para alcançarmos uma tal formação, autônoma e responsável, sejam os projetos de leitura inseridos no cotidiano escolar, que tenham como objetivo o letramento literário¹⁷. Como aponta Cosson “o letramento literário em sala de aula precisa que os alunos usem a escrita para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar a sua experiência de leitura”. (COSSON, 2011, p. 288)

Corroborando com a perspectiva apontada, busco planejar minha prática docente, lecionando desde 2008 para alunos do ensino fundamental II de duas escolas da rede pública de ensino de Araranguá, Santa Catarina. Entre erros e acertos, tropeções e muito aprendizado, idealizei um projeto de leitura que propicia aos estudantes a dedicação de uma aula por semana para a leitura dos livros que estão em baús. O projeto intitulado “Baú da Leitura” teve início em abril de 2017, completando neste ano de 2020 três anos de existência e já faz parte da rotina escolar. Nessa proposta, cada sala de aula possui seu próprio baú¹⁸, constituindo uma espécie de biblioteca da classe.

A escolha das obras foi feita pelos estudantes e por mim. Antes de adquirirmos os livros, realizei uma pesquisa com eles, na qual relataram que não tinham o hábito de frequentar a biblioteca, pois os livros do acervo eram antigos e com poucas novidades. Após uma análise no acervo da biblioteca, constatei que o acervo estava defasado,

17 Termo apresentado por Rildo Cosson, compreende o processo de letramento que se faz via textos literários, apresenta não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

18 Os baús de madeira foram feitos por meu pai, um marceneiro que não concluiu os estudos, mas que sempre ajudou nas minhas experiências escolares, quando eu era aluna e depois que tornei-me professora. Ele cobrou apenas o valor da madeira para produção dos baús e a escola pagou por meio da venda de doces e salgados aos estudantes.

principalmente os livros infanto-juvenis. Assim, pedi para que os alunos apresentassem os livros que gostariam de ler.

Após uma análise das escolhas, selecionei os mais adequados ao ambiente escolar, alguns clássicos da literatura em versões adaptadas para HQs e outros títulos contemporâneos¹⁹. Importante ressaltar que não tínhamos dinheiro para a compra das obras, então, realizamos uma reunião com toda comunidade escolar e decidimos não comprar dois aparelhos de ar-condicionado para adquirir os livros. Também realizamos uma campanha e todos os professores doaram livros para os baús.

Por meio do projeto, são desenvolvidas práticas de oralidade, leitura/escuta e produção escrita, como: leitura coletiva, apresentações de seminários dos livros lidos, peças teatrais, gincana literária, produções escritas de resumos, resenhas, sinopses, reescrita de algumas histórias em forma de desenho – principalmente para os anos iniciais – dentre outras práticas de linguagem. Cada professor desenvolve essas práticas de acordo com as especificidades de seus alunos, levando em consideração a formação leitora e as dificuldades que a turma possui.

Uma das práticas de escrita realizada durante esses anos do projeto foi a produção de sinopses pelos alunos do 9º ano. Após a leitura dos livros do baú, os estudantes elaboravam – no suporte de marca página – sinopses dos livros lidos juntamente com a imagem da capa e uma citação do livro. Os marcadores eram entregues aos estudantes das outras turmas e aos funcionários da escola, tendo os livros do baú. Destaco uma das sinopses produzidas:

19 Algumas obras que compõem o acervo dos baús: *Malala, a menina que queria ir para escola*, *O Pequeno Príncipe*, *O menino do dedo verde*, *O diário de Anne Frank*, *A bolsa amarela*. Outros clássicos adaptados nas versões de HQs como: *Dom Casmurro*, *Romeu e Julieta*, *Vinte mil léguas submarinas*, *O poço e o pêndulo*, *O coração delator*, *Frankenstein*, *Nova Califórnia*, *A cartomante*, dentre outros. Além dos clássicos, também há livros de autores contemporâneos como: *A culpa é das estrelas*, *Os heróis do Olímpio* – Box: *Diário de um banana*, *Se eu ficar*, *Theodore Boone-Aprendiz de advogado*, *Extraordinário*, *Diário de aventuras da Ellie*, *Diário de um Zumbi do Minecraft*, Box: *Hora do espanto*, dentre outros.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”
(Antoine de Saint-Exupéry)

Essa é a história de um menino que viaja para diversos planetas a procura de algo, será que ele conseguirá encontrar o que procura? Embarque nessa viagem junto a ele, que você aprenderá as coisas mais especiais da vida. (Aluna A)

Dessa forma, a presente proposta para o ensino de literatura no ensino fundamental teve como alicerce o projeto citado. Por meio de um dos livros que compõem o baú, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, realizamos uma sequência didática para o ensino de literatura. Além do livro escolhido, realizamos a produção de um caderno de resenhas sobre os livros lidos no projeto *Baú da Leitura*.

A proposta está vinculada a minha dissertação de mestrado profissional – Proletras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que tem como questão central desenvolver e aprimorar práticas de leitura e escrita que visem à inserção do letramento literário buscando a formação crítica dos estudantes.

A ESCOLA E OS PARTICIPANTES

Essa proposta para o ensino de literatura no ensino fundamental foi desenvolvida com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, composta por dezesseis estudantes da Escola de Educação Básica Professora Eremeta Souza, localizada no Distrito de Hercílio Luz, no Município de Araranguá – SC. A escola possui um total de 160 alunos que moram na comunidade e nas localidades próximas: Balneário de Ilhas, Barro Vermelho e Rio do Anjos. Ao chegar à comunidade, podemos observar o ginásio da escola. Reformada há alguns anos, a escola é conservada e muito cuidada por toda comunidade.

A estrutura socioeconômica da comunidade tem como base a agricultura, a pesca e o turismo. As festas religiosas são os principais atrativos da comunidade, além das atrações promovidas pela escola: feira multidisciplinar, desfile de Sete de Setembro, festa junina, dentre outras. A comunidade fica afastada da cidade, uma balsa é o meio de transporte utilizado para chegar mais rápido ao Centro de Araranguá. Outro acesso é por meio do Município de Maracajá, no entanto, é um trajeto mais longo e com uma estrada sem calçamento. A construção de uma ponte é esperada há anos pelos moradores.

Conforme apresentado anteriormente, a escola possui um projeto intitulado *Baú da Leitura*, que teve início em abril de 2017. A turma escolhida para aplicação da proposta metodológica participa do projeto desde o início, uma turma bastante curiosa e questionadora que se engaja em todas atividades promovidas pela escola: são os representantes da fanfarra, os atores e atrizes dos teatros, das festas juninas, feiras e apresentações em geral.

A maioria dos alunos e alunas trabalham na roça quando não estão na escola, pois precisam ajudar a família. Normalmente, as meninas ajudam nos serviços domésticos, já os meninos trabalham no campo com os pais, uma situação vivida por milhões de estudantes em todo o País. São estudantes que não têm o privilégio de estudar o dia todo, muitos desejam ir para faculdade e continuar os estudos, mas em função da distância do centro urbano e da necessidade de ajudar a família, essa vontade acaba muitas vezes se dissipando e sendo esquecida.

A ESCOLHA DO LIVRO A BOLSA AMARELA

A presente proposta sugere a leitura de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. A razão pela escolha do livro, num primeiro momento, teve como objetivo encontrar uma adesão mais fácil dos estudantes,

por se tratar de uma história que trata de vontades, uma obra que oferece aos leitores a oportunidade de compreender melhor suas realidades, já que o enredo pode provocar uma identificação, assim, a proximidade entre leitor e a obra pode ocorrer.

O valor literário da obra tem relação com as dimensões do imaginário já que a protagonista da história usa a imaginação para fugir de sua realidade. O enredo é formado pelo mundo real vivido pela personagem Raquel e o imaginário que ela inventa para poder ser o que ela gostaria: nesse mundo ideal ela não é criticada e suas vontades são respeitadas. Dessa forma, a ficção torna-se um lugar de problematização da realidade.

As obras de Bojunga se encaixam no realismo maravilhoso ou fantástico, no qual os limites entre a realidade e a fantasia se misturam, contribuindo para que os estudantes tenham uma experiência diferenciada de leitura, com uma linguagem coloquial, no entanto. Figuras de linguagem como metáforas, eufemismos, hipérboles também aparecem em suas obras tornando os enredos cheios de simbologia e enriquecendo a linguagem.

As questões abordadas no livro escolhido podem contribuir para formação de sujeitos críticos e conscientes, tendo em vista que a autora aborda questões polêmicas como: empoderamento feminino, a invisibilidade da criança na sociedade, as relações de poder existentes, entre outras questões. No entanto, o livro não busca valor didático e nem moralizante, os temas sociais são vinculados ao lúdico e ao estético com o objetivo de provocar uma reflexão crítica e incentivar os leitores na construção de uma sociedade mais justa, combatendo todas as formas de preconceito e violência.

A *Bolsa Amarela* trata de temas atemporais, como: sonhos, desejos, medos, amizade, esperança, dentre outros. A criança, Raquel, é a personagem principal e narradora da obra. Dessa forma, o leitor pode se identificar com a personagem, pois vê-se representado na

história, encontrando assim uma ligação, uma relação, como aponta Zilberman (1984): “O leitor encontra um elo de ligação visível com o texto, vendo-se representado no âmbito ficcional” (p. 87). Essa identificação pode proporcionar ao leitor uma melhor interpretação do seu mundo, de sua realidade, cumprindo a função catártica da literatura.

O maior conflito enfrentado pela personagem Raquel é a relação com o mundo adulto, relação que é representada de forma bastante realista: a superioridade dos adultos frente à criança fica evidente. As relações da personagem Raquel com sua família são marcadas pela distância e pela falta de cuidado. Ela se sente sozinha, pois ninguém conversa com ela, ninguém em sua casa dá atenção para as coisas de que ela fala, como fica evidente no início do livro, na primeira carta que Raquel escreve para André: “Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria contar minha vida. Dá pé?” (BOJUNGA, 2018, p. 10). Raquel quer desabafar, contar sobre seus sonhos, sobre suas vontades, quer um amigo, mas não encontra em sua própria família o que tanto gostaria.

Esse conflito presente na obra é bastante comum na vida de crianças e adolescentes. Não raro, presenciamos em sala de aula histórias de alunos e alunas que são abandonados por suas famílias, que não interagem com as pessoas mais próximas. O reflexo dessa realidade é percebido em sala de aula, nas dificuldades de interação e conseqüentemente na aprendizagem desses estudantes. Assim, a temática da obra dialoga com a realidade de muitos estudantes, auxiliando-os na compreensão de seus problemas.

Dessa forma, a proposta de ensino de literatura com o livro *A bolsa amarela* pretende explorar esses e outros fatores presentes na obra, com o objetivo de alcançar o letramento literário, desenvolvendo uma formação leitora crítica e reflexiva.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Essa proposta de trabalho teve como base teórica a concepção bakhtiniana da linguagem, a qual apresenta a abordagem dialógica do discurso sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin²⁰. Também assumimos como arcabouço teórico as concepções de letramento literário e comunidade de leitores propostas por Rildo Cosson (2018), os estudos de Antonio Candido (2011), Regina Zilberman (2008) e Annie Rouxel (2013) sobre formação leitora e o papel da literatura na escola.

Tendo em vista que o objetivo central deste capítulo é a apresentação da proposta metodológica para o ensino de literatura, não iremos nos aprofundar nas teorias apontadas. No entanto, elas serão apresentadas resumidamente como forma de contextualização teórica.

De acordo com Bakhtin (2011), o fundamento de toda linguagem é o dialogismo. A relação que estabelecemos com o outro é feita por meio de enunciados orais ou escritos que são determinados pela situação social em que vivemos. Dessa forma, nossas visões de mundo, nossas opiniões, nossos valores são construídos na interação com o outro, na relação com nossos interlocutores em uma situação social de comunicação.

Nesse sentido, o outro possui um papel fundamental para a formação do eu. Para Bakhtin, nós nos definimos nas relações dialógicas com nossos interlocutores, precisamos do outro para existir: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011, p. 342). Nossa imagem é construída na visão do outro, na consciência do outro.

Sendo assim, a perspectiva de linguagem apontada pelo Círculo de Bakhtin está totalmente relacionada à interação social, às

²⁰ “Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 e 1929, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Volochínov e Medvedev. (RODRIGUES, 2005, p. 152).

relações dialógicas existentes: não existe linguagem sem interação, todo e qualquer enunciado é sempre dirigido a alguém em uma determinada situação discursiva.

Corroborando com a perspectiva de linguagem apontada, quando lemos um livro realizamos uma interação com os personagens, com as histórias. Muitas vezes - de modo figurado - saímos de onde estamos para entrar na história, de forma que podemos dizer que “[é] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, p. 17, 2018).

A proposta para o ensino de literatura apresentada busca incentivar a prática da leitura literária no ambiente escolar, com base na formação humana e na fruição estética, almejando contribuir para o desenvolvimento de indivíduos capazes de exercer plenamente a sua cidadania. Isso porque pressupomos que a literatura é fator indispensável de humanização, conforme aponta Candido (2011),

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Diante do panorama descrito, a literatura deve atuar no ambiente escolar como um instrumento capaz de também gerar criticidade. As diversas manifestações literárias existentes representam as culturas de determinados grupos, seus valores, suas crenças, suas normas, suas contradições. Por meio da literatura, os estudantes podem refletir criticamente a respeito dos problemas existentes na sociedade, se posicionando de forma coerente nas situações conflituosas em que vivemos.

Por força disso, a literatura contribui para o crescimento de crianças e adolescentes, pois os ajuda a ver o mundo de uma forma diferente, ampliando suas percepções e tornando-se essencial para a construção da identidade. Parafraseando Zilberman (2008), a experiência literária aciona a fantasia do leitor por meio da imaginação e assim um texto literário apresenta um universo que, mesmo distante do cotidiano, leva o leitor a pensar sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. Nessa perspectiva, a literatura ajuda a expressar e a compreender melhor o mundo em que vivemos. Reforçando essa questão, Zilberman (2008) reflete sobre os efeitos sociais que são desencadeados por meio da leitura literária, tendo em vista que o leitor socializa a experiência de ler, coteja as conclusões com as de outros leitores, discute preferências. Após a leitura de um livro, quando há possibilidade, dialogamos, trocamos nossas experiências, apresentamos ao nosso interlocutor a opinião sobre a obra, indicamos ou não o livro lido, por exemplo.

Também Rouxel (2013) aponta que a literatura lida em sala quando possui uma finalidade e busca uma formação leitora crítica, convida ao conhecimento dos saberes sobre si²¹, tendo em vista que por meio da experiência fictícia fazemos emergir nossa subjetividade e conseqüentemente aprendemos a escutar a si próprios e construirmos os nossos pensamentos. Sob essa perspectiva, a experiência literária pode auxiliar na construção de leitores mais sensíveis, que tenham empatia perante os demais, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de uma sociedade justa e menos desigual.

Acrescido ao aspecto apontado, ainda Rouxel (2013) aponta que a escolha das obras é determinante para a formação dos leitores, a escola deve apresentar aos estudantes a diversidade do literário, pois isso contribui para aperfeiçoar os julgamentos de gosto, assim como: “É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial

21 “Remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos. É a afirmação de uma subjetividade em ato de leitura” (ROUXEL, 2013, p. 21)

deixe marcas” (ROUXEL, p. 24, 2013). Essa relação estética da literatura só é construída através da emoção e compreensão durante o ato de ler, a leitura deve ser um processo prazeroso para que possamos desenvolver o gosto pela leitura objetivando o enriquecimento e a formação identitária do leitor.

Dito isso, compreendemos que a leitura de uma obra é um processo dialógico, não podendo ser trabalhado de forma isolada. Isso implica que os textos literários precisam ser explorados de diversas maneiras para que possamos alcançar o letramento literário e a construção de uma comunidade de leitores, ou seja, um espaço que oferecerá aos estudantes um repertório, uma moldura cultural, na qual eles podem interagir, compartilhar experiências de leitura e construir suas próprias identidades leitoras.

Cosson (2018) afirma que “[a]s práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (p. 47). Assim, é papel da escola proporcionar aos estudantes práticas de leitura que possibilitem a formação de um leitor crítico, contribuindo para o letramento literário.

Acrescido ao aspecto citado, Zilberman (2008) aponta que

Compete hoje ao ensino de literatura não mais a transmissão de um patrimônio já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN, 2008, p. 22-23)

Dessa forma, as instituições de ensino devem colocar em primeiro lugar a preocupação com a formação leitora, buscando alternativas para o trabalho com os textos literários de forma a proporcionar

aos estudantes uma experiência singular e marcante, que provoque a imaginação e que possibilite ao estudante uma identificação com seu mundo, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e autônomos.

Retomando os aspectos expostos nesta seção, a presente proposta para o ensino de literatura no ensino fundamental buscou realizar uma experiência de leitura objetivando a formação humana e a fruição estética, por meio da fantasia acionando o imaginário dos estudantes para a compreensão do mundo em que vivem. Em relação às questões subjetivas proporcionadas pela leitura, procuramos contribuir para a formação de um leitor sensível e solidário, que busque nas relações dialógicas a construção de uma sociedade mais humana. Além disso, pretendemos com essa proposta contribuir para a construção de atitudes valorativas que auxiliem na formação da criticidade leitora.

É nessas concepções expostas que esta proposta está embasada. Buscou-se a realização de uma experiência de leitura por meio da obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga e dos livros que compõem o projeto *Baú da Leitura*.

OS GÊNEROS: DIÁRIOS DE LEITURAS E RESENHAS

Os diários de leituras e as resenhas foram adotados como instrumentos de ensino e aprendizagem na proposta apresentada. O uso dos diários pode ser um instrumento eficaz para ajudar no desenvolvimento da escrita dos estudantes, por meio da reflexão sobre sua própria escrita. Entenda-se por diários de leitura “uma prática social bastante desenvolvida por um número muito significativo de escritores, filósofos e cientistas, que não se cansam de elencar as vantagens de

sua utilização para o desenvolvimento de sua escrita, de seu trabalho intelectual, de seu desenvolvimento pessoal” (MACHADO, 2005, p. 64). Sob essa perspectiva, os diários podem contribuir para o desenvolvimento da crítica e da autocrítica e para organização e preparação de um produto final também por parte de nossos estudantes.

De acordo com a autora, os diários de leitura são textos produzidos pelos leitores de um livro, que têm por objetivo o diálogo com o autor em uma conversa reflexiva, entre ambos, mas também do leitor consigo. Assim, a produção dos diários de leitura é caracterizada pelas relações dialógicas existentes nesse tipo de interação discursiva. Para Machado, o diário de leitura: “leva os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura” (MACHADO, 2005, p. 65).

Os textos produzidos nos diários de leitura apresentam a compreensão do leitor em relação à leitura feita: questionamentos, avaliações positivas ou negativas de acordo com as experiências pessoais do leitor, relações com outras leituras realizadas, ou seja, diversas interações podem ser concretizadas pela escrita diarista. Corroborando com essa perspectiva, o gênero diário de leitura é “uma ferramenta muito útil na construção da resenha, pois você pode recuperar o diálogo que estabeleceu com o texto na elaboração da mesma” (MACHADO et. al. 2004, p. 76). Mencionamos isso porque adotamos o gênero resenha para produção final dos estudantes após a leitura das obras e produções realizadas nos diários de leitura, aspectos que esclarecemos a seguir.

AS ETAPAS METODOLÓGICAS

A sistematização da metodologia teve como base os estudos de Rildo Cosson (2018) a respeito da sequência básica. Os dois primeiros passos propostos por Cosson foram realizados: motivação e

introdução. No entanto, outras atividades foram feitas no decorrer da elaboração didática. A leitura do livro *A bolsa amarela* foi feita de forma gradativa e dinâmica, tendo como instrumento de registro o diário de leitura, enquanto os livros do Baú da Leitura continuaram a ser lidos no cronograma normal das aulas.

Dessa forma, duas entradas eram realizadas nos diários de leitura – na elaboração didática do livro *A bolsa amarela* e nas aulas do projeto Baú da Leitura. Após as leituras, os alunos eram orientados a realizar as seguintes anotações nos diários, de acordo com as orientações adaptadas do texto de Machado (2005)

- ´ Escrever o que mais chamou a atenção entre tudo que foi lido;
- ´ Apresentar suas impressões, dúvidas, questionamentos, discordâncias, se posicionando diante do que leram;
- ´ Citar em que o texto lido ajudou na sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura e prática de escrita;
- ´ Relacionar alguma informação lida com suas experiências pessoais e com outras leituras já realizadas;

AS ETAPAS SEGUIDAS

1. **Motivação e introdução:** Com os alunos sentados em círculo, foi feita a distribuição de um pedaço de cartolina para cada um, eles foram orientados a escrever na cartolina um desejo que gostariam de realizar, uma grande vontade. Após a produção, eles trocaram entre si os pedaços de cartolina e cada aluno fez a leitura do desejo de seu colega. Nesse momento, foi realizada uma conversa sobre desejos, dentre os principais desejos descritos pelos alunos, a família estava sempre em primeiro

lugar. Alguns relataram que gostariam de continuar os estudos, outros, de ter uma profissão para poder ajudar a família a obter uma vida melhor. Para finalizar, foi feita uma apresentação breve sobre o livro *A bolsa amarela*.

2. **Leitura:** Iniciamos a leitura do primeiro capítulo, *As vontades*, cada aluno recebeu a cópia apenas do primeiro capítulo. A leitura foi feita em voz alta pela professora e os estudantes acompanharam.

2.1- **Leitura fora da sala:** No próximo encontro, os alunos realizaram a leitura do segundo, terceiro, quarto e quinto capítulos: *A bolsa amarela*, *O galo*, *História do Alfinete de fralda* e *A volta da escola*. Essa aula foi feita no pátio da escola, embaixo de uma árvore, a professora iniciou a leitura em voz alta e posteriormente os(as) estudantes que estavam dispostos a ler continuaram a leitura. Após a leitura de cada capítulo, foram realizadas pausas para o momento de produção escrita nos diários.

2.2 - **Leitura silenciosa:** A leitura do sexto capítulo, *O almoço*, foi feita de forma individual e silenciosa. Ao final da leitura, foi realizada uma socialização sobre o livro.

2.3 - **Leitura feita em casa** – Os últimos cinco capítulos do livro (*Terrível vai embora*, *História de um galo de briga e de um carretel de linha forte*, *Comecei a pensar diferente* e *Na praia*) foram lidos em casa. A proposta foi feita pelos alunos, pois queriam terminá-lo; os diários de leitura também foram levados para casa.

3. **Compreensão global do livro e socialização da leitura:** Foi realizada uma conversa sobre a leitura integral do livro, os(as) estudantes teceram comentários, falaram sobre os sonhos, erros e sobre o desejo do Afonso de voar longe, mas seu medo de cair. Então, os alunos comentaram sobre os medos que têm em relação ao futuro, a escolha da profissão, relacionamentos, etc.

Foi uma conversa bem produtiva e interessante. Após a socialização, os(as) estudantes compartilharam com o grupo algumas impressões que haviam destacado nos diários de leitura, também foi proposto a produção no diário de leitura de uma opinião final sobre a leitura, se gostaram ou não da leitura.

4. **Conhecendo o gênero resenha:** A apresentação do gênero resenha foi feita para os alunos por meio da leitura de duas resenhas publicadas em Blogs sobre o livro *A bolsa amarela*, a primeira resenha da vlogueira Aline Beloni, a outra resenha de Ju Spohr. Após a leitura, foi feita uma discussão sobre o gênero resenha. Duas questões foram escritas na lousa: O que é uma resenha? Quais são as duas características necessárias para que se considere que um texto é uma resenha? Após a discussão e explicação pela professora das questões, os(as) estudantes destacaram nas resenhas lidas as duas características. Para finalizar, foi proposta uma atividade de pesquisa: procurar outras resenhas em blogs, jornais ou revistas com o objetivo de destacar o resumo do objeto resenhado e a opinião do resenhista.

4.1 - Apresentação e socialização das resenhas pesquisadas: As resenhas pesquisadas foram apresentadas para turma - todas de filmes. Em uma atividade coletiva realizamos a análise das características, destacamos as partes em que apareciam a descrição dos filmes e as partes opinativas do resenhista.

5. **Produção da primeira versão da resenha:** Nesse momento, os(as) estudantes voltaram aos diários de leitura e releeram as anotações feitas, sublinhando as dúvidas sobre o texto e pontos que chamaram a atenção. Após essa releitura os alunos trocaram as suas experiências de produção do diário com os colegas. Feita essa atividade compartilhada, eles iniciaram a produção da primeira versão das resenhas, utilizando os

diários de leitura para auxiliar, para lembrar o livro lido e as anotações que tinham feito.

5.1 - **Reescrita da resenha do livro *A bolsa amarela*:** As resenhas foram corrigidas e entregues, alguns comentários sobre as produções foram destacados. A reescrita foi feita em sala com a orientação do professor.

5.2 - **Socialização da leitura na comunidade escolar:** As produções finais das resenhas foram expostas em um mural no corredor da escola. Dessa forma, outras turmas, professores e funcionários da escola conheceram o livro *A bolsa amarela* por meio da opinião dos estudantes do nono ano. O destaque para essa atividade foi a curiosidade despertada pelas resenhas: muitos alunos e professores perguntaram se ele estava no *Baú da Leitura* ou se a escola tinha na biblioteca para emprestar, pois ficaram interessados em ler após conhecer um pouco do livro por meio das resenhas.

6. **Produção final: O caderno de resenhas dos livros do Baú da Leitura:** Nesse momento, iniciamos a etapa final da metodologia proposta: a produção final de um caderno de resenhas dos livros que fazem parte do projeto *Baú da Leitura*.

6.1 - **Escolha dos livros para resenha:** A primeira atividade foi a escolha de um livro para resenhar. Nesse momento, as observações feitas no diário de leitura foram fundamentais para a escolha do livro: os alunos que tinham feito as anotações nos diários tiveram muita facilidade para decidir o livro a ser resenhado, principalmente para lembrar os livros lidos. O diário foi um instrumento muito importante para organização da leitura, sem ele, muitos alunos iriam ter dificuldade na produção da resenha.

6.2 - **Socialização sobre as leituras:** Após a escolha dos livros, os alunos apresentaram as anotações dos diários para

o grande grupo, como foi feito com o livro *A bolsa amarela*. Durante as apresentações de algumas anotações feitas nos diários, muitos alunos relataram terem lido os mesmos livros. Nesse momento, a discussão em sala foi bastante interessante e enriquecedora: a troca de opiniões sobre os livros lidos contribuiu para que um colega auxiliasse o outro, o mesmo livro lido por dois colegas recebeu atitudes valorativas diferentes, as quais demonstraram o gosto ou não pela obra.

6.3 - Produção da primeira versão da resenha: Após a escolha dos livros e a socialização, as características sobre o gênero resenha foram retomadas, a finalidade desse gênero e o objetivo principal das resenhas foi apresentado aos estudantes – auxiliar os colegas na escolha dos livros que estão disponíveis no *Baú da Leitura* – tendo em vista que essas resenhas irão compor um *Caderno de resenhas* que ficará junto a esse acervo. Nesse momento, os(as) estudantes produziram a primeira versão das resenhas dos livros escolhidos.

6.4 - Reescrita da primeira versão e produção final das resenhas: Nesse momento, a reescrita da primeira versão foi feita em sala de aula com as orientações da professora.

7. **Entrega do caderno de resenhas para o baú da leitura:** Após a digitalização das resenhas e encadernação delas, foi feita a entrega para os estudantes do *Caderno de resenhas*, eles realizaram as leituras de seus textos e também dos colegas e colocaram o caderno no baú de livros.
8. **Caderno de resenha e sua função social:** Depois disso, os alunos continuaram participando do projeto *Baú da leitura*, conforme apresentado, no entanto, ocorreu uma mudança na escolha dos livros. Inicialmente, quando não havia o *Caderno de resenhas*, os alunos escolhiam os livros pegando-os e lendo as observações

que estavam atrás, isso indicaria a escolha ou não da obra. Após a produção do *Caderno de resenhas*, esse passou a ser fundamental na escolha dos livros do *Baú*, pois as opiniões dos colegas passaram a colaborar na escolha ou não da obra.

RESULTADOS PRELIMINARES

Tendo em vista que essa proposta está relacionada à minha dissertação – em processo de textualização – os resultados de análise não estão prontos. No entanto, podemos apresentar algumas reflexões preliminares a respeito da experiência literária que foi realizada.

O primeiro ponto a ser analisado diz respeito à importância de um projeto de leitura ser desenvolvido nas escolas públicas, o quanto o projeto Baú da Leitura foi positivo para os estudantes, completando neste ano de 2020 três anos de existência. Percebemos um interesse crescente pelos alunos em relação à leitura desde o início do projeto. Podemos comprovar por meio de uma avaliação realizada com a turma que participou do projeto desde o início, os relatos positivos, conforme alguns registros transcritos:

Um dos livros que li e mais gostei foi “Cidades de Papel”, pois é um livro com linguagem de adolescente, com fatos muito incríveis e inusitados. Acredito que qualquer escola que adquirir esse projeto incentivará muito na leitura dos alunos. (Aluna B)

O projeto Baú da Leitura em minha opinião foi uma grande surpresa, pois a escola nunca tinha desenvolvido algo assim e foi muito interessante participar li muitos livros e cada vez sentia mais vontade de ler e foi realmente como eu imaginava mesmo tendo dificuldade com alguns livros eu consegui. (Aluna C)

Ainda durante as atividades de socialização sobre o livro *A bolsa amarela*, alguns estudantes relataram que estavam gostando do livro,

pois se identificavam com a personagem Raquel, tinham os mesmos problemas com questões familiares e assim como Raquel eles muitas vezes queriam fugir. Reforçamos, assim, a identificação dos estudantes com a obra, com a personagem, um processo que atua de forma positiva para formação do sujeito leitor. Nas produções nos diários de leitura, alguns estudantes interagiram com a personagem Raquel. Destaquei um trecho de um diário que representa essa relação dialógica:

Oi, Raquel,

Eu entendo as suas vontades, eu entendo o porquê você queria ser um menino, eu sei o que é querer crescer depressa para parar de ser deixada de lado e ter voz e vez, ter opinião, ser independente, eu sei o que é escrever e as pessoas acharem errado ou que isso não é pra você que não faz parte do seu dia a dia, que é estranho, eu sei o que é jogar futebol e não querer as bonecas, eu sei o que é gostar de uma cor diferente que não o rosa e eu acho que você não deve se preocupar mais com o que as pessoas dizem ou pensam sobre você por que você é única, é diferente sim e não tem que se preocupar com isso mais aceitar as diferenças e ser você mesma.[...] (Aluna D)

Percebe-se que quando o aluno identifica-se com a personagem, a interação ocorre de forma muito natural. No caso do trecho descrito, o conselho dado à personagem Raquel é um conselho que essa aluna está reforçando a ela mesma, pois sente-se em alguns momentos isolada no meio de seus amigos e colegas.

Em relação à produção das resenhas, nota-se que houve um melhor desenvolvimento com o livro *A bolsa amarela*, acredito que a atividade de elaboração didática contribuiu para uma melhor compreensão a respeito do livro, sendo os passos realizados durante as aulas os fundamentais para a produção da resenha. Também ressalto a importância do trabalho com um livro para toda turma, tendo em vista que por meio dos comentários trocados, das conversas sobre a obra, das discussões de gosto e desgosto, os estudantes construíram

suas opiniões, suas atitudes valorativas, ou seja, a formação de um sujeito leitor crítico e autônomo é possibilitada.

Para finalizar, gostaria de destacar a produção das resenhas feitas no *Caderno de resenhas*. Quando a proposta foi apresentada aos estudantes, todos quiseram participar. Percebemos o quanto é importante que os trabalhos realizados na escola tenham uma finalidade, um objetivo, pois os alunos sentiram-se valorizados ao perceberem que seus textos iriam auxiliar outros colegas na escolha dos livros. O caderno de resenhas passou a ter uma finalidade, transformado em um trabalho especial, estimado pela turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, saliento que a proposta apresentada só foi realizada com o apoio de toda a comunidade escolar: professores, funcionários, pais, todos ajudaram na efetivação do projeto Baú da Leitura. Diante de um Estado que parece cada vez oferecer menos recursos para que possamos concretizar projetos nas escolas, o empenho da comunidade escolar é fator importante para fazer um projeto acontecer. Registro que, pela natureza da escola, importante também foi o acompanhamento dos alunos que consegui realizar. Tendo em vista que trabalhei com a turma os quatro anos do Ensino Fundamental, tive o privilégio de acompanhar o crescimento e amadurecimento desses estudantes, de poder contribuir para a formação de sujeitos leitores.

No entanto, sabemos que essa não é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, principalmente nos centros urbanos, onde presenciamos salas com trinta e cinco ou mais estudantes, escolas sem estrutura e sem recursos, abandonadas pelas autoridades competentes. Dessa forma, só vamos conseguir efetivar propostas de

ensino como a descrita neste capítulo quando a educação pública se tornar prioridade dos nossos governantes. Enquanto isso, as comunidades escolares continuam fazendo milagres com os poucos recursos que recebem. Seguimos na luta por uma educação pública de qualidade, pois acreditamos no poder transformador da educação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BELONNI, Aline. *Resenha do livro "A Bolsa Amarela"*. Disponível em <https://alinelbelloni.blogspot.com/2017/01/resenha-bolsa-amarela-lygia-bojunga.html>. Acesso em: 07 julho de 2019.
- BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. 36. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018. CANDIDO, Antonio. "O Direito à Literatura". In: *Vários escritos*. Duas Cidades/Ouro sobre azul. São Paulo, Rio de Janeiro, 5ª. ed., 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018. 139 p.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018. COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 281-297.
- MACHADO, Anna Rachel. *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. Linha D'Água, n. 18, p. 61-80, 2005.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004. 123 p.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTAROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Editora: Via Leitura. 2015 [1943] 96 p.

SPOHR, Ju. *Resenha do livro "A Bolsa Amarela"*. Disponível em <https://gatoletrado.com.br/site/resenha-a-bolsa-amarela-lygia-bojunga/>. Acesso em: 07 julho de 2019.

ZILBERMAN, Regina *et al.* *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: Zilberman, Regina; Silva, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008. p.17-24.



Karin Milena de Medeiros Kersbaum

Memórias de leitura:
avaliação do processo
de formação de leitores
no nono ano do ensino
fundamental

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95125.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.8)

Cada um de nós tem uma história de vida, com teorias, ideologias e experiências que acabam por determinar nossas vivências e vice-versa. Na minha trajetória no magistério, fui também secretária de escola, assessora e professora, por isso sempre acompanhava os relatórios da Prova Brasil, cujos resultados sugeriam uma grande dificuldade dos estudantes com relação à leitura e à interpretação de texto. De acordo com esses relatórios, a maioria dos meus alunos do 9º ano encontrava-se no nível 2, em uma escala de 0 a 8, no que se refere aos conhecimentos de Língua Portuguesa. Somava esses dados à minha experiência em sala de aula e concluía que faltava amadurecimento dos estudantes enquanto leitores, pois não se mostravam aptos a compreender informações básicas ou implícitas no que liam nem conseguiam relacionar com maior profundidade textos e vivências, cientes das relações de sentido entre as palavras e seu contexto.

Para ajudar os estudantes a superar tais dificuldades, ficou evidente a importância de um amplo trabalho de leitura de literatura, oportunizando atividades que despertassem os múltiplos significados de uma obra, em sentido amplo, pois só assim superariam a mera decodificação e localização de informações isoladas. Meu esforço inicial teve como foco compreender algumas das discussões que estavam sendo promovidas na área da educação e no campo da formação do leitor, o que me levou a buscar estratégias que tivessem como foco a leitura literária, tornando-a mais presente e mais significativa no cotidiano dos educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir da minha experiência e das novas leituras e reflexões, desenvolvi minha dissertação junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UFSC, com o título “As memórias de leitura e o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental”. Esse trabalho, defendido no ano de 2018, envolveu o gênero “memórias de leitura” e visava oferecer ao estudante, concluinte dos anos finais do Ensino Fundamental, a oportunidade de realizar

um balanço acerca das experiências de leitura feitas ao longo dos anos de escolarização. A partir de uma pesquisa-ação, foi planejado e desenvolvido na única escola de Educação Básica da Rede Pública de Ensino de Chapadão do Lageado, pequeno município situado no Alto Vale do Itajaí. As turmas participantes pertenciam ao 9º ano e eram formadas por estudantes com idade entre 14 e 17 anos, oriundos de vários bairros que circundam a escola, sobretudo do meio rural, com acesso restrito a tecnologias como celular e internet e onde boa parte deles auxilia a família no trabalho. No presente texto, ofereço uma síntese do projeto desenvolvido, levando em conta a importância da leitura de literatura na formação do indivíduo, o papel da memória, fundamental para a escrita de si em um gênero como o “diário de leitura”, a metodologia do trabalho pedagógico e uma análise das principais observações realizadas ao longo do processo.

O DIREITO À LITERATURA E O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Antônio Cândido, em seu conhecido ensaio sobre o direito à literatura, defende que tudo aquilo que é indispensável para nós é também indispensável para o próximo. As pessoas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida e instrução. Mas questiona: será que elas reconhecem que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou a ouvir Beethoven? De acordo com o pesquisador, quando as pessoas arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante.

Nesse sentido, percebemos que o trabalho com a literatura em sala de aula pode não colaborar adequadamente para a humanização dos sujeitos quando a escola só dispõe dos textos dos livros didáticos – que em geral reproduzem em larga escala fragmentos de romances e mesmo

partes de contos e crônicas, o que dificulta a fruição estética do literário, pois oferece acesso a um acervo fragmentado e pouco variado. É preciso que se trabalhe com a formação do leitor e, de modo especial, do leitor de literatura, o que só se consegue por meio da leitura de obras integrais, a fim de que se supere a maneira tradicional de atividades em que se lê para se responder a determinado número de perguntas. Portanto, mesmo *best sellers* e outras obras lidas fora da escola pelos educandos fazem parte do processo e podem contribuir significativamente para a formação de leitores se a escola os auxiliar a problematizar essas vivências.

Regina Zilberman, professora da UFRGS, na obra *A literatura infantil na escola*, acrescenta que a literatura é um agente de conhecimento porque “propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar (ZILBERMAN, 2003, p. 12)”. Ou seja, a literatura pode propiciar também ao indivíduo amplos pontos de contato com o cotidiano, através da ficção que sintetiza uma realidade. Quanto maior for a coincidência entre o mundo representado e o contexto do destinatário, maior será a relação entre a obra e o leitor. E há literatura representativa e de qualidade se o professor se lançar com seus alunos nessa busca: de comunidades marginalizadas em cidades urbanas, em rincões no interior do Brasil, no centro e na periferia, indígena, afro-brasileira e de imigrantes.

Ao término dos Anos Finais, os estudantes já percorreram uma trajetória escolar de nove anos, tomando com a leitura ao menos na escola, de maneira que as memórias dos estudantes sobre as leituras marcantes desse período bem como suas reflexões sobre essas obras podem oferecer importantes subsídios para pensar o ensino de leitura e a efetiva formação de leitores do literário. Todavia, para que os alunos voltem ao passado e acessem tais lembranças, é essencial que se parta de uma compreensão da importância da memória para o gênero textual das “memórias de leitura”.

MEMÓRIA E ESCRITA: O PRESENTE COLORINDO O PASSADO

As memórias de leitura são textos autobiográficos, como a escrita de diários ou blogs. A pluralidade e a complexidade da vida humana fazem com que textos dessa natureza transitem entre modalidades de escrita do eu, demandando estratégias para que se acesse e reelabore o conteúdo mental retomado. Para Henri Bergson, filósofo e diplomata francês, conhecido principalmente pelos ensaios sobre os dados imediatos da consciência, “desde que pedimos aos fatos indicações precisas para resolver o problema, é para o terreno da memória que nos vemos transportados. Isso era de esperar, pois a lembrança representa precisamente o ponto de interseção entre o espírito e a matéria” (BERGSON, 1999, p. 05). O autor afirma ainda que:

Por mais breve que se suponha uma percepção, com efeito, ela ocupa sempre uma certa duração, e exige conseqüentemente um esforço da memória, que prolonga, uns nos outros, uma pluralidade de momentos. Mesmo a “subjetividade” das qualidades sensíveis, como procuraremos mostrar, consiste sobretudo em uma espécie de contração do real, operada por nossa memória (BERGSON, 1999, p. 31).

Para que uma lembrança saia da memória pura e venha à consciência como imagem é preciso que a percepção a estimule. Ela “só pode tornar-se atual através da percepção que a atrai. Impotente, ela retira sua vida e sua força da sensação presente na qual se materializa” (BERGSON, 1999, p. 148). O autor prossegue esclarecendo que, na verdade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Isto porque, aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada” (BERGSON, 1999, p.30).

Após essa breve reflexão sobre como a memória opera no armazenamento e seleção do passado, impôs-se a necessidade de

problematizar a importância da escrita de si. Para além de um simples acesso à memória, tal forma de escrita implica em apropriar-se das lembranças, situando-as em um contexto sócio-histórico mais amplo. Os gêneros textuais em primeira pessoa, que fazem uso da memória, revelam-se presentes no cotidiano mais ordinário de boa parte das pessoas, o que justifica sua grande representatividade nas escolas. São biografias e autobiografias, memórias, cartas, diários e autorretratos – materializados hoje nas redes na forma de blogs ou dos famosos “textões” e “selfies” – que constituem um universo em que o eu é o narrador que conta a sua própria existência.

Com o intuito de estabelecer uma comunicação entre memória, escrita de si e leitura, Ana Maria Sabino, professora aposentada do Colégio de Aplicação da UFSC, ao estudar as memórias de leitura de estudantes secundaristas, reforça que:

A memória é o canal através do qual se trarão à luz as práticas de leitura. Mesmo porque não há leitura sem memória, sem as associações a textos anteriores, ao acervo de vivências, ao repertório de narrativas que ouvimos desde a mais tenra idade; não há leitura sem a memória dos livros lidos (2003, p. 13).

O trabalho de rememoração é feito de confusões e dúvidas. Mesmo quando essas imagens dizem respeito a fatos específicos e até mesmo mais recentes da história pessoal ou coletiva. Também não se fica indiferente às lembranças acerca de acontecimentos aos quais se credita alguma importância. Nostalgia, tristeza ou alegria dão o “tom” à matéria narrada (SABINO, 2003, p. 14). Nesse sentido, podemos perceber que o trabalho com as memórias de leituras é um caminho possível para que se identifique o modo como se deram as experiências de leitura vivenciadas pelos alunos, ressignificando o ato de ler e permitindo que se elabore de maneira consciente a trajetória formativa de cada um desses indivíduos no processo de se constituir leitor.

A construção da consciência de si acontece através do olhar e da palavra alheia, ou seja, é a dimensão axiológica, posto que é com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado, e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Em tal perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido que é atravessado por valores que fazem parte da cultura de uma dada época. Para que um trabalho de memórias de leitura aconteça na prática, é essencial que se compreenda a importância da leitura e da escrita como ferramentas para investigação a partir do gênero escolarizado “memórias de leitura”.

UMA METODOLOGIA PARA LER O MUNDO

Ao apresentar sua concepção do ato de ler, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, reafirma a “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, ou seja, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, por conseguinte a leitura da palavra não pode acontecer sem a leitura do mundo (FREIRE, 2005, p.11).

São tais considerações que nos levaram a optar pelo gênero memórias de leitura, um conteúdo de aprendizagem de língua portuguesa que permite uma reflexão que parte da experiência dos estudantes, da “reescrita” de seu “mundo”. O leitor em formação torna-se o verdadeiro protagonista ao receber a oportunidade de conferir significado às obras que foram importantes na própria história pessoal:

reportam estratégias de leitura estimulantes ou tediosas apresentadas ou impostas por pais e professores; o gosto pela leitura desenvolvido paralelamente ou apesar da escola; e mesmo a repulsa por livros e suas próprias razões para tanto.

ATIVÇÃO DA MEMÓRIA E SENSIBILIZAÇÃO

Embora se indagasse inicialmente se adolescentes entre 14 e 17 anos, que nasceram e cresceram numa comunidade periférica de mundo capitalista e descartável, teriam lembranças marcantes e representativas de livros e de práticas escolares para compartilhar, a resposta veio já nas primeiras aulas. Será que eles próprios reconheciam que possuem muita coisa guardada em suas memórias de leitura? Quem foram os principais sujeitos facilitadores nesse processo? O que as lembranças teriam a nos dizer sobre as políticas públicas dos programas de formação do leitor? Acredito que a rememoração me auxiliou a ressignificar as práticas pedagógicas em prol da formação do leitor literário. Trata-se de um caminho a percorrer juntos, tanto a professora-pesquisadora quanto os estudantes implicados na pesquisa.

Como atividade introdutória, formamos um círculo e conversamos sobre os livros que marcaram a vida deles, positiva ou negativamente. Incentivei todos a contarem. Também falei sobre meus livros preferidos. Para iniciar, fiz alguns questionamentos. Como: Que história infantil vocês lembram? Conhecem a história... (citar algumas histórias infantis)? Quem contava? Onde ouviam histórias (na hora de dormir, nos dias de chuva, na escola...)? Quais foram os últimos livros que você leu ou abandonou? Como foi a experiência? A escolha do livro foi feita pelo assunto ou pelo autor? Foram sugeridos pela escola, pelo grupo familiar ou por amigos? Você gosta dos livros de quais temáticas: mistério, aventura, terror, policial, histórias de amor, poesia ou outros? Costuma ler o texto na íntegra, pula algumas partes ou o abandona logo?

Depois, para auxiliar no processo de ativação da memória, os educandos foram levados à biblioteca, na seção dos livros infantis, para que pudessem identificar e selecionar as obras que fizeram parte de sua jornada literária. Aos poucos foram se empolgando mais e mais, lembrando ao acaso dos livros, mas após algum tempo acabaram por procurar livros específicos que já tinham lido. Quando voltamos à sala de aula, os alunos começaram a narrar algumas situações vivenciadas com determinados livros. Alguns lembraram, por exemplo, que brigavam por um determinado exemplar, que sempre queriam ser os primeiros a ler, um livro “novo” que a professora trazia para a sala de aula e, ainda, que sempre queriam ler o livro que uma colega havia terminado de ler e elogiara para os demais.

DISCUSSÕES PRÉVIAS E FORMAÇÃO DE UM REPERTÓRIO DO GÊNERO

Na aula seguinte, problematizamos o que seria, na concepção deles, um “leitor” e um “bom leitor”. O termo “leitor” foi associado a uma pessoa que “lê por obrigação; sabe decodificar; e lê o livro pela metade”. Já “bom leitor” foi definido como a pessoa que “lê e entende”; “interpreta”; “imagina”; “tem vontade de ler”; “lê vários livros”; “fica focado durante a leitura”; “expressa bem as palavras”; “tira tempo para ler” e “lê o livro até o fim...”. Depois dessa problematização inicial, que pretendia sobretudo que os estudantes se vissem como leitores, sem idealizar o leitor unicamente como aquele que lê dezenas de obras, a professora entregou para os alunos a cópia das próprias memórias, mas não disse que eram dela, apenas entregou o texto e deixou-os lerem. Logo nas primeiras linhas, alguns alunos identificaram que eram, de fato, as memórias da professora.

Após a leitura, conversamos sobre o texto e sobre algumas questões práticas da escrita de memórias de leitura, tais como: progressão

temporal, sinais de pontuação, sentido conotativo e denotativo, tempos verbais. De maneira geral, os alunos não tiveram dificuldade para resolver tal atividade. Então, aproveitamos para discutir, com base no texto, se a leitura é um dom nato ou se precisaria ser estimulada. Todos afirmaram que a leitura precisava ser estimulada, seja por pais, seja por amigos e professores. Além disso, os alunos afirmaram que é preciso ter condições que contribuam para a leitura, por exemplo: opções de livros, aulas de leitura e interesse, ou, em suas palavras: “força, foco e fé”. Apesar de empregar um clichê, essa colocação sinaliza que os alunos reconhecem a necessidade de esforço e persistência individual para que o ato de ler se concretize.

PRIMEIRAS DESCOBERTAS: CONHECENDO MELHOR OS HÁBITOS DE LEITURA DOS FAMILIARES

Como desdobramento da atividade, os estudantes entrevistaram os pais. Tanto os alunos, quanto os pais gostaram de fazer a entrevista. Os alunos porque não conheciam as dificuldades enfrentadas pelos pais, como andar seis quilômetros diariamente para chegar à escola, ter como mochila um pacote de arroz, ir descalço para as aulas, ficar de castigo e apanhar por “pequenas travessuras”... Os pais, na fala dos alunos, ficaram muito felizes em responder tais perguntas, uma vez que iam se animando e falando cada vez mais.

As perguntas para o questionário foram elaboradas em conjuntos e tinha como objetivo identificar as vivências de leitura experienciadas por eles na infância e na adolescência, dentro e fora da escola. Algumas das perguntas foram: Com quantos anos começou a ler? Você recorda de algum livro lido da sua infância, adolescência e/ou agora? Quem indicava os livros? Você gostava de ler quando criança, adolescente e/ou agora? Seus pais liam para você? Você se lembra de algum lugar onde gostava de ler? Você leu mais na escola ou em

casa? Como eram as aulas de Língua Portuguesa? Tinha aula de leitura? Liam textos do livro didático? Lembra-se de algum texto que chamou a atenção? Lembra-se de algum conteúdo que estudou? Onde você estudou? Existe algum fato que marcou muito sua vida escolar?

A partir das respostas dos pais, foi possível perceber que os pais que poderíamos considerar como leitores tiveram incentivo dos seus pais e/ou professores. Os que não leram atribuíram o fato à falta de condições, pois não havia livros na escola, moravam muito longe de uma livraria e/ou, além disso, eram muito pobres para comprar livros. No entanto, isso não fez com que eles não incentivassem seus filhos, pois mesmo não se vendo como leitores, julgavam a leitura muito importante e ofereciam livros aos seus filhos, situação facilitada porque a condição financeira mudou e o acesso a livros tornou-se maior.

LEITURA COLABORATIVA E REVISÃO DE RECURSOS PRÓPRIOS AO TEXTO LITERÁRIO

Finalizada a entrevista e o relato, analisou-se o texto “Quem nos levou ao paraíso”, de Roberto Gomes. Antes de entregar o texto, li o título e sondei as expectativas iniciais sobre o texto. As suposições foram “trata-se de Deus” e sobre “morte”, talvez porque a religiosidade seja uma característica muito presente nas famílias dos sujeitos da pesquisa. Após essa discussão mais ampla sobre os sentidos do texto, aprofundi um pouco mais sobre alguns aspectos relevantes para a construção das memórias de leitura, como os verbos no passado e o uso de marcadores temporais e espaciais, bem como recursos próprios da criação literária, principalmente, a noção de conotação, tendo em vista sua natureza literária. Aproveitei para sistematizar algumas figuras de linguagem, como: metáfora, metonímia, sinestesia, eufemismo, hipérbole, ironia, apóstrofe e personificação presentes no texto.

LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO

Para produzir as “memórias de leitura”, lemos, observamos e discutimos sobre os diários de leitura produzidos por uma turma do Colégio de Aplicação da UFSC, de Florianópolis, observando os livros que os colegas leram, se gostaram ou não da experiência, fazendo um paralelo com a própria trajetória, além de explorar a estrutura, a forma e a sequência textual. Deixei os alunos livres para optarem ao longo do processo pelo que consideravam melhor para iniciar. Para ajudar na ativação da memória. Aos poucos, iam se recordando das séries em que estudavam, das professoras, se tinham ou não aula de leitura, para depois tentar lembrar dos livros.

Cada um reviveu as lembranças e produziu o trabalho em seu próprio tempo. Assim, enquanto alguns terminavam a produção textual, outros começavam a digitar os textos do caderno no laboratório de informática e uns poucos já se concentravam na tarefa de pesquisar epígrafes e imagens para colar no diário de leitura. Embora escrever, digitar, imprimir e colar no papel duplex para depois encadernar tenha sido um processo que tomou algum tempo, os educandos ficaram muito satisfeitos ao chegarem ao produto final: seus diários de leitura. Neste sentido, é interessante observar a fala do Carlos:

A produção do diário de leitura foi grande, mas isso não significa que foi chato. As memórias que eu nem sabia que tinha, as nostalgias em grupo, a emoção de ver o texto completo e saber que ele ficará guardado como uma recordação para o resto de minha vida, por tudo isso, valeu a pena.

A fala reproduzida representa o sentimento da maioria dos participantes do projeto. No início, estavam com medo: acreditavam que não iriam ter o que escrever. No entanto, ao longo das aulas foram tomando contato com lembranças mais distantes, até então esquecidas, cuja recordação trouxe uma alegria muito grande.

O QUE DISSERAM AS MEMÓRIAS: ANÁLISE DOS DIÁRIOS

Para melhor apresentar os resultados, agrupamos a leitura dos dados obtidos por categorias, o que permitiu analisar comparativamente alguns aspectos recorrentemente destacados por esse grupo de participantes.

INFLUÊNCIA DOS PAIS

Ao analisar as lembranças-imagens, nota-se que a participação ou omissão da família e da escola ficaram gravadas nas memórias dos adolescentes. De acordo com o diário de leitura, dos 34 alunos, apenas 15 tiveram o incentivo dos pais lendo para eles quando criança e/ou comprando livros e coleções. Os demais alunos afirmaram que tiveram apenas influência da escola, com professores lendo para eles, com livros à disposição para lerem quando terminavam as atividades, para levar para casa, e/ou com as aulas de leitura no 8º e no 9º ano. De acordo com a aluna Ariel, os contos de fada mantiveram-se sempre presentes na memória:

Eu lembro que eu lia os livros que alguns homens passavam vendendo e junto com esses livros vinham CD com jogos e também quebra-cabeça, tudo para nos incentivar a leitura. Os livros que mais me marcaram foi o da Cinderela e A princesa e o sapo. Minha mãe conta que ela lia aquelas histórias para mim quando íamos para a cama.

O aluno Carlos também incluiu em seu relato os livros comprados e lidos pela mãe: ele olhava o desenho e recontava a história. Essas lembranças também estão na fala de Natanael, segundo o qual: “[...] desde pequenininho, tive contato com livros, mesmo sem saber ler. Minha mãe comprava livros para mim, como eu não sabia

ler, apenas pegava os livros e me deliciava com as lindas figuras e montava a minha própria história em minha imaginação”.

Dados estatísticos revelam que a escola ainda é o local onde a maioria dos alunos tem seu primeiro contato com a leitura literária. É o caso de 19 dos 34 alunos, ou seja, a escola responde como único agente responsável pelo letramento literário em cerca de 56% dos casos. Essas afirmações corroboram a constatação de que a escola persiste como a primeira – e não raro a única – agente do processo de formação de leitores, cabendo a ela exclusivamente estimular o letramento da maior parcela dos jovens, ou permitir que cada qual seja entregue à própria sorte.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E PRÁTICAS ESCOLARES MAIS SIGNIFICATIVAS NA VISÃO DOS ALUNOS

- a. Anos iniciais: clássicos e infanto-juvenis. Os tradicionais clássicos infantis aparecem tanto nas coleções compradas pelos pais quanto nas leituras feitas na escola, sejam motivados pela professora, seja por escolha do próprio aluno. Além dos clássicos, um livro que também fez parte do mundo da leitura de muitos alunos foi *Era uma vez um gato xadrez...*, de Bia Villela. Para Carolina, “este foi o livro que mais adorei ler, pois foi na época em que estávamos aprendendo a escrever poesias e com ele conheci novas rimas muito divertidas.” O que os encantou também foi a Coleção Ziraldo e seus amigos que foi distribuída pelo Governo Estadual de Santa Catarina a todos os estudantes de 1º ao 9º ano da rede estadual de ensino, no ano de 2009. Como é o caso de Fernanda:

Lembro de alguns livros do Ziraldo que eu li: Lição de geografia; Um amor de família; Cada um mora onde pode e o Bichinho da maçã. O livro que mais gostei foi Cada um mora onde pode, onde falava de bichos que moravam dentro de letras e de frutas, no qual cada letra e fruta eram países diferentes para os bichos.

Os anos iniciais marcaram a maioria dos alunos como uma fase de descobertas, de um mundo imaginário e do diálogo com o entorno promovido pela distribuição da maleta do Ziraldo e seus amigos. Eram livros novos, que ficavam na sala de aula para acesso sempre que queriam. E nos anos finais, vieram livros novos? Eram atraentes? Como eram as práticas dos professores?

- b. Anos finais: sagas, best sellers e autobiografias. Com relação aos livros lidos nas séries finais, as obras, na sua grande maioria, foram compradas pelos próprios alunos, com foco nas Sagas, Best Sellers e autobiográficos. Os livros *Diário de Anne Frank*, *Escondendo Edith* e *O menino do pijama listrado* foram alguns dos livros considerados mais marcantes por parte da turma. Como é o caso da Gabriela: “Li também no oitavo ano o livro *Diário de Anne Frank* que com certeza é um dos livros mais extraordinários que já li, claro, não posso descartar o fato de que ele seja muito triste”. Vivendo em um período socioeconômico mais favorável para suas famílias, as condições financeiras e a disponibilidade para a aquisição de material de leitura são bem diferentes da relatada pelos pais durante as entrevistas. Nas memórias de leitura de Débora temos essa comprovação: “Este ano li vários livros e comprei muitos também”. Além disso, Carolina afirma:

Minha prima, que é uns três anos mais velha que eu, começou a ler *A culpa é das estrelas* e me indicou, disse que estava gostando muito e que eu adoraria também. [...] Já nas primeiras páginas percebi que adoraria o livro completo. Naquela mesma noite fiquei até de madrugada lendo e acabei naquela mesma semana.

Com base na fala de Carolina, pode-se afirmar que os livros recém-chegados ao mercado e com forte apelo comercial – especialmente os que dialogam com séries, games, filmes etc. – despertam mais o interesse dos alunos do que os livros clássicos disponibilizados em nossa biblioteca. Questionada sobre isso, a adolescente afirma,

Eu gostava dos livros que encontrava na biblioteca, mais na infância, quando estava nas séries iniciais, pois adorava as coleções que encontrava lá. Mas quando cresci e entrei pela primeira vez numa livraria, fiquei fascinada com os livros que encontrei lá.

Nos anos finais, não houve a distribuição de livros infanto-juvenis, deixando os alunos um pouco decepcionados com as obras encontradas na biblioteca, por não se depararem na escola com coleções novas nem com livros divulgados pela mídia.

BIBLIOTECA ESCOLAR: INSTALAÇÃO E ACERVO

Além de “velhos”, para os alunos, os livros da biblioteca estavam “estragados e embolorados”, uma vez que, de fato, havia goteiras e infiltrações que atingiam as estantes dos livros, que molhavam e depois permaneciam deteriorados. Além disso, não consideravam a biblioteca como um lugar acolhedor, pois está localizada em uma sala adaptada no auditório, não tem iluminação adequada, nem janelas para circulação de ar. Para eles, trata-se de um lugar “escuro e fedido” devido à umidade do local. Parte do relato dos alunos, infelizmente, tem fundamento. No que se refere ao espaço físico, a biblioteca que frequentam era um local pouco arejado, mal iluminado e desconfortável. Além disso, a água da chuva escorria pela parede onde estão colocados os livros, deixando o ambiente úmido e o acervo mofado, com algumas obras em péssimas condições de uso. Ademais, é pertinente a reclamação de que os livros são desatualizados, já que a escola depende exclusivamente de programas do governo federal e estadual, pouco frequentes e descontínuos. No entanto, a maioria dos livros está em boa condição de uso e não são desatualizados, visto que são clássicos infanto-juvenis. O que gera o desinteresse dos educandos pelo acervo da biblioteca é que não encontram lá *best sellers*, livros anunciados nas propagandas e/ou que mantém vínculos com filmes, séries e games. É desejável que uma

biblioteca disponibilize obras que atendam a vários tipos de gostos, sem voltar as costas às produções do presente, e, ao mesmo tempo, forneça acervo que permita ao docente desenvolver trabalhos de sensibilização para o contato com as obras que não circulam na grande mídia, mas são relevantes para a formação humana e artística dos estudantes.

PRÁTICAS DE LEITURA

Ao longo dos anos finais, de acordo com os relatos, a aula de leitura tinha a mesma estrutura e objetivo: ler para contar. Nas aulas de leitura do ano de 2017, o professor disponibilizou o diálogo crítico através de roda de discussão, em que os alunos contavam um pouco do enredo, relacionavam com a realidade, comentavam sobre as atitudes das personagens. Como na escola não havia exemplares suficientes de um mesmo livro, nas aulas de leitura, os alunos possuíam obras diferentes uns dos outros. A maioria deles tinha livros comprados por eles ou emprestado de colegas e amigos. Nas aulas de leitura, que aconteciam uma vez por semana, trinta minutos eram destinados para escolha do livro e leitura silenciosa e quinze minutos para comentários.

Tal prática está relacionada com o que Rildo Cosson, em seu livro *Círculo de leitura e letramento literário*, nomeia como Leitura Silenciosa Sustentável, em que se disponibiliza alguns minutos durante o horário de aula para que os alunos leiam o que desejarem. Durante esse tempo, o professor também lê. Essa prática é defendida pelo argumento de que se aprende a ler lendo, dando liberdade de escolha, de abandonar a leitura ou de reler um livro em particular (COSSON 2014a, 98-100).

Para que o tempo destinado à leitura não fosse burlado, a professora tornou-o uma atividade mais escolar, tendo como objetivo, além da formação do leitor, o desenvolvimento da oralidade, do pensamento crítico e da escrita, acompanhados de avaliação. De acordo

com os alunos, de uma forma geral, a proposta desenvolvida foi boa, pois eles nunca tinham tentado relacionar as histórias com a vida real, nem nunca pararam para refletir sobre a ação das personagens. Para eles, as aulas de leitura proporcionaram mais tempo para ler, aumentando o interesse pela leitura literária.

Após as aulas de leitura, os alunos tinham como atividade escrever no diário de leitura, recontando um pouco da história e fazendo reflexões sobre o texto. A maioria ficou na recontação, mas muitos foram aos poucos desenvolvendo as habilidades de comentar, criticar e até relacionar com a realidade. Para Cosson, o diário de leitura é um registro das impressões, falando sobre as dificuldades de compreensão de determinadas palavras, transcrevendo trechos favoritos com suas observações, evocando vivências, relacionando com textos lidos, apreciando os recursos textuais, entre outras possibilidades (COSSON 2014a, p. 122).

Ao longo de todo o ano letivo de 2017, a professora fez leituras em voz alta de contos e de memórias de leitura, que foram muito bem aceitas pelos educandos. Rildo Cosson afirma que ler em voz alta para seus alunos proporciona o uso diversificado de textos em sala de aula; amplia o entendimento de um determinado tópico; desperta a curiosidade, motiva e amplia o interesse pela leitura (COSSON 2014a, p. 107).

Uma das estratégias utilizadas pela professora nessa prática foi a chamada leitura protocolada ou leitura por inferências, em que os alunos fizeram predições sobre o texto com base no título e na capa, lendo trechos e verificando se as predições se confirmaram, e após o que discutia-se e realizava-se novas predições (COSSON 2014a, p. 117).

A partir do conto lido que foi *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, os alunos leram outros contos de mistérios e/ou terror, conversaram com as pessoas mais velhas de município sobre as superstições e crenças existentes na cidade, e criaram seu próprio conto de mistério e/ou terror, que foi digitado e organizado com o dos demais na forma de um livro

de contos. Essa prática, além de recomendada por Cosson, encontra amparo em Paulo Freire, para quem o estímulo a escrita passa pela inserção dos textos dos alunos na biblioteca, uma forma de democratizar a leitura e a escrita, ao permitir que o aluno não seja apenas um sujeito passivo, que recebe a palavra do outro, mas ativo, que expressa a sua voz e pode igualmente ser ouvido (FREIRE, 2005, p. 31).

As práticas de formação do leitor observadas ao longo dos anos de formação ficaram aquém do desejado, já que se concentraram basicamente nas discussões, comentários e quando muito foram relacionadas à vida real. Para que se possa formar leitores, é importante que o professor amplie as possibilidades de resignificação das obras, com espaços de diálogo e sobretudo de expressão, em que o aluno possa se manifestar e demonstrar sua criatividade para além de questionários, notas, sínteses e resenhas, o que pode ocorrer com a criação de espaço para dramatizações, debates, júri simulado, HQ, ilustrações, grafites, composição e execução de músicas, roteirização e gravação de audiovisuais, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os trabalhos de leitura desenvolvidos no período, foi possível perceber que a leitura era geralmente tratada tão somente como mais uma das tarefas do conteúdo programático previsto em ementas de professores de Língua Portuguesa, sem a clareza da necessidade e de alternativas para o desenvolvimento do letramento literário. A escola cobra a leitura, mas raramente oferece condições – tempo, espaço, acervo, orientações para práticas individuais e coletivas – para que ela aconteça, superando a superficialidade, sem enfatizar experiências de ordem ética e estética.

É preciso que o professor evolua da contação de histórias para a humanização através da leitura, com práticas para formar leitores que saibam reconhecer uma maneira própria de ver e viver o mundo. Como o próprio Cosson afirma: “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos”. O que os faz falar são os mecanismos de interpretação, os quais são sim aprendidos na escola, ensinando o aluno a explorar o texto de forma adequada: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (2014b, p.26-27).

Podemos concluir afirmando que o trabalho de elaboração dos diários de leitura, ancorado nos pressupostos da pesquisa-ação e tomando o letramento literário como horizonte, permitiu que os estudantes e a professora olhassem para si mesmos como sujeitos leitores e possuidores de experiências, capazes de reelaborar as próprias vivências em palavras e de compartilhá-las com os demais. Assim, nossa reflexão sobre a leitura na escola e, de modo privilegiado, sobre a leitura de literatura, revelou-se o caminho mais propício para o estabelecimento de uma visão crítica do ensino. Conforme frisa Paulo Freire, por meio da leitura e da escrita posso reconhecer que não estamos sós no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sujeito paciente e agente. Reconhecer isso, significa reconhecer nos outros, nas palavras de Freire, o direito de dizer a sua própria palavra, ou seja, o direito deles de falar, ao qual corresponde o nosso dever de escutá-los.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, H. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito* tradução Paulo Neves. - 2- ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CANDIDO, A. *Direito à literatura*. Vários escritos. 5.ed. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.
- COSSON: Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON: Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. Ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014b.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. – 46. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

Retratos da leitura no Brasil. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em 23 set. 2021.

SABINO, A.M. *Tanta coisa guardada...* Memórias de leituras. 2003. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Curso de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. – 11. Ed. Ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

Índice remissivo

A

acervo 14, 42, 59, 61, 62, 94, 98, 99, 110, 126, 164, 165, 180, 189, 191, 201, 202, 204

Antonio Candido 170

B

biografia 50, 62, 78, 79, 96, 154

BNCC 11, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 57, 60, 61, 65, 66, 67, 83, 85, 89, 93, 98, 99

C

Colomer 105, 106

conto 62, 63, 64, 67, 68, 85, 88, 94, 98, 203

crônica 14, 62, 63, 67, 68, 69, 95

currículo 11, 16, 43, 45, 99

D

diário 13, 14, 26, 62, 77, 78, 80, 96, 109, 110, 116, 125, 128, 129, 135, 138, 139, 144, 165, 175, 176, 178, 179, 182, 188, 197, 198, 203

E

Educação Básica 9, 10, 11, 13, 14, 38, 39, 43, 55, 56, 58, 94, 98, 99, 166, 188

ensino 10, 11, 12, 13, 14, 20, 22, 28, 32, 33, 36, 37, 39, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 58, 59, 60, 65, 66, 85, 94, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 122, 128, 135, 137, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 158, 161, 162, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 173, 174, 184, 186, 187, 189, 199, 205

ensino médio 7, 12, 54, 107

escola 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 37, 41, 42,

43, 49, 59, 60, 61, 72, 77, 81, 87, 91, 98, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 134, 145, 147, 149, 150, 152, 155, 156, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 173, 177, 179, 181, 183, 184, 187, 188, 189, 193, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 206

F

formação do leitor 21, 23, 55, 66, 104, 117, 124, 145, 159, 173, 187, 188, 189, 193, 202, 204

G

graphic novels 75

H

histórias em quadrinhos 62, 74, 77, 96, 98

J

Jacques Derrida 86

L

leitura 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 48, 50, 51, 55, 56, 67, 72, 74, 82, 84, 88, 89, 91, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206

leitura responsiva 11, 21, 25, 26, 27, 31, 32

letramento literário 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 32, 33, 66, 95, 98, 99, 102, 104, 106, 107, 109, 112, 120, 147, 152, 158, 164, 166, 169, 170, 173, 184, 199, 202, 204, 205
literatura 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 28, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 72, 75, 78, 82, 83, 84, 85, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 117, 120, 123, 124, 127, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 184, 185, 187, 188, 189, 205, 206
livro de imagem 74, 85, 96

M

memórias 14, 33, 82, 84, 186, 206
Mikhail Bakhtin 10, 25

N

novela 62, 63, 64, 67, 68, 69, 76, 95, 98

O

obras clássicas da literatura 62, 82, 92, 96

P

Paulo Freire 9, 192, 204, 205
PCN 37, 38
pedagógico 11, 21, 22, 24, 31, 49, 55, 59, 149
PNLD 12, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 72, 74, 77, 78, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

poema 22, 62, 64, 69, 86, 88, 89, 90, 91, 97, 115, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144
poesia 13, 18, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 100, 106, 121, 122, 126, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 140, 150, 154, 171, 193
polissemia 37, 38, 47, 49, 127
políticas públicas 10, 55, 98, 100, 193
prática interpretativa 11, 21, 28, 29, 30, 31, 32
professores 9, 12, 13, 55, 56, 58, 60, 62, 70, 78, 86, 87, 95, 99, 103, 104, 119, 149, 162, 165, 179, 183, 193, 195, 196, 198, 200, 204

R

Regina Zilberman 170, 189
relatos de experiências 78, 96
repertório 11, 12, 16, 30, 31, 42, 72, 73, 78, 79, 81, 88, 97, 98, 126, 150, 173, 191, 194
Rildo Cosson 7, 11, 13, 14, 17, 147, 148, 164, 170, 175, 202, 203
Roland Barthes 11
romance 62, 64, 69, 75, 76, 84, 91, 92, 96, 98, 150

T

teatro 62, 64, 67, 83, 95, 96
texto da tradição popular 62, 64, 67, 68, 69, 95

www.PIMENTACULTURAL.com

ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

reflexões e práticas
de letramento literário