

# *CLARABOIA*

*Revista de Literatura e Linguística da UENP*

n. 20 – jul./dez. 2023

ISSN 2357-9234

## CLARABOIA

Revista de Literatura e Linguística, ligada à graduação e ao mestrado profissional em Letras da UENP. Produção dos campi de Cornélio Procópio e Jacarezinho

Reitor: Fábio Antonio Néia Martini

Centro de Letras, Comunicação e Artes – campus Cornélio Procópio  
Diretora: Letícia Jovelina Storto

Centro de Letras, Comunicação e Artes – campus Jacarezinho  
Diretora: Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

### Contato

Universidade Estadual do Norte do Paraná  
Campus de Jacarezinho  
Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA)  
Rua Padre melo, 1200 – Jardim Marimar  
Jacarezinho – PR – CEP 86400-000 – BRASIL  
Tel.: +55 (43) 3525-1640  
Site: <http://www.uenp.edu.br/claraboia>  
e-mail: [claraboia@uenp.edu.br](mailto:claraboia@uenp.edu.br)

### Diretórios

Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras:  
Diadorim, IBICT, Latindex, DOAJ, ERIH PLUS, WorldCat, MLA, CiteFactor, REDIB,  
MIAR, EZB, CIRC

Periódico licenciado no Creative Commons

## FICHA CATALOGRÁFICA

Claraboia: Revista de Literatura e Linguística da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

número 20 (julho/dezembro 2023)

Jacarezinho, 2023.

Periodicidade: semestral

1. Linguística e Literatura – Periódico. 1. Centro de Letras, Comunicação de Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

As ideias emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores. É permitida a reprodução dos artigos desde que seja citada a fonte.

**Editores**

Ana Paula Franco Nobile Brandileone (UENP-CCP)

Fernando Moreno da Silva (UENP-CJ)

**Conselho Editorial**

Alvaro Santos Simões Junior (UNESP/Assis)

Carlos Eduardo Mendes de Moraes (UNESP/Assis)

Cláudia Consuelo Amigo Pino (USP)

Clecio Santos Bunzen Júnior (UNIFESP)

Eliana Merlin Deganutti Barros (UENP/CCP)

Frederico Augusto Garcia Fernandes (UEL)

Ivan Marcos Ribeiro (UFU)

João Carlos Cattelan (UNIOESTE)

Luciana Brito (UENP/CJ)

Maria Cristina de Almeida Mello (Universidade de Coimbra)

Marilucia dos Santos Domingos Striquer (UENP)

Maria de Lourdes Rodrigues Morgado Sampaio (Universidade do Porto)

Mauro Nicola Póvoas (FURG)

Núbio Delanne Ferraz Mafra (UEL)

Patrícia Peterle Figueiredo Santurbano (UFSC)

Renilson José Menegassi (UEM)

Rildo José Cosson Mota (UFMG)

Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)

Sebastião Elias Milani (UFG)

Silmara Cristina Dela da Silva (UFF)

**Conselho Científico**

Ana Paula Marques Beato Canato (UFRJ)

Andreia Nogueira Hernandez (UNIP)

Cássia Regina Tomanin (UNEMAT)

Cláudia Lopes Nascimento Saito (UEL)

Denize Gabriel Witzel (UNICENTRO)

Dóris Nátia Cavallari (USP)

Eduardo Tadeu Roque Amaral (UFMG)

Eliza Adriana Sheuer Nantes (UNOPAR)

Enrique Vetterli Nuesch (UNESPAR)

Fernanda Aparecida Ribeiro (UNIFAL)

Francisco Carlos Fogaça (UFPR)

Geraldo Vicente Martins (UFMS)

Gladys Plens de Quevedo Pereira Camargo (UnB)

Guido de Oliveira Carvalho (UEG)

João Nilson Pereira de Alencar (UFSC)

Josalba Fabiana Santos (UFS)

Juliana Casarotti Ferreira (FATEC)

Juliana Bevilacqua Maioli (UNIR)

Juliana Cristina Bonilha Nunes (IFSULDEMINAS)

Juliana Santini (UNESP)

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)

Keli Cristina Pacheco (UEPG)

Luciane Braz Perez Mincoff (UEM)

Luciane Schroder (UNIOESTE)  
Luiz Antônio Xavier Dias (UENP)  
Marcelo Machado Martins (UFRPE)  
Marcela Verônica da Silva (UFPR)  
Márcia Cristina Grego Ohuschi (UFPA)  
Marcio Matiassi Cantarin (UTFPR)  
Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi (UNITAU)  
Marilene Weinhardt (UFPR)  
Marília Lima Pimentel (UNIR)  
Miguel Heitor Braga Vieira (UEL)  
Mirielly Ferraça (UNICAMP)  
Neil Armstrong Franco Oliveira (UEM)  
Paulo Mosânio Teixeira Duarte (UFC)  
Rafaela Stopa (UENP/CJ)  
Raquel Gamero (UENP/CCP)  
Ricardo Magalhães Bulhões (UFMS)  
Sílvia Maria Azevedo (UNESP/Assis)  
Sueli Correia Lemes Valezi (IFMT)  
Telma Maciel Silva (UEL)

**Pareceristas *ad hoc***

Aline Maria Magalhães de Oliveira Ávila  
Ana Paula dos Santos Martins  
Ana Rita Santiago  
Antonio Eduardo Soares Laranjeira  
Arthur Aroha Kaminski da Silva  
Camila Rodrigues Viana  
Celina de Oliveira Barbosa Gomes  
Claudicélio Rodrigues da Silva  
Claudio Mello  
Cristina Rothier Duarte  
Daniela Maria Segabinazi  
Davi Andrade Pimentel  
Deisi Luzia Zanatta  
Dejair Dionisio  
Ernani Mügge  
Eunice Prudenciano de Souza  
Evandro Ramos de Sant'anna Junior  
Fabio Roberto Lucas  
Fabrício Tavares de Moraes  
Fernando Luís de Moraes  
Filipe Manzoni  
Francine Fernandes Weiss Ricieri  
Geam Karlo-Gomes  
Girlene Marques Formiga  
Henrique Marques Samyn  
Lucas Toledo de Andrade  
Luís André Nepomuceno  
Márcia Regina Schwertner  
Maria Alice Ribeiro Gabriel

Maria do Rosário Alves Pereira  
Maria Elisa Rodrigues Moreira  
Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira  
Marilu Martens Oliveira  
Nádia Nelziza Lovera de Florentino  
Nilcéia Valdati  
Paulo César Silva de Oliveira  
Raquel Cristina de Souza e Souza  
Renan Ji  
Renan Salmistraro  
Rita de Cássia Lamino de Araújo  
Rodrigo da Silva Cerqueira  
Roseli Bodnar  
Shirley de Souza Gomes Carreira  
Silvana Maria Pantoja dos Santos  
Silvana Rodrigues Quintilhano  
Simone de Souza Lima  
Telma Borges da Silva  
Valnikson Viana de Oliveira  
Vicentônio Regis do Nascimento Silva  
Vinicius Carvalho Pereira

**Ilustração de capa**

Stanis David Lacowicz

## Apresentação

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre a formação de leitores, sobretudo depois que começaram a ser difundidos os baixos índices de leitura dos estudantes pelo mundo. Desde então, contribuições e estratégias de toda ordem – das mais teóricas às mais práticas – têm sido adotadas com o objetivo de superar esse estado de coisas. No caso da formação de leitores literários, a discussão não tem sido diferente. Não por acaso, há, atualmente, uma robusta quantidade de publicações que circulam pelos mais diversos países sobre literatura e seu ensino, seja para discutir metodologias já sedimentadas, seja para propor outras, para reivindicar a importância do ensino da literatura na escola ou, ainda, incidindo sobre a formação do professor. Em que pese, no entanto, as contribuições dos estudiosos para apontar caminhos para o trabalho com a leitura e a literatura em sala de aula, as dificuldades para se estabelecer um lugar para o texto literário no âmbito escolar ainda é um desafio.

Nesse contexto, o número 20 da *Revista Claraboia* tem muito a contribuir para a discussão sobre o tema. Nesta edição, voltada aos estudos literários, a publicação de artigos congrega-se a partir de um Dossiê, cuja temática central versa sobre a Educação Literária. Os 16 artigos trazem reflexões e problemáticas que envolvem a formação do leitor dentro e fora do contexto escolar. Entre elas, o ensino de literatura, a mediação de leitura, estratégias metodológicas para a leitura literária, documentos oficiais e a promoção (ou não) da leitura literária, a formação do professor de Literatura, propostas didáticas, a partir de abordagens teóricas e metodológicas diversas, mas todas sintonizadas com a valorização da leitura do texto literário em sala de aula.

Sob a perspectiva de discutir e propor estratégias para a leitura literária no contexto escolar, Karen Calonaci Gonçalves e Elisa Maria Dalla-Bona, em artigo intitulado “(Re)construção de vínculos com a literatura no 6º ano”, implementaram, no primeiro semestre de 2022, para turma de 6º ano, em escola municipal de Curitiba, uma sequência didática de literatura, pautada nas contribuições dos estudos do letramento literário e da recepção, com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia na formação literária dos estudantes. Também Aline de Abreu Curunzi, em “Pôsteres digitais e letramentos múltiplos: uma experiência no Ensino Médio”, desenvolveu um projeto de leitura e escrita de textos literários em duas turmas de terceiro ano de Ensino Médio de um colégio público na cidade de Londrina, a fim de promover a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital. Em “Leituras irreverentes, contos de fadas e pequenos leitores: uma proposta metodológica na formação do leitor literário”, Maria Paula Obando Rodríguez e Renata Junqueira de Souza apresentam uma

proposta metodológica para a formação do pequeno leitor literário, na perspectiva das *leituras irreverentes*.

Igualmente interessadas em fomentar práticas de leitura literária na escola, Maria Inez Matoso Silveira, Maria Silma Lima de Brito e Rosiene Omena Bispo, em “Leitura literária na escola como instrumento de criticidade: uma prática de resistência necessária”, relatam experiências desenvolvidas com o texto literário, sendo uma no interior de Alagoas e, a outra, no interior de Pernambuco: gincana literária e clube do livro, respectivamente. No âmbito do ProfLetras/UENP, Luena Monteiro Oliveira e Nerynei Meira Carneiro Bellini, em “Fantástico em Esteban Erlés e círculos de leitura de Cosson: proposta de letramento para o ano final do Ensino Fundamental”, implementaram uma proposta didática interventiva para alunos do 9º. ano, em Feira de Santana, a partir das narrativas de *Casa de muñecas* (2012), da escritora espanhola Esteban Erlés (2012), valendo-se dos pressupostos metodológicos do círculo de leitura (COSSON, 2014; 2021). A partir da análise da obra *Um quilombo no Leblon*, de Luciana Sandroni (2011), Rosângela Margarete Scopel da Silva, Carla Cristiane Saldanha Fant e Gilmei Francisco Fleck apresentam sugestões de atividades didáticas, sistematizadas em uma “Oficina literária temática”; instrumento de apoio direcionado a professores do Ensino Fundamental II.

Com o objetivo de discutir, transversalmente, as potencialidades da educação literária, em contextos de ensino formais, plurilingues e pluriculturais, Pedro d’Alte e Lia d’Alte, em “O ensino de literatura em português em contexto plurilingue e pluricultural: propostas literárias em Macau”, relatam experiência pedagógica desenvolvida em Macau, onde foi promovida a leitura literária de livros com temas sobre a guerra e a deslocação forçada de migrantes.

A fim de refletir sobre o papel da poesia para a infância no contexto escolar português, Sara Lima Alves, em “A poesia para a infância no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal: reflexão sobre mudanças nas orientações curriculares na última década”, discute e analisa criticamente as mudanças ocorridas na última década nos documentos curriculares em Portugal. Também com enfoque na realidade portuguesa e centrando-se na primeira infância, particularmente dos 3 aos 6 anos, Raquel Salomé Oliveira Pereira, em “Orientações curriculares para a educação pré-escolar, onde está a vossa poesia?”, propõe-se a analisar a presença da poesia nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), bem como nos textos de apoio ao desenvolvimento do currículo em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), publicados pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Também na esfera de refletir sobre o lugar da literatura, Selma Amaral de Freitas propõe um estudo comparativo dos documentos curriculares oficiais no Brasil e no Timor Leste.

Considerando a singularidade do ser professor de literatura, o que implica em um convite a indagações sobre o que fazemos e o que queremos como professores de literatura, é que Sheila Oliveira Lima, em artigo intitulado “Experiência leitora e formação docente no curso de letras: articulações entre saberes e práticas para o ensino de literatura na Educação Básica”, traz uma reflexão a respeito da importância da formação docente para o processo de implementação e desenvolvimento das práticas de leitura literária na escola básica. Também com o objetivo de examinar os desafios a serem enfrentados pelos graduandos para mediação do texto literário em sala de aula, Micheli Cristiana Ribas Camargo, Otto Leopoldo Winck e Cristina Yukie Miyaki mapearam o hábito de leitura dos graduandos do 8º período, dos cursos de Letras e Pedagogia da PUC/PR.

Na esteira de igualmente problematizar a abordagem do texto literário em sala de aula, Pedro Henrique Elias de Albuquerque, em artigo intitulado “O hábito de leitura no século XXI, desafios e propostas para docentes e mediadores de leitura”, questiona: “[...] os professores de língua portuguesa realizam esse trabalho de uma maneira realmente efetiva ou tratam a literatura como um aspecto secundário, priorizando as normas gramaticais e utilizando-a como um pretexto para ensinar gramática?”. Já em “Os efeitos da formação docente na abordagem de textos literários por professores dos anos iniciais”, Arícia Cecília de Farias Bezerra e Fabiana Ramos investigam os efeitos de uma ação formativa docente no planejamento da abordagem de textos literários infantis de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em contexto não formal de educação, Fabiana Priscila dos Santos Ferreira e Mariana Cortez, em “Vivendo livros: relato de experiência sobre a implementação de uma biblioteca infantil e juvenil”, refletem sobre a implementação de uma biblioteca voltada ao público infantil e juvenil, especialmente em relação às práticas de mediação de leitura literária.

Decorrente de atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (CAPES), entre 2020 e 2022, no curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio, Ana Paula Franco Nobile Brandileone, Beatriz da Silva Massari, Fernanda Aparecida de Freitas, Jamile Oliveira e Vitória Beatriz dos Santos apresentam entrevista concedida pelo escritor Álvaro Cardoso Gomes, cuja obra – *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* – foi mote para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção didática, implementada para duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, no município de Cornélio Procópio.

A proposta de organização do dossiê deu-se por ocasião da visita técnica dos professores Fernando José Fraga de Azevedo, da Universidade do Minho, e Felipe Munita, da Universidade Austral do Chile, para atuarem no ProfLetras, especialmente na disciplina de Literatura e Ensino,



com as professoras do Programa Profa. Dra Ana Paula F. Nobile Brandileone e Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira. A vinda dos professores foi financiada pela agência de fomento do Paraná, Fundação Araucária, Convênio 031/2020.

Em mais uma edição da Revista Claraboia, manifestamos nossa satisfação e gratidão em publicar o número 20, agradecendo aos autores, aos membros dos conselhos editorial e científico e aos pareceristas *ad hoc*.

Organizadores:

**Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Vanderléia da Silva Oliveira** (Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio - Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária - CRELIT)

**Felipe Munita** (Universidade Austral do Chile)

**Fernando Azevedo** (Universidade do Minho - Centro de Investigação em Estudos da Criança)

## Sumário

Expediente .....	2
Apresentação .....	6

### Artigos

A POESIA PARA A INFÂNCIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL: REFLEXÃO SOBRE MUDANÇAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA ÚLTIMA DÉCADA Sara Lima Alves .....	12
(RE)CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A LITERATURA NO 6º ANO Karen Calonaci, Elisa Maria Dalla-Bona.....	41
PÔSTERES DIGITAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO Aline de Abreu Curunzi.....	71
UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O LUGAR DO ENSINO DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DO BRASIL E DO TIMOR LESTE Selma Amaral de Freitas.....	101
LEITURAS IRREVERENTES, CONTOS DE FADAS E PEQUENOS LEITORES: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO Maria Paula Obando Rodríguez, Renata Junqueira de Souza.....	114
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ONDE ESTÁ A VOSSA POESIA? Raquel Oliveira Pereira.....	132
VIVENDO LIVROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA BIBLIOTECA INFANTIL E JUVENIL Mariana Cortez, Fabiana dos Santos Ferreira.....	148
O HÁBITO DE LEITURA NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA DOCENTES E MEDIADORES DE LEITURA Pedro Henrique Elias de Albuquerque .....	163
FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA DE LITERATURA INFANTIL: ALGUNS CONHECIMENTOS DE BASE Lílian Carine M V da Silva, Marília Forgearini Nunes, Camila A de Melo, Renata Sperrhake, Júlia S Martini, Joana Wurth Geller, Giovanna R Quadros .....	182

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: PERFIL LEITOR DOS GRADUANDOS DE LETRAS E PEDAGOGIA Micheli C R Camargo, Otto L Winck, Cristina Y Miyaki.....	195
O ENSINO DE LITERATURA EM PORTUGUÊS EM CONTEXTO PLURILINGUE E PLURICULTURAL: PROPOSTAS LITERÁRIAS EM MACAU Pedro d'Alte, Lia d'Alte.....	226
OS EFEITOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ABORDAGEM DE TEXTOS LITERÁRIOS POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS Aricia Cecília de Farias Bezerra, Fabiana Ramos.....	244
LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE CRITICIDADE: UMA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA NECESSÁRIA Maria Inez M Silveira, Rosiene O Bispo, Maria Silma L de Brito.....	272
UM QUILOMBO NO LEBLON (2021): LEITURAS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS JUVENIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL Carla Cristiane S Fant, Rosângela Margarete S da Silva, Gilmei F Fleck.....	289
FANTÁSTICO EM ESTEBAN ERLÉS E CÍRCULOS DE LEITURA DE COSSON: PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA O ANO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL Luená Monteiro Oliveira, Nerynei Meira Carneiro Bellini.....	312
EXPERIÊNCIA LEITORA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS: ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Sheila Oliveira Lima.....	345

## **Entrevista**

ENTREVISTA COM ÁLVARO CARDOSO GOMES Ana Paula Franco Nobile Brandileone, Beatriz da Silva Massari, Fernanda Aparecida de Freitas, Jamile Oliveira, Vitória Beatriz dos Santos.....	371
---	-----

# *A POESIA PARA A INFÂNCIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL: REFLEXÃO SOBRE MUDANÇAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA ÚLTIMA DÉCADA*

*POETRY FOR CHILDHOOD IN PRIMARY EDUCATION IN PORTUGAL: REFLECTION ON CHANGES IN CURRICULUM GUIDELINES IN THE LAST DECADE*

*POESÍA PARA LA INFANCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN PORTUGAL: REFLEXIÓN SOBRE LOS CAMBIOS EN LAS DIRECTRICES CURRICULARES EN LA ÚLTIMA DÉCADA*

Sara Lima Alves<sup>1</sup>

**Resumo:** O papel da poesia para a infância na educação formal tem sido objeto de diversos estudos como os de Azevedo e Balça (2017), Melo (2012) ou Osório (2015) que têm demonstrado a sua secundarização no plano na ação docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua abordagem parece alicerçar-se em práticas tecnicistas, como têm acentuado alguns investigadores, designadamente Butlen (2018) ou Jagher e Mello (2021). Com base no reconhecimento da necessidade de emancipação da abordagem da poesia que vise as suas potencialidades estético-literárias, esta reflexão, enquadrada no âmbito da investigação em doutoramento, com o apoio financeiro da FCT, procura discutir e analisar criticamente as mudanças ocorridas na última década sobre o lugar da poesia nos documentos curriculares, por ocuparem um papel de destaque na orientação do ensino em Portugal. Embora seja reconhecida a importância da Educação Literária na formação de leitores e estejam clarificadas estratégias de exploração de textos narrativos, o texto poético padece de menor incidência de forma focada, revelando certas confusões concetuais sobre as suas finalidades, meios a partir dos quais poderia ser explorado e com ele articulado competências leitoras e literárias. A metodologia utilizada foi a análise documental de seis documentos orientadores/curriculares, incidindo em pontos de comparação sobre os valores intrínsecos e educacionais da poesia. Como aporte teórico, recorreu-se aos contributos de Cervera (1992), Mendoza Fillola (2004), Reis (2001) ou Siméon (2015) como auxílio para compreender a especificidade da linguagem poética e as potencialidades deste modo literário no início da formação de primeiros leitores.

**Palavras-chave:** Poesia para a infância. 1.º Ciclo do Ensino Básico. Currículo. Formação leitora e literária. Educação literária.

**Abstract:** The role of poetry for children in formal education has been the subject of several studies, such as those by Azevedo and Balça (2017), Melo (2012) or Osório (2015), which have demonstrated its marginalization in terms of primary teaching action. Its approach seems to be based on technical practices, as emphasized by some researchers, namely Butlen (2018) or Jagher and Mello (2021). Based on the recognition of the need to emancipate the approach of poetry as its aesthetic-literary potential, this reflection, part of a doctoral research, with financial support from FCT, seeks to discuss and critically analyze the changes that have taken place in the last decade about the place of poetry in curriculum documents, as they occupy a prominent role in guiding teaching in Portugal. Although the importance of Literary Education in the formation of readers

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Santiago de Compostela. Bolseira pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2021.05878.BD). saralimalves@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4075-1648>

is recognized and strategies for exploring narrative texts are clarified, the poetic text suffers a lower incidence in a focused way, revealing certain conceptual confusions about its purposes, means from which it could be explored. and with it articulated reading and literary skills. The methodology used was the documentary analysis of six guiding/curricular documents, focusing on points of comparison on the intrinsic and educational values of poetry. As a theoretical contribution, the contributions of Cervera (1992), Mendoza Fillola (2004), Reis (2001) or Siméon (2015) were used as an aid to understand the specificity of poetic language and the potential of this literary mode in the beginning of the formation of first readers.

**Keywords:** Poetry for childhood. Primary Education. Curriculum. Reading and literary formation. Literary education.

**Resumen:** El papel de la poesía para niños en la educación formal ha sido objeto de varios estudios, como los de Azevedo y Balça (2017), Melo (2012) u Osório (2015), que han demostrado su marginación en la acción docente en la educación primaria. Su enfoque parece estar basado en prácticas técnicas, como lo enfatizan algunos investigadores, a saber, Butlen (2018) o Jagher y Mello (2021). Partiendo del reconocimiento de la necesidad de emancipar el abordaje de la poesía con su potencial estético-literario, esta reflexión, parte de una investigación doctoral, con el apoyo económico de la FCT, busca discutir y analizar críticamente los cambios que se han producido en la última década sobre el lugar de la poesía en los documentos curriculares, ya que ocupan un papel destacado en la orientación de la enseñanza en Portugal. Si bien se reconoce la importancia de la Educación Literaria en la formación de lectores y se esclarecen estrategias para explorar textos narrativos, el texto poético adolece de una menor incidencia de manera focalizada, revelando ciertas confusiones conceptuales sobre sus propósitos, medios desde los cuales podría ser explorado articulados con competencias lectoras y literarias. La metodología utilizada fue el análisis documental de seis documentos orientadores/curriculares, centrándose en puntos de comparación sobre los valores intrínsecos y educativos de la poesía. Como aporte teórico se utilizó a Cervera (1992), Mendoza Fillola (2004), Reis (2001) o Siméon (2015) como ayuda para comprender la especificidad del lenguaje poético y sus potencialidades en el inicio de la formación de primeros lectores.

**Palabras clave:** Poesía para la infancia. Educación Primaria. Reanudar. Lectura y formación literaria. Educación literaria.

## Introdução

O papel da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal tem sido objeto de diversos estudos que têm demonstrado a sua secundarização no plano da ação docente (OSÓRIO, 2015). Max Butlen (2018) afirma que as práticas docentes persistem em basear-se no preenchimento de fichas de leitura, tornando técnica a aprendizagem da literatura. Jagher e Mello (2021) acrescentam que a função utilitária da literatura predomina sobre a fruição da leitura, descurando a formação ampla que a literatura pode oferecer aos pequenos leitores. A propósito destas assunções, Melo (2012) indicou a carência de alternativas da exploração da poesia para a infância.

Mendoza Fillola (2004), Roig-Rechou (2013) e Vegas (2018) argumentam que a educação literária é uma abordagem que alarga o saber enciclopédico, cultural e social do leitor e promove o desenvolvimento de competências lecto-literárias, que se conjugam entre competências leitoras e

literárias, contribuindo para a formação leitora do indivíduo. Como manifestação artística, a poesia afigura-se como um modo facilitador privilegiado na promoção da formação leitora e de competências lecto-literárias. A sua especificidade (e.g. acesso à linguagem simbólica, ao desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, entre outras) amplia conhecimentos abrangentes, bem como o contacto com diferentes formas de pensamento (BRAGADO, 2017). Além do contributo para o desenvolvimento de competências linguísticas, os leitores ainda desfrutam dos processos mnemotécnicos intrínsecos (e.g. efeitos onomatopaicos estimulantes, repetições de fonemas e a possibilidade de outros jogos de linguagem do discurso poético), aspetos reveladores do potencial educativo inerente a este modo literário (CERRILLO, 2010; GOMES, 1996; JEAN, 1995).

Poetas portugueses contemporâneos, referidos na antiga lista de obras para Educação Literária e integrados no Plano Nacional de Leitura (PNL) - como António Mota, João Pedro Mésseder, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Maria Alberta Menéres ou Matilde Rosa Araújo -, têm escrito poemas, adotando estilos assentes em singularidades literárias, que se pautam por um pendor lúdico libertador no ato da leitura (GOMES, 1998; MÁRQUEZ, 2016; SILVA, 2017). Estas características criam condições para desenvolver uma Didática da Poesia para a Infância que inclua a função poética da linguagem, convidando os leitores infantis a vivenciarem, explorarem e descobrirem a reinvenção da língua, aliada ao mecanismo do jogo infantil (EAGLETON, 2010). Assim, a poesia para a infância abre um espaço de prazer com um itinerário enveredado no ritmo, na rima e musicalidade, e nos campos férteis da imaginação e criatividade, para (re)construir a visão que a criança tem sobre o mundo, conjugando sentimentos, cores, ideias e emoções (MÁRQUEZ, 2016).

A intencionalidade educativa da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico e sua prioridade no ensino justifica-se, ainda, a título institucional, pela sua inserção no quarto objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, que prevê uma educação de qualidade para todos e a promoção da aprendizagem ao longo da vida. A sua abordagem a todos os alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, potencia a promoção da igualdade de oportunidades (como o aproveitamento do legado cultural da poesia) e o prolongamento da formação leitora ao longo das suas vidas.

Face ao exposto, a nossa discussão nasce da seguinte indagação: será que os documentos estruturantes emanados pelo Ministério de Educação, que orientam e antecedem as práticas dos professores em Portugal, reconhecem a importância e as potencialidades estético-literárias da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico e sugerem propostas ou realizações de leitura que resultem na interação entre o leitor e o texto e na procura de uma verdadeira formação leitora? Assim, esta

reflexão, inserida no projeto de doutoramento, ainda em curso, financiado pela FCT, procurará analisar e discutir as diferentes orientações e documentos curriculares oficiais em Portugal e colocar em evidência algumas mudanças ocorridas ao longo da última década, a respeito do lugar que a poesia ocupa nos mesmos. Como forma de contextualizar as mudanças ocorridas mais recentemente com as Aprendizagens Essenciais, iniciamos a nossa análise com breves referências ao Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), ao Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), homologado em 2011, ao Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (PMCPEB), que entrou em vigor em 2015 e, terminando, com as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (AE), que, em 2021, substituíram o programa e as metas anteriores.

### **Programa Nacional do Ensino do Português**

Em 2006/2007, com conclusão no ano letivo 2009/2010, o *Programa Nacional do Ensino do Português* (PNEP) assumiu-se como uma iniciativa marcante no ensino em Portugal, direcionada para a formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Surgiu como necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico e os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna, através de uma articulação entre agrupamentos de escolas e estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores (PEREIRA, 2010). A criação deste programa fundamentou-se nos resultados decorrentes de projetos internacionais, nos quais Portugal participou, nomeadamente *Reading Literacy – IEA* (1992) e *Programme for International Student Assessment - Pisa* (2000; 2003), ou estudos nacionais, como *A Literacia em Portugal* (1995), as provas nacionais de aferição (2000 a 2005) ou os exames nacionais do 9.º ano de escolaridade, que apontaram um défice nas crianças ao nível da leitura (*idem*).

Deste Programa citado, surgiu uma coleção de brochuras dirigidas a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de disponibilizar recursos e materiais didáticos sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico. Na brochura *O Ensino da Compreensão dos Textos*, Sim-Sim (2007) distingue o ensino da compreensão de textos dos três modos literários. Dedicar uma secção/capítulo ao ensino da compreensão da poesia, afirmando que este deve implicar o encorajamento da criança na sua leitura, no desenvolvimento da sua compreensão, na exploração da natureza fónico-rítmica da língua e no desenvolvimento do raciocínio metafórico (SIM-SIM, 2007, p. 55). O facto de esta brochura evidenciar um ensino distinto de um texto literário de um não literário, e dentro da literatura, dos três modos literários, concorre para a promoção de práticas mais assertivas. A poesia é um modo literário que ajuda a

despertar o interesse e a motivação da criança na leitura e afigura-se muito útil do ponto de vista didático para o desenvolvimento da língua e a melhoria da elocução. Este modo lterário “basado en repeticiones y juegos silábicos, fonéticos, verbales y sintácticos, y su aprendizaje es una forma lúdica de adquirir vocabulário y de conocer las posibilidades expressivas de la lengua” (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2015, p. 70). Ademais, pode ajudar a imaginar diferentes realidades e pontos de vista, educando o pensamento (*idem*).

Não é ao acaso que estudos nacionais revelaram, de uma forma geral, o impacto positivo do PNEP na aprendizagem dos alunos, como se pode ler num estudo avaliativo, desenvolvido por Pereira, Braga e Riaño (2015), que apresentou a análise dos resultados de um inquérito realizado a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico provenientes de escolas públicas dos distritos de Vila Real e Braga, com uma taxa de representatividade de 58,65%, e que frequentaram o último ano de funcionamento do PNEP. De uma forma geral, o inquérito indicou que os alunos demonstraram que a forma como aprenderam nas aulas foi bastante positiva.

### **Programa de Português do Ensino Básico (2009) e Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura (2011)**

Com a sua entrada em vigor no ano letivo 2011/2012, o *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) foi desenvolvido, decorrente da necessidade de renovação das estruturas curriculares vigentes, que datavam de 1991 e que foram alvo de revisão em 1996 (REIS et al., 2009). Neste documento, realça-se a importância do PNEP, do *Plano Nacional da Leitura* (PNL) e da leitura no “convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos” (REIS et al., 2009, p. 22), embora, como a investigadora Isabel Melo (2012), na sua tese de doutoramento, refere e Azevedo e Guimarães (2017) sublinham, não se constam propostas para a sua operacionalização nem a sua referência à promoção do desenvolvimento da competência literária.

A promoção da competência literária parte das experiências prévias dos alunos, uma vez que o repertório literário já é incorporado antes da criança ingressar no ensino obrigatório. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, trata-se de combinar as experiências de vida com “experiências literárias propias de y para la infancia a través de diferentes tipos de textos” (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2015, p. 62). A aquisição da competência literária, como início de um processo continuado da educação literária, prolonga-se durante a vida escolar e resulta das atividades formativas que conferem autonomia e capacidade ao leitor que o permita disfrutar e, depois, compreender, interpretar e valorizar as criações artísticas elaboradas a partir da linguagem (ORTIZ, 2013).

No PPEB, de acordo com os investigadores Azevedo e Guimarães (2017, p. 99), faz-se, pela primeira vez, uma alusão direta à poesia na compreensão do oral nos primeiro e segundo anos:



“Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral” (REIS et al., 2009, p. 24). Nos terceiro e quarto anos, o PPEB optou por não expressar essa menção direta, pondo como referência objetivos de índole generalista. Na leitura, destacamos alguns descritores de desempenho, nomeadamente a leitura por iniciativa própria, a escolha autónoma de livros de acordo com os interesses pessoais dos alunos e a leitura e audição de obras de literatura para a infância, ainda que a leitura de poesia surja nos terceiro e quarto anos de escolaridade, apenas incidindo no estudo de componentes que compõem a estrutura externa verso, estrofe, rima e refrão e no domínio da escrita, incidindo na sua composição (REIS et al., 2009). Apoiando-nos em Melo (2012), a investigadora concluiu que a recitação e a memorização se afiguram como estratégias exclusivas neste programa para contactar com e analisar textos poéticos, revelando uma visão redutora da poesia. O contacto de um primeiro leitor com a literatura e, especificamente, com a poesia, deve ser múltiplo e variado, como Cervera (1992, p. 21) alega no estudo que se debruçou na teoria da literatura infantil:

Los contactos del niño con la literatura infantil así concebida son múltiples y variados. La realización de estas actividades a menudo insiste en el ejercicio de destrezas distintas del oír, entender, hablar y leer. El placer de leer va precedido por el placer de oír y de jugar. Cantar, danzar, representar suponen vivencias específicas y concretas, a menudo colectivas, de la literatura, motivadas por la palabra, pero diferentes de ella. La interdisciplinariedad irrumpe de modo que puede provocar fácilmente el gusto por la poesía y por el teatro y aboca a una serie de hallazgos e intuiciones.

Como supramencionado, uma vez que o PPEB não apresenta estratégias ou orientações de implementação dos conteúdos, a publicação do *Guião de Implementação da Leitura* acompanhou o PPEB e constituiu um instrumento auxiliar com o objetivo de explicitar o papel da competência da leitura a partir de diferentes propostas de atividades, percursos de projetos ou sequências didáticas com referência ao desenvolvimento da competência leitora e da competência literária num percurso conjunto, “a que se associa o intertexto do leitor” (SILVA et al., 2011, p. 15). São vários os processos de criação do intertexto leitor apontados, isto é, os mecanismos que intervêm na formação da competência literária para dotar o leitor de um conjunto de habilidades, conhecimentos e estratégias pertinentes no ato de receção, interpretação e valorização do texto literário (MENDOZA FILLOLA, 2004). O leitor recetor do texto centra-se na atividade do leitor para compreender e interpretar as produções literárias. Entre o autor, o texto e o recetor estabelece-se uma interação, um espaço central da receção literária. Para a descodificação da mensagem por parte do leitor recetor, concorrem os conhecimentos e experiências prévios, os aspetos da

formação leitora e os procedimentos formativos que facilitam o acesso ao conteúdo do texto. Para efeitos de orientação didática na formação literária decorrente destes pressupostos, Mendoza Fillola (1998) sugere que se atenda à construção da competência lecto-literária, à integração de conhecimentos linguísticos e pragmáticos e à valorização dos efeitos de experiências de leitura anteriores.

Neste guião, alude-se ao modelo de compreensão em leitura, transversal a toda a escolaridade, assente na relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto, considerando, no primeiro, não só as estruturas cognitivas, mas também afetivas. Ademais, é reconhecida a “valorização do ato de leitura e do papel do leitor na construção dos sentidos do texto” (SILVA et al., 2011, p. 7). Este papel do leitor na construção de sentidos sobre o texto é retomado adiante com o reforço do seu envolvimento com o texto, na importância das suas apreciações em articulação com a experiência pessoal com uma referência direta à reflexão dos próprios textos, com o desenvolvimento de atividades que impliquem o aluno na comunicação literária e na receção dos textos literários. Estas diretrizes revelam-se, por isso, assaz pertinentes na consideração entre o repertório do leitor, as codificações do texto e na sua articulação-mediação, já que, nas palavras de Mendoza Fillola (2004), a atividade primária da interação entre o leitor e o texto é uma questão a considerar na ação docente por permitir a aproximação do aluno, o seu disfrute e interpretação das criações literárias.

No capítulo da Educação Literária, são considerados objetivos da leitura literária:

1. formar uma cultura literária; 2. fruir a dimensão estética do texto literário; 3. capitalizar a experiência humana presente na obra literária; 4. reconstruir, no ato da receção, a significação do texto literário; 5. contextualizar a linguagem literária em função de marcos temporais e culturais; 6. apreciar criticamente um texto literário; 7. conhecer autores representativos da literatura portuguesa e da literatura universal; 8. tomar consciência das especificidades dos diferentes modos de literatura – lírico, narrativo e dramático; 9. aceder às mundivivências proporcionadas pelo texto literário (SILVA et al., 2011, p. 19).

Dos objetivos supracitados, entre o valor atribuído à linguagem literária, à apreciação crítica da leitura, à reconstrução dos significados em articulação com a experiência humana, destacamos que nenhum dos elencados se associam às propriedades formais ou estruturais dos textos literários.

Para uma definição de educação literária – educação em e para a leitura literária –, recorreremos a uma definição proposta por Mendonza Fillola (2004), que vai ao encontro das diretrizes estipuladas neste guião, em que consiste na preparação para saber participar com efetividade no processo de receção e atualização interpretativa do discurso literário, considerando

três aspetos: o primeiro é que a literatura é um conjunto de produções artísticas estético-culturais; o segundo é que essas produções definem-se pelo recurso a expressões próprias do sistema linguístico; o terceiro é que a percepção do significado de um texto literário não resulta nem numa atividade espontânea, nem o significado é um resultado automático de uma leitura de natureza conotativa. Por conseguinte, a educação literária surge como uma âncora de reorientação metodológica e de perspectiva no tratamento didático da literatura; e nela pressupõe-se que a formação literária capacite o leitor para interagir com o material literário, tendo como efeito dessa educação uma receção ativa, onde o leitor participa, coopera e interatua com o texto explorado (Mendoza Fillola, 2004).

Além destes objetivos eleitos para a leitura literária no *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, na leitura, são indicados os seguintes pontos de potencial formativo da Poesia: “- Valorização da palavra e das emoções. - Apreciação dos ritmos interno e externo do texto - Lógica afetiva presente. - Fruição das sonoridades e da dimensão semântica do texto” (SILVA et al., 2011, p. 17), não a relegando para segundo plano nem tampouco remetendo o seu potencial para aspetos exclusivamente da sua natureza ou estrutura formal. Estes pontos exemplificativos do potencial formativo relacionam-se com a motivação poética que Reis (2001) explorou nos seus estudos literários: por um lado, com a propensão emotiva, por outro lado, com recursos técnico-formais. Esta motivação, aliada à evocação de sentidos traduzida em efeitos de concentração e de intensificação que o discurso poético privilegia, é o resultado da fusão natural entre a música e a poesia, no qual o texto lírico se valoriza por via rítmico-melódica. Os laços estreitos entre a música e a poesia substantivam-se desde a poesia grega e trovadoresca e após a chegada da tipografia e do livro distinguiram-se estes dois conjuntos com funções e características próprias, embora continuassem com pontos de interseção num convívio partilhado entre as palavras e a oralidade da poesia. Enquanto que a receção de uma canção é imediata e instantânea, a leitura do mesmo poema pode ser concretizada de maneiras diferentes, com a apreciação do seu ritmo interno e externo, devido à sua densidade e lógica afetiva, como explica o professor-investigador Siméon (2015).

Em suma, neste guião, conforme foi demonstrado, a leitura literária, o texto literário e, especificamente, a poesia apresentam uma determinada importância e valor na formação pessoal do aluno, colmatando a lacuna detetada no PPEB, como sublinhámos anteriormente.

## **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**

A partir do ano letivo 2015/2016, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB) entrou em vigor, substituindo o anterior. Este apresentou uma novidade com a introdução do novo domínio da Educação Literária.

Nos objetivos gerais do programa de português (BUESCU et al., 2015, p. 5-6), este domínio parece associar-se ao desenvolvimento da capacidade da leitura de diferentes géneros textuais (ponto 6), da capacidade de interpretação “com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (ponto 15), da apreciação crítica da dimensão estética de textos literários (ponto 16) e da capacidade de produção de textos criativos (ponto 9). Ainda no ponto 17 dos objetivos, sublinhou-se a preocupação com o reconhecimento da matriz cultural na aprendizagem do português. Realça-se, nesta introdução, que todos os pontos elencados podem ser aplicados ao texto poético. Na caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é referido que este domínio “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (BUESCU et al., 2015, p. 8). Além do contacto com o texto literário, os textos do património oral português são referidos como meio de ampliar o espectro das leituras, favorecer a interação discursiva e enriquecer a comunicação e surgem como primeiro descritor de desempenho comum nos domínios da Iniciação à Educação Literária do 1.º ano de escolaridade (IEL1) (BUESCU et al., p. 47), da Iniciação à Educação Literária do 2.º ano de escolaridade (IEL2) (BUESCU et al., p. 51-52), da Educação Literária do 3.º ano de escolaridade (EL3) (BUESCU et al., p. 56) e da Educação Literária do 4.º ano de escolaridade (EL4) (BUESCU et al., p. 61-62), colocando como ênfase nas IEL1 e IEL2 a audição de obras de literatura para a infância e textos da tradição popular (“ouvir ler e ler...”) e nas EL3 e EL4 a leitura (“ler e ouvir ler...”). Nestes descritores, recordamos a passagem supra de Cervera (1992, p. 21) no que respeita ao prazer de ouvir e jogar com as palavras que precedem ao prazer da leitura.

Destacando-se como uma novidade no referencial curricular, a sua justificação parece ser parca, uma vez que os objetivos são referidos nos programas anteriores sob outras configurações. Veja-se, a título de exemplo, no PPEB, datado de 2009, que a aprendizagem do Português se associa à progressiva consciência cultural, destacando nesse quadro a relevância dos textos literários, “entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem” (REIS et al., 2009, p. 12). Especificamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ainda é destacada a importância do convívio com o texto literário, as experiências de leitura com uma breve referência à formação de leitores (*idem*, p. 22-23), tal como ocorreu no Programa de 2015

supracitado. Assim, em termos comparativos, os objetivos da Educação Literária não introduzem novidades relevantes relativamente ao primeiro, à exceção da sua nomenclatura e distinção.

Não podemos deixar de realçar, pelo menos, um outro aspeto discutível por entrar em discordância com a tentativa de definição de texto literário. Os recursos expressivos ou processos estilísticos que, sendo um dos fatores caracterizadores do processo de escrita da linguagem poética, não são exclusivos da linguagem literária, como observamos no discurso publicitário, que utiliza com frequência procedimentos usuais no discurso poético-literário. Reis (2001) coloca em clarividência que a presença de elementos de natureza formal – como técnicas versificatórias, as figuras de linguagem ou técnicas narrativas – não determinam a existência da literariedade, própria do discurso literário. Ora, a linguagem figurada ou as inferências, citadas na compreensão de textos no domínio da Educação Literária, nos terceiro e quarto anos de escolaridade (ponto 22.8. no EL3 e ponto 24.9. no EL4), sugerem que, em outros tipos de linguagem, não surjam processos estilísticos. Ademais, ainda no mesmo conteúdo, regularidades versificatórias na EL3 ou o “Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades” no EL4 reforça a associação das características formais do texto poético, como quase se da única potencialidade estético-literária se tratasse, ficando clara a conceção redutora de um poema. Esta excessiva formalização do texto poético é também censurada por Custódio (2019, p. 76) que afirma que “(...) a poesia para crianças será melhor enquadrada e compreendida se não se restringir à teorização (...)”, devendo basear-se essencialmente no “(...) commitment, immersion, abandonment, trust”.

Além da incidência nas propriedades formais do texto poético, relegando para segundo plano as suas potencialidades expressivas e o valor da palavra, esta conceção remete, igualmente, mais uma vez, para o traço distintivo do texto literário, quando outros discursos não literários também utilizam estas propriedades formais. De acordo com Carvalho e Resende (2019), a inferência, pela sua natureza operativa, corresponde ao processo de organizar e adicionar informação a partir dos conhecimentos prévios. O conceito de literariedade ou o sistema semiótico literário é apresentado como o conceito que distingue o modo de leitura da linguagem literária das restantes como Silva (1968) ou Reis (2001) estudaram.

De uma forma geral, não negamos a importância deste domínio, o seu avanço reconhecido para a conceção de leitura literária – que Carvalho e Resende (2019) designaram “novo tempo literário” – distinta do modo de leitura de textos não literários, e na necessidade de diferenciação no tipo de tratamento de análise que merece. No entanto, como expusemos, se o PMCPEB encerra, no domínio da Educação Literária, uma certa confusão concetual, quanto aos objetivos e metas elencados, que fazem parte da leitura e escrita literárias das não literárias, permite-nos concluir que a sua introdução não se justifica nestes termos. A relevância da sua introdução poder-se-ia justificar

pela natureza própria e distintiva do texto literário e da linguagem literária associada à função poética da linguagem. No que concerne à função poética da linguagem, Silva (1968, p. 26) caracterizou-a do seguinte modo:

A função poética da linguagem caracteriza-se primária e essencialmente pelo facto de a mensagem criar imaginariamente a sua própria realidade, pelo facto de a palavra literária, através de um processo intencional, criar um universo de ficção que não se identifica com a realidade empírica, de modo que a frase literária significa de modo imanente a sua própria situação comunicativa, sem estar determinada imediatamente por referentes reais ou por um contexto de situação externa.

Relativamente ao texto poético, a sua compreensão geral surge apenas nos primeiro e segundo anos de escolaridade no domínio da Leitura e da Escrita, sendo omissa, neste conteúdo, a referência a este modo literário nos terceiro e quarto anos de escolaridade, mantendo, porém, o texto narrativo (BUESCU et al., 2015). Nos terceiro e quarto anos, a compreensão de um poema é direcionada para as regularidades versificatórias ou para as propriedades formais, reforçando a ideia exclusiva de que as características formais do texto poético se assumem como a única potencialidade estético-literária, relegando para segundo plano as suas potencialidades expressivas e o valor da palavra, reforçando a conceção redutora da poesia. Siméon (2015) esclarece-nos que a leitura de um poema implica ousar ficar sensível à sua ressonância e é uma forma de penetrar profundamente no real e compreender um pouco a complexidade do mesmo.

Repare-se que, no domínio da Leitura e Escrita no 1.º ano de escolaridade (LE1) (BUESCU et al., p. 44-45), surge o ponto 11.2. “Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história”, que coincide exatamente com o mesmo ponto 20.3. no domínio da Iniciação à Educação Literária no 2.º ano (IEL2). Por outro lado, é de sublinhar a evidente maior importância dada ao texto narrativo em detrimento do texto poético, pois estes descritores de desempenho em concreto poderiam fazer referência às intenções ou emoções do sujeito poético, já que o modo lírico é um modo com o qual se expressam sentimentos e emoções íntimas, individuais e pessoais, assumindo por isso, um carácter subjetivo (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2015).

No que concerne ao *Guião de Implementação do Programa de Português - Leitura*, anexado ao PPEB, assinala-se a sua substituição para *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares* do PMCPEB, organizados por domínios. O PMCPEB menciona a delimitação dos objetivos e metas a atingir por cada ano de escolaridade de acordo com o princípio de uma “ordenação sequencial e hierárquica” (BUESCU et al., 2015, p. 3). De facto, no domínio da Educação Literária, em específico no *Material de Apoio à Implementação das Metas Curriculares*, é apresentada especificamente

uma progressão da natureza das inferências a desenvolver por cada ano de escolaridade. São apresentados dez tipos de inferências, designadamente pela seguinte ordem: “1. Lugar 2. Agente 3. Tempo 4. Ação 5. Instrumento 6. Categoria 7. Objeto 8. Causa e Efeito 9. Problema e Solução 10 Sentimento e Atitude”. (BUESCU et al., 2015a). No entanto, este tipo de inferências encontra-se em concordância com as categorias da narrativa, pelo que o tratamento deste modo literário se revela claro e consistente nas orientações fornecidas para a sua exploração e análise no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A preocupação reside, pois, na falta de orientações claras e de que modo este princípio de progressão das inferências se pode plasmar no texto poético. São vários os indícios que nos permitem concluir a atenção dada ao texto narrativo em detrimento do texto poético no PMCPEB. A título de exemplo, no domínio da Leitura e Escrita surge o ponto 11.2. “Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história”, novamente sem referência às intenções ou emoções do sujeito poético.

Na leitura e escrita (LE1 e LE2), a compreensão do texto cita precisamente a compreensão de poemas nos primeiro e segundo anos de escolaridade, desaparecendo, neste conteúdo, a referência a este modo literário nos terceiro e quartos anos de escolaridade, mantendo, porém, o texto narrativo. São vários os indícios que nos permitem concluir acerca da maior atenção dada ao texto narrativo em detrimento do texto poético no PMCPEB.

Sublinhamos a importância atribuída aos diferentes momentos de leitura, que se constituem como atividades que promovem o desenvolvimento de competências lecto-literárias, nomeadamente na referência aos conhecimentos prévios e à antecipação de conteúdos com base nas ilustrações e no título no IEL1 e IEL2 e o confronto com as previsões elaboradas sobre o texto no EL3. Ainda que as ilustrações já sejam referenciadas neste domínio, servem apenas para o momento de pré-leitura, quando estas podem fornecer pistas ou outras interpretações para o texto literário, com um grande potencial no âmbito do desenvolvimento de competências leitoras e literárias, durante o momento de leitura ou após a leitura. Apoiando-nos nas reflexões de Fernando Azevedo (2006), a análise das ilustrações procuram fertilizar o imaginário por auxiliar de modo cooperativo a organização de ideias e a participação e a interpretação do texto por parte do leitor. Por constituírem um leque de interpretações potenciais do texto literário, a interação com as ilustrações estabelece uma relação dialógica com os signos presentes na escrita. Esta componente do texto literário concretiza outra narrativa, pelas diferenças territoriais que estrategicamente pode ser explorada por auxiliar o desenvolvimento da competência interpretativa (AZEVEDO, 2006).

Ainda neste domínio, e antes de prosseguirmos para as mais recentes revogações curriculares, o caminho para uma educação pela arte por meio do texto literário é mencionado nos primeiros dois níveis de escolaridade a partir da recriação de pequenos textos em diferentes formas

de expressão (pontos 20.4. no IEL1 e 23.4. no IEL2). Se a formação leitora e literária, ao longo de todos os níveis de ensino, se apoia duplamente com base em conhecimentos literários, em intuições e sensações estéticas, como enfatiza Mendoza Fillola (2004), por que não dar continuidade ao incentivo da recriação de pequenos textos – ou, mesmo, outras formas artísticas para estabelecer um diálogo com o texto estudado – nos terceiro e quartos anos? Aliás, Cervera (1992) considera a literatura para a infância uma realidade interdisciplinar pela sua própria natureza, por se relacionar com outras manifestações e atividades, nas quais a poesia se integra em fenómenos artísticos mais complexos, pela conexão entre os textos das canções e a música; pelo convite à dança e outros jogos de suporte literário com o movimento e a criatividade.

Centrando no universo do leitor infantil, que se encontra ainda numa fase inicial no que concerne a experiências leitoras, estas, não raras vezes, dependem da mediação adulta, esperando-se que, do ponto de vista da comunicação literária, o professor procure aproximar o repertório dos signos do emissor (neste caso, sujeito poético) do recetor (do leitor infantil), para que a mensagem seja transmitida de uma forma mais ou menos harmoniosa (REIS, 2001). Para o efeito, e considerando a discussão, estas orientações curriculares não clarificam, nem tampouco parecem suficientes, para os professores-mediadores, no que respeita a estratégias e objetivos para proporcionar experiências ricas e diversificadas na formação leitora e literária de pequenos leitores, que concorram para o amadurecimento da leitura deste campo do conhecimento, que é a poesia, enquanto objeto estético e não como objetivo utilitário.

A leitura literária rege-se pela assídua participação e observação das características da linguagem estética e pressupõe, de acordo com Botega e Portolomeos (2021), um processo continuado alienado de ações pontuais. Assim, parece pertinente contornar a ausência ou as confusões concetuais discutidas deste domínio a respeito da abordagem metodológica específica da poesia para orientar práticas seguras.

### **Aprendizagens Essenciais: manutenção ou renovação da abordagem da poesia?**

Em 2021, no recente Despacho n.º 6605-A/2021 é declarado o fim das metas curriculares e a prevalência das Aprendizagens Essenciais (2018), com entrada vigor a partir no ano letivo 2021/2022. Sobre a mais recente revogação das orientações curriculares, propõem-se alguns tópicos de análise e discussão, a partir de uma estreita comparação em relação ao programa e metas anteriores (PMCPEB), visto ainda nos encontrarmos numa fase transitória da familiarização com o documento oficial curricular mais recente.

Antes de observarmos os objetivos e estratégias de ação sobre o campo da poesia, debrucemo-nos sobre a extinta lista de obras e textos para a Educação Literária, anexada ao



PMCPEB anterior. Nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (AEP), a seleção orientada das obras e dos textos literários é remetida para as sugestões do PNL.

Esta mudança drástica, de um plano pouco variado (sete títulos atribuídos por cada ano de escolaridade) para um plano amplo, abre uma porta para os docentes selecionarem obras que respondam às necessidades, motivações e interesses do grupo, a partir de um leque substancialmente vasto, o que revela, por um lado, um aspeto positivo relativamente à lista anexada ao PMCPEB. Contudo, por outro lado, a nossa preocupação reside na panóplia vastíssima que a lista do PNL possui e, por vezes, com a sugestão de obras de qualidade literária discutível, assim como ao nível das ilustrações. Uma das primeiras questões que surge a partir desta preocupação é: será que os professores apresentam formação e informação suficientes e necessárias para selecionarem textos adequados às suas práticas, requisito fundamental numa aula na qual se pretenda promover a educação literária? Se não, como orientar a seleção adequada dos professores-mediadores para promover a educação literária?

No âmbito da Didática da Poesia para a Infância, a seleção de obras e textos para explorar na prática pedagógica deve refletir uma determinada finalidade ou adotar critérios concretos que determinam uma orientação didática. Colomer (1991) destaca que a seleção de textos propostos deve compreender não tanto uma antologia de grandes autores, mas uma aprendizagem da comunicação literária, cujo *corpus* textual seja compreendido pelos alunos. Para efeitos de seleção e perante uma vasta variedade de textos poéticos para a infância que são publicados todos os anos, é exigido ao professor-mediador uma atualização constante sobre novas publicações e a sua qualidade literária (GOMES, 1996). No entanto, como demonstra uma primeira análise dos resultados de um questionário, ainda em curso, da nossa investigação, os professores não têm por hábito tomar opções de seleção de obras, a partir de revistas científicas ou especializadas na área da literatura, que discutem a qualidade e procedem à análise de obras literárias.

Esta atualização decorre do facto de, segundo Mendoza Fillola (2004), a adequação didática não se dever orientar apenas ou por preferências pessoais dos professores ou pela regulação oficial das sugestões do PNL. A seleção deve-se referir, de acordo com o investigador supra, ao conjunto de textos que permitam promover a formação leitora e enriquecer as competências lecto-literárias dos alunos, que conduzam à educação literária, com propostas de atividades em torno da análise do discurso poético, da sua valorização e apreciação dos distintos usos da linguagem que envolvem componentes literárias, metaliterárias, linguísticas e culturais. O conjunto de textos selecionados devem ser diversificados ao nível da forma, do conteúdo, da temática, da expressividade, e a partir da constituição dos materiais é que se inicia a planificação de atividades de formação, de acordo com critérios de definição de conteúdos e objetivos adequados à experiência leitora e interesses

dos leitores (COLOMER, 1998; MENDOZA FILLOLA, 2004). Ademais, a sua organização deve partir de textos cuidadosamente selecionados segundo critérios de adequação temática, de estilo, de conteúdo, de recursos linguísticos (MENDOZA FILLOLA, 2004).

Os contributos das teorias do desenvolvimento infantil parecem igualmente pertinentes e devem ser consideradas na seleção ajustada dos textos literários a explorar. Por isso, apoiando-nos nas pesquisas de Arànega e Trullós (2000), estes investigadores recomendam que dos seis aos sete anos se recorra abundantemente à poesia tradicional, a livros tridimensionais com uma linguagem adequada à idade, a álbuns ilustrados que contenham textos com frases inteiras que se detetem com uma simples olhadela e incluir na seleção de textos a presença de animais, de diálogos, repetições, onomatopeias, jogos de palavras, canções, rimas sensíveis, trava-línguas. Relativamente à faixa etária entre os oito e os dez anos de idade, Arànega e Trullós (2000) admitem que as crianças já são leitoras autónomas e têm particular gosto por textos com a presença de personagens ou vozes da mesma idade, do humor, do medo, do *suspense*, que incidam sobre temáticas sociais, conflitos psicológicos ou enfrentar problemas básicos como o medo e a amizade.

Para encerrar a questão da assinalada parca orientação para uma seleção adequada das obras em contexto de sala de aula, considera-se igualmente pertinente, do ponto de vista didático-metodológico, publicações breves, - talvez incluir nas leituras orientadas, assumidas pelas AEP, que se aguardam pelo PNL-, com propostas de referências de textos que dialoguem entre si – de forma direta ou indireta, de um ponto de vista semântico. O contacto de pequenos leitores com diálogos intertextuais revela-se um aspeto interessante nas práticas pedagógicas que promovem a educação literária. Como o investigador Mendoza Fillola (2004) afirmou, na sua investigação em torno das bases para a educação literária, a formação de primeiros leitores recetores em sala de aula, em busca de novos estímulos, implica também o estabelecimento de diálogos e de saberes intertextuais, isto é, a construção gradual de referências e manter diálogos com textos prévios e apontar as peculiaridades intertextuais da comunicação literária. Estes diálogos permitem apreciar a intenção estética da literatura e valorizar o efeito dos recursos empregues (MENDOZA FILLOLA, 2004).

Incidindo agora nas AEP (2018) nos primeiros quatro anos de escolaridade, o domínio da Educação Literária continua como um domínio autónomo e próprio, embora não acrescente novidades quanto à aprendizagem do português relativamente ao programa anterior de 2015. É reforçado o entendimento da língua como um fator de fruição estética, de educação literária e de pensamento crítico. Os textos literários do património português e a formação de leitores merecem uma breve referência e a educação literária é destacada como uma das áreas que concorre para o ensino e aprendizagem do Português e para o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva. Parece associar-se também à participação em jogos de linguagem e a “uma correta e

adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 2). Neste domínio, é sublinhada a importância da motivação para a leitura e de proporcionar experiências gratificantes aos alunos “a partir de recursos e estratégias diversificados, que o *Plano Nacional de Leitura* disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação” (p. 3). É expressamente mencionada a importância das aprendizagens essenciais para a leitura integral de uma obra literária, tomando como exemplo a poesia como parte integrante de um conjunto de competências básicas que se espera que os alunos adquiram, como se verifica na seguinte passagem: “(...) ler na íntegra uma obra literária, (...) compreender uma decisão jurídica, um poema épico (...)” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 2.), embora a leitura integral apenas surja no quarto ano de escolaridade, como se discutirá adiante.

A confusão concetual advogada no programa anterior, relativamente à integração da educação literária nos diferentes domínios, parece ser atenuada, como se observa na seguinte afirmação:

Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 3).

Fica mais claro neste documento curricular, embora não referenciado, a tentativa de distinção entre leitura literária e leitura de textos não literários e o facto de as inferências ocuparem igualmente lugar no segundo tipo de leitura, como se pode comprovar através da ação estratégica no primeiro ano de escolaridade “inferências baseadas em informação explícita no texto” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 8).

De acordo com Mendoza Fillola (2004), durante o processo de leitura, na fase da pré-compreensão, o leitor vai interagindo com os aspetos semióticos e conotativos, com os quais identifica indícios e estabelece relações com referências metatextuais, ativadas pela competência lecto-literária. Nas fases seguintes desta interação leitora, o leitor reformula as suas expectativas e hipóteses com estratégias aplicadas, que lhe permitem elaborar e construir inferências. As expectativas assumem-se como previsões, nas quais o leitor formula a partir de dados referentes ao conteúdo, à intencionalidade do autor, a partir de palavras-chave, servindo como apoio para o avanço da leitura e que podem possivelmente ser modificadas por formulações alternativas, à medida que a leitura avança (*idem*). Relativamente às inferências, estas são construídas a partir da confirmação das expectativas e assumem-se como uma atividade cognitiva na qual o leitor obtém informações a partir de pistas que o texto disponibiliza; são, por isso, concretizações do

conhecimento ou conclusões parciais (MENDOZA FILLOLA, 2004; PUENTE, 1996). Deste modo, as recentes tendências na Didática da Literatura colocam especial enfoque, entre variados aspectos, na conceção da receção leitora enquadrada numa atividade racional onde as previsões e as inferências (construções parciais de significado) são implicadas no processo de construção do significado do texto com a revisão e reformulação das ideias (MENDOZA FILLOLA, 2004).

Outro aspeto a destacar nas AEP nos primeiro e segundo anos de escolaridade, é o desenvolvimento da “educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 4). Neste item, acrescentou-se nos terceiro e quarto anos de escolaridade a referência à leitura de poemas para o desenvolvimento da educação literária, não resistindo, assim, a questionar: por que não se incluiu igualmente esta referência nos anos de escolaridade anteriores? De acordo com diversos contributos teóricos, explorar a poesia significa experimentar a emancipação e a materialidade sonora da linguagem, interligar componentes lúdicos e criativos da língua, e cruzar esta forma de expressão com outras – como música, dramatização ou artes visuais – onde se identificam funções e estratégias particulares de articulação entre os objetos estéticos, caminhando para uma educação artística mais global (AZEVEDO e MELO, 2012; PRIETO e SASTRE, 2019; PARDIÑAS et al., 2009). Mendoza Fillola (2004) sustenta que estas aproximações efetivas e afetivas dos alunos na receção e exploração dos textos poéticos torna patente as suas aportações pessoais em resposta aos estímulos do texto, fomentando a capacidade do leitor de relacionar e organizar os seus conhecimentos de modo que o processo de receção culmine em aprendizagens significativas.

Focando nos conhecimentos, capacidades, atitudes e ações a desenvolver com o texto poético nas AEP, propõem-se alguns tópicos de observação e de análise, na sua maioria em comparação com o PMCPEB.

i) a antecipação de conteúdos, antes, no PMCPEB, dirigida para todos os modos literários nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, e agora, nas AEP, transversal a todo o 1.º Ciclo do Ensino Básico com referências aos elementos paratextuais e não só às ilustrações: “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 9). Além disso, recorde-se de que, no Programa de 2015, os momentos de observação e análise das ilustrações em diálogo com o texto eram dirigidas apenas nos momentos de pré-leitura, e nas AEP (2018, p. 9-10) destacam-se como ações estratégicas para a valorização da leitura (1.º ano de escolaridade) e a criação de experiências de leitura (2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), a avaliação

de ilustrações e a promoção de inferências sem destacar o modo narrativo - “fazer inferências, avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões”(APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 10). Situando-nos no momento antes da leitura, na antecipação de conteúdos, esta assume-se como uma antecipação intuitiva, na qual o leitor realiza previsões e formula expectativas sobre o significado global e sobre a tipologia textual do texto, a partir da observação de elementos presentes no livro – título, capa, contracapa (MENDOZA FILLOLA, 2004). As expectativas assumem-se como previsões, nas quais o leitor formula a partir de dados referentes ao conteúdo, à intencionalidade do autor, a partir de palavras-chave, servindo como apoio para o avanço da leitura, e que podem possivelmente ser modificadas por formulações alternativas, à medida que a leitura avança (*idem*).

ii) além da manifestação de ideias, sentimentos, já aludida no PMCPEB, é acrescentada nas AEP a revelação de curiosidade e emissão de juízos valorativos de textos ouvidos apenas para o 1.º ano de escolaridade, o que nos obriga a questionar a razão pela qual esta capacidade não se encontra presente nos restantes níveis de escolaridade; no 2.º ano de escolaridade, é expressamente referida a leitura de poemas adequados à idade e a explicitação do sentido. A respeito desta capacidade, a poesia é um tipo de texto que, de acordo com Siméon (2015), permite apontar sentidos e interpretações pessoais, em função das suas possibilidades subjetivas. Ora, esta explicitação de sentido induz que os poemas apenas se direcionam num sentido único, descurando as possíveis leituras que a própria natureza do texto possibilita. Aliás, Siméon (2015) tece várias críticas sobre esta confusão concetual das orientações curriculares oficiais que conduzem o poema a uma interpretação estandardizada e única, explicando que, a partir do poema, o leitor pode construir a sua própria interpretação;

iii) a referência à exploração do conteúdo e compreensão de poemas surge no 1.º ano de escolaridade, em conjunto com os textos narrativos, embora estes sejam completados com informações detalhadas ao contrário dos poemas: “Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 10); no 2.º ano, já analisámos a questão da explicitação do sentido dos poemas - “Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos”- ; no 3.º ano, retoma-se a compreensão de textos poéticos - “Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos”; e, no 4.º ano, a compreensão dos recursos estilísticos com o sentido do texto - “Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações)” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018). Esta apresentação parece demonstrar uma tentativa de princípio de progressão dúbia e incompreensiva, quanto ao progresso de maturação da promoção da competência lecto-literária, levando-nos a

questionar: por que não envolver estes passos em todos os níveis de escolaridade, dado serem formas de exploração distintas?

Dando especial enfoque, de forma isolada, na ação supracitada no 4.º ano de escolaridade, assinala-se um aspeto positivo na articulação do estudo da relação forma-conteúdo, contrariamente ao que indicava no PMCPEB, que demandava o estudo das estruturas fónicas e formais sem relação ao conteúdo ou à mensagem, a exploração da mensagem de um poema encontra-se meramente indicada às figuras retóricas. A respeito dos recursos estilísticos referidos também no 4.º ano de escolaridade, não deixamos de reparar num aspeto particularmente curioso, pois, apenas a partir do 2.º ciclo do Ensino Básico, é que a metáfora é expressamente mencionada como um objetivo a ser explorado, ao contrário da comparação que faz parte do repertório de itens a serem trabalhados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018). A poesia, em particular, por mobilizar uma realidade subjetiva através da analogia ou da interiorização de um olhar, como aufere Siméon (2015), e, como se verifica no estudo de Merlo (1976), oferece a oportunidade de compreender uma metáfora, superior à compreensão de uma comparação, principalmente antes dos seis anos de idade. A comparação, “con su juego lógico de términos análogos” (MERLO, 1976, p. 97), não é entendida e exige uma análise superior para a sua preparação. Por vezes, é o próprio vocabulário que se utiliza na comparação e não propriamente o recurso em si que cria ruído no canal de comunicação, pelo pouco desenvolvimento da competência comunicativa por parte do leitor infantil. Já a metáfora pode resultar num acesso com facilidade de compreensão, já que a criança a utiliza “desde pequeño en su actividad nominadora” (MERLO, 1976, p. 97) que é o jogo simbólico;

iv) nas AEP, observou-se a importância de articular a educação literária e a educação artística (expressões), pese embora não sejam clarificados objetivos, estratégias ou propostas de orientações de implementação, não acrescentando mais do que se encontra patente, como se pode verificar: “realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular” - 2.º/3.º/4.º anos de escolaridade (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 10).

v) a maior atenção dada ao texto narrativo nas ações estratégicas de ensino de compreensão de narrativas literárias – como se reconheceu no PMCPEB a propósito do princípio de progressão das inferências - é evidente, podendo-se justificar pelo conteúdo aludido no ponto ii), a propósito da manifestação de ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados nas leituras, que, no primeiro ano de escolaridade, não é especificado nenhum modo literário; no segundo ano, não existe nenhuma referência a esse conteúdo; no terceiro ano, apenas é apontada a partilha para histórias; e, no quarto ano, os poemas já são incluídos (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018).

Embora tenhamos colocado em discussão alguns tópicos, não poderíamos deixar de salientar o emagrecimento curricular – isto é, a redução drástica de conteúdos e estratégias de um modo geral - que se observa nestas revogações curriculares relativamente ao PMCPEB, que se apresentava demasiado extensivo. Assim, se assinalámos no PMCPEB a falta de clareza nos objetivos e a escassez de estratégias e orientações para a abordagem da poesia, nas AEP acentua-se esta preocupação – ainda que o PNL se tenha comprometido a instituir a Leitura Orientada em Sala de Aula, prevendo a publicação de um documento de orientações e de um conjunto de propostas exemplificativas de atividades em torno de diferentes livros de literatura infantil e juvenil. A exploração do texto narrativo continua em destaque e constitui uma das capacidades a atingir em todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo - discrepância igualmente observada e discutida no PMCPEB, a propósito do princípio de progressão das inferências.

Em suma, concluímos que, no domínio da Educação Literária nas AEP, em comparação com o PMCPEB, os objetivos não vão além de outras rubricas, não deixando de apontar um maior número de referências à poesia, embora o seu lugar tenha permanecido bastante menosprezado. Ainda que os objetivos da formação leitora e literária específicos para compreender o discurso poético elencados por Mendoza Fillola (2004) se coadunem com os objetivos curriculares gerais em articulação com a importância da educação literária, presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS et al., 2017) e nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) – como o fomento de hábitos de leitura, o aproveitamento da literatura como meio de acesso ao conhecimento, a promoção da capacidade interpretativa de textos e da maturidade intelectual, pessoal e social em torno da cultura – e estejam clarificadas estratégias de exploração de textos narrativos, o texto poético padece de menor incidência de forma focada, aspeto que pareceu continuar desde o programa anterior e as ações estratégicas de exploração mantiveram-se gerais e pouco acrescentaram aos objetivos gerais enunciados no início do documento.

### **Considerações finais e algumas pistas de reflexão teórico-prática**

Em tentativa de síntese, percebe-se que os diferentes documentos orientadores, ao longo da última década, embora com novidades promissoras, evidenciaram ambiguidades e controvérsias quanto à conceção e tratamento metodológico-didático da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois grande parte parece assumir a sua relevância numa perspetiva utilitária do ponto de vista das suas potencialidades estético-literárias, ao passo que poucos, como o PNEP ou o Guião de Implementação da Leitura que acompanhou o Programa de 2009, ampliaram a sua função para a formação do sujeito crítico, reflexivo e atuante socialmente. Como demonstraram Azevedo e Balça

(2017), a presença da poesia nas orientações curriculares revela-se pouco assídua, no que respeita às suas finalidades e meios que poderão ser exploradas.

Esta análise pode ser uma das explicações para o facto de os professores mostrarem alguma resistência no que tange à sua exploração em sala de aula. Acresce, ainda, que a falta de orientação na forma como se podem promover modos e estratégias de leitura literária com o texto poético obriga os professores a procurarem a solução para esta problemática nos manuais escolares, como alerta Custódio (2019), quanto ao uso demasiado intensivo do manual de Português, a que os professores recorrem como se fosse uma tábua de salvação. A propósito deste ponto, convém referir que os manuais escolares adotados, emanados pelo Ministério da Educação, não se atualizaram com os objetivos e conteúdos das AEP, continuando em conformidade com os do PMCPEB.

As propostas que emanam dos manuais escolares tendem a resultar em atividades pouco motivadoras, e, não raras vezes, descontextualizadas, insuficientes e desmotivadoras, ao nível da apreciação estética, que não favorecem atitudes positivas ao texto poético e não fomentam a participação criativa e interessada do recetor/leitor - quando o objetivo da formação leitora e literária é, de acordo com Mendoza Fillola (2004, p. 54), “desarrollar un conjunto de saberes y estrategias para que el lector elabore y proponga su personal interpretación”. A título de exemplo, observe-se um exercício de exploração com questões orientadoras para analisar o poema “A força das palavras” de Luísa Ducla Soares (2015, p. 9), inserido na obra *Poemas da Mentira e da Verdade*, contido num dos cadernos de fichas de Português, destinado ao 4.º ano de escolaridade e eleito pelo Ministério de Educação para ser adotado nas instituições escolares:

Figura 1: Exploração de um poema no caderno de fichas



1. Lê o poema.

**A força das palavras**

Juntei várias letras  
Escrevi um letreiro.

Acendi as brasas  
Que grande braseiro.

Soltei quatro berros  
Armei um berreiro.

Juntando formigas  
Fiz um formigueiro.

Será que com carnes  
Se faz um carneiro?



Luisa Ducla Soares, A força das Palavras  
in *Poemas da mentira e da verdade*, Livros Horizonte, 1983.

2. Que palavras estiveram na origem das palavras do poema? **Escreve-as.**

letreiro → \_\_\_\_\_ braseiro → \_\_\_\_\_

berreiro → \_\_\_\_\_ formigueiro → \_\_\_\_\_

**2.1 Completa a frase.**

As palavras acima foram formadas com o sufixo \_\_\_\_\_.

**2.2 Escreve outras palavras com este sufixo.**

\_\_\_\_\_

Fonte: *A Grande Aventura: Caderno de fichas. Português 4.º ano* (COSTA e MELO, 2013, p. 51)

Na poesia, uma das maneiras de chamar a atenção sobre a palavra é impelir o leitor a deter-se sobre ela. Para o efeito, os autores dispõem de diferentes procedimentos e recursos literários, como as comparações, as precisões, as antíteses ou alusões, ainda que limitados pela capacidade da criança. Cervera (1992, p. 334) partilha que, talvez um dos recursos mais eficazes, aliado ao ludismo, seja o “efecto tropeazón”, que chama a atenção da palavra a partir de aspetos surpreendentes da linguagem literária que passam inadvertidamente ao contexto. Em particular, neste caso, a descoberta da formação da palavra, a brincadeira com o radical e como estes se relacionam entre si no discurso, atraem-nas particularmente para o jogo do mistério. Quando se apercebem de que algumas palavras, embora se compõem com coincidências formais que comportam elementos de raízes comuns, têm significados diferentes, estas resultam como uma surpresa.

Segundo Gomes (1996), este poema cultiva um certo gosto pelo *nonsense*, através de explorações criativas de ambiguidades e aspetos lúdicos da linguagem, que se completam com ecos das raízes tradicionais. O ludismo encontra-se acima do racional na atração das crianças e, por esta

razão, estas têm gosto por textos sem grande significado, mas que servem para jogar como se observam nas suas brincadeiras espontâneas (CERVERA, 1992). Perante a comparação de palavras e vozes aparentemente próximas, mas com realidade longínqua, é incitada a busca pela surpresa na reflexão de palavras como casos com o mesmo radical, mas que, em derivações de substantivos – “letreiro” deriva de “letra”, mas “carneiro” não deriva de “carne” –, contrastam no significado, e surpreendem e cativam a leitura no leitor infantil.

O fracasso do tratamento da literatura em geral passa por condenar a exploração do texto poético à exploração exclusiva de conteúdos gramaticais, o que, por um lado, resulta no empobrecimento da formação literária e da apreciação estética; e, por outro lado, descarta a didática da literatura para a infância, enquanto campo de conhecimento, desprovido de atenção. Repare-se que, no primeiro exercício, é proposto às crianças que escrevam os radicais das palavras contidas no poema, seguido do registo da sufixação partilhada entre elas e terminando com a escrita de outras palavras com o mesmo sufixo, que, em nada, se relaciona com o conteúdo do poema, servindo-se dele para tratar aspetos da linguagem utilitária e não da linguagem poética. É certo que, deparamos, muitas vezes, com situações quase que inevitáveis propícias ao desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. No entanto, esse não é nem o objetivo nem a finalidade do texto literário por intervirem elementos que revelam outro(s) lado(s) da língua, contemplada como uma linguagem artística que, é certo, se apoia no sistema modelizante primário – língua natural (REIS, 2001). Este texto poético é estruturado de acordo com uma relação de complementaridade dos elementos que partilham o mesmo radical, culminando nos dois últimos versos o confronto com o facto de “carne” e “carneiro” serem palavras, do ponto de vista morfológico, próximas e, do ponto de vista semântico, afastadas. O leitor infantil depara-se, assim, com uma situação comunicativa de essência lúdica. A formação leitora e literária de pequenos leitores passa também por explorar essa disparidade morfológica e semântica, considerando a pegada da arte literária, a atração lúdica e o interesse por parte da criança recetora do texto literário. Estas três condições foram apontadas por Cervera (1992) para alcançar manifestações e atividades da poesia para a infância no âmbito da educação literária.

Deste modo, se os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico se socorrem do manual escolar nas suas práticas - como iremos apurar num próximo estudo, parte integrante desta investigação- e este recurso não parece explorar e analisar textos poéticos, considerando as suas potencialidades estético-literárias, revemo-nos na posição do investigador Custódio (2019) quanto à necessidade urgente de se repensar na reconceptualização geral dos conteúdos e nas propostas dos materiais didático-pedagógicos dos manuais escolares. Não podemos deixar igualmente de mencionar que este tratamento metodológico nos manuais escolares se relaciona também com a

parca produção científica nacional sobre a Didática da Poesia para a Infância, pelo pouco reconhecimento das suas potencialidades e pela escassez de sugestões de exploração deste modo literário, ao contrário do que sucede com textos narrativos. No texto poético, onde a palavra condensa maior impacto, o cuidado singular que se presta à criação de uma linguagem artística revela-se ainda mais desafiador e persegue outros efeitos, pois não se pretende dificultar o processo de captação da mensagem. Pretende-se torná-lo prazeroso e agradável no ato da receção de pequenos leitores com a descoberta de surpresas linguísticas capazes de estimular o conhecimento da língua. Para o efeito, Cervera (1992) propõe considerar o nível de linguagem da criança e os diferentes graus que consegue alcançar, ainda que a formação de leitores, e a promoção de competências lecto-literárias implique também, por parte dos professores, assegurar novas aquisições e elevar a linguagem a patamares linguísticos e literários superiores, onde a assimilação e a compreensão da mensagem sejam possíveis.

Na atualidade, urge ter em conta as seguintes questões: o que ensinar sobre a Poesia? e Como ensinar Poesia?. É evidente que, no campo da epistemologia, não existem respostas absolutas e intemporais, pese embora, há já algum tempo, investigadores diversos como Colomer (1988) ou Mendoza Fillola (1994, 2002), a propósito da questão “como ensinar poesia?” apontem a prioridade da formação do leitor literário na própria finalidade da literatura, que, tal como qualquer obra de arte, é concebida para apreciar. Por conseguinte, na nossa perspetiva, partilhada com os autores *supra*, é na promoção da formação para apreciar o texto poético e na participação lúdico-afetiva do leitor infantil na exploração da linguagem literária que deve residir o ponto de partida para conceber atividades e propostas de exploração deste modo literário.

Recordando um estudo desenvolvido pelas investigadoras Botega e Portolomeos (2021), concebido para analisar as orientações curriculares no Brasil, e estabelecendo uma ponte à semelhança do que ocorre em Portugal, concluímos que, enquanto os documentos orientadores não apresentarem objetivos concretos e ações estratégicas deste modo literário, as práticas docentes estarão comprometidas e desprovidas de sentido estético, no âmbito da formação leitora e literária de pequenos leitores.

## Referências

ARÀNEGA, Merce; TRULLOS, Anna. *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé, 2000.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS. *PORTUGUÊS 1.º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa: Lisboa, 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 15 jun. 2022.

AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In: AZEVEDO, Fernando. (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006. pp. 11-32.

AZEVEDO, Fernando; GUIMARÃES, Ana Sofia. O lugar da Poesia nas orientações curriculares oficiais portuguesas. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 28, n. 1, p. 95-111, 2017. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46872/1/3899-18269-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 janeiro 2022.

AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *REVISTA LINHAS*, v. 18, n. 37, p. 131-153, 2017. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BOTEGA, Simone; PORTOLOMEOS, Andrea. A Poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. *CLARABOLA*, n. 16, p. 291-315, 2021. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1914/pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BUESCU, H. *et al. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

BUESCU, H.; ROCHA, M.; MAGALHÃES, V. *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1º Ciclo: O domínio da Educação Literária*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015a. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1\\_ciclo\\_educacao\\_literaria.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

BUTLEN, Max. Leitura, literatura e formação de professores. In: DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa. (Orgs) *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes/Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, pp. 26-50, 2018.

CARVALHO, José Maria; RESENDE, José Manuel. Educação Literária: controvérsias pedagógicas entre o Ministério da Educação e da Ciência e a Associação de Professores de Português. *PEDAGOGIA Y SABERES*, v. 50, p. 133-145, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457011/html/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

- CERRILLO, Pedro. *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro, 2010.
- CERVERA, Juan. *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1992.
- CLEIDE, Jagher; MELLO, Claudio. Práticas de leitura literária na escola e a formação de leitores. *CLARABOLA*, n. 16, p. 242-256, 2021. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1911/pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- COLOMER, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literária. *COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN*, n. 9, p. 21-32, 1991. Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/Dialnet-DeLaEnsenanzaDeLaLiteraturaALaEducacionLiteraria-126236.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- COLOMER, Teresa. *La formación del lector literário*. Barcelona: Barcanova, 1998.
- COSTA, Marisa; MELO, Paula. *Grande Aventura: Caderno de fichas. Português 4.º ano*. Lisboa: Texto Editores, p. 51, 2013.
- CUSTÓDIO, Pedro. A Literatura que se ensina no 2.º Ciclo do Básico Português: Desajustamentos e reduplicações. *Palimpsesto*, v. 18, n. 30, p. 213-325, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/42923>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- DESPACHO N.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021. Proceda à definição dos referenciais curriculares. Diário da República: 2.ª série, n. 129, p. 241, 6 de jul. 2021. Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.
- DUCLA SOARES, Luísa. *A força das palavras*. In: SOARES, Luísa. (Coord.). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte, 2015. p. 9.
- EAGLETON, Terry. *Cómo Leer um Poema*. Madrid: Akal, 2010.
- GOMES, José António. *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho, 1996.
- GOMES, José António. *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Lisboa: IPLB, 1998.
- JEAN, Georges. *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Piaget, 1995.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Concepción. *Didáctica de la Literatura en Educación Primaria*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja, 2015.
- MÁRQUEZ, José. *Vida y Poesía. La promoción de textos poéticos en el aula*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2016. Disponível em: <https://latintainvisible.files.wordpress.com/2016/09/vida-y-poesia2.pdf>. Acesso em 2 mar. 2022.
- MARTINS, G. *et al. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.dge.gov.pt/pt/educacao/educacao-obrigatoria/perfil-dos-alunos-a-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.
- CLARABOLA, *Jacarezinho/PR*, n.20, p. 12-40, jul./dez, 2023. ISSN: 2357-9234.

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf). Acesso em: 8 out. 2022.

MELO, Isabel. *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. 2011. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade de Literatura para a Infância) - Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20318/1/Isabel%20Maria%20Pinto%20do%20Souto%20e%20Melo.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MERLO, Juan Carlos. *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo, 1976.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidade*. Madrid: La Muralla, 1994.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro, 1998.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. In: *Aspectos didácticos de la literatura*, n. 12. Zaragoza: Publicaciones ICE/Universidad de Zaragoza, p. 109-140, 2002. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/las-funciones-del-profesor-de-literatura-bases-para-la-innovacion.html?page=20>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *La educación literária: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.

ORTIZ, César. *Poesía, infancia y educación: El Cancionero Popular Infantil en la Escuela 2.0*. Cuenca: Ediciones de la universidade de Castilla-La Mancha, 2013.

OSÓRIO, Regina. *A poesia promovendo o trabalho integrado e colaborativo na escola: uma contribuição à formação de professores da Educação Básica*. 2015. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015. Disponível em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15762/1/A%20poesia%20promovendo%20o%20trabalho%20integrado%20e%20colaborativo%20na%20escola\\_uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15762/1/A%20poesia%20promovendo%20o%20trabalho%20integrado%20e%20colaborativo%20na%20escola_uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf). Acesso em: 3 nov. 2022.

PARDIÑAS, M.; VÁZQUEZ, C.; LEMA, J. La ilustración en la poesía infantil gallega del siglo XXI. In: ROIG RECHOU, Blanca-Ana., LÓPEZ, Isabel; RODRÍGUEZ, Marta. (Coords.) *A Poesía Infantil no Século XXI (2000-2008)*. Vigo, Galicia: Edicións Xerais de Galicia, 2009. pp. 259-270.

PEREIRA, Íris. Sobre a natureza metodológica do Programa Nacional de Ensino do Português: Opções e apostas do núcleo da Universidade do Minho. In: PEREIRA, Íris. (Coord.) *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa*

*CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.20, p. 12-40, jul./dez, 2023. ISSN: 2357-9234.*

*de português*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2010. pp. 9-44. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18399/2/Pnep%20vol%201%20P1.pdf>.

Acesso em: 7 mar. 2021.

PEREIRA, I.; BRAGA, A.C.; RIAÑO, X. Avaliação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 1.º ciclo: As perceções dos alunos. *REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO*, v. 28, n. 2, p. 51-86, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7732/5415>. Acesso em: 7 mar. 2021.

PRIETO, Teresa; SASTRE, Moisés. *Poesía dramatizable para Educación Infantil y Educación Primaria*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida León, 2019.

PUENTE, Aníbal. Cómo formar buenos lectores. In: CERRILLO, Pedro; GARCÍA PADRINO, Jaime. (Eds.) *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. pp. 21-46.

REIS, Carlos. *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina, 2001.

REIS, C. et al. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:

<http://www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ROIG-RECHOU, Blanca-Ana. *Educação literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia, 2013.

SILVA, E. et al. *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

SILVA, Sara. (2017). “Palavras que voam”: tendências contemporâneas da poesia portuguesa para a infância. In: DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania; BORTOLOTTTO, Nelita (Orgs.) *Literatura Infantil e Juvenil pelas frestas do contemporâneo*. Tubarão: Copiart, 2017. pp. 51-84. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56725>. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, Vítor. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.

SIM-SIM, Inês. *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

SIMÉON, Jean-Pierre. *A Vitamina P. A Poesia, porquê, para quem, como?*. Porto: Trinta Por Uma Linha, 2015.

VEGAS, Rosa. *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 2018.

Recebido em: 5/12/2022

Aprovado em: 4/6/2023



# *(RE)CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A LITERATURA NO 6º ANO*

*(RE)CONSTRUCTION OF LINKS WITH LITERATURE IN THE 6TH GRADE*

*(RE)CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS CON LA LITERATURA EN 6TO GRADO*

Karen Calonaci Gonçalves<sup>1</sup>

Elisa Maria Dalla-Bona<sup>2</sup>

**Resumo:** Ocorrem marcantes mudanças na organização da rotina escolar do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. As aulas passam a ser ministradas por um professor diferente para cada disciplina, mudam os tempos, as rotinas, as relações professor-aluno, e os conteúdos curriculares aumentam em volume e complexidade. Esta época se associa ao início da puberdade dos estudantes e, conseqüentemente, a mudanças físicas, psicológicas e comportamentais. À medida em que as crianças crescem e avançam na sua escolarização, os vínculos com a literatura podem ir esmorecendo por diversos motivos, fato que se agravou com o fechamento das escolas pela pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa desenvolvida numa turma de 6º ano, no 1º semestre de 2022, após a retomada das atividades presenciais numa escola municipal de Curitiba, com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia na formação literária dos estudantes. Uma professora-pesquisadora implementou uma sequência didática de literatura pautada nas contribuições dos estudos do letramento literário e da recepção. Concluiu-se que houve a recomposição daquela comunidade de leitores e a intervenção contribuiu para a formação ou a retomada de laços com a literatura.

**Palavras-chave:** Formação do leitor. Leitura literária. Sequência didática. Transição escolar. Contexto pandêmico.

**Abstract:** This article presents the results of an action-research with a qualitative approach developed in a 6th grade class, in the 1st semester of 2022, after the resumption of face-to-face activities at a municipal school in Curitiba (Brazil). There are marked changes in the organization of the school routine from the 5th to the 6th year of elementary schooling. Curricular contents increase in volume and complexity. Classes are taught by different teachers for each subject, teacher-student relations and routines change, as does the allocated time for each subject. The onset of puberty in students coincide, with physical, psychological and behavioral changes. Ties with literature may weaken as students grow and advance in their schooling. The closure of schools during the Covid-19 pandemic, in 2020 and 2021, aggravated the distance, among other reasons. The objective was to minimize the impacts of the pandemic on the students' literary training. A teacher-researcher implemented a didactic sequence of literature based on contributions from studies of literary literacy and reception. We conclude that this intervention favored recomposition of that community of readers and contributed to the formation or resumption of ties with literature.

**Key words:** Reader training. Literary reading. Didactic sequence. School transition. Pandemic context.

<sup>1</sup> Mestre, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, karenalonaci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5344-7514>

<sup>2</sup> Doutora, Universidade Federal do Paraná, elisabona2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4589-9040>

**Resumen:** Se producen cambios significativos en la organización de la rutina escolar a partir del 5° al 6° año de la Enseñanza Básica. Las clases son impartidas por un profesor diferente para cada materia, los tiempos cambian, las rutinas, las relaciones profesor-alumno y los contenidos curriculares aumentan en volumen y complejidad. Este tiempo se asocia con el inicio de la pubertad en los estudiantes y, en consecuencia, con cambios físicos, psicológicos y conductuales. A medida que los niños crecen y avanzan en su escolaridad, los vínculos con la literatura pueden debilitarse por diversas razones, hecho que se vio agravado por el cierre de las escuelas por la pandemia de la Covid-19 en 2020 y 2021. Los resultados de una investigación-acción con carácter cualitativo enfoque desarrollado en una clase de 6° grado, en el 1° semestre de 2022, tras la reanudación de las actividades presenciales en una escuela municipal de Curitiba (Brasil), con el objetivo de minimizar los impactos de la pandemia en la formación literaria de los alumnos. Una docente-investigadora implementó una secuencia didáctica de literatura basada en los aportes de los estudios de alfabetización y recepción literaria. Se concluyó que hubo una recomposición de esa comunidad de lectores y la intervención contribuyó a la formación o reanudación de vínculos con la literatura.

**Palabras clave:** Formación de lectores. Lectura literaria. Secuencia didáctica. Transición escolar. Contexto pandémico.

## Introdução

O primeiro semestre de 2022 foi marcado pelo retorno às aulas presenciais nas escolas municipais de Curitiba, após o período de seu fechamento em 2020 e 2021 devido à pandemia de Covid-19. O distanciamento das escolas impactou negativamente na aprendizagem dos estudantes em todas as áreas do conhecimento, inclusive na leitura e escrita literária. Para os estudantes que retornaram à escola no 6° ano, houve questões adicionais que agravaram o problema. Quando iniciaram o período de isolamento social, estavam no primeiro mês de aulas do 4° ano; ao retornarem, já estavam no 6° ano do Ensino Fundamental (EF), quando ocorre uma série de mudanças, tanto em nível do sujeito como do contexto escolar. Jovarini et al. (2018) apontam que essa transição se trata de um momento de imprevisibilidade e potencial causador de estresse e ansiedade nos alunos, o que pode refletir negativamente em seu desempenho escolar.

Milhares de estudantes na passagem do 5° para o 6° ano são impactados pela transição significativa na sua jornada escolar. Enquanto até o 5° ano contam com a figura do professor regente da turma, no 6° ano eles não têm mais essa referência central, passando a ter aulas com um professor diferente para cada disciplina, com um limite de tempo determinado para cada aula e exigindo mais autonomia e organização por parte deles. Os tempos mudam, as rotinas mudam, as relações professor-aluno também se alteram, os conteúdos curriculares vão aumentando em volume e complexidade. Todas essas variáveis se combinam às mudanças típicas da puberdade, tanto físicas quanto psicológicas e comportamentais.

Dias-da-Silva (1997) alerta para o fato de que a partir do 6° ano os docentes apresentam menor nível de comunicação com os estudantes, as explicações são mais objetivas, visam criar maior autonomia,

aumentam as cobranças, diminui a afetividade na interação, cresce a preocupação com o tempo para dar conta dos conteúdos. O processo de transição escolar, como diz a autora, acaba ocorrendo como uma “passagem sem rito”, marcado por uma característica de ruptura, de descontinuidade: “Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia - quer para alunos, quer para professores [...] Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade.”. Condição que pode ser uma das causas do insucesso nessa fase escolar (HAUSER, 2007).

Em síntese, a transição do 5º para o 6º ano é marcada pela descontinuidade. Falta uma melhor articulação entre os anos iniciais e finais do EF, no que se refere à estrutura pedagógica e aos saberes abordados nas duas fases, o que requer adaptação tanto dos estudantes quanto dos professores, visto que estes têm certas expectativas com relação aos conhecimentos prévios desses alunos, as quais podem não ser correspondidas (FERREIRA e BELLEMAIN, 2019a; 2019b).

Entre 2020 e 2021, desafios adicionais se agregaram aos já mencionados devido às restrições impostas pela crise sanitária da Covid-19, com a imposição da interrupção das aulas presenciais e sua substituição pelo ensino remoto. Com o isolamento social, fatores como a socialização com colegas e professores, o aprendizado com pares e a manutenção de rotina de estudo foram afetados. Estudantes que cursaram o 4º e o 5º ano quase que integralmente no modelo remoto, ao retornarem às aulas presenciais depararam com um contexto cuja dinâmica era bem diferente da já conhecida. Uma passagem não apenas sem rito, mas sem ponte - sem vivenciar a transição no cotidiano, com defasagens acumuladas, em um momento que mesmo o vínculo com a escola precisou ser reconstruído.

Para atender à demanda do período de isolamento, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) organizou um sistema de videoaulas gravadas por docentes da Secretaria Municipal da Educação (SME), que contemplavam todos os componentes curriculares, e eram transmitidas via internet, pelo canal TV Escola Curitiba, no Youtube, bem como por TV aberta, visando um maior alcance dos estudantes. Aos sábados, eram transmitidas videoaulas de literatura. Ademais, desde abril de 2020 as escolas se organizaram para enviar atividades complementares impressas para os estudantes, elaboradas pela equipe docente de cada instituição. Não foram previstas aulas síncronas, de modo que o contato entre estudantes e docentes se deu por meio dessas atividades impressas. A modalidade de ensino remoto emergencial se manteve exclusiva de 13 de abril de 2020, cerca de um mês após o fechamento das escolas, até o segundo semestre de 2021, quando teve início a gradativa retomada do ensino presencial.

Apesar dos esforços empreendidos em prol da educação durante condições tão adversas e insólitas como as impostas pela pandemia, não se pode ignorar que conseguir estudar no modelo remoto foi um desafio para os estudantes, que repentinamente foram colocados nesse contexto,

bem como para os docentes e para as famílias, pois a situação inesperada exigiu adaptação de todos. Quem estava habituado a utilizar TV e internet exclusivamente para entretenimento teve de vivenciar um processo de ressignificação desses instrumentos, que passaram a ser utilizados também para o estudo.

Pacheco e Hübner (2021, p. 9) destacam que os estudantes “estando em suas casas, não estavam acostumados a manter a rotina de estudos, participar de atividades virtuais com postura estudantil”, considerando-se também que o ambiente doméstico favorece mais a distração, pois os estímulos são diversos e não exclusivamente direcionados ao estudo. Para as famílias com poucos recursos, acrescentaram-se a dificuldade de acesso aos equipamentos tecnológicos, a impossibilidade de muitos familiares em ajudar seus filhos, ou por estarem ocupados com suas atividades profissionais, ou por não terem condições de auxiliar na realização das atividades impressas por não compreenderem o que nelas fora proposto. Nesse cenário, manter um ritmo de estudos e a atenção ao acompanhar as videoaulas foi quase impossível para muitos estudantes.

No retorno ao ensino presencial, para aqueles que fizeram a transição para o 6º ano em 2022, a retomada das aulas presenciais exigiu-lhes não apenas a reconexão com a escola, mas também a adaptação a uma nova dinâmica escolar, diferenciada daquela a que estavam habituados nos anos iniciais do EF antes da pandemia. Além disso, nessa transição, não contavam mais com a figura de um professor regente de referência exclusivo da turma para conduzi-los no processo. Portanto, a ruptura destacada por Dias-da-Silva (1997) como característica da transição para o 6º ano foi muito mais profunda no contexto pandêmico.

Nesse cenário, mesmo com esforços para promover o ensino na modalidade remota, houve obstáculos que comprometeram os resultados do processo de ensino-aprendizagem, de modo que muitos retornaram às aulas presenciais em condições de aprendizagem - e emocionais, inclusive - mais precárias que antes da pandemia. No quesito aprendizagem, um dos aspectos em que a defasagem se evidenciou foi a leitura.

Pacheco e Hübner (2021) destacam que o distanciamento social acarretou acentuados impactos nos períodos iniciais de ensino e aprendizagem da leitura, o que salientou desigualdades sociais e educacionais. As autoras pontuam que, estando afastadas da escola, as crianças não apenas foram limitadas no desenvolvimento que a interação com outras crianças e com professores promove, mas muitas delas também não receberam em casa os estímulos necessários à sua aprendizagem, especialmente da leitura - literária, inclusive -, seja por esta não ser parte dos hábitos da família, seja pela escassez de acesso a material de leitura.

Para minimizar este impacto, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba também se dedicou à promoção da leitura literária por meio das videoaulas específicas de literatura, que eram

articuladas à proposta do currículo da RME para o ensino de literatura (CURITIBA, 2020). Proporcionaram o proferimento de diversas obras, seguida de provocações para levar o estudante a refletir sobre elas, a estabelecer relações com seu repertório, além de chamar a atenção para a linguagem literária. Uma leitura não apenas para fruição - embora esta tenha sido valorizada - mas com vistas também à formação leitora que habilitasse o leitor a perceber as especificidades dos textos literários, os recursos expressivos e estéticos empregados pelo autor (CURITIBA, 2020). Há que se considerar que as videoaulas de literatura, por terem um caráter mais recreativo, não foram acessadas com a mesma assiduidade das demais, problema agravado pela falta de conexão anterior com a leitura literária de muitos estudantes.

Ao se pensar em leitores em formação, como é o caso dos estudantes da educação básica - especialmente os do EF, que estão ainda em processo de constituição de laços com a literatura -, foi ainda maior o desafio de se ensinar, por meio remoto, a ler literatura. Pacheco e Hübner (2021) salientam que a problemática durante o ensino remoto foi a falta de interação com o professor, o que resultou em uma mediação artificializada, pois o professor fala para um público que ele não vê e que não pode lhe responder. Desse modo, as telas é que atuaram como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, inclusive da leitura literária.

Diante das múltiplas variáveis relacionadas ao ensino remoto e à transição escolar do 5º para o 6º ano, na retomada do ensino presencial houve necessidade de reconstruir muitas pontes, tanto no sentido de fornecer suporte pedagógico aos estudantes, buscando recuperar as defasagens acumuladas, como também auxiliando-os a renovar o elo com a escola e a se adaptar à dinâmica da nova fase escolar, superando o medo e incertezas. Sendo assim, tendo em consideração as mudanças enfrentadas por estudantes nessa fase de transição escolar, somadas ao enfrentamento dos desafios resultantes do contexto pandêmico, o envolvimento com a literatura, além de proporcionar fruição, poderia contribuir para a construção de significados acerca da realidade, das relações humanas, bem como do leitor acerca de si mesmo. À vista disso, a literatura é capaz de cooperar na reconstrução das pontes necessárias para uma transição adequada, ao mesmo tempo que proporciona meios de (re)construir a relação dos estudantes com a leitura literária.

### **Metodologia da pesquisa<sup>3</sup>**

---

<sup>3</sup> A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná - Setor de Ciências da Saúde, sob o parecer 5.175.43. Os professores participantes e os pais ou responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Neste artigo são apresentados os resultados de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná<sup>4</sup>. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada numa turma de 6º ano do EF, de uma escola da RME de Curitiba. A turma era composta de 35 estudantes, em sua maioria na faixa etária de 11 anos, havendo uma minoria com 10 e 13 anos. A pesquisadora era professora na escola, o que facilitou o acolhimento da pesquisa nas suas dependências. A definição da turma ocorreu por terem cursado o 5º ano naquela escola e homogeneamente apresentarem no retorno ao ensino presencial grandes dificuldades e defasagens na leitura literária.

O objetivo geral traçado para o estudo foi: intervir na formação literária dos estudantes que realizaram a transição do 5º para o 6º ano do EF durante a pandemia de Covid-19 no período 2021-2022. Para o desenvolvimento de uma intervenção que trouxesse resultados significativos para os participantes, os seguintes objetivos específicos foram elencados: diagnosticar possíveis descompassos na formação literária dos estudantes; implementar estratégias de ensino de literatura; desenvolver a leitura literária.

A opção pela pesquisa-ação se justifica, conforme nos ensina Thiollent (2011), por ser uma abordagem que pretende apresentar a resolução para um problema coletivo, diagnosticado em uma situação específica, na qual tanto o pesquisador quanto os participantes estão envolvidos, para, assim, chegar a um resultado prático. Os objetivos elencados neste estudo são compatíveis com tais procedimentos, visto que se buscou inicialmente diagnosticar a relação dos participantes com a leitura literária, bem como as fragilidades apresentadas para, a partir dessas informações, elaborar as ações que foram desenvolvidas durante uma intervenção.

A primeira providência foi entrevistar a professora de Língua Portuguesa com o propósito de se obter informações acerca da relação da turma com a literatura durante o 5º ano cursado remotamente. A professora informou que devido ao fato de a biblioteca estar fechada, o acesso às obras foi a principal dificuldade, de modo que o trabalho se restringiu ao envio de fotocópia de pequenos contos e crônicas para leitura fruição. Segundo ela, os estudantes demonstraram desinteresse, apresentaram acentuada dificuldade de leitura e entendimento, pouco participaram.

A imersão da professora-pesquisadora na turma teve início com observação participante em quatro aulas de Língua Portuguesa, que permitiu a percepção da vida pulsante da sala de aula, um olhar “de dentro”, interagindo diretamente com os estudantes. Todas as ocorrências, não só

---

<sup>4</sup> GONÇALVES, K. C. *Formação de alunos leitores na transição para o 6º ano: (re)construção de vínculos com a literatura no retorno ao ensino presencial*. 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Curitiba, 2022.

do período de observação, foram registradas em diário de campo, o que possibilitou a construção de um relato detalhado das práticas desenvolvidas, caracterização do ambiente e a transcrição de falas e diálogos significativos dos participantes. A presença da professora-pesquisadora atuando em paralelo com a professora da disciplina, auxiliando os estudantes individualmente durante as atividades, sanando dúvidas, provocou uma efetiva proximidade com o grupo.

Nas aulas observadas, foi possível perceber o perfil e o ritmo da turma: bastante agitados, dispersando a atenção com muita facilidade e com limitações para retomar o foco. Brincadeiras e comentários fora de contexto eram frequentes, e lenta a execução das atividades devido a dificuldades e defasagens na aprendizagem. Assim, a transição para o 6º ano mostrou-se mais problemática ainda do que em anos anteriores, pois os estudantes faltavam frequentemente às aulas, apresentavam muita defasagem de aprendizagem, dificuldade maior de concentração e falta de vínculo com a escola.

A etapa diagnóstica teve início com aplicação de um questionário estruturado de perfil de leitor direcionado aos estudantes, composto de duas partes: a primeira voltada aos interesses e acesso à literatura; a segunda, acerca do ensino remoto de literatura durante a pandemia no ano de 2021. A constituição do perfil foi complementada com registros dos alunos em diários de leitura (MACHADO, 1998; COSSON, 2020b). Enquanto o questionário trouxe dados de caráter mais quantitativo, o diário de leitura, por ser instrumento que permite a expressão da subjetividade do leitor, pode conduzir “ao reconhecimento de experiências literárias e, por meio delas, ao que realmente passou a fazer parte do repertório do aluno.” (COSSON, 2020b, p. 204).

De forma sintética, o perfil leitor do grupo analisado apresentou as seguintes características: defasagem em leitura e compreensão; pouca autonomia e falta de postura estudantil; dificuldade de concentração; vínculo com a escola não plenamente recuperado; pouco contato com literatura durante o 5º ano; ligação com a literatura ainda frágil ou ausente; pouca influência da família no hábito da leitura literária; acesso limitado a livros literários fora da escola; formação leitora afetada pelo contexto da crise sanitária; baixo interesse pelo ensino de literatura através de videoaulas; interesse em ouvir leitura de narrativas e leitura coletiva; gosto por leitura de narrativas; gosto por gibis, livros infantojuvenis e juvenis; interesse por obras mais atuais e livros adaptados para o cinema; interesse por obras com características lúdicas; relação subjetiva com a literatura carente de mais incentivo.

As atividades de prática de leitura literária realizadas pela professora-pesquisadora consistiram na aplicação de uma sequência didática de literatura denominada “sequência básica” (COSSON, 2020a). O planejamento da sequência ocorreu com base nos interesses dos estudantes, pelas informações prestadas em respostas ao questionário. As produções dos estudantes durante a

intervenção (atividades escritas, manifestações orais registradas em diário de campo, diários de leitura) foram analisadas posteriormente.

A partir da aplicação da sequência didática foi realizado diagnóstico a fim de perceber se os estudantes evoluíram na sua competência literária, nos seguintes aspectos: a) apresenta repertório literário; b) relaciona a leitura com sua experiência pessoal; c) expressa reação afetiva ao texto lido; d) expressa opinião sobre o texto lido e a defende com argumentos; e) realiza inferências; f) constrói hipóteses e antecipações de leitura; g) identifica pistas textuais/paratextuais.

A análise por triangulação dos dados obtidos englobou a entrevista com a professora, o diagnóstico do perfil leitor da turma, os diários de observação, as produções dos estudantes, possibilitando a análise combinada das variáveis e chegar às conclusões do estudo.

A pesquisa em campo teve carga horária de 28 horas-aula, distribuídas em: 4 horas-aula de observação participativa nas aulas de Língua Portuguesa da turma, 12 horas-aula para desenvolvimento da etapa diagnóstica, e 12 horas-aula para a etapa de intervenção.

### **Literatura e ensino: a especificidade da formação literária na escola**

No percurso das reflexões sobre o desenvolvimento de um ensino de literatura de qualidade, formando leitores capazes de vivenciar uma experiência de leitura significativa, de modo que representasse mais que um entretenimento passivo gerador de um prazer efêmero, alguns estudos se destacaram. O eixo teórico central se assentou na abordagem de Cosson (2020a, 2020b) acerca do letramento literário na escola, e a partir desta concepção foram estabelecidos diálogos com as concepções da Estética da Recepção, de Jauss (1994, 2002a, 2002b) e de Iser (1996, 1999, 2002), além das teorias sobre a experiência subjetiva da leitura, conforme Rouxel (2013, 2014) e Langlade (2013).

O letramento literário é considerado como uma prática pedagógica que envolve a leitura e a escrita literária. A definição de Paulino e Cosson (2009, p. 67) para letramento literário é de “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Caracterizam-no como processo por se tratar de uma aprendizagem contínua, renovada a cada experiência de leitura no decorrer da vida. A apropriação da literatura se refere a internalizar algo que até então era externo, de modo similar ao que acontece ao aprender a língua materna - que embora coletiva, passa a ser do sujeito também. Dessa maneira, “a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva.” (COSSON, 2020b, p. 172).

Ao incorporar e transformar a literatura (PAULINO e COSSON, 2009), o leitor forma seu repertório literário, não somente por conhecer uma diversidade de obras, mas também por



incorporar a forma literária de construir sentidos. Isso se relaciona à perspectiva de Iser (1999) acerca da recepção estética de uma obra: ela está articulada à aquisição consciente de experiências e à interação entre experiências novas com as já consolidadas. Ademais, para Iser (1999) a apreensão de uma obra não significa sua aceitação passiva, e sim a ação de a ela responder produtivamente, movimento semelhante ao que ocorre na apropriação da literatura na perspectiva do letramento literário.

Sendo o letramento literário uma prática pedagógica, ela é permeada por uma concepção de literatura. Na perspectiva de Cosson (2020a, 2020b), é a de que literatura “é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos”. (COSSON, 2020b, p. 177). Assim, complementa o autor, a literatura não é apenas um conjunto de obras, mas o discurso nelas presente, ao passo que também é uma prática social (COSSON, 2020a).

Cabe ressaltar que considerar literatura como prática social e como discurso reflete na seleção de obras a serem ofertadas aos estudantes. Como alerta a escritora Ana Maria Machado (1999), há obras para o público infantojuvenil que se dizem literárias, mas não o são de fato, pois o discurso que trazem tem outros objetivos, tais como educação moral, instituir comportamentos, entre outros, que desviam da experiência estética. Assim, a clareza de que literatura é discurso contribui para a identificação de obras pseudoliterárias ou aquelas consideradas por Jauss (1994) como “arte culinária”, que não promovem o distanciamento estético e, por conseguinte, não são capazes de ampliar o horizonte de expectativas do leitor. Para Iser (1999), a fruição estética de uma obra tem relação justamente com seu potencial de desafiar o leitor - pela linguagem, quebra de expectativas e outros elementos -, mobilizando-o a preencher imaginativamente as indeterminações do texto.

Nessa perspectiva, o valor e o efeito estético de uma obra estão condicionados à ampliação de horizontes que ela pode gerar em quem a lê, em um movimento que envolve prazer e emancipação, pois “a experiência da leitura pode libertar o leitor, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. Seus horizontes se abrem.” (GLOWACKI, 2007, p. 266). O potencial de distanciamento estético pode, dessa maneira, servir de critério para a seleção de obras a serem ofertadas aos alunos no processo de formação de leitores.

No entanto, somente a qualidade estética de uma obra não garante um ensino significativo da literatura: é necessário um trabalho que foque a interação texto-leitor e que favoreça a fruição. Na perspectiva de Cosson (2020a, p. 47), “o ensino de literatura deve ter como centro a experiência do literário.”. Desse modo, a recepção do texto pelo leitor é enfatizada, pois, para o autor, “é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela.” (COSSON, 2020a, p. 47). Uma obra literária está plenamente concebida e legitimada pela leitura, conforme

defendem Jauss (2002a) e Iser (1996, 1999), visto que os sentidos são construídos por meio do diálogo entre a obra e o leitor. Essa relação dialógica texto-leitor proposta pelos teóricos se configura como um processo de apropriação da literatura - e, sendo esta a essência do letramento literário (PAULINO e COSSON, 2009), a leitura efetiva dos textos é um dos seus princípios basilares, pois só possível se apropriar daquilo com que se interage diretamente.

Outro princípio do letramento literário é a ampliação do repertório literário dos leitores. Cosson (2020b) se refere a três tipos de repertório, que são associados ao texto, ao intertexto e ao contexto. Na categoria texto, embora o conjunto de obras reconhecidas pela sociedade como literárias seja referência, a formação de repertório, segundo Cosson (2020b) está relacionada à construção do sentido literário de uma obra a partir do encontro do leitor com ela. Nessa relação, os elementos estéticos do texto não são desconsiderados, mas o valor a eles atribuído é o de servir de referência para a significação construída na leitura. Isso remete, em certa medida, à concepção defendida por Iser (1996) de que a comunicação que se dá entre a obra e o leitor é mediada pelo texto. Ainda que a construção de sentidos seja desempenhada pelo leitor, ela é motivada pelas estruturas apelativas - signos e estruturas linguísticas - do texto (ISER, 1999). Assim se estabelece a relação dialógica no processo de leitura: “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação.” (COSSON, 2020a, p. 40). Desse modo, o leitor precisa estar instruído acerca dos códigos e estratégias expressivas do texto para ser capaz de reconhecê-los e compreendê-los, tendo também ciência de seu papel de coautor da obra (GLOWACKI, 2007).

O intertexto, por sua vez, diz respeito às relações que o leitor estabelece entre diferentes textos ao ler uma obra. O valor dessas relações não reside em demonstrar conhecimento erudito, mas sim em se constituir como um repertório que “fortalece e amplia a experiência de leitura literária.” (COSSON, 2020b, p. 184). Aqui é possível traçar mais um paralelo com os estudos da recepção: Jauss (1994, 2002a) em sua segunda tese enfatiza que, na recepção de um texto literário, este irá dialogar com o sistema de referências do leitor, evocando experiências, conhecimentos e leituras anteriores. Nesse diálogo, o intertexto está sendo mobilizado para a construção da significação da obra pelo leitor.

Já ao se referir ao repertório como contexto, Cosson (2020b) enfoca uma outra forma de operação do leitor sobre o texto, neste caso relativa a relações que podem ser estabelecidas entre seu conhecimento prévio, suas memórias de experiências, com a materialidade do texto e com o contexto em que está inserido. Assim, para Cosson (2020a, p. 41), “o contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de

leitores julga como próprio da leitura.”. Nessa perspectiva, autor, leitor, texto e contexto devem ser considerados no processo de construção da significação da obra.

Outra premissa defendida por Cosson (2020a, p. 47) como um princípio do letramento literário é a constituição de uma comunidade de leitores, “que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo.”. Esse espaço se dedica à circulação dos textos literários e ao compartilhamento de leituras. Para Cosson (2020a, p. 27), a interpretação da obra não deve se limitar ao diálogo entre texto e o leitor, mas se estender à comunidade de leitores: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade [...], pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.”. Desse modo, o autor defende que se oportunize ao aluno “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, 2020a, p. 68).

Para atingir os propósitos do letramento literário, Cosson (2020a, p. 26) sinaliza que não basta apenas proceder à leitura de obras. Ele esclarece que há mecanismos de interpretação a serem acionados na leitura, os quais, em sua maioria, são aprendidos na escola, e esse aprendizado é pertinente ao letramento literário. Assim, a escola deve ensinar o aluno a ler literatura, pois “letramento literário é uma prática social e, como tal, é responsabilidade da escola.” (COSSON, 2020a, p. 23). Ele ainda adverte acerca dessa responsabilidade sustentando que “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler.”. (COSSON, 2020a, p. 26).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência de manejar a linguagem literária, segundo Cosson (2020b, p. 179) é necessário para que o aluno tenha experiências literárias significativas e seu repertório ampliado, a fim de que se consolide a “apropriação literária do texto literário”. O autor, pautado na concepção de letramento literário como um processo que se efetiva ao longo da vida, defende que o aluno chega à escola trazendo consigo certo nível de competência literária, cabendo à escola desenvolvê-lo, aprimorá-lo (COSSON, 2020b). Por essa razão, Cosson (2020a) ressalta a necessidade de que as práticas voltadas ao ensino de literatura sejam sistematizadas, tendo como foco a experiência literária e o desenvolvimento do processo de letramento literário dos estudantes.

Neste estudo, optou-se por aplicar na fase de campo a proposta de sistematização apresentada por Cosson (2020a), a qual se estrutura em duas sequências, a “básica” e “expandida”, sendo a primeira a adotada nesta pesquisa. A sequência básica, desenhada por Cosson (2020a), consiste em um método de sistematização da leitura literária aplicável no âmbito da educação básica. Essa sequência é estruturada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação.

A etapa motivação, segundo Cosson (2020a), consiste na preparação do aluno para adentrar no texto. Portanto, antecede a leitura. Para o autor, “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.” (COSSON, 2020a, p. 54). Sendo assim, a preparação prévia do leitor deve levá-lo a se sentir motivado para ler, o que também tornará mais exitosa a reflexão sobre o texto. Ainda acerca da motivação, Cosson (2020a, p. 55) esclarece que ela deve ter relação com a leitura - em nível temático, estrutural ou outro - e que, embora suscite expectativas no leitor, não determina sua leitura, “não silencia nem o texto nem o leitor.” (COSSON, 2020a, p. 56). Esse recorte realizado na motivação pode representar um objetivo de leitura.

O segundo passo, a introdução, é o momento de apresentação do autor e da obra (COSSON, 2020a), uma etapa que também pode contribuir para o interesse do estudante pela obra. Cosson (2020a) destaca que, na apresentação do autor, devem ser abordados os aspectos que tenham relação com a obra a ser lida, sem prolongar em demasia a exposição da biografia. Alerta que o objetivo não é buscar intenção do autor ao produzir a obra, pois isso limitaria as possibilidades de construção de sentidos pelo leitor. Na apresentação da obra, Cosson (2020a) enfatiza a necessidade de direcionamento do professor a fim de destacar a relevância daquela obra e as justificativas para sua escolha, de modo a instigar a curiosidade e interesse do aluno.

Nessa etapa, Cosson (2020a) esclarece que deve ser oportunizado ao aluno o manuseio da obra e a familiarização com os elementos paratextuais - capa, contracapa, prefácio, orelhas, dentre outros. Esses elementos podem contribuir para a compreensão do texto, pois com base neles o leitor pode levantar hipóteses de leitura. Assim, embora seja um estágio anterior à leitura da obra, para Cosson (2020a) aqui a leitura já tem seu início com as previsões que o leitor faz acerca do texto, e essa fase da leitura ele designa como antecipação.

A etapa seguinte da sequência básica é a leitura propriamente dita. Ela tem início com a decodificação, pois “Entramos no texto através letras e das palavras.” (COSSON, 2020a, p. 40), mas não se limita a ela. Enquanto processa o texto, o leitor estabelece relações, realiza inferências. É quando se efetiva o diálogo entre a obra e o leitor. Cosson (2020a) destaca ainda que cabe ao professor realizar um acompanhamento dessa leitura, não no sentido de certificar-se da sua efetivação, e sim para identificar possíveis dificuldades do estudante no processo de leitura, a fim de poder auxiliá-lo.

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. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2020a).

Por fim, o último passo da sequência proposta por Cosson (2020a) é a interpretação. É o momento dedicado à reflexão sobre a obra, à construção de sentidos por meio das inferências feitas pelo leitor, já iniciadas durante a leitura. Os limites para a interpretação, segundo Cosson (2020a) estão relacionados à coerência da leitura em relação ao texto, e ressalta que o professor não deve interferir na interpretação que os estudantes realizam, ao passo que não precisa ocultar a sua própria leitura.

Com relação às atividades de interpretação, Cosson (2020a) salienta a importância de alguma forma de registro, a qual esteja adequada ao tipo de texto, idade e fase escolar do estudante, entre outros fatores. Para essa etapa, podem ser realizadas atividades escritas e orais. Entre as atividades sugeridas, estão ilustração, resenha, dramatização, registro em diário, colagens, maquetes e até feiras culturais. O importante é que o aluno tenha 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, 2020a).

Nesse processo de interpretação, Cosson (2020a, p. 65) destaca dois momentos: o interior, que se dá no “encontro do leitor com a obra” e é, portanto, individual; o exterior, que consiste na materialização da significação construída pelo leitor em uma comunidade, ou seja, o compartilhamento da leitura entre leitores. Na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos que foram de início construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do 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, 2020a, p. 66).

Assim, a leitura de uma obra inicia no polo individual - o momento em que se dá a relação subjetiva do leitor com a obra (ROUXEL, 2013, 2014) - em direção ao polo coletivo, em que se efetiva a troca de sentidos também com a sociedade, visto que “os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2020a, p. 27). Nesse sentido, é possível diferenciar uma leitura literária individual não mediada da prática do letramento literário na perspectiva de Cosson (2020a): a interpretação compartilhada na comunidade de leitores estimula o exercício de reflexão acerca de distintas visões, proporcionando vários modos de ler e ver o mundo.

Articulada a essa sistematização e aos pressupostos dos estudos da recepção, na pesquisa foi valorizado também o aspecto subjetivo da leitura literária, com base em Rouxel (2013, 2014) e Langlade (2013). Isso porque o processo de compreensão do texto envolve não apenas fatores linguísticos e cognitivos, mas também aspectos individuais do leitor: seu repertório de vivências, saberes e leituras anteriores (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e fatores emocionais e sensoriais. A leitura de uma obra literária evoca as singularidades do leitor, mobilizadas na construção de significados.

Para Langlade (2013), os indícios de apropriação da obra são as reações do leitor ao texto durante a leitura. Quando há envolvimento íntimo do leitor com a obra, ele dela se apropria, de modo que a obra não apenas se torna parte de seu repertório, como também o transforma

Ademais, retomando-se a concepção de que o texto se concretiza na leitura (JAUSS, 2002a; ISER, 1996, 1999), é o leitor que, no ato da leitura, sopra fôlego de vida às páginas inertes da obra literária, atualizando-a. Isso se materializa quando há um efetivo encontro entre a obra e o leitor. Rouxel (2014, p. 22) esclarece essa noção ao considerar a experiência estética como fundamental para a formação do sujeito leitor, a qual é resultado de “um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra”, experiência esta que “marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade”. Uma experiência mais marcante do que a resultante de atividades que enfocam apenas aspectos estruturais, formais do texto literário. Com essa experiência “o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem.” (ROUXEL, 2014, p. 23).

É desse caráter singular da relação do leitor com o texto que trata a leitura subjetiva. O leitor, ao se envolver com a obra, vivencia a experiência simbólica do universo literário, entrando em contato com situações imaginárias que podem lhe ampliar o olhar sobre a realidade, conduzindo-o a novas perspectivas. O leitor é convidado a integrar-se ao processo de constituição da obra, contemplando-a, entendendo-a e interpretando-a, o que torna a leitura um processo singular e particularizado. Assim, do legítimo encontro entre um indivíduo e uma obra literária nasce um leitor, e nessa interação se consolida a existência da obra.

Como se deve ler literatura na escola? Que tipo de leitor se quer formar? São questões a se considerar ao se planejar práticas de ensino de literatura. Os objetivos e encaminhamentos precisam ser bem delineados, para não se cair numa prática vazia, apenas para cumprir uma obrigação ou para manter os alunos ocupados. Também é fundamental ter clareza do papel da escola na formação de leitores literários, o que requer do professor um olhar apurado sobre a condição dos estudantes, seus interesses, habilidades e fragilidades na relação com a literatura.

Neste estudo, a leitura literária na escola é considerada não apenas no limiar do entretenimento. O foco é o ensino de literatura com vistas à formação de leitores literários. A questão levantada foi quais percursos pedagógicos relacionados à formação de leitores podem ser traçados, com vistas ao enfrentamento das limitações associadas à transição escolar do 5º para o 6º ano no contexto particular da crise sanitária da Covid-19. Diante dessa indagação e da compreensão de escola como espaço primordial para se formar leitores de literatura foi desenvolvida uma intervenção pedagógica a seguir relatada.

### **Formar leitores literários na escola: relato da prática**

As práticas de leitura literária realizadas com os estudantes foram planejadas com base nos princípios teóricos que nortearam o estudo, tendo em consideração também as especificidades da turma contemplada – inclusive o fato de os estudantes estarem em diferentes níveis do processo de alfabetização. Como ponto de partida, buscou-se atender aos horizontes de expectativas do leitor (JAUSS, 1994), tendo como alvo o desenvolvimento da competência literária. Conforme recomenda Cosson (2020a), no início do trabalho com a literatura em sala de aula deve-se partir dos interesses dos estudantes, para posteriormente oferecer-lhes o novo, o desafiador.

Desse modo, a opção foi pela leitura de livros da literatura infantil, de tipologia narrativa, e que articulassem texto e imagem, aspecto este que dialoga com as histórias em quadrinhos, interesse de leitura de grande parte dos estudantes do grupo. Além disso, os elementos visuais serviram de suporte à leitura e interpretação aos estudantes que ainda não dominavam a leitura da palavra escrita. Outro pré-requisito relevante na seleção das obras foi a presença de elementos estéticos a serem explorados. Segundo Iser (1999), o prazer da leitura se dá quando o leitor tem suas capacidades estimuladas ao entrar em contato com textos que disponham de recursos estéticos para fruição. Por essa razão, a preferência foi por obras cujos elementos estéticos mobilizassem leitores em diferentes níveis, instigando-os a realizar inferências, proporcionando uma experiência de leitura significativa.

Duas obras foram escolhidas para dar início à prática: *Zoom* (BANYAI, 1995), e *A ponte*, (JANISCH, 2013), respectivamente. A leitura de ambas foi realizada com a sequência básica proposta por Cosson (2020a), sendo que *Zoom* serviu também de motivação para a segunda leitura, tendo em vista a relação entre ambas as obras: o emprego do recurso de diferentes perspectivas nas ilustrações. Ao passo que com essas leituras iniciais se tinha o objetivo de formar leitores literários, elas também serviram ao propósito de se diagnosticar em que nível de competência literária estariam os estudantes para, na sequência, ser desenvolvida uma intervenção mais direcionada.

*Zoom* (BANYAI, 1995), um livro-imagem (sem texto), traz ilustrações em diferentes perspectivas. Como anunciado no título, o autor estabelece um jogo com o olhar de quem lê ao usar o efeito de *zoom* nas ilustrações, como se transportasse o leitor para distintos espaços contidos uns nos outros. Assim, traz a sensação de que sempre há um outro olhando externamente. Esse efeito é uma característica estética que mobiliza o leitor à reflexão, um convite à construção de sentidos. É uma obra alinhada ao que propõe Jauss (1994, 2002b): estimula o leitor à ação, a rever conceitos, pois oferece perspectivas amplas de significação.

A motivação para a leitura desse livro se deu com a abordagem do conceito de perspectiva, inicialmente buscando-se acionar os saberes prévios dos estudantes acerca do significado dessa palavra, com apoio de fotografias com a técnica de perspectiva forçada, projetadas em *slides*. De

acordo com Souza e Zamperetti (2020), perspectiva forçada é uma técnica de criação de imagens ilusórias por meio da fotografia, cujos efeitos lúdicos são criados controlando-se a distância dos elementos, de modo a gerar a percepção de diferentes proporções. Partindo dessa proposta, a análise do conceito se estendeu para o recurso que dá título à obra: *zoom*.

Como introdução, segundo passo da sequência básica, além de terem sido fornecidas informações sobre a biografia do autor (idade, nacionalidade, profissão), os estudantes puderam manusear o livro físico e explorar seus elementos paratextuais para, a partir deles, levantar hipóteses acerca da temática da obra. Receberam uma página impressa do diário de leitura, sendo estimulados a nele registrar suas hipóteses no campo “julgando o livro pela capa”.

Nesse momento, dificuldades surgiram: o engajamento que demonstraram durante a parte inicial, em que predominou o diálogo, esmaeceu quando foi solicitado que escrevessem. Apesar dos revezes, houve registros significativos: alguns estudantes propuseram que a temática do livro tivesse relação com diferentes modos de ver as coisas, revelando conexão com o conceito de perspectiva abordado na motivação. Outros buscaram apresentar suas expectativas acerca da obra – mesmo que fossem negativas.

Para a leitura, terceira etapa da sequência básica, adaptações se fizeram necessárias, visto que havia apenas um exemplar do livro disponível. Assim, para viabilizar o acesso de todos ao conteúdo imagético da obra, foi utilizado vídeo no *YouTube*<sup>5</sup> que apresentava a obra na íntegra. Os estudantes mostraram-se empolgados e assistiram com atenção, pedindo para o vídeo ser reproduzido novamente. Para dar início à interpretação da obra, foi realizada uma roda de conversa, mas inicialmente os estudantes tiveram dificuldade em expressar suas ideias acerca do livro. Foram, então, levantados alguns questionamentos a partir das contribuições que foram surgindo, no intuito de direcionar o diálogo.

Comentários em torno do efeito de *zoom*, a sensação de movimento ou de se sentir dentro do livro foram os mais frequentes. Por revelarem a experiência pessoal que os estudantes tiveram com a leitura, esses comentários foram demonstrações de relação subjetiva com a obra. Houve, ainda, contribuições relacionando o livro com o conceito de perspectiva, o que estendeu a discussão para a possibilidade de distintos pontos de vista que diferentes leitores podem assumir frente a mesma obra e sobre a realidade.

Como fechamento dessa leitura, os estudantes foram orientados a registrar suas impressões sobre a obra no diário de leitura. A resistência inicial à realização do registro escrito se manteve, resultando em vários apontamentos bastante limitados em conteúdo e em profundidade nos

---

<sup>5</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vRXYKQEJeqk>. Acesso em: 22 mar 2022.



diários. Cabe destacar que os registros no diário de leitura não tinham caráter obrigatório, nem foram empregados como instrumento de verificação de leitura. Seu objetivo era proporcionar um recurso para os estudantes expressarem suas impressões particulares sobre as obras lidas a partir das reflexões realizadas, servindo também de registro de memória dessas leituras.

No entanto, por mais que tenha sido oportunizado um contato inicial da turma com o gênero diário de leitura, a partir de alguns registros pessoais compartilhados com o grupo, isso parece não ter sido suficiente para motivar a todos a produzirem o seu. Isso porque menos de 50% da turma fez o registro e, dentre os que o realizaram, vários apresentaram conteúdo pouco desenvolvido, limitando-se a comentários sintetizados em adjetivos triviais como “legal”, “interessante”, “criativo”.

Apesar dos obstáculos, alguns dos registros se destacaram pelas relações estabelecidas e presença de argumentos em defesa das ideias apresentadas. Houve relatos de dificuldade em compreender o livro, caracterizado por alguns como estranho, confuso, mas ao mesmo tempo interessante. Embora seja um posicionamento aparentemente contraditório, ele revela que se deu uma ruptura de horizontes do leitor, visto que a obra pareceu desafiadora e, ao mesmo tempo, instigante, o que confirma o pressuposto de Iser (1999) acerca da relação direta entre o potencial provocativo da obra e o prazer na leitura que ela pode suscitar. Outros estudantes, por sua vez, deram ênfase à estratégia visual empregada no livro, explicando os efeitos por eles percebidos, outros direcionando a reflexão para a realidade, comparando o efeito estético do livro com o modo como se observa o mundo.

Como estratégia de motivação para a segunda leitura, foram apresentadas “pistas” relacionadas à próxima leitura: imagens de uma ponte vista de dois ângulos distintos. Considerando que a leitura de *Zoom* (BANYAI, 1995) foi uma preparação para a leitura seguinte, foi retomada sua estratégia visual e o conceito de perspectiva, ambos relacionados às imagens da ponte. Isso porque a obra *A ponte*, (JANISCH, 2013) revela um impasse entre as personagens que estão sobre uma ponte. Ambas permanecem irredutíveis em sua decisão, cada qual focando no seu próprio interesse – olhando a situação de sua própria perspectiva, o que é reforçado pela mudança de ângulo das ilustrações. Desse modo, o desafio não é simplesmente cruzar a ponte, mas sim encontrar a solução capaz de conciliar os interesses de ambas as partes.

Após a apresentação de breve biografia do autor e da ilustradora, bem como de informações sobre a tradução do livro (segunda etapa da sequência básica), os estudantes tiveram o contato inicial com o livro físico para explorar título, texto e imagens da capa e contracapa. De posse dessas informações, articuladas às imagens da ponte em distintas perspectivas, os estudantes foram

instigados a levantar hipóteses acerca do tema da obra que seria lida, as quais foram registradas na página do diário de leitura e posteriormente compartilhadas.

As hipóteses se limitaram ao elemento ponte, com colocações genéricas sugerindo que trataria da história de uma ponte. A exceção foi um registro sugerindo que possivelmente aconteceria algo sobre a ponte e a possibilidade de o livro tratar sobre perspectivas diferentes. Contudo, no momento de compartilhamento de hipóteses, foi realizada a leitura em voz alta da contracapa do livro, a qual traz uma prévia do conteúdo da história. Diante do questionamento acerca de como os protagonistas resolveriam o problema com que se depararam, hipóteses mais significativas que as anteriormente escritas foram apresentadas - talvez em razão de a questão ser objetiva e antecipar o problema a ser resolvido, além de ser resposta oral.

Previamente à leitura, foram abordadas informações sobre a ilustradora presentes na folha de rosto do livro *A ponte* (JANISH, 2013), em especial a concepção de que pintura é modo de expressão. Seguindo a orientação de Cosson (2020a) de que, na etapa de introdução, sejam contempladas informações que contribuam para o entendimento da obra, informações acerca do trabalho da ilustradora tiveram a função de chamar a atenção para a importância das ilustrações, visto que no livro *A ponte* (JANISH, 2013) imagens e texto se unem na comunicação, ambas contribuindo para a construção de sentidos.

Para a leitura do livro, foram necessárias adaptações: o livro foi digitalizado e apresentado em *slides*, pois havia apenas três exemplares; além disso, o texto foi reescrito em fonte caixa alta e sobreposto ao original, em razão de haver estudantes que conseguiam ler apenas nessa fonte. Desse modo, todos puderam ter acesso ao texto escrito e às ilustrações durante a leitura, que foi realizada em voz alta e com expressividade pela professora-pesquisadora.

No decorrer da leitura, foi possível perceber que a leitura feita no suporte digital não deteve a atenção do grupo durante todo o tempo, visto que alguns alunos começaram a se distrair com o avanço da leitura. Em contraste, ao manusearem o livro físico, foi evidente o interesse da turma pela obra, pois o observaram cuidadosamente, explorando a capa, lendo trechos, o que sinalizou a preferência, nesse grupo, pela obra física em detrimento de alternativas digitais.

Considerando que a dificuldade em manter o foco foi uma das características elencadas no perfil do grupo, para o passo seguinte, a interpretação, buscou-se iniciar com uma estratégia relacionada a interesses dos estudantes. Assim, partiu-se da exploração da narrativa visual do livro, com a reprodução de algumas páginas em forma de cartões similares às “cartinhas” com as quais os meninos costumavam brincar. A turma se mostrou entusiasmada e rapidamente se organizou para realizar a atividade, que consistia em organizar os cartões na sequência lógica da narrativa, sem consultar o livro.

Para construir a sequência da narrativa visual, os estudantes se apoiaram nas mudanças de perspectiva sobre cenário e personagens, pois destacam situações ou elementos específicos em cada momento da história. Ademais, atentaram para pormenores que haviam passado despercebidos na primeira leitura. Exemplo disso foi a distinção entre a página inicial e a final da história, pois ambas trazem o mesmo texto e elementos visuais similares. Foi através da observação de nuances de cor e disposição dos elementos que, com autonomia, identificaram qual seria o início ou o fim da história. Os mesmos elementos visuais também levaram alguns estudantes à percepção acerca da passagem do tempo na narrativa, concluindo que o conflito entre os personagens teria durado um dia inteiro.

Essa estratégia com cartões foi satisfatória, tanto nos resultados interpretativos obtidos, devido à qualidade e pertinência das inferências realizadas, quanto no engajamento da turma. Mesmo estudantes que, até então, se mostravam alheios às atividades em sala ou com acentuado nível de dificuldade em leitura e compreensão, prontamente se envolveram com a atividade, concluindo-a com sucesso. Isso demonstrou a importância de se propor atividades diferenciadas e, ao mesmo tempo, articuladas a interesses dos estudantes.

A atividade seguinte desafiou os estudantes a analisarem a obra apoiando-se prioritariamente no texto escrito. Foram estimulados a identificar elementos – tempo, espaço, caracterização de personagens – e partes da narrativa – introdução, complicação, clímax, desfecho. Para isso, deveriam explorar as informações verbais apresentadas e destacar as palavras ou expressões-chave. O objetivo não foi realizar um estudo meramente formal da obra, mas sim conduzir os estudantes à percepção de como os mecanismos verbais foram empregados para construção do enredo e os efeitos por eles desencadeados, de modo explícito ou implícito. Desse modo, o estudante foi colocado na posição de leitor ativo, capaz de preencher espaços vazios da obra (ISER, 1996, 1999), construindo previsões e inferências.

Conforme propõe Iser (1999), a compreensão da obra pelo leitor depende da capacidade deste de dialogar com o que o teórico denomina de estruturas apelativas do texto – elementos textuais que promovem a mediação da construção de sentidos pelo leitor. A fim de esclarecer aos estudantes como se dá o trabalho interpretativo e motivá-los a com ele se envolverem, foram designados como “detetives do texto”, incumbidos de explorar as pistas textuais para compreendê-lo, como um investigador que coleta e analisa pistas para chegar a conclusões em uma investigação. Uma lupa foi empregada como elemento simbólico dessa dinâmica, e a estratégia lúdica resultou no engajamento da turma no processo proposto.

A partir dessa fase, já foi possível identificar alguns estudantes com bom desempenho nas análises em nível inferencial, tanto entre os que costumavam compartilhar suas ideias com o grupo quanto entre aqueles que o faziam em conversa individual com a professora-pesquisadora.

Trabalhando em pares sobre o texto, muitos deles conseguiram explorá-lo e desvendar informações implícitas, inclusive relacionando-as a conclusões obtidas na atividade anterior, com os cartões de imagens. Exemplo disso foi a percepção de passagem do tempo na narrativa, já identificada por eles na análise das ilustrações, confirmando suas conclusões a partir de segmentos verbais como “certa manhã”, que abre a narrativa e sinaliza quando teve início o conflito entre os personagens. Também recorreram ao texto para embasar suas percepções, como ao justificar qual momento exato da narrativa marcaria o início do impasse entre os protagonistas.

Como fechamento da etapa de interpretação, duas passagens do livro foram analisadas como um “desafio de investigação”. Palavras-chave retiradas do texto, que foram sorteadas como “pistas” para a investigação e lidas com auxílio da lupa, abriram as discussões. Ambos os segmentos analisados requeriam a realização de inferências com base tanto no texto verbal quanto nas ilustrações. As conclusões a que os estudantes chegaram foram sintetizadas por escrito em cartões e fixadas em um cartaz denominado “Painel de interação do leitor”, exposto no corredor da sala de aula.

O primeiro desafio abordava o fato de a obra iniciar e terminar com o mesmo texto: “O rio sabe de muitas histórias”. Parte dos estudantes se limitou ao sentido literal dessas palavras, outros destacaram a perenidade do rio como sendo a razão de ele conhecer muitas histórias. Um estudante que se destacou ao usar sua imaginação para preencher a indeterminação nesse momento do texto aprofundou a característica de perenidade do rio, sugerindo que ele seria dotado também de vida, por isso teria consciência das histórias que ocorriam na ponte. Contudo, ao anotar no cartão sua conclusão, esse estudante, diagnosticado com dislexia e, por essa razão, com acentuada dificuldade na escrita, registrou apenas as palavras “Tem vida”. Isso revela a importância de se conceder, literalmente, voz ao leitor na comunidade de leitores, indo além de atividades escritas.

O segundo excerto do texto a ser explorado no “desafio de investigação” foi a cena de desfecho, em que há uso da linguagem metafórica para representar a movimentação dos personagens sobre a ponte: “flutuavam sobre o abismo”. Esse trecho gerou uma maior diversidade de interpretações em relação ao analisado no desafio anterior. A construção da significação para essa cena foi pautada em elementos do texto: a altura da ponte e o fato de se situar acima de um abismo, ou a posição e a movimentação das personagens sobre ela, que remetiam, na perspectiva dos estudantes, ao efeito de “flutuar”. Mas também estabeleceram relações com outros saberes prévios, como comparações da situação a uma cena de romance por estarem como que dançando abraçados, ou, ainda, ao movimento de um barco sobre a água, que mesmo sendo pesado como os personagens, é capaz de flutuar.

Por fim, as impressões pessoais sobre a obra foram registradas no diário de leitura. Em geral, os apontamentos se resumiram a comentários genéricos, mas em alguns foi possível identificar marcas de subjetividade, como passagens em que o estudante avaliou o desfecho da história, expressando ainda

reações ao impasse entre os personagens ou propondo alternativas para solucioná-lo. Também houve diários com marcas evidentes de diálogo do leitor com a obra, com questionamentos acerca do comportamento dos personagens e expressão dos sentimentos despertados durante a leitura.

As práticas de leitura das duas obras demonstraram disparidades no desempenho em leitura literária. De um lado, havia estudantes com uma leitura mais apurada, identificando as pistas textuais e construindo sentidos para o texto com autonomia, revelando habilidade de preencher as indeterminações do texto (ISER,1996, 1999). De outro, estudantes com mais dificuldade em compreender a linguagem simbólica, em detectar as pistas do texto e realizar inferências, bem como em explorar sentidos denotativos e preencher criativamente os espaços vazios do texto.

Com base nisso, compreendeu-se a necessidade de se aprimorar esses aspectos da leitura literária, estimulando a atitude criativa do leitor ante o texto, visto que, conforme Iser (1996), essa atitude oportuniza a experiência estética. Desse modo, conduz-se os estudantes à apropriação da literatura, a fim de concretizar seu letramento literário. Ademais, foi possível perceber que a estratégia lúdica de caracterizar os estudantes como “detetives do texto” contribuiu para a compreensão, por parte dos estudantes, de seu papel ativo frente ao texto, bem como para instigá-los a assumirem essa postura. Desse modo, constata-se a importância da adoção de estratégias imaginativas nas práticas de leitura em sala de aula.

Outro aspecto que se destacou foi o envolvimento dos estudantes com a leitura de imagens, na qual tiveram desempenho satisfatório. O perfil de leitor já havia revelado que a turma era mais leitora de gibis do que de livros, e considerando que os quadrinhos têm uma forte marca visual, isso pode ter repercutido na leitura dos livros ilustrados. Em contrapartida, muitos estudantes tiveram dificuldade na compreensão do texto desvinculado das ilustrações, o que revelou a necessidade de aprimoramento da leitura do texto escrito. Associadas a essa dificuldade de leitura, questões ligadas à atenção, autonomia e postura estudantil também se destacaram como aspectos a serem desenvolvidos no grupo, dada a importância das habilidades socioemocionais para o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se as fragilidades e avanços identificados na fase diagnóstica da leitura literária, foi planejada uma intervenção mais incisiva na constituição ou resgate do vínculo com a leitura literária. Foram mantidos os critérios de competência literária previamente elencados: a) possuir repertório literário; b) relacionar a leitura à experiência pessoal; c) expressar reação afetiva ao texto lido; d) expressar opinião sobre o texto lido e a defender com argumentos; e) realizar inferências; f) construir hipóteses e antecipações de leitura; g) identificar pistas textuais/paratextuais.

Inicialmente, foi desenvolvida a proposta do Livro Viajante: coletânea de obras de temáticas, gêneros e autores diversificados para empréstimo aos estudantes. Tais obras, oriundas do acervo da professora-pesquisadora e também da biblioteca escolar (que estava em reforma nesse

período), foram levadas à sala de aula para que os estudantes pudessem selecionar os títulos de seu interesse. A construção desse acervo levou em conta os interesses identificados no perfil de leitor, bem como a ampliação do repertório de leituras dos estudantes e a qualidade das obras, pois foram selecionadas aquelas capazes de promover uma efetiva experiência estética e que, em alguma medida, ampliassem os horizontes de leitura dos jovens leitores.

Foi possível perceber o crescente interesse dos estudantes pela leitura literária, pois passaram a buscar por conta própria novas leituras e a comentar sobre elas em sala. Além disso, alguns deles demonstraram uma atitude bastante criteriosa na seleção de livros, explorando elementos paratextuais e relacionando as obras com leituras anteriores. Alguns produziram registros dessas leituras no diário.

Para a leitura mediada, a obra escolhida foi *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012). Buscou-se, com base em Jauss (1994), não apenas atender aos horizontes de perspectivas do leitor, mas em alguma medida o ultrapassar, a fim de conduzir os estudantes a novos patamares de competência literária. A obra em questão articula texto e ilustração, com linguagem simples e com frases, em sua maioria, de curta extensão. A opção por mais uma obra ilustrada visou atender aos interesses dos estudantes pela leitura de imagens e aprimorá-la. Além disso, devido ao fato de predominarem no livro períodos de menor extensão, a obra era favorável a estudantes com mais dificuldade na leitura.

A ruptura de horizontes proporcionada por essa obra está relacionada às diferentes perspectivas de leitura que ela permite, no que se refere à sua temática, visando uma leitura que extrapole o sentido literal. A obra narra a relação entre um menino e uma árvore e seus desdobramentos no decorrer do tempo, abordando as mudanças pelas quais o garoto passa na sua transição para a vida adulta e a velhice. A provocação aos estudantes seria a análise dos elementos simbólicos da obra, compreendendo seus efeitos metafóricos. Nesse sentido, a leitura os deslocaria de seus horizontes de expectativas, proporcionando uma experiência estética singular.

Mantida a metodologia da sequência básica (COSSON, 2020a), na etapa de motivação a intenção foi estabelecer uma conexão com as leituras anteriores, e para este fim a “ponte” foi elencada como elemento simbólico: representação de passagem, transição. Em roda de conversa no pátio da escola, a exploração desse elemento partiu de sua funcionalidade literal, sendo expandida para possibilidades simbólicas diversas, para as quais os estudantes sugeriram: passagem da primeira infância, adolescência, separações familiares, luto, mudanças físicas e comportamentais e ingresso no 6º ano. Com relação a este último, os comentários dos estudantes demonstraram seu despreparo com relação à transição para os anos finais do EF, pois declararam não saber que a dinâmica seria diferente daquela a que estavam habituados, evidenciando o caráter de ruptura destacado por Dias-da-Silva (1997) como marca dessa transição.

O fechamento da motivação se deu com uma proposta de uso criativo da linguagem, na qual os estudantes foram convidados a elencar outros elementos representativos de transição, de mudanças, fazendo uso da linguagem denotativa. Entre os elementos sugeridos, constaram escada (degraus representando fases da vida), planeta Terra (devido a seus ciclos), dinheiro (como recurso para mudança de vida), bem como plantas e árvores – sendo estas últimas aproveitadas como elo entre a motivação e a introdução, a partir da exploração do título da obra.

A estratégia de antecipação de leitura por meio do levantamento de hipóteses foi mantida. Na introdução, além das informações acerca da obra, de sua autoria e da tradução, os estudantes puderam explorar o título – especialmente o adjetivo “generosa” – bem como a obra física e, a partir desses recursos, levantar suas hipóteses sobre o livro, registradas nos diários de leitura. Embora sucintas, as hipóteses levantadas foram diversificadas e indicaram expectativas de leitura – positivas ou não -, sugestões quanto aos possíveis rumos da narrativa e possíveis lições de vida que imaginaram que poderiam ser transmitidas.

A leitura foi realizada em voz alta pela professora-pesquisadora e de forma expressiva. Desta vez, porém, foram providenciados exemplares físicos emprestados de outras escolas e bibliotecas para que os estudantes pudessem ter a experiência de leitura no suporte original, interesse identificado no diagnóstico de leitura e confirmado pela reação dos estudantes ao receberem o livro em mãos: mostraram-se ávidos por explorar as páginas do livro, iniciando a leitura logo ao receberem o exemplar. Ainda, foram previamente orientados a observar, durante a leitura, em que momento da narrativa ocorria uma quebra de expectativa – recurso previamente elucidado a partir de exemplos, inclusive visuais.

Para dar início à interpretação, em roda de conversa, os estudantes foram questionados acerca de qual seria o tema principal do livro *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012). As respostas foram diversificadas, mas concentraram-se em quatro perspectivas temáticas principais: amizade, relacionamentos tóxicos, transição para a vida adulta, busca pela felicidade. Retomando a estratégia imaginativa de caracterização dos estudantes como “detetives do texto”, foi aplicada a atividade denominada “Investigando a história: relatório do caso *A árvore generosa*”, na qual os estudantes tinham quatro desafios a responder, a partir de pistas que identificariam no texto.

O primeiro solicitava que identificassem a evolução da relação entre as personagens no decorrer da narrativa, considerando a passagem do tempo. Na sequência, deveriam observar como ambas as personagens foram caracterizadas, atentando para a evolução individual de cada uma delas no decorrer da narrativa. Nesses dois casos, as respostas foram baseadas em elementos verbais e não verbais do texto, e muitas delas articuladas a alguma das perspectivas temáticas inicialmente mencionadas.

A questão seguinte direcionava a atenção para informações explícitas do texto, as quais fossem indicativas da passagem do tempo. Alguns se referiram a segmentos textuais como “E o tempo passou”, ou relacionados ao desenvolvimento do menino nas diferentes fases da vida. Outros, ainda, se detiveram nas ilustrações, identificando como indícios de transcorrer do tempo as mudanças de estações a partir da forma como a árvore era representada. A questão final /, por sua vez, retomava a orientação pré-leitura: identificar a quebra de expectativa na narrativa. O resultado desse último desafio foi também uma quebra de expectativa. Isso porque, inicialmente, vários estudantes demonstraram dificuldade em perceber o emprego dessa estratégia no texto, contudo, após a atenta análise do livro, diferentes momentos de quebra de expectativa foram por eles sugeridos.

Alguns se detiveram em um trecho específico do texto, iniciado pela conjunção adversativa “mas”, que revela a oposição entre o que era esperado e o que de fato ocorreu: o menino cresceu e deixou de brincar com a árvore, o que a frustrou. Uma variação dessa resposta avaliou que essa frustração se devia à percepção de que o menino não seria criança para sempre, residindo aí a quebra de expectativa do ponto de vista da árvore. Foi também identificada uma quebra de expectativa a partir da perspectiva do menino, diante do fato de a árvore não poder atender tão facilmente às suas necessidades, sendo indicado como marco o trecho em que a árvore se desculpa por não ter mais maçãs a oferecer. Por fim, houve a indicação de quebra de expectativa para o leitor: diante da amizade que havia entre a árvore e o menino, o leitor não esperaria que este, ao final, a cortasse.

Previamente à realização dos registros pessoais nos diários de leitura, as características e finalidade desse instrumento foram retomadas com a turma, de forma dialogada e com exemplos reais de anotações nesse tipo de diário. Foram estimulados a pensar formas alternativas de fazer seus registros, como definir um interlocutor, ao que sugeriram ser o próprio diário, o autor do livro, as personagens – como se dialogando com elas -, ou, de modo mais intimista, escrever para si mesmo. Também foi considerado o caráter de memória que o diário carrega, servindo como um acervo de memória das leituras, bem como das reflexões e sentimentos suscitados pelas obras.

Nesse último aspecto, ao conhecerem a página de diário de leitura da professora-pesquisadora sobre *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012), a qual estabeleceu relação da situação retratada na obra com o falecimento de sua avó, os estudantes não apenas se solidarizaram com sua perda, como também vários deles se identificaram devido a perdas familiares recentes, algumas delas ocasionadas pela pandemia. Nesse sentido, percebeu-se o potencial da literatura para ressignificar situações reais que o leitor vivencia. A partir dessa relação subjetiva do leitor com a obra, esta não apenas se torna repertório, mas também transforma o leitor, como defende Langlade



(2013). E é quando se dá um encontro íntimo entre leitor e obra que, segundo Rouxel (2014), a leitura de uma obra torna-se uma experiência marcante.

Apesar da significativa participação oral da turma nas discussões sobre o diário de leitura, a escrita efetiva em seus diários foi bastante limitada: alguns não se dispuseram a escrever, ou o fizeram de forma incompleta. Outros seguiram escrevendo comentários genéricos como “Achei legal” ou “Achei interessante”, ou ainda tentativas de relacionar a obra com a realidade, mas sem conseguir desenvolver a ideia. Houve, por outro lado, alguns registros que se destacaram positivamente, atendendo aos critérios de expressar relação subjetiva com a obra e de argumentar em defesa de suas opiniões sobre ela, seja ao avaliar a relação entre as personagens e as intenções de cada uma delas, ou mesmo para expressar sua insatisfação com o livro. Neste último caso, entre os que avaliaram negativamente a obra, pode-se perceber indícios da formação de um gosto literário entre os argumentos apresentados, o que denota a evolução do leitor, que já exige leituras com maior complexidade. Ou seja, horizontes de leitura sendo ampliados.

Duas atividades para fechamento foram realizadas. Primeiro, um momento de compartilhamento de leitura (COSSON, 2020a), que consistiu em uma roda de conversa para retomada das perspectivas temáticas que surgiram no início da interpretação. Considerando que Iser (1999) destaca que o leitor lê a obra a partir de um lugar, de uma perspectiva, a qual dialoga com a do texto para, assim, se efetivar a construção de sentidos, os estudantes foram estimulados a defenderem seu posicionamento conforme uma ou outra perspectiva temática. Para tal, poderiam recorrer aos esquemas textuais (ISER, 1999) que a justificassem, mas também a informações de seu repertório pessoal. Ademais, como defende Cosson (2020a), a interpretação de uma obra é ampliada quando, além do contato individual do leitor com ela, ocorre o compartilhamento, o debate com outros leitores.

A segunda atividade buscou sintetizar as práticas de leitura desenvolvidas concentrando-se no conceito que as permeou desde início: a noção de perspectiva. Assim, partiu-se do compartilhamento de opiniões acerca das diferentes perspectivas temáticas da última leitura, que foi concluída com uma votação: deveriam escolher qual das quatro perspectivas julgavam ser mais pertinente ao livro *A árvore generosa* (SILVERSTEIN, 2012), a partir dos argumentos apresentados na discussão – relações tóxicas (43%) e amizade (30%) foram as mais votadas.

Na sequência, como atividade de encerramento, os estudantes foram desafiados a produzirem fotografias com a técnica de perspectiva forçada (SOUZA e ZAMPERETTI, 2020), apresentada anteriormente. O objetivo foi não apenas ilustrar o conceito em si, mas também representar os modos de ver do leitor sobre a literatura, o que foi metaforicamente representado nas fotografias, como nos exemplos apresentados a seguir:

**Figura 1:** Fotos em perspectiva forçada criadas pelos estudantes



**Fonte:** professora-pesquisadora (2022)

A seleção de práticas aqui apresentadas levou em conta os objetivos do estudo e os critérios delineados para análise da competência literária. A sequência didática básica (COSSON, 2020a) proporcionou a sistematização da leitura literária tendo o leitor como protagonista no processo de letramento literário, o que foi estimulado com a adoção de estratégia imaginativa na interpretação das obras. Ademais, a ênfase na experiência estética, como previsto nos estudos da recepção, tornou o contato com a literatura uma experiência instigadora e significativa. A viabilização da reflexão dos estudantes acerca das leituras realizadas e do compartilhamento dessas reflexões com a comunidade de leitores que se construiu na sala de aula proporcionaram, no decorrer do estudo, a ampliação dos horizontes de leitura e a (re)constituição de elos com a leitura literária.

## Conclusões

Embora o cenário fosse crítico, a intervenção na formação literária dos estudantes se concretizou de forma satisfatória. Não se pode negar a existência de estudantes em diferentes patamares de competência literária. Porém, o letramento literário, na perspectiva de Paulino e Cosson (2009), é um processo de longo prazo, e no decorrer do semestre em que o estudo foi desenvolvido na turma, foi possível promover a formação ou a recuperação de laços com a literatura. O gradativo interesse da turma pela leitura literária, a ampliação de seu repertório, o desenvolvimento de um olhar perscrutador sobre o texto e da habilidade em preencher suas lacunas, bem como a participação ativa dos estudantes no compartilhamento de leituras são aspectos que conduziram a essa conclusão.

Jauss (1994) destaca que obras capazes de desafiar o leitor são emancipadoras, visto que proporcionam um distanciamento estético que resulta na ampliação dos horizontes de expectativas do leitor, o que, para Iser (1999), promove a fruição estética. Para Jauss (1994), a leitura gera prazer ao leitor quando este se percebe como coautor da obra literária, a partir de sua postura ativa na construção de sentidos. Com base nisso, nas práticas mediadas de leitura buscou-se promover a experiência estética, desafiando os estudantes a se engajarem na aventura interpretativa. Atuando como “detetives do texto”, puderam desenvolver sua autonomia como leitores, sendo mobilizados a preencherem imaginativamente as indeterminações do texto, inferir significados, construir sentidos.

Desse modo, a interação texto-leitor não se deu somente pelo simples ato de ler as obras. Houve um exercício imaginativo e interpretativo, durante o qual os estudantes foram paulatinamente desenvolvendo sua capacidade de operar com as estruturas apelativas (ISER, 1999), visto que, na construção de significados, recorreram a elementos verbais e não verbais presentes no texto. Ao mesmo tempo, começaram a articular os esquemas textuais com seu repertório individual de saberes e experiências – o que, segundo Iser (1999) é o papel do leitor no exercício da construção de significados. A leitura em nível inferencial também se aprimorou: ainda que alguns estudantes estivessem em níveis mais inferiores nesse quesito, outros mostraram-se capazes de lidar com os implícitos e de preencher criativamente os espaços vazios do texto (ISER, 1999).

Como resultado da interação texto-leitor, também esperava-se identificar, nos diários de leitura, indícios de relação subjetiva com a literatura, contudo poucos diários a evidenciaram. A eficácia desse instrumento como modo de registro da relação dos leitores com as obras foi inferior ao esperado. Além de se tratar de um gênero até então desconhecido pelos estudantes, muitos deles demonstraram ter dificuldade em transpor para a escrita suas ideias, tanto nos diários quanto em outras atividades propostas, fatores que podem justificar os limitados resultados obtidos com os diários de leitura.

Apesar da dificuldade com o instrumento proposto, a relação subjetiva foi percebida entre estudantes que atenderam aos critérios de relacionar a leitura com experiências pessoais e de expressar reação afetiva à obra – mesmo que a reação fosse de desafeto. Para Jauss (1994, 2002b), um dos aspectos da fruição estética da literatura é sua capacidade de renovar a percepção de mundo do leitor, o que foi percebido nos diálogos com a turma, em que puderam relacionar suas vivências e saberes com a obra em discussão, propor soluções alternativas para os conflitos entre personagens, bem como avaliar as atitudes destes à luz de suas experiências pessoais, ou mesmo ressignificar experiências, como o luto ou as mudanças que enfrentaram.

À vista disso, se por um lado houve dificuldade na expressão escrita, o compartilhamento de leituras nas rodas de conversa e outros momentos de diálogo foi significativo. Os estudantes

demonstraram mais desenvoltura para se expressar oralmente do que por escrito, mostraram-se motivados ao terem suas opiniões ouvidas e respeitadas, o que levou a uma crescente participação nesses momentos de interação entre leitores. A partilha das vivências individuais de leitura com outros estudantes ampliou a experiência com a literatura, evidenciando, assim, a relevância de se construir um ambiente em que essa troca de experiências seja fomentada. Como defende Cosson (2020a), a constituição de uma comunidade de leitores é fundamental no processo de letramento literário.

No que se refere à ampliação do repertório, com a proposta do Livro Viajante, os estudantes passaram a buscar leituras diversificadas quanto a temática e gêneros, bem como puderam entrar em contato com obras de diferentes níveis de complexidade, que proporcionaram novas experiências estéticas de leitura. Cabe ressaltar que a pesquisadora usufruiu de licença para estudos e ao término da intervenção retomou sua função de docente de Língua Portuguesa na SME, assumindo essas aulas na turma analisada, o que viabilizou a continuidade do estudo. Nesta etapa ela observou que prosseguiu o interesse desses estudantes pela leitura literária e a ampliação de seus horizontes: frequentadores assíduos da biblioteca escolar, também realizaram a leitura integral de *O menino do dedo verde* (DRUON, 2018), clássico da literatura juvenil, mediada pela professora. Essa obra foi desafiadora para o grupo, pois apresenta maior complexidade de linguagem, presença marcante de construções metafóricas, muitas indeterminações a serem supridas pelo leitor. Contudo, os estudantes conseguiram, em sua maioria, explorar os recursos de linguagem empregados e os efeitos de sentido por eles suscitados, demonstrando avanços na leitura em nível inferencial, ainda que em patamares diferentes de desempenho, bem como estabelecer relações entre o ficcional e o real, expandindo suas concepções sobre a realidade.

Em suma, a experiência realizada na turma demonstrou uma proposta de percurso metodológico para a formação de leitores literários na escola à luz dos estudos do letramento literário e da recepção. Nessa perspectiva, o leitor, como sujeito ativo, sopra fôlego de vida à obra, concretizando-a na sua leitura, como defendem Jauss (2002a) e Iser (1996, 1999). Paralelamente, na relação dialógica entre texto e leitor, este se apropria da literatura a partir da experiência estética que vivencia. Assim, enquanto no efetivo encontro entre leitor e obra esta se materializa, nasce também um leitor.

## Referências

BANYAI, I. *Zoom*. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

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

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba*. Volume 4, Linguagens. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272823.pdf>. Acesso em: 29 mar 2021.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem rito: as 5<sup>as</sup> séries e seus professores*. Campinas: Papirus, 1997. (Série Pedagógica).

DRUON, M. *O menino do dedo verde*. 112. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

FERREIRA, L. de F. D; BELLEMAIN, P. M. B. Conflito de paradigmas na transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental: o caso do perímetro e da área. *Educação Matemática Pesquisa*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 20, p. 213-238, 2019a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2018v20i3p213-238>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FERREIRA, L. de F. D; BELLEMAIN, P. M. B. A retomada do conceito de área nas aulas de um professor de Matemática do 6º ano do ensino fundamental. *Educação Matemática Pesquisa*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 21, p. 401-411, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p4401-411>. Acesso em: 29 jun. 2021.

GLOWACKI, R. Estética da Recepção: a singularidade do leitor e seu papel de co-produtor do texto. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (org.). *Teorias e práticas de Letramento*. Brasília-DF: INEP e UPF, 2007. p. 255-271.

HAUSER, S.D.R. *A transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004)*. 2007. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16322/1/Suely%20Domingues%20Romero%20Hauer.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 83-133.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JANISCH, H. *A ponte*. Ilustração: Helga Bansch. Tradução: José Feres Sabino. 1. ed. São Paulo: Escarlate, 2013.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a. p. 43-61.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. *In*: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 63-82.

JOVARINI, N. V. et al. Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 28, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/issue/view/10674>. Acesso em 22 out 2020.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. M. de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

MACHADO, A. M. *Contracorrente* - conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras*: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PACHECO, L.P.; HÜBNER, L.C. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 58-69 jan/abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15672>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R; ROSING, T. (orgs). *Escola e literatura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura e Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). *In*: ALVES, J. H. P (org.). *Memórias da Borborema 4*. Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVERSTEIN, S. *A árvore generosa*. Tradução: Fernando Sabino. 13. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SOUZA, F. L. de; ZAMPERETTI, M. P. Smartphones e artes visuais: notas sobre novas tecnologias no ensino da perspectiva forçada. *Movendo Ideias*. Belém, v. 25, n. 2, p. 28-36, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/2114>. Acesso em: 25 mar. 2022.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em: 19/12/2022

Aprovado em: 25/5/2023

# PÔSTERES DIGITAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

DIGITAL POSTERS AND  
MULTIPLE LITERACIES: AN EXPERIENCE IN HIGH SCHOOL

CARTELES DIGITALES Y ALFABETIZACIONES MÚLTIPLES: UNA EXPERIENCIA EN LA  
ESCUELA SECUNDARIA

Aline de Abreu Curunzi<sup>1</sup>

**Resumo:** Por muito tempo e ainda em alguns estabelecimentos de ensino, a Língua Portuguesa tem seus conteúdos apresentados em três partes: análise linguística, literatura e produção textual. Esta estruturação tem seus pressupostos pautados nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Com o objetivo de desenvolver um projeto de leitura e escrita de textos literários, verificando sua viabilidade e almejando desenvolver a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital, vinculados à formação de leitores, propusemos um projeto a duas turmas de terceiro ano de ensino médio de um colégio público na cidade de Londrina. Neste projeto, trabalhamos com os gêneros conto e microconto em uma perspectiva de exploração de análise linguística, da literatura e da produção textual, a fim de investigar a eficácia da unificação destes conteúdos. Importante também é ressaltar que a formação de leitores conscientes e ativos na sociedade é o que se busca com o letramento literário e o ensino de literatura. Através dela formamos escritores, discursadores capazes de construir melhor o ambiente em que vivem. Ainda, propusemos uma produção escrita multimodal, a qual utiliza como suporte a rede social Glogster para verificarmos a interferência das tecnologias no processo de aprender e ensinar. Desenvolvendo uma pesquisa interventiva, de caráter interpretativo e qualitativo, utilizamo-nos para análise de dados Sercundes (1997), Geraldi (1995), Saraiva e Mügge (2006), Silva (2012), Soares (2009), Kleiman (2004,2007), Cosson (2006; 2009), Ranauro (s.d.) e Rojo; Moura (2012) sobre planejamento, práticas de letramento, letramento literário e os multiletramentos. Após a análise do processo de ensino e aprendizagem proposta neste trabalho entendemos que é possível e viável fazer da aula de Português um evento de letramento que abarca análise linguística, Literatura e produção textual e que a teoria dos multiletramentos também é aplicável nas escolas públicas, mesmo que com pouco respaldo tecnológico.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Letramento literário. Letramento digital.

**Abstract:** In some schools during a long time and even now, the Portuguese language has its contents presented in three parts: linguistic analysis, literature and text production. This structure has its assumptions guided by the Laws of Education Guidelines and Bases. In order to develop a reading project and writing literary texts, checking their viability and aiming to develop multimodal production and multiliteracies in digital media, linked to the formation of readers, we proposed a project to two high school third year of classes at a public school in the city of Londrina. In this project, we worked with the

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina / UEL. Professora da Secretaria Estadual de Educação/PR. Email: [aline.acurunzi@uel.br](mailto:aline.acurunzi@uel.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9852-9540>

genre tale and micro tale in an exploration perspective of linguistic analysis , literature and text production in order to investigate the efficacy of the unification of this content. It is also important to point out that the formation of readers aware and active in society is what is being sought with the literary literacy and literature teaching . Through this form writers , speakers at better able to build the environment in which they live : Still , we proposed a multimodal written production, which uses the medium social network Glogster to verify the interference of technology in the process of learning and teaching . Developing an interventional research, interpretive and qualitative character using Sercundes (1997), Geraldi (1995), Scott and Mügge (2006), Silva (2012), Smith (2009), Kleiman (2004,2007), Cosson (2006;2009) , Ranauro (sd) and Rojo; Moura (2012) were the basis for process analysis on planning concepts, literacy practices, literary literacy and multiliteracies. After analyzing the teaching and learning process proposed in this paper, we believe it is possible and feasible to do the Portuguese class a literacy event that includes linguistic analysis, Literature and text production and multiliteracies theory is also applicable in public schools, even with little technological support.

**Keywords:** Teaching and learning process of Portuguese. Literary literacy. Digital literacy.

**Resumen:** En algunas escuelas durante mucho tiempo e incluso ahora, la lengua portuguesa tiene su contenidos presentados en tres partes: análisis lingüístico, literatura y producción de textos Esta estructura tiene sus supuestos guiados por las Leyes de Lineamientos Educativos y bases Para desarrollar un proyecto de lectura y escritura de textos literarios , comprobando su viabilidad y con el objetivo de desarrollar la producción multimodal y multialfabetizaciones en digital medios de comunicación , vinculados a la formación de lectores , propusimos un proyecto a dos estudiantes de secundaria tercer año de clases en una escuela pública de la ciudad de Londrina. En este proyecto, trabajamos con el género cuento y el microcuento en una perspectiva de exploración del análisis lingüístico, literatura y producción de textos para investigar la eficacia de la unificación de este contenido. También es importante señalar que la formación de lectores conscientes y activo en la sociedad es lo que se busca con la alfabetización literaria y la literatura enseñando. A través de esta forma, los escritores, los hablantes pueden construir mejor el entorno. en el que viven: Aún así, propusimos una producción escrita multimodal, que utiliza el medio de la red social Glogster para verificar la interferencia de la tecnología en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Desarrollar una investigación intervencionista, cualitativo, con Sercundés (1997), Geraldi (1995), Scott y Mügge (2006), Silva (2012), Smith (2009), Kleiman (2004,2007), Cosson (2006;2009), Ranauro (sd) y Rojo; Moura (2012) fueron la base para análisis de procesos sobre conceptos de planificación, prácticas de alfabetización, alfabetización literaria y multialfabetizaciones. Tras analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto en este papel, creemos que es posible y factible hacer de la clase de portugués un evento de alfabetización que incluya análisis lingüístico, La literatura y la producción de textos y la teoría de las multialfabetizaciones también son aplicables en público. escuelas, incluso con poco apoyo tecnológico.

**Palabras clave:** Proceso de enseñanza y aprendizaje del portugués. alfabetización literaria. Digital literatura.

### **Primeiras Estórias**

O aprofundamento das relações de leitura promovidas pelo processo de ler e escrever torna possível o construir e reconstruir do significado do texto pelo sujeito. O incentivo do professor deve ser



fundamental nesse processo, sendo o mediador entre a criança e o livro. O docente deverá fazer aflorar a habilidade crítica de seus educandos diante da realidade na qual estão inseridos a ponto de prepará-los para “ler o seu mundo e paulatinamente, todos os mundos possíveis.” (KOCH, 2011, p.155).

Para tanto, a leitura na escola deve partir de práticas pedagógicas que propiciem o contato com práticas sociais e que respondam ao objetivo de nos aprofundarmos nos conhecimentos linguísticos. É o ambiente escolar que deve oportunizar ao discente o contato com variadas práticas de leitura e escrita e, pelo menos em tese, a apropriação de uma gama de gêneros discursivos e desenvolvê-los. A partir de leituras e das análises de textos, o professor poderá fazer a abordagem gramatical (análise linguística), consolidando uma prática didático-pedagógica de letramento. A análise de palavras e frases isoladas, a memorização de regras e nomenclaturas, a realização de exercícios desprovidos de qualquer funcionalidade. Tudo isso deixou de satisfazer ao nível de qualidade do ensino, pois em nada contribui para a formação do aluno leitor e produtor de texto.

Esta pesquisa é interventiva, de caráter interpretativo e qualitativo e justifica-se pela nossa inquietação em aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com o recurso que temos nas escolas públicas e por duas necessidades detectadas em nossa atuação no magistério: usar o texto literário em sua integridade durante as aulas e inserir práticas de ensino com o apoio das tecnologias.

Pautamo-nos no que há de inovador no âmbito das produções multimodais: a diversidade evidenciada pela união da imagem representada não só pela figura, mas também pelas criações possíveis utilizando o formato, tamanho da letra, *layouts*, cores, ilustrações, com o texto escrito. O que muda não só a pretensão de escrita como também a interpretação do leitor. (DIONISIO, 2005)

Tomando como base a formação do leitor, pelo contato com alguns tipos de texto e entre eles o texto literário e, mais especificamente, o conto e seus derivados (microcontos), pretendemos propiciar aos alunos durante a aplicação de um projeto na escola pública, a inserção em uma esfera (SCHNEUWLY, 2004) que aspira à formação do leitor a partir da leitura literária, da análise e da escrita.

Entendemos como esfera o espaço em comum onde se dá a interação dos indivíduos, o desenvolvimento de suas capacidades por meio de uma similaridade de objetivos entre os participantes, a temática desta categoria, é chamado pelo autor de “esfera de troca social”. A esfera em que pretendemos adentrar inclui o ambiente digital, pois é inegável que as novas tecnologias têm interferido na maneira de ensinar e aprender dentro e fora das escolas. A geração que hoje frequenta os bancos escolares nasceu rodeada por aparatos que modificaram seu modo de pensar, suas vontades, suas motivações e, quiçá, até mesmo a estrutura cerebral. Então, nós professores, imigrantes digitais, temos que aprender a lidar com estas novas tecnologias para inserir em nossas práticas pedagógicas, ferramentas tecnológicas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de alunos nativos desta era. (PRENSKY, 2011)

Com o objetivo de desenvolver um projeto de leitura e escrita de textos literários envolvendo a produção multimodal e os multiletramentos em meio digital, vinculados à formação de leitores, propusemos um trabalho com duas turmas de terceiro ano de ensino médio de um colégio público na cidade de Londrina. São abordadas as características do conto, dos microcontos e seus segmentos. A partir daí, entramos em contato com o Glogster, uma plataforma que permite utilizar-nos de texto e imagem, tornando nossos textos multimodais e com o gênero conto e seus subgêneros de autores conceituados, entre eles Clarice Lispector.

Esperamos que a produção do gênero conto proporcione a interatividade e cooperação entre os sujeitos membros dessa esfera (o terceiro ano do ensino médio), através da Internet, quando estes contos sejam escritos no suporte digital. Almejamos também que, o uso das tecnologias representado pela rede social Glogster na qual serão transformados os contos em textos multimodais, possa colaborar com o processo de ensino de aprendizagem de Língua Portuguesa.

### **O Colocador de pronomes**

Dominar o código alfabético foi, por muito tempo, suficiente habilidade de leitura e de escrita. É claro que há convenções que precisam ser aprendidas, porém atualmente ser alfabetizado é insuficiente, já que “alfabetizar e letrar são dois processos diferentes quanto à aquisição da leitura e da escrita, sendo o primeiro um percurso individual e o segundo individual e coletivo.” (SOARES, 2009, p.47)

Para tanto, o aluno deve estar cercado de materiais de qualidade que tragam os mais diversos gêneros textuais, assim garantindo práticas sociais de leitura. Prática social parece-nos palavra de ordem, posto que seja papel da escola propiciar ao estudante a aquisição eficaz da Língua Portuguesa, para que ele possa conhecer e reconhecer as variações de sua língua e os gêneros linguísticos dominá-los ao inserir socialmente nas situações a que venha enfrentar em sua vida. A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade. (KLEIMAN, 2007 p.8).

O ambiente que institucionaliza o aprendizado de ler e escrever é a escola. Ela é uma agência que promove o letramento escolar e deve oferecer um contexto rico em situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita o que é imprescindível para alguém tornar-se letrado.

Pensando no processo desenvolvido na escola, podemos dizer que a função de letrar é de todos os professores: cada um tem um papel em sua disciplina. Assim, o conceito perpassa todo o ambiente escolar dando sentido ao conteúdo a ser aprendido. Kleiman (2006) considera que, para que sejam agentes de letramento enquanto professores devemos agregar algumas ações à nossa prática pedagógica: os

conteúdos a serem trabalhados na sala de aula devem ser adequados às práticas sociais que fazem parte da vida cotidiana dos alunos; as atividades devem ser planejadas visando ensinar a linguagem escrita em contextos significativos, mostrando seu propósito em diferentes contextos; pelo estudo dos gêneros, desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita que funcionem em situações reais; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa assim como reconhecer e respeitar o conhecimento trazido pelo aluno; avaliar de forma individual, levando em consideração as características de cada um, a pluralidade de vozes e de discursos; trabalhar a percepção do seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar; ativar mais seu intelecto no ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz, tanto quanto seus educandos; reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização. Mudanças de atitudes, de paradigmas, de concepções são necessárias neste momento em que entendemos que “educação bancária” não é o suficiente e que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996 p.52).

Para aprender e ensinar português é necessário fazê-lo na pluralidade de discursos. Conscientizar os educandos de que são válidas as diferentes formas do uso da língua é fazer do conhecimento algo real e necessário para a vida do estudante. O trabalho com gêneros dentro da concepção de letramentos permite uma percepção maior da variedade discursiva e articular conteúdos e práticas significativas desvincilhando-se de práticas de ensino tradicionais.

### **Letramento literário**

Para iniciarmos esta seção buscamos conceitos de letramento fundindo-os com o letramento literário para que pudéssemos ter mais clareza neste conteúdo e suas implicações no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Partimos da conceituação de letramento de Kleiman: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (2004, p.19)

Salvaguardando as especificidades da escrita literária, tais como a interação leitor/escritor, seus aspectos artísticos, humanizador, ficcional, de acordo com o objetivo proposto pelo texto, podemos afirmar, assim como Cosson (2009), que existem vários eventos de letramento literário dentro e fora da escola, nos quais a finalidade é a construção e a reconstrução de significados presentes neste texto.

Acreditamos que a Literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem e ao processo de aprendê-la. Como prática social, entre os letramentos, o letramento literário é papel da escola. É no

ambiente escolar, por meio de um processo educativo específico que se concretiza a singularidade do letramento literário, mas que seja um letramento literário real “sem transformá-la (a literatura) em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009 p.23)

A formação de leitores com sensibilidade humana, percepção estética e capacidade reflexiva é o que se busca com o letramento literário e o ensino de literatura. Através desta formação de leitores, formamos escritores, discursadores capazes de construir melhor o ambiente em que vivem: “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos.” (COSSON, 2006, p.16)

Refletindo sobre o assunto, pensamos em alguns problemas que permeiam a leitura literária na escola e discutiremos um a um. O primeiro problema diz respeito ao cânone literário como expressão suprema de Literatura. Para nós, o conceito de letramento literário abrange não só os textos valorizados pela leitura de críticos e historiadores, mas textos presentes em eventos de letramento que tenham como objetivo para além de sua leitura, ou seja, situações nas quais a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma funcional e significativa. Consideramos eventos de letramento a interação com filmes, seriados de TV, mangás, gibis, romances cor-de-rosa, *best sellers* e iniciativas na Internet (leitura e escrita de textos colaborativos tais como as *fanfiction*), ao estabelecerem uma relação ampla com os jovens leitores, que compreendem outros significados nestes textos, mais que uma atividade escolar, um exercício de escrita com objetivos concretos, o que Mafra afirma ser a literatura de massa constitutiva da história de leituras daquele adolescente, o ponto de partida, a sua iniciação como leitor. (2003)

Ainda que muitos de nós, professores, saibamos da entrada dos textos não literários na vida e na formação dos leitores em idade escolar não os reconhecemos como contribuintes ou base das leituras. Obviamente não somos contrários à leitura das obras consideradas cânones, mas contrários à exploração superficial, à leitura forçada e sem valor ao aluno que lê sem efetivamente compreender o motivo pelo qual aquela obra é mais importante que outras. Concordamos com Soares (2000) ao afirmar que o acesso das camadas populares ao mundo da cultura letrada muitas vezes exprime apenas a aquisição de uma habilidade quase mecânica de codificação/decodificação, ou seja, estas pessoas sabem ler, mas não são leitores.

Esse problema ressalta as práticas escolares de leitura e avaliação aplicadas ao texto literário. O aprendizado por linha do tempo, organizada por escolas literárias, aspectos e principais autores escolariza e reifica a Literatura e a coloca em períodos de sistematicamente separados. Além disso, as fichas de leitura e as perguntas de interpretação têm um caráter de atividades mecânicas, de direcionamento que

não desenvolvem a criticidade e a observação dos alunos. Espera-se assim que a leitura e a interpretação dos alunos sejam uniformes e adquiram o mesmo sentido por todos os leitores. Ainda, práticas como esta são enfadonhas, desmotivadoras e não promovem a formação de leitores.

O próximo problema diz respeito aos fragmentos de textos literários que se encontram nos livros didáticos. Muitas vezes, fragmentos são o único contato que os alunos têm com os textos literários durante toda sua vida no ensino fundamental e médio. O ponto de dificuldade está na atividade de interpretação e compreensão que deve ser feita sem a obra completa e através de suposições direcionadas pelas características do autor ou da escola literária, ou ainda, pela visão do professor. Subjugamos: o texto literário ao atribuir-lhe somente um caminho para sua significação; o aluno ao negar-lhe a oportunidade de desenvolver habilidades de crítica e interpretação; e o professor ao seguir a atividade fragmentada que o livro didático oferece.

Também, há aquelas atividades que se utilizam do texto literário como pretexto para ensinar outros conteúdos. Lajolo (2004) explica que o uso do texto literário em sala de aula funda-se, ou deveria fundar-se em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas, isto é, em que a escola, por não saber exatamente como explorar o texto literário, acaba atribuindo a esse um lugar secundário, passando então a literatura a ser tratada como pretexto e estratégia para o estudo de outros objetos. Para Cosson (2009), o trabalho com Literatura, letramento literário e formação de leitor no ambiente escolar, deve ser associado à função humanizadora. Para tanto o autor discorre sobre os três tipos de aprendizagem compreendidos pela linguagem literária:

- a) A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto;
- b) A aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; prevalência dos didatismos nos currículos escolares;
- c) A aprendizagem por meio da literatura, que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários.

Acreditamos que o ambiente escolar possa letrar o aluno em diversas categorias, e nesta discussão, durante o processo de ensino e aprendizagem de Literatura, possa se desenvolver o letramento literário, o que consiste, para Aguiar (2000), no reconhecimento das regras que regem aquele plano ficcional. Ler literariamente pressupõe o domínio de tais regras. Para que isto ocorra, Hansen (2005) afirma ser necessário: que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo

os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (p.19-20).

Pensamos, então, ser necessário refletir sobre qual concepção está sendo adotada para o ensino de Literatura e qual leitor queremos formar, pois: A prática da literatura consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita.

## **Letramento digital**

É inegável a interferência das tecnologias em nosso cotidiano: trabalhar, estudar, divertir-se, todas estas ações podem estar mediadas por aparatos tecnológicos. No ambiente escolar, práticas pedagógicas transmissivas de conteúdo perdem espaço e há exigência de atividades que contemplem o uso destes recursos, pois há um “novo aluno no ensino básico, acostumado à internet, à computação ubíqua, à diversidade local, à interconexão global, às novas práticas de leitura, e vivendo em um mundo caracterizado pela compressão tempo-espaço, ansiando por professores que possam oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber” (SILVA, 2012, p. 69).

Evidentemente voltar-se para a formação “metodológica tecnológica” de professores faz-se praticamente obrigatória, seja ela nos cursos de graduação e/ou na formação continuada. Pensamos, além dos alunos caracterizados por Silva, naquele aluno excluído digitalmente que tem na escola o primeiro e muitas vezes o único contato com as tecnologias.

Para Araújo (2007) um dos caminhos para o letramento digital é que na escola sejam criadas situações didáticas que tragam para o espaço educativo as práticas sociais de uso da escrita digital nas quais exista a necessidade de interação, para que os alunos percebam “que são ferramentas sociais portadoras de sentidos”. Neste contexto, mais do que atrair alunos acostumados com o uso das ferramentas tecnológicas, a inclusão digital é fator integrante ao processo de ensinar e aprender no ambiente escolar. Para o processo de aprender Língua Portuguesa, agregamos a palavra “digital” ao termo letramento entendendo que “a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo”. (XAVIER, 2005, p.4)

Sendo assim, amplia-se o conceito de letramento ao inserirmos as novas tecnologias, o letramento digital consiste em desenvolver habilidades de construção de sentidos em textos amplamente conectados a outros textos, *links*, hipertextos e elementos multissemióticos. Ainda, em meio à infinita quantidade de informação disponível precisamos ter a capacidade de selecionar aquilo que nos é importante, o que é verdadeiro.

Basicamente a comunicação via computador é feita por meio da escrita e as informações disponíveis digitalmente são recebidas pela leitura. Para Soares (2000), a tela é considerada como um novo espaço de escrita e traz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo entre o ser humano e o conhecimento; a autora ainda afirma que estas mudanças configuram um refinamento no conceito de letramento. Essas novas práticas mediadas pelos computadores e internet construídas pelas multimedias, sugerem a necessidade de incorporar novas práticas atuais na escola, como sugeridas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, já em 2006.

### **Multiletramentos, multimodalidade e gênero discursivo**

Há a necessidade de se trabalhar uma pedagogia de multiletramentos na escola? A visão do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa focalizando os multiletramentos e as multimedias, elementos estes intimamente ligados à interação, tem seu valor pautado na literatura de Rojo e Moura (2012). Segundo os autores, trabalhar com novos letramentos normalmente envolve a utilização das TIC (Tecnologias da Informação e comunicação) como ferramenta pedagógica.

Entendemos que a sociedade passa por inegáveis modificações, e vivemos em um mundo em que se espera que pessoas sejam capazes de guiar suas próprias aprendizagens, busquem o conhecimento, aprendam a aprender e colaborem entre si. (ROJO; MOURA, 2012).

No mundo atual, a informação está mais acessível através de aparatos tecnológicos e, quando aproveitadas como ferramentas pedagógicas, podem colaborar veementemente no cotidiano de nossos alunos, promovendo interatividade, multimedias, em um processo de aprendizagem que já abarca a busca do conhecimento por caminhos menos tradicionais.

Dionisio (2011) diz que, com os avanços tecnológicos, surge a necessidade de revisão e ampliação de alguns conceitos essenciais no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual. A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem. (DIONISIO, 2011)

Conforme expõe Paes de Barros (2009), e com base em Kress & Van Leeuwen (1996), de acordo com a semiótica social, os textos são construtos multimodais, a escrita é somente uma das modalidades de representação. Essas modalidades são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no

interior dos grupos sociais em que estão inseridas. Portanto, o ato de ler não deve centralizar-se somente na escrita, já que essa se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

Ainda pela teoria acima exposta, o texto escrito por si é multimodal, ou seja, se compõem por mais de um tipo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, a qualidade do papel, o formato e as cores das letras, entre outros elementos, contribuem nos sentidos dos textos. Então, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outros, de certas formas de representação e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas.

Para Dionisio (2011), se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. Quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. (p.139)

Conforme explica Bazerman (1997, p.14), os gêneros “são espaços familiares nos quais nós criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar”.

Portanto, os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis elaborados por diversos campos de utilização da língua, sendo que cada campo elabora seus tipos de enunciados. Bazerman (2006, p.30) explica que os gêneros que atuam em sala de aula devem superar a função de proposições padronizadas, não podemos esvaziar o sentido da atividade em sala de aula, fazendo com que as produções genéricas se tornem meros exercícios formais.

É papel dos professores reativar o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, os gêneros que solicitamos nas ações comunicativas da sala de aula. Tomar como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais significativas para eles, pode ser uma proposta. É de se considerar então, que o objetivo do ensino de gêneros textuais é levar os alunos a produzirem enunciados orais e escritos de modo que os levem a utilizar efetivamente a língua materna.

Nesse mesmo sentido, levando em consideração a perspectiva interacionista e sociodiscursiva no ensino de língua materna, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a ideia do trabalho com a compreensão e produção de gêneros como método de ensino e aprendizagem da língua, baseados no



princípio de que “aprender uma língua é aprender a comunicar”. Assim, priorizam o desenvolvimento do funcionamento comunicativo dos alunos que é em primeiro lugar prepará-los a dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. A proposta de trabalho a qual nos propusemos a aplicar e a descrever neste trabalho pauta-se na teoria dos gêneros. A proposta de trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente pela escola e essa sistematização é denominada por eles de Sequência Didática (SD).

Para tanto, pensamos ser necessário teorizar a respeito do gênero conto, além de discutir um pouco mais sobre literatura e práticas escolares.

O conto, assim como qualquer gênero literário, não é de fácil definição. Como todo conto conta histórias ficcionais ou reais, afirmamos que a narratividade é sua marca essencial. Como gênero literário da prosa de ficção, reproduz as situações cotidianas humanas inseridas em certo período temporal. Então, podemos dizer que a narratividade do conto tem a responsabilidade de relatar, de maneira exclusiva, os fatos acontecidos, a história inventada, na visão do seu narrador, seja ele participante do evento ou mero expectador, ou ainda, somente o criador da história. No entanto, todo relato é conto? Segundo Moisés: Ao longo do movimento romântico, empregava-se o vocábulo “conto” no sentido de narrativa popular, fantástica, inverossímil. Os autores preferiam classificar de “novela” ou “romance” suas narrativas, ou recorrer a outros termos como “lendas”, “histórias”, “baladas”, “tradições”, “episódios.” (2012, p.260)

Quanto a sua estrutura podemos dizer que o conto é essencialmente conciso e narrado em primeira ou terceira pessoa. “De onde a [objetividade] do conto: desprezando os desvios e os atalhos narrativos concentram-se no âmago da questão em foco.” (MOISÉS, 2012 p.273)

Este gênero tende a demonstrar a realidade presente, concreta, assemelhando-se à vida. Todas as palavras hão de ser suficientes e necessárias e devem convergir para o mesmo alvo. Interessante a colocação de Harris (1975) “a essência do conto está em isolar, em retratar a individualidade da personagem, ou momento, ou cena isolada, destacada de um grande continuum - a um só tempo social e histórico”. O dado imaginativo se sobrepõe ao dado observado. A imaginação, necessariamente presente, é que vai conferir à obra o caráter fictício. A trama do conto deve ser linear e objetiva. A ação caminha sempre à frente. A grande força do conto consiste no jogo narrativo para prender o interesse do leitor até o desenlace, que é regra geral, um enigma. O final enigmático deve surpreender o leitor, deixar-lhe uma semente de meditação ou de pasmo perante a nova situação conhecida.

Para Moisés (2012), conto é uma “célula dramática” que gira em torno de um só clímax, uma só ação, pelo qual “os ingredientes galvanizam-se numa única direção.” As personagens são tomadas como instrumentos para a ação. Ainda sobre as personagens, Moisés (2012) aponta que são poucas as personagens que intervêm no texto, pois o tempo, o espaço, a ação, o tom dividem espaço com essa unidade. Ele aponta as características dos personagens no conto: Ainda em consequência das unidades que governam a estrutura do conto, as personagens são estáticas ou planas. [...] O autor focalizando-as no lance mais dramático de sua existência, imobilizadas no tempo, no espaço e nos traços de personalidade. [...] O convívio com as personagens de um conto dura o tempo da narrativa: terminada esta o contrato se interrompe; a vida dos protagonistas está encerrada no episódio que constitui a matriz do conto. Seguindo sobre a estrutura do conto, podemos dizer que sua essência se assemelha à captação de uma imagem: concentramos nossa atenção em um ponto, em um momento do tempo e do espaço, fixamos no que vemos, o que escolhemos ver, o que escolhemos não ver. O conto e a imagem organizam-se sob um foco rodeado de acontecimentos. A linguagem do conto utiliza metáforas de imediata compreensão para o leitor e não há de abstrações e preocupação com o rebuscamento. A fala dos personagens está prioritariamente representada pelo diálogo, sendo este a base expressiva do conto. Podemos considerar quatro tipos de diálogo: o diálogo direto ou discurso direto, o diálogo indireto ou discurso indireto, o diálogo indireto livre ou discurso indireto livre e o diálogo ou monólogo interior. Reconhecemos a importância do diálogo, pois “sem diálogo, não há discórdia, desavença ou mal-entendido e, portanto, não há enredo nem ação.” (MOISÉS, 2012 p.280)

O conto também utiliza na sua estrutura da tipologia textual. A narração é um recurso pouco utilizado, pois, em contraposição ao diálogo. Consiste na exposição de fatos relevantes ao conto, os quais envolvem ação, movimento e evolução no tempo. Semelhante à função da narração, a descrição no conto é geralmente ligeira, sem nunca fazer um relato completo. À descrição pode ser necessária explorar os aspectos físicos e psicológicos das personagens, do cenário, da natureza ou do ambiente. Quanto à dissertação pode fundir-se aos outros aspectos narrativos ou descritivos ou destacar-se. “Há diálogos dissertativos, bem como descrições ou narrações permeadas pela dissertação.” (MOISÉS, 2012 p.290)

Outro aspecto da estrutura do conto é a trama. Ela se organiza conforme o andamento, o ritmo de apresentação dos eventos do conto. Como já dito, a grande força do conto está no jogo narrativo que se consegue desenvolver e prender o leitor à trama. Ainda “contos há sem enigma ou que o apresentam diluído ao longo do relato, como na literatura moderna.” (MOISÉS, 2012 p. 291)

Quanto ao foco narrativo Brooks e Warren (1943) apresentam-no da seguinte forma: o conto narrado pela personagem principal; uma personagem secundária que narra a história da personagem principal; a presença do narrador onisciente; a presença do narrador observador. Os dois primeiros focos

dizem respeito à observação externa dos acontecimentos, enquanto o narrador observador e onisciente tem acesso à mente do contista.

Se o tamanho é o “documento” do conto, a forma curta de narrar histórias minúsculas, alguns até com 140 caracteres, faz do miniconto e seus segmentos, exemplo de narrativas literárias, às quais nos dedicaremos agora classificação do texto miniconto, microcontos, nanocontos tem gerado diversas discussões no meio acadêmico e entre os autores destes textos. Muitos estudos afirmam que o miniconto e seus segmentos são gêneros independentes do conto. Para Lagmanovitch (s.d) a micronarrativa deriva efetivamente do conto, mas, ao se acentuar o fator brevidade a estrutura sofre uma mudança muito grande, eleva este tipo de texto a um gênero único e autônomo.

Para Moisés (2012) as fronteiras do miniconto são tão elásticas e instáveis quanto as do conto. Defendendo a dependência das micronarrativas a outros gêneros como o aforismo, lírica, ensaios e muitos outros, Rojo (2010) acentua a sua “estrutura proteica”, isto quer dizer que suas características podem se aproximar de uma grande quantidade de outras formas literárias. Pensando nesta característica fronteira e híbrida, Zavala (2001) define a micronarrativa ou minificção como uma mutação pós-moderna do conto literário breve. Diante destas discussões, reconhecemos a polêmica e tomamos nossa posição neste trabalho assumindo a micronarrativa como subgênero do gênero conto, pautando-nos em sua dependência e suas características estruturais comuns ao conto. Acreditamos que a brevidade é um elemento do conto, sendo ela exacerbada ou não, pois “o microrrelato é uma forma radical e experimental do conto que agudiza e intensifica as características formais e estruturais deste gênero”. (ÁLVARES, 2012 p.1-2)

Para Capaverde (2004) microtextos são “todas aquelas formas escritas que possuem como característica principal a brevidade, sem que se leve em consideração a temática ou o estilo narrativo” (p. 31).

O miniconto vem ganhando aceitação na literatura, entre escritores e leitores, por suas características específicas que se enquadraram muito bem com as novas tecnologias de difusão e com o novo público que essas tecnologias criaram. Obviamente, a quantidade reduzida de palavras e letras é uma característica do miniconto, que apresenta variações de tamanho dependendo da situação de uso do texto. Porém, mais do que isso, a forma de se contar a história é mais definidora que seu tamanho puro e simples. Nesta categoria, o leitor é levado a imaginar, num exercício criativo, o contexto em que aquele momento específico contado pelo autor acontece. É uma comunhão entre leitor e autor. Isso acontece também em um conto, no qual muita coisa é deixada subentendida para que o leitor se perceba ou interprete a sua maneira.

Porém, em um miniconto, por sua concisão, essa característica é levada às últimas consequências, sendo a base de sua formulação. O autor precisa levar isso em consideração ao escrever um miniconto, e aumentar ao máximo as possibilidades imaginativas de seus leitores. Para Moisés (2012) “ao contrário de ser conto por ser breve, uma narrativa é breve por ser conto, isto é dotada da estrutura peculiar do conto.” (p.318)

Então, escrever um conto, mesmo que pequeno, requer conhecimento prévio sobre o assunto abordado, praticidade, conhecimentos técnicos sobre a língua e criatividade. Em sua estética, o texto deve apresentar elementos que participem de sua fluidez, elementos de coesão, que faz a ligação harmoniosa entre os parágrafos, estabelecendo uma relação de significância e a coerência que rege a lógica interna do texto, mantendo o tema abordado com um bom nível de entendimento, pois uma narrativa literária, seja qual for sua extensão, deve conter “início, sequência, reversão, personificação, ou, determinando rigorosa e tecnicamente, prosopopeia, trazendo o protagonista, o antagonista e a testemunha para vida.” (MILLER apud LENTRICCHIA e MCLAUGHLI, 1995, p.75)

Para Spalding (2008), o miniconto brasileiro tem seus precursores no modernismo, embora a inexistência de estudos mais aprofundados não nos permita afirmar veementemente. O autor aponta *Um Apólogo*, como exemplo desta modalidade de escrita por destoar do estilo Machado. Também *Memórias póstumas de Brás Cubas* com seus capítulos de uma página, representaria a tentativa de concisão deste autor.

Avançando um pouco mais, na década de 70 eram publicados quatro textos de Dalton Trevisan na antologia de Alfredo Bosi. Sua estreia acontece em 1959, com a obra *Novelas nada exemplares*, hoje considerada uma “renovação estilística e temática num momento literário saturado pela mesmice” (SANCHES NETO, 1996 p. 13).

Certamente Trevisan abriu caminhos para os minicontos com sua obra. Embora o conto nos pareça uma narrativa concisa, restrita aos elementos essenciais, desenvolveu-se, a partir dos anos 60, um tipo de narrativa que tenta a economia máxima de recursos para obter também o máximo de expressividade, o que resulta num impacto instantâneo sobre o leitor. Trata-se do chamado miniconto.

Seu efeito de recepção é muito forte exatamente por sua condensação. O discurso direto, tão frequente no conto, é muitas vezes dispensado em nome de um ritmo de narração quase alucinante. Isso o transforma numa metáfora da velocidade com que circulam os seres, as mensagens, os objetos, os textos nas sociedades contemporâneas. (PAULINO, 2001, p. 137-8)

Neste sentido, a criação de contos muito pequenos, os minicontos, microcontos e os nanocontos, manifesta a condição de rapidez e economia das palavras, porém resguardando-se o efeito de unidade, a sustentação semântica para que o leitor seja capaz de preencher as lacunas da narrativa e entender a história nas entrelinhas.

Em 2004, parodiando “*Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*”, Freire lança “*Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*”. Esta antologia reúne 100 escritores brasileiros em 100 microcontos de até 50 letras. Assim como o livro, com as novas tecnologias, o ambiente online tornou-se importante suporte para a escrita e principalmente para a divulgação do microconto.

O *Twitter* também é muito utilizado pelos autores de microcontos e nanocontos para a divulgação de sua obra. Adequado à necessidade de acompanhar a velocidade do mundo moderno, utiliza-se das ferramentas tecnológicas disponíveis para a produção de pequenos textos, compatíveis com sites de grande popularidade (conhecidos como microblogue, pela extensão curtas das mensagens), conseguindo assim, a possibilidade de alcançar a milhares de leitores em potencial. Acreditamos que os microcontos podem representar uma contribuição significativa na formação do leitor, no processo de ensino, aprendizagem e avaliação de leitura e da escrita, pois os alunos hoje inseridos neste processo nasceram após a existência das novas tecnologias, o que lhes propicia facilidade e rapidez em diversos fatores de sua vida e comportamento e ações próprios dessa cultura.

A compreensão da importância que a literatura possui na vida do ser humano e do papel do professor na formação de leitores perpassa as academias, os cursos de formação de professores e as escolas. Entretanto, mesmo conhecendo o posicionamento de renomados estudiosos da literatura, muitos professores brasileiros reportam dificuldades no ensino da literatura.

Nesta proposta de trabalho, pela leitura e escrita de seus próprios contos e microcontos o aluno teve a oportunidade de experimentar o universo literário, criar as suas próprias situações de discurso e exercitar a capacidade de “intertextualizar”. O que queremos expor é que, não raramente, as atividades e aplicadas em sala de aula enfatizam desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos em relação ao uso correto das estruturas gramaticais, atreladas ou não a textos que servem muitas vezes de pretexto para o ensino, e ainda quando há escrita, ela não é valorizada pelo processo de produção textual, somente o produto. Além disso, foi possível criar situações que provocaram o posicionamento do aluno com base nas suas leituras, para que a escrita estudantil escrita não se tornasse vazia, correndo o risco de “dizer nada a ninguém, por nenhuma razão em particular”. (BAZERMAN, 2006 p.15)

Cabe-nos valorizar o ensino e aprendizagem da literatura durante toda a vida escolar, especificamente no ensino médio. Candido (2004) define a literatura como um bem imprescindível a que todos têm direito e, por isso, defende a sua inclusão na pauta dos direitos humanos. Para ele: [...] há um conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (p.176)

Perrone-Moisés é incisiva ao discorrer sobre a formação de leitores. Para ela todos são capazes de fazer leituras complexas e a nivelação baseada na “realidade” dos alunos redundando em injustiça social. O argumento de que se devem oferecer ao aluno apenas textos ao seu alcance, ou oriundos do seu ambiente social, é um paternalismo e um menosprezo da capacidade dos jovens. “A grandeza da obra de arte é deixar falar aquilo que a ideologia dissimula.” (PERRONE MOISES, 2005, p. 347)

Entendemos que ensinar desta forma exige muito mais do professor: planejar, executar avaliar, reavaliar. Além disso, o conhecimento teórico, as nomenclaturas e a reflexão sobre a linguagem devam ser parte do conhecimento do professor, para que se possa envolver o aluno neste processo. Em outras palavras, a função do professor mudou, mas é dele o papel organizacional dos trabalhos. Sua concepção de linguagem norteará o processo de aprendizagem que moderará; se ensinará gramática prescritiva ou análise linguística. Assim, professores podem conseguir melhores resultados neste processo ao utilizarem metodologias que incorporem os conteúdos às novas tecnologias.

Estando em sala de aula, diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, ressurgem em nós uma questão todos os dias: como aprimorar o desempenho dos alunos diante das situações comunicativas das quais participam em suas práticas diárias? A resposta talvez esteja no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais em que o sujeito se torne letrado. Para tanto, escola, professores, currículo, alunos, devem ter para si, a linguagem como referência e para comunicação.

Acreditamos que o caminho esteja se abrindo a partir das discussões tais como as práticas ideológicas de letramento ancoradas nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995) como formas culturais gerais de utilização da leitura e escrita pelas pessoas. Ainda, o conhecimento sobre as concepções de linguagem as orientações dos documentos oficiais para que possamos, como já dito, decidirmos como intervir no processo de ensinar e aprender. Ao se analisarem os letramentos múltiplos, entende-se a necessidade de um ensino e aprendizagem de linguagem. Por meio de eventos reais. Nas próximas páginas elencaremos nossa pesquisa: o método e as análises.

## **Um discurso sobre método**

Iniciando o capítulo, pensamos que as formas estanques que separavam a nossa língua portuguesa para fins pedagógicos funcionaram por muito tempo com o objetivo de estudá-la como se cada parte (a leitura, a escrita, a literatura, a análise linguística) fosse uma língua diferente, fechada, normatizada e sem objetivos práticos e imediatos: a língua que se ensinava e se utilizava na escola era seu idioma próprio e

só valia dentro de seus muros e para suas avaliações; seus textos serviam para serem lidos, escritos e analisados para e pelo professor.

O que estava de acordo com a pedagogia que oprimia o conhecimento dos sujeitos e valorizava somente o do professor, em uma concepção estruturalista, objetivismo abstrato. Nosso estudo tem como problema dois ápices: como o texto literário pode ser utilizado nas aulas de português de forma íntegra, ressaltado suas características próprias e além da literatura, abrindo caminho para a análise linguística sem se tornar pretexto, em um evento de letramento chamado aula de língua portuguesa? A inclusão das tecnologias: computador, internet e redes sociais poderiam colaborar com o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos pela ótica dos multiletramentos? Nas aulas de língua portuguesa, podemos dizer que práticas de leitura podem tornar-se significativas na medida em que a metodologia utilizada privilegie a formação de sentidos: o professor, primeiramente, medeia as interpretações mostrando suas possibilidades, suas ideologias. Com o passar do tempo os alunos dependam cada vez menos do professor e interpretem por si só, o que Soares (2000) considera como modalidade de escolarização adequada “aquela escolarização que conduziu eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. (p.47)

Nossa proposta baseia-se na convicção de que: uma prática pedagógica diferenciada alicerçada no estudo de textos literários associada à análise linguística articulada ao texto pode colaborar para o processo de escrita dos alunos. Acreditamos também que o processo de escrita em ambiente digital de forma multimodal favorece a formação do aluno escritor e leitor, pois o contato com novas linguagens abre o patamar de interpretação e criação de textos muito mais significativos.

## **A Pesquisa**

Entendendo o homem como um ser ativo perante o ambiente em que vive, que reflete sobre os acontecimentos, nosso estudo considera a escrita um produto deste ser pensante. Por este motivo acreditamos que os alunos em atividade escolar interagem o tempo todo entre si, com o professor e com o objeto de estudo, fazendo do seu texto escrito o resultado desta interação. Desta forma, nossa análise não poderia deixar de ser interpretativa, porque precisamos considerar a linguagem como uma atividade interativa realizada pelo contato com as pessoas. Esta pesquisa justifica-se pela nossa inquietação em aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa com o recurso que tínhamos nas escolas públicas e duas necessidades: usar o texto literário em sua integridade durante as aulas e inserir práticas de ensino com o apoio das tecnologias. Com estes pensamentos, retiramo-nos em licença para estudar e retornamos para a escola no horário das aulas. Foram cedidas duas aulas semanais, durante o primeiro bimestre, nas duas turmas de terceiro ano do ensino médio diurno para a aplicação do projeto,

interferindo no andamento das aulas. Fomos o aplicador do projeto e o professor pesquisador, recaindo sob nossa prática a análise, temos apoiados em Leffa (2006, p.129), a primeira característica de pesquisa de intervenção, a de que “intervenção deve ser efetuada pelo professor pesquisador [...]”.

Como segunda característica da pesquisa de intervenção, contamos com a participação dos grupos que faziam parte da pesquisa em algumas das decisões a serem tomadas no andamento do projeto. Embora traçado um planejamento com tempo bem restrito, os grupos podiam opinar em algumas das práticas pedagógicas, alterando datas e até a maneira de fazer algumas atividades. Porém, sempre estávamos presentes, orientando, o que para Leffa (2006) é essencial.

A terceira característica do projeto de intervenção diz respeito ao público e as situações de aplicação do projeto: embora não tenhamos restringido para candidatos escolhidos e sim termos dado a chance de todos os alunos do terceiro ano do ensino médio, deparamo-nos com um contexto restrito: duas turmas pequenas, com menos alunos que o normal e com características que chegavam a ser antagônicas. Isto interferiu tanto positivamente quanto negativamente no principal objeto deste estudo: o desenrolar do projeto e o processo de ensino e aprendizagem. Ainda com Leffa (2006), caracterizamos a pesquisa de intervenção sendo aplicada em uma “realidade mais restrita” (p.130). Lüdke e André (1986), afirmam que a natureza do problema é que determina a metodologia a ser escolhida.

Para o ambiente escolar, a pesquisa qualitativa é a vertente mais adequada por apresentar um rigor científico representada em suas características. Para Bell (1997), “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente”. Esta pesquisa foi classificada como qualitativa enquadrando-se nas categorias de Bogdan e Biklen (1994), quanto ao ambiente de recolhimento dos dados:

Para a produção das atividades multimodais utilizamo-nos da rede social Glogster, uma ferramenta Web 2.0, desenvolvida na versão beta, disponível gratuitamente, mas com a necessidade de registro (glogster.com) e na versão paga (glogster.edu). A rede social está disponível nos idiomas português e o inglês, não sendo necessário instalar nenhum software para sua utilização. Sua função é prover elementos multimídia para a elaboração de cartazes interativos. Sua maior potencialidade é ser uma alternativa para a realização de pôsteres tradicionais e integrar dinâmicas multissensoriais em atividades de aprendizagem tradicional de texto. Para ascender à versão gratuita do Glogster é necessário apenas cadastrarse. A partir daí a criação dos Glogs (nome dos cartazes interativos produzidos no Glogster) é praticamente intuitiva.

## **Roteiro de trabalho**



Iniciamos as conversas no princípio do ano letivo e, no mês de fevereiro, a proposta passou pela apreciação da equipe pedagógica e da professora da turma. Então foi nos cedido um bimestre, março e abril de 2014, com 16 horas aula em cada turma, sendo duas por semana por sala, para toda a aplicação e mais duas aulas para a avaliação e reavaliação das atividades, no total 18 aulas.

<b>PROJETO: CONTOS MULTIMODAIS NO GLOGSTER</b>
Local: Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – Londrina – Paraná Público-alvo: Alunos do Terceiro ano do Ensino Médio do Matutino Tema: Contos multimodais no GLOGSTER Número de turmas: 2 Número de aulas: 16 (meses de Março e Abril de 2014)
1. Objetivo: Formar sujeitos leitores pelo trabalho com os gêneros conto e microcontos via práticas de multiletramento em meio digital.
2. Etapas: Pesquisa de contos brasileiros e estrangeiros; Leitura e discussão sobre contos; Quem conta seu conto ganha um ponto; Apresentação do gênero conto; Interpretação de contos; Apresentação do miniconto, leitura e interpretação; Confronto do miniconto com o conto; Estudo detalhado do conto Produção de uma página pessoal, na qual o aluno escreverá contos ou minicontos na Ferramenta GLOGSTER (fase de preparação, produção e revisão)
3. Previsão de Atividades: AULAS 1 E 2: Apresentação da professora e do projeto aos alunos. Conversa informal sobre as categorias microcontos, contos, haicais, romances, crônicas. Leitura de textos citados à escolha do aluno. (Sugerimos a leitura de um conto coletivamente para abordar a estrutura) AULAS 3 E 4: Aprofundamento no conceito de Selfie. Conhecendo o microconto, miniconto, conto, Haicai. AULAS 5 E 6: Primeiro contato com a ferramenta Glogster e montagem da página inicial. Criação de um texto narrativo e criação do Glog. Abordagem da estrutura do conto. AULAS 7 E 8: Leitura de contos diversos – livre. Leitura e análise do conto: Primeiro beijo de Clarice Lispector. AULAS 9 E 10: Seleção de microcontos pelos alunos e produção textual. AULAS 11 E 12: Produção do conto e do Glogster. AULAS 13 E 14: Análise dos textos dos alunos. AULAS 15 E 16: Refações necessárias AULAS 17 e 18 :Avaliação e reavaliação de atividades

### **Análise do Processo**

Consideramos nosso trabalho uma intervenção na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, pois adentramos o espaço de outro professor, entrevistamos em seu planejamento e propusemos a aplicação de uma unidade didática em que as práticas pedagógicas unissem o texto literário, a análise linguística e a produção escrita desenvolvendo os multiletramentos com a intenção de aprimorar a leitura e a escrita dos alunos.

As aulas iniciais foram para a apresentação do projeto, pedido de autorização e esclarecer algumas curiosidades sobre a pesquisa e a finalidade desta pesquisa, que grau de ensino alcançaria e conversas para conhecermos os alunos das turmas. A princípio o entusiasmo apareceu ao dizer que as atividades envolveriam o uso da sala de informática.

Falamos um pouco sobre narrativas tais como contos, romances e os poemas haicais. Dos gêneros citados, apenas os haicais estavam bem definidos para os alunos porque a secretaria da Educação fez um trabalho exaustivo sobre Helena Kolody e haicais em 2012. Tivemos então que adaptar uma aula do nosso planejamento para explorar as características dos textos narrativos. Levantamos o caráter flexível, contínuo e participativo, corroborando Passos (2006, p.1) quando diz que “a flexibilidade deve ser uma característica inerente ao planejamento do ensino, pois se trata de prática social, interativa, imprevisível”.

Em seguida tivemos os primeiros acessos na rede social Glogster. Levantaremos algumas questões sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar.

Por opção, decidimos por aplicar a teoria dos multiletramentos mediado pelas tecnologias, a fim de trazer para o ambiente escolar um gênero textual em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significando promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes. (DIONÍSIO, VASCONCELOS, 2013).

Após esta apresentação das duas redes sociais, seguimos com a descrição das atividades e algumas análises.

No Facebook, criamos um perfil exclusivo para o projeto e um grupo fechado neste perfil, no qual permitíamos a entrada apenas para participantes. Como as aulas eram apenas uma vez por semana, postávamos todos os avisos na linha do tempo. Ainda, utilizamos a rede social como repositório para os materiais usados nas aulas, para dar mais acessibilidade aos alunos. Nos fóruns de discussão, postávamos os links dos Glogs, somente por segurança, pois temíamos que os trabalhos pudessem ser excluídos de alguma forma.

A rede social Glogster permitiu que os alunos elaborassem cartazes interativos a partir de seus textos. Conforme as primeiras análises, verificamos que, quanto à socialização, o Facebook é uma rede de longo alcance e permite até a proliferação daquilo que lá é postado.

Da mesma forma o Glogster é um ambiente que promove a divulgação das atividades em grupos fechados, com pessoas selecionadas (private Glogs) ou em rede (public Glogs); no Glogster.edu existem vários objetos de aprendizagem reutilizáveis, abertos ao público. Além disso, os trabalhos podem ser disponibilizados em outras redes sociais através do link. No projeto desenvolvido os alunos puderam ver e tecer comentário a respeito dos pôsteres dos colegas de sua turma e da outra turma também; ver outros Glogs de outras pessoas de todo o mundo e aprender com eles.

Quanto à colaboração, podemos dizer que o Facebook não influenciou. Já com o Glogster, percebemos que no início do projeto, os alunos cooperaram entre si para aprenderem a dominar a ferramenta, pois esta não fazia parte de seus cotidianos.

Explorando mais especificamente o aspecto interacional e utilizaremos as categorias de Leffa (2005, p.1): “(1) a interação do sujeito com o objeto da atividade, enfocando o conteúdo a ser internalizado; (2) a interação com o colega na comunidade de ensino; (3) a interação com o professor; e (4) finalmente a interação com o instrumento”.

Verificamos que o Facebook como ferramenta pedagógica diminui a interação espontânea que geralmente há nesta rede social. Quanto ao aspecto um, a rede social foi utilizada como repositório de material, facilitando a acessibilidade, o que não garante que tendo disponível, o conteúdo será acessado.

O Glogster permitiu uma interação maior entre os alunos e facilitou a aprendizagem de conteúdos de acordo com as orientações do professor. Na escola tivemos alguns percalços tecnológicos na aplicação do projeto que trouxeram benefícios à questão da interatividade: a inclusão de espaços fora da escola para a aprendizagem, pois levou os alunos a terminarem a atividade em casa ou em *lan houses*. Isto aumentou o tempo disponibilizado para a realização do trabalho e, por conseguinte, o tempo de estudo

Quanto à interação professor/aluno, o Facebook serviu, por parte dos alunos, como instrumento para tirar dúvidas e comunicar o trabalho pronto. Por parte do professor como quadro de avisos e repositório. No Glogster o professor visualiza os trabalhos e tece comentários a respeito. É muito interessante a valorização que os alunos dão às palavras em rede social. Para a Psicologia da Educação, as pessoas constituem suas identidades de fora para dentro, ou melhor, na superfície de exposição e conexão nas redes sociais.

Em ambientes virtuais, o papel do professor muitas vezes é o direcionador, neste caso, a leitura e a avaliação dele ganha um patamar público, valorizando o trabalho do aluno e motivando-o a fazer mais e melhor. Ao mesmo tempo, a relação virtual entre professor e aluno coloca-os em um mesmo ambiente, no qual a “hierarquia” tende a ser trocada por um sentimento de proximidade entre os personagens, que talvez assumam outros papéis, não o da sala de aula tradicional.

Por outro lado, a adoção de uma postura menos autoritária e mais orientadora do professor fez com que alguns alunos ficassem perdidos e até mesmo nervosos. O excessivo controle por parte dos docentes inibe e intimida o aluno, reforça o seu comportamento automatizado e o tira do papel de sujeito nas ações da sala de aula e de suas extensões.

Sendo o Glogster uma plataforma que privilegia a criatividade e na medida em que a atividade proposta dava a liberdade de escolha e criação, os estudantes entendiam que o professor deveria indicar o que eles deveriam fazer. Neste cenário que é a sala de aula ambos, docentes e discentes, sofrem o peso das mudanças e devem estabelecer relações minimamente para que haja liberdade neste processo – que de transmissão para construção do conhecimento.

Quanto à interação aluno/aluno, esta ocorreu tanto presencialmente quanto virtualmente, depois das aulas. Notamos que presencialmente a interação ocorria de maneira mais espontânea e muitas vezes inesperada. Por exemplo, ao lerem os contos no computador, os alunos chamavam uns aos outros pra mostrar e contar o que estavam lendo. No ambiente digital, os alunos visualizaram as produções uns dos outros para lerem os textos, verem as fotos e as músicas selecionadas e escreverem comentários.

No Facebook esse tipo de interação não aconteceu de forma natural, apenas quando fazia parte da atividade comentar ou postar atividades entre os estudantes.

No Glogster foram desenvolvidas duas atividades: a primeira, intitulada “*Selfie*”, tinha por objetivos principais: explorar a plataforma, elaborar um autorretrato utilizando um texto multimodal e compartilhar os textos para a apreciação e leitura de todos os alunos.

A segunda atividade consistia em criar um conto multimodal a partir da escolha, leitura e interpretação de microcontos. Durante esta atividade a orientação do professor foi mais intensa, o trabalho foi mais coordenado. Insistimos que os alunos produzissem diretamente no Glogster, o que gerou muita dificuldade, pois os alunos não conseguem se desvincular do texto escrito. Após uma aula inteira com pouca produção, resolvemos junto com os alunos o seguinte: eles escolheriam um miniconto, desenvolveriam a história, tornando-o um conto e só depois fariam o Glog. Demoramos então cerca de seis aulas em todo o processo. Mais uma vez percebemos a falta de conhecimentos dos alunos em criar textos multimodais, o que nos leva a refletir se eles são realmente capazes de compreender os textos multissemióticos que os rodeiam, na mídia por exemplo. Ainda, preocupamo-nos com este déficit e pensamos que a própria escola seja culpada por não dar os pré-requisitos necessários para a interpretação e a produção de textos multimodais; e principalmente, frustramo-nos por não ter tempo suficiente para suprir esta demanda.

Ao nos atermos à interação aluno/conteúdo, constatamos que o Facebook colaborou com a disponibilidade do professor e o acesso aos materiais. Sobre o Glogster, podemos dizer que os textos multimodais atraíram a atenção do aluno em função da possibilidade de expressarem seus textos por outros meios, para além das palavras. Ao mesmo tempo, causou-lhes certa estranheza essa possibilidade de fazerem uso das tecnologias e criarem fora do papel, realizando uma atividade fora do comum, e terem liberdade em algumas escolhas dentro do cronograma estipulado. A leitura através da tela e não só no papel, as atividades de pesquisa, a necessidade de assumir um papel mais atuante no projeto, o processo de criação do Glogster, deixaram alguns alunos surpresos, no sentido de que o processo de aprender com outras ferramentas, dentro da sala de aula ou no laboratório de informática, não só é possível durante as aulas como pode ocorrer de maneira diferente e interessante.

Um ponto favorável é que o conhecimento técnico instrumental que o aluno possui das ferramentas da internet o favorecem nas situações práticas de uso, ou seja, saber criar um perfil para uma rede social ajuda-o em outras situações de uso de tecnologias, como por exemplo, preencher um cadastro de emprego *online*.

Sobre as situações de aprendizagem vividas, o elemento principal para o uso de qualquer ferramenta para fins de aprendizagem ainda é a motivação, fator esse intrínseco ao ser humano.

Para esta primeira atividade escrita de criação, planejamos deixar os alunos mais livres, apesar de já termos apresentado as características do conto. Solicitamos que criassem um Glog sobre eles, mas não dissemos como queríamos. Em nenhum momento impusemos os elementos de composição do texto: se teria que ter escrita, imagem, som. Tudo isso seria critério de cada aluno-autor. Isto criou muita polêmica, pois os alunos esperavam que déssemos o comando. Apesar de insistirmos no fator criatividade, todos os alunos resolveram escrever primeiro um texto e somente depois usar a ferramenta para ilustrar.<sup>2</sup>

Fizemos a leitura em voz alta dos textos e procuramos a estrutura de cada narrativa. Neste momento também, cada aluno dava palpite no texto do outro, melhoravam os parágrafos, acertavam alguns erros de concordância, coesão e coerência do texto.

Nesse sentido, é salutar percebermos que a concepção de escrita a qual mais se aproxima dessa perspectiva é a que vê a produção textual como trabalho, envolvendo momentos como o planejamento, a execução, a leitura do texto e a modificação, por meio da reescrita.

Defendemos que o ensino de língua portuguesa deva ser pautado em práticas efetivas para o uso da língua, que proporcionou em um plano de trabalho práticas de leitura (de textos literários), produção de texto e análise linguística. A leitura livre de contos brasileiros e internacionais na internet foi uma atividade que os alunos gostaram. Eles navegaram por páginas de Machado de Assis, Dalton Trevisan, Luis Fernando Verissimo, Clarice Lispector e os contos de terror de Edgar Allan Poe. Após esta livre exploração, selecionamos o conto “*O Primeiro Beijo*”, de Clarice Lispector. Só então partimos para interpretação do referido conto, além de atividades sobre foco narrativo e características do conto.

Neste momento acatamos a metodologia sugerida por Saraiva e Mügge (2006), que visa à implementação da leitura na escola. A obra justifica a inserção da literatura no ambiente escolar e na vida e instrumentaliza professores, em especial, de ensino fundamental, para atuarem como mediadores do texto literário.

Partindo do pressuposto de que deve ser respeitada a natureza do texto, o roteiro é elaborado a partir de três etapas que buscam primeiro, a motivação à leitura; segundo, a compreensão e a interpretação

---

<sup>2</sup> Veja uma das produções em ANEXO I

do texto, envolvendo a linguagem; e, por último, a transferência e a aplicação da leitura a atividades relacionadas ao contexto de recepção, através de situações de produção textual.

Na primeira etapa — “Atividade introdutória de recepção ao texto” — são organizadas situações em que os estudantes podem de alguma forma, antever o tema ou outros aspectos presentes no texto literário que será lido no momento seguinte. O objetivo da atividade introdutória é aproximar o leitor da obra, por meio de levantamento de hipóteses, já que o texto começa a ser conhecido antes da leitura propriamente dita.

Nesse momento, o mediador lança um questionamento ou apresenta um elemento que deflagra algum sentimento, inquietação, para que os estudantes comecem a falar sobre um ponto a ser focado. Ou seja, o propósito dessa etapa inicial é criar uma esfera positiva para a acolhida do texto.

Na segunda etapa, “Leitura compreensiva e interpretativa do texto”, o professor coloca os alunos em contato com o texto escrito.

Então, é realizada a leitura (expressiva pela docente, ou silenciosa por todos, ou em grupos, dependendo das habilidades da turma). Na sequência, parte-se para uma conversa mediada pela professora sobre o texto com o intuito de juntos, construírem propostas de sentido.

Através de exercícios previamente elaborados, os alunos estudam aspectos específicos do texto selecionado. O professor também encaminha a discussão sobre aspectos da linguagem, a fim de instrumentalizar o aluno para a leitura do texto literário, como também convida os leitores a falarem de suas vivências a partir do lido. Para as aulas 9 e 10 as atividades foram de pesquisa, leitura, escolhas de contos, microcontos e minicontos para posterior escrita de contos. O direcionamento que os alunos tinham era fazer pesquisa em livros da biblioteca, internet e o livro “Os cem menores contos brasileiros”, fazer a leitura do que lhes agradassem, anotações sobre o que haviam aprendido sobre a estrutura da narrativa. Além disso, deveriam perpassar pelas categorias, por autores brasileiros e estrangeiros. Após as leituras, conversamos a respeito e decidimos que todos deveriam escolher um microconto para desenvolverem o seu conto.

Nesta terceira etapa, “Transferência e aplicação da leitura”, almeja-se que o leitor ultrapasse os limites do texto, relacionando-o com outras situações e experimentando a escrita e outras formas de expressão. Esse é o momento em que o estudante mais exercita a sua autoria, colocando sua voz no material lido. É salutar que a atividade culmine com uma exposição das criações dos alunos.

A leitura foi organizada de forma sistemática para que o aluno, além de conhecer os contos e autores propostos, começasse a desenvolver o letramento literário e pudesse se tornar um leitor qualificado das obras e começasse a enxergar além do texto, preenchendo as lacunas deixadas pelo escritor, preparando-os para a leitura de microcontos. As etapas do trabalho também possibilitaram ao

leitor em formação a apreciação do texto literário como recurso para compreender a realidade e a condição humana, bem como a reflexão sobre essas questões. O acesso a contos pode constituir uma alternativa viável para formar leitores apaixonados se o professor investir nos aspectos que estabelecem uma crítica da realidade e na exposição dos recursos da linguagem.<sup>3</sup>

Então, os alunos produziram o seu conto baseado em um microconto. Como na primeira atividade eles decidiram que primeiro escreveriam o conto e somente depois colocariam no Glogster. Repetimos o exercício de leitura em voz alta e de interferência do outro no texto e, ainda, foram realizadas as refações necessárias, postagens dos Glogs, apreciação e comentário dos colegas na internet.

Acreditamos que as contribuições dos fundamentos teóricos de Saraiva e Mügge (2006) em nossa prática pedagógica tem seu ponto mais forte em dar voz e liberdade ao aluno para que possa opinar na sua e na produção do outro, podendo interagir e socializar os conteúdos que estavam aprendendo.

Creemos que estas ações podem colaborar com a formação do discente como indivíduo, reforçando sua autoestima e tornando-os abertos a colaborar e interagir papel da escola.

### **Últimas Palavras**

O processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa é multifacetado, pois o seu próprio objeto de estudo o é. A leitura e a escrita, habilidades aprendidas de maneira sistematizada na escola, abrem seus espaços para a interpretação e o entendimento da palavra contextualizada no que chamamos de Letramento.

Para a concepção de ensino que considera a linguagem um instrumento de comunicação, a alfabetização não é suficiente para que o sujeito leia e escreva o mundo: o foco nas práticas sociais faz do letramento essencial para a interação entre as pessoas.

Nesta direção, nosso raciocínio segue para o processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa no ambiente escolar com o objetivo de abranger a pluralidade de discursos presentes na linguagem: saber utilizar-se de seu idioma em benefício próprio e perceber que o conhecimento sobre a língua é algo tangível é necessário para a vida do estudante. Acreditamos que os letramentos múltiplos abrangem as práticas de leitura e de escrita presentes no cotidiano e ainda as multiplicidades das linguagens que compõem os textos aos quais podemos ter acesso. Os conhecimentos do professor nesta temática são importantíssimos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos através do contato com diferentes linguagens.

No trabalho desenvolvido para a coleta de dados para esta proposta buscamos utilizar o gênero literário conto em sua integridade para inserir práticas de ensino com o apoio das novas tecnologias.

---

<sup>3</sup> Veja uma das produções em ANEXO II

Abordamos o letramento, o letramento literário e o letramento digital. Pudemos verificar que a formação de leitores e o ato de ler encontram-se em dificuldades de desenvolvimento no ambiente escolar: o hábito de ler resume-se a obrigatoriedade dos textos selecionados pelos livros didáticos; Literatura apenas mediada pela história ou pela voz do outro. Desta forma, a escola colabora, quando muito, para a formação de um leitor submisso às leituras autorizadas pelas vozes “opressoras”: seja da escola, do professor, do livro didático.

Os estudos linguísticos podem certamente colaborar com ensino da Literatura na medida em que os conhecimentos sobre letramento como prática social ampliam as perspectivas sobre como o texto literário pode ser trabalhado. Faz-se necessário possibilitar aos alunos a construção de uma leitura literária mais adequada ao contexto escolar. Mediante de práticas de letramentos múltiplos a escola pode fazer o uso efetivo do texto literário durante as aulas de Português patrocinando a leitura apropriada destes textos, sendo um caminho o ensino pelas noções de gênero e estilo.

Nosso projeto buscou unir na aula de Português o texto literário, a análise linguística e a produção de texto. Neste tempo que aplicamos o projeto constatamos que a proposta é realizável. Vimos também que a proposta era extensa para o tempo que tínhamos e por isso alguns aspectos ficaram sem ser explorados, abrindo caminhos para a continuação deste estudo ainda na pós-graduação.

Contudo não queremos nos acostumar nem nos acomodar. Há sempre o que se fazer no campo da Educação.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: *Martins, M. H. Outras leituras literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural/Senac, 2000.

ÁLVARES, C. *Quatro dimensões do microconto: brevidade, narratividade, intertextualidade, transfissionalidade*. GUAVIRA LETRAS, n. 15, 2012. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27342/1/guavira15.pdf>. p.1-

ARAÚJO, J. C. *Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando*. Trabalho Linguística aplicada, Campinas, 2007.v. 46, n. 1. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132007000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 18/08/2022

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Trad. e Adap. Judith Chambliss Hoffganel. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. The life of genre, the life in the classroom. In: BISHOP, W., OSTROM, H. (Orgs.). *Genre and writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth: Heinemann, 1997.



BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. José Machado Pais. Lisboa, 1997.

BROOKS, C.;WARREN, R.P. *Understanding Fiction*, New York: F.S.Crofts, 1943.

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

CAPAVERDE, T. *Intersecções possíveis: o miniconto e a série fotográfica*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

COSSON, R.. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DIONISIO, A. P. .Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades) In: MARCUSCHI, L. A. (Org.) ; DIONISIO, A. P. (Org.) . *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.128p

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. C., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, B; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, D. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê, 2004.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2005

HARRIS, W. Vision and form: *The English Novel and the Emergence of the Short Story*. Vitorian Newsletter, 1975. 129

KLEIMAN, A.B.Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M.e BOCH, F.(e Orgs.) *Ensino de Língua, Representação e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Revista Signo v. 32, n. 53 (2007). Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> acesso 18/08/2022.

KOCH, I. G. V.A. *Argumentação e Linguagem*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011

KRESS, G.; VAN LEEWING T. *Reading Images: a Grammar of Visual design*. Londres: Routledge,1996.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2004.

- LEFFA, V. J. *Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO.130 São Leopoldo, ago. 2005. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao\\_virtual\\_e\\_face.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf). Acesso em 11/09/2022
- \_\_\_\_\_. V. J. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAFRA, N. D. F. A Literatura de massa como iniciação à leitura adolescente. In: *Leituras à revelia da escola*. Londrina: EDUEL, 2003
- MILLER, J. H. Narrative. In: *LENTRICHLA e MCLAUGHLIN*, 1995.
- MOISÉS, M. *A criação literária: poesia e prosa*. São Paulo: Cultrix, 2012. p.259-332.
- PAES de BARROS, C. G. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009.
- PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PERRONE-MOISES, L. *Por amor à arte*. Estudos. Avançados, São Paulo, v.19, n.55. 2005, vol.19, n.55, p. 335-348, 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142005000300025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300025) Acesso em 17/07/ 2022.
- PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants: part I and II*. MCB University Press, 2011. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 09/07/22.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, V. *Breve manual para reconhecer minicuentos*. El Cuento en Red Revista Electrónica de Teoría de la Ficción Breve 2010 .Disponível em [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/estadistica.php?id\\_host=10&tipo=ARTICULO&id=7565&archivo=10-5317565ejw.pdf&titulo=Breve%20manual%20para%20reconocer%20minicuentos](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=7565&archivo=10-5317565ejw.pdf&titulo=Breve%20manual%20para%20reconocer%20minicuentos)
- SANCHES NETO, M. *Biblioteca Trevisan*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.
- SARAIVA, J. I. A.; MÜGGE, E. *Literatura na Escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCHNEUWLY, B.. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Gláís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
- SILVA, S. B. *As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa no ensino básico: reflexões iniciais*. Revista X, v. 1, p. 61-75, 2012.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel (Org). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*, 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CLARABOIA, *Jacarezinho/PR*, n.20, p. 71-100, jul./dez, 2023. ISSN: 2357-9234.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPALDING, M. *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas), Instituto de Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo, Ed, Parábola, 2014.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZAVALA, L. Estratégias literárias, hibridación Y metaficción en La Sueñera de Ana Maria Shua. In: Buchanan, Rhonda (org.) *El río de los sueños. Aproximaciones críticas a la obra de Ana María Shua*. Washington: OAS, colección Interamas, n. 70, 2001. Disponível em: <http://www.iacd.oas.org/interamer/interarmerhtml/shua/monozavala.htm> . Acesso em 20/09/2022.

Recebido em: 3/1/2023

Aprovado em: 4/6/2023

## Anexo I

Um pouco sobre mim :3

Frase do dia

Caia mil a tua esquerda e dez mil a tua direita e tu não serás atingido- Salmo on

Tenho 16 anos, filha de pais separados, mas nunca me impedi de ser feliz. Sou sonhadora, e tudo que sonho corro atrás, porque sei que ninguém sonhara o mesmo que eu! Sou católica, estudo (colegio/cursos). Gosto muito de frases que me motivam a crer que tudo pode se realizar independente do que seja. Me acho brava, mas muito determinada, não importa a situação!

Resume Glog by mandialves  
by mandialves  
Copyright © 2014 Glogster EC Inc.

Glogster EDU  
edu.glogster.com

## Anexo II

# Paris

Era uma menina que sonhava em conhecer Paris, e entre suas diversas atrações, a mais prestigiada por ela era a torre Eiffel. De lá jogar um pequeno aviãozinho em que acabara de ganhar.

Por não ser uma moça estudada e não ter dinheiro para viajar, ela achava que seria um sonho impossível de ser realizar.

Mais foi então em um concurso em que acaba de participar, ganhou uma certa quantia em dinheiro e os seus sonhos ela foi realizar.

Passou um certo tempo de sua casa até lá, a viagem era longa mais nada a impediria.

Foi então que uma grande torre ela avistou, diante de seus olhos, ela mal acreditou, ansiosa ela partiu para topo, onde para ela era o topo do mundo, ela de lá seu aviãozinho jogou.

# *UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O LUGAR DO ENSINO DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DO BRASIL E DO TIMOR LESTE*

*A COMPARATIVE STUDY ON THE PLACE OF TEACHING LITERATURE IN OFFICIAL CURRICULUM DOCUMENTS IN BRAZIL AND EAST TIMOR*

*UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIALES EN BRASIL Y TIMOR ORIENTAL*

Selma Amaral de Freitas<sup>1</sup>

**Resumo:** Há relação entre o que apresentam os documentos oficiais do Timor-Leste e do Brasil no que tange ao ensino da literatura? Tal questionamento surgiu a partir da reflexão acerca do modo como a literatura é tratada nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio. Estudo realizado por esta pesquisadora, e que fundamenta sua dissertação de mestrado, demonstrou que a leitura literária – a despeito de estudos mais recentes que demonstram a importância da literatura na sala de aula – ainda é tratada como conteúdo periférico na escola. Desse modo, iniciaram-se leituras acerca dos documentos oficiais nacionais, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a pretensão de compreender de que maneira o currículo oficial determina o lugar que a literatura deve ocupar. Paralelamente a essa leitura, iniciaram-se, também, as análises sobre os documentos oficiais que orientam o currículo de Língua Portuguesa no Timor-Leste com o objetivo de compreender o papel da literatura nos currículos brasileiros, a partir do entendimento do lugar da leitura literária no Timor. Observou-se, após reflexão sobre as leituras dos documentos brasileiros e timorenses, que a literatura ocupa espaço apenas em uma das áreas do ensino secundário no Timor-Leste, enquanto, na BNCC, os estudos literários estejam bem fundamentados, embora seja necessário um destaque para os tipos de gêneros literários a serem tratados nos currículos escolares.

**Palavras-Chave:** Literatura. Língua Portuguesa. Currículo. Brasil. Timor-Leste

**Abstract:** Is there a relationship between what the official documents of East Timor and Brazil present regarding the teaching of literature? This question arose from reflection on the way literature is treated in Portuguese classes in high school. A study carried out by this researcher, which is the basis of her master's thesis, demonstrated that literary reading – despite more recent studies that demonstrate the importance of literature in the classroom – is still treated as a peripheral content at school. Thus, readings about official national documents began, especially the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), with the intention of understanding how the official curriculum determines the place that literature should occupy. Parallel to this reading, analyzes of the official documents that guide the Portuguese language curriculum in East Timor were also started, with the aim of understanding the role of literature in Brazilian curriculum, based on the

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: [selmar.del@gmail.com](mailto:selmar.del@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3115-9623>.

understanding of the place of literary reading in the Timor. It was observed, after reflection on the readings of Brazilian and Timorese documents, that literature occupies space in only one of the areas of secondary education in Timor-Leste, while, in the BNCC, literary studies are well founded, although it is necessary to emphasize for the types of literary genres to be treated in school curricula.

**Keywords:** Literature. Portuguese language. Curriculum. Brazil. East Timor

**Resumen:** ¿Hay relación entre lo que presentan los documentos oficiales de Timor-Leste y Brasil en cuanto a la enseñanza de la literatura? Esta pregunta surgió de la reflexión sobre la forma en que se trata la literatura en las clases de lengua portuguesa en la escuela secundaria. Un estudio realizado por esta investigadora, que es la base de su tesis de maestría, demostró que la lectura literaria – a pesar de estudios más recientes que demuestran la importancia de la literatura en el aula– sigue siendo tratada como un contenido periférico en la escuela. Así, se iniciaron lecturas sobre los documentos oficiales nacionales, en especial la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), con la intención de comprender cómo el currículo oficial determina el lugar que debe ocupar la literatura. Paralelamente a esta lectura, también se iniciaron análisis de los documentos oficiales que orientan el currículo de lengua portuguesa en Timor Oriental, con el objetivo de comprender el papel de la literatura en los currículos brasileños, a partir de la comprensión del lugar de la lectura literaria en Timor Oriental. Se observó, tras la reflexión sobre las lecturas de documentos brasileños y timorenses, que la literatura ocupa espacio en sólo una de las áreas de la educación secundaria en Timor-Leste, mientras que, en la BNCC, los estudios literarios están bien fundamentados, aunque es necesario énfasis en los tipos de géneros literarios a tratar en los currículos escolares.

**Palabras clave:** Literatura. Lengua portuguesa. Plan de estudios. Brasil. Timor Oriental

## Introdução

As entrevistas feitas a docentes, durante a coleta de dados de nossa pesquisa de mestrado – que versava sobre a presença do romance na sala de aula – evidenciaram que o ensino da Literatura ainda está centrado na historiografia e nas características das escolas literárias, de modo que a leitura literária encontra pouco espaço nas aulas da educação básica, em especial nas escolas públicas, seja por falta de tempo e condições para dar conta das variadas frentes com as quais o professor de Língua Portuguesa deve lidar como gramática, leitura, produção textual, seja, como revelado durante a pesquisa, pela falta de orientação sistematizada nos cursos de licenciatura em Letras.

Observamos, na época, que as escolhas dos docentes, ao elaborarem seus planos de aula e optarem por um ou outro conteúdo, são orientadas pelo documento oficial que fundamenta o currículo das escolas. Assim, passamos a nos perguntar como tais documentos curriculares oficiais tratam da presença da literatura no ensino médio ou, mais especificamente, em que medida a Base

Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) orienta a elaboração de um currículo voltado para a Literatura.

Ponderando a respeito desse tema, ingressamos no curso de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e iniciamos a disciplina *Seminários Avançados em Estudos Linguísticos e Literários*. Durante as discussões e a partir das reflexões que delas sobrevieram durante as aulas, reavivamos nosso desejo de compreender o papel desempenhado e o lugar ocupado pelo ensino da literatura nos países lusófonos.

Brito (2019) destaca que a lusofonia, espaço linguístico e cultural, tem por premissa conceber a língua portuguesa como lugar de maior aproximação entre os povos e favorecer a sedimentação de uma identidade comum, respeitando a diversidade. Assim, compreender as variedades presentes na língua portuguesa falada no Brasil, Moçambique, Portugal, Timor-Leste, Angola e outros, de continentes distintos, mostrou-se um desafio, mas, ao mesmo tempo, nos alertou para um aspecto importante: os estudos lusófonos nos permitem ver o que pode unificar essas tantas variedades, a despeito de uma oficialização legal. Entendemos que a literatura pode ser a ponte a aproximar povos tão distantes, considerando que ela nos possibilita entender os aspectos históricos e culturais que constituem as diversas sociedades e que também nos constituem como povo, como esclarece Trevisan (2019).

A literatura consegue recortar o mundo e transformá-lo em composições textuais distintas, tal qual um caleidoscópio de imagens e sentidos reflexivos que traduzem tanto a cultura quanto a historicidade. Os textos literários podem ser impactantes por diferentes razões, no entanto, muito do encanto imanente à leitura literária reside, justamente, na sua forma ao mesmo tempo precisa e difusa para tecer, no plano expressivo da linguagem, os muitos diálogos históricos e culturais (TREVISAN, 2019, p. 10).

A literatura permite que esses aspectos culturais e históricos da lusofonia estejam em destaque, ou seja, é durante a leitura de um romance, um conto, um poema que podemos aprender sobre o outro e, da mesma maneira, também seria possível aprendermos um pouco mais de nós mesmos, como filosofou José Saramago (1998) em *O conto da ilha desconhecida*: “É necessário sair da ilha para ver a ilha”. Dessa maneira, ao mesmo tempo que a literatura, em si e por si, nos permite que nos conheçamos melhor, permite, também, que conheçamos melhor uns aos outros. É importante destacar que, quando nos referimos aos gêneros literários (romances, contos, crônicas, poemas), estamos fazendo alusão aos textos contemporâneos ou não. Autores como Itamar Vieira Junior, Conceição Evaristo, Valter Hugo Mãe, Mia Couto, Dina Salústio, Luiz Ruffato, Djaimilia Pereira, Pepetela e tantos outros escritores atuais que podem ser levados à sala de aula e promoverem excelentes reflexões, o que não exclui as leituras de escritores de épocas passadas como Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Machado de Assis...

A lusofonia, como concebido por Brito (2019), também está voltada aos estudos que pretendem investigar como essa língua oficializada se apresenta nas realidades de cada um desses povos falantes da língua portuguesa. Foi nesse ponto que nos questionamos: como essa língua, oficializada em países tão distintos, seria tratada nos documentos oficiais voltados à educação e, principalmente, qual o lugar dedicado à literatura nesses documentos?

Dentre os países lusófonos, adotamos o Timor-Leste – nação que oficializou a língua portuguesa, juntamente com o tétum, no início do século XXI (TIMOR-LESTE, 2011) – por possuir uma realidade social, histórica, cultural tão diversa da realidade do Brasil, que poderia, justamente por ser tão distinto, nos ajudar a enxergar a nossa própria realidade, afinal, é preciso sair da ilha para ver a ilha.

No Timor-Leste, os documentos oficiais que regem a educação básica foram elaborados há pouco tempo e contaram, em sua construção, com pesquisadores portugueses e brasileiros. Já no Brasil, como veremos, tais documentos foram produzidos ao longo de uma história de mais de quinhentos anos, sendo que duzentos desses anos já como nação independente da metrópole Portugal. Assim, durante esses anos, o ensino da língua portuguesa, por aqui, passou por diversas mudanças até chegar ao que se apresenta hoje.

Qual seria, portanto, a relação entre o que preconizam os documentos oficiais no Timor-Leste e no Brasil no que se refere à literatura? A partir da reflexão acerca desse questionamento outro se evidenciava: haveria algo que o Brasil pudesse aprender sobre o modo como os documentos oficiais do Timor-Leste concebem o ensino da literatura?

Diante de tais questionamentos, desenhou-se o objetivo deste trabalho: estabelecer uma discussão acerca da presença da literatura nos documentos oficiais que disciplinam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e em Timor-Leste para, a partir dessa discussão, refletir sobre as propostas que se apresentam na BNCC e se haveria o que aprender com as propostas curriculares para a literatura presentes nos documentos oficiais do Timor-Leste.

Dessa maneira, a partir das questões aqui apresentadas e com base no objetivo proposto, dividimos este trabalho em três partes. Na primeira, faremos uma sucinta explanação a respeito do nascimento do ensino da Língua Portuguesa e da Literatura no Brasil. Na segunda e na terceira parte, analisaremos os documentos curriculares atuais que regem os currículos escolares no que tange aos estudos de literatura na educação básica nos dois países e, por último, apresentaremos uma breve discussão acerca do que e se podemos aprender com as propostas curriculares oficiais para o ensino da Literatura presentes nos documentos curriculares oficiais do Timor-Leste.



## O ensino da Literatura no Brasil: breve histórico

Segundo Fávero (2002), em meados do século XVIII, no Brasil, a escola era um lugar que apenas uma elite privilegiada podia frequentar. Entendia-se que os estudantes já dominavam plenamente a língua portuguesa, cabendo à escola aprofundar os conhecimentos clássicos, o que ocorria por meio de manuais que traziam textos e exercícios que tinham o objetivo de preservar o falar e escrever bem. Embora o ensino da gramática da língua portuguesa já estivesse instalado, esse ocorria tão somente como introdução ao ensino da gramática latina. A presença da leitura e da literatura, por meio de textos nacionais como os de Padre Vieira, aconteciam pontualmente com poucas horas dedicadas a esse estudo.

Apenas no final do século XIX, a disciplina responsável pelos estudos das gramáticas e das leituras passou a ser denominada Língua Portuguesa. A quantidade de aulas de literatura ainda era bastante inferior se comparada às de retórica e gramática como apontado por Zappone (2018). Ainda nesse mesmo período e se estendendo até o início da década de 1930, segundo essa mesma autora, devido a um momento histórico que ressaltava os aspectos nacionais, a Língua Portuguesa e a Literatura passaram a ter destaque e, por consequência, uma carga horária maior. É importante salientar que os estudos de literatura se relacionavam, conforme Zappone (2018) às leituras de textos escolhidos de autores da literatura portuguesa e brasileira, estando a historiografia da literatura nacional restrita ao final do curso de bacharelado em letras.

A partir da Reforma Capanema, e por meio do Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942<sup>2</sup>, a disciplina de Língua Portuguesa passa a estar presente em todos os anos a partir do ensino ginásial. A Literatura, então, ganha espaço a partir do último ano desse período, momento em que

[...] se enfatizavam noções gerais sobre literatura, períodos literários, versificação, gêneros literários, bem como história das literaturas portuguesa e brasileira. Nota-se, portanto, uma especialização maior do ensino de literatura em relação a momentos anteriores, além de uma ampliação de autores e obras que passaram a abranger autores/obras mais contemporâneos à época (ZAPPONE, 2018, p. 413).

Nesse período, já podemos observar uma similaridade com o modelo de ensino de literatura presente nas escolas na atualidade: um estudo geral sobre o conceito de literatura, as definições dos gêneros literários, historiografia das escolas literárias e as características da literatura portuguesa e brasileira com pouco espaço para as leituras das obras literárias, contemporâneas ou não, nas salas de aula.

---

<sup>2</sup> Esse decreto organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

Desde a década de 1970, as aulas de Língua Portuguesa deixam de objetivar a poética (o bem escrever) e a retórica (o bem falar) e passam a ocupar-se com o uso da língua, em outras palavras, como o estudante deveria comunicar-se, de modo que passou a se chamar “Comunicação e Expressão”. Já na década de 1980, os livros didáticos, no Ensino Médio, mantêm as características já consolidadas do ensino da literatura: historiografia e ensino das características das escolas literárias por meio de excertos de textos da literatura portuguesa e literatura brasileira.

No final dos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam uma abordagem voltada aos estudos dos gêneros textuais e pouco espaço para os textos (ou gêneros) literários. As aulas de Língua Portuguesa passam a centrar-se nos diferentes gêneros de texto, presentes no cotidiano, deixando de lado, ainda mais, o estudo da literatura, agora concentrado de maneira mais intensa em seus aspectos historiográficos e nas escolas literárias. As leituras literárias, quando presentes, tornaram-se estudos de fragmentos dos textos que seriam temas de vestibulares.

Chegamos as duas primeiras décadas do século XXI, que trouxeram debates acerca dos caminhos pelos quais o Ensino Médio deveria percorrer e promoveram discussões que fomentaram a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta os currículos da educação básica em território nacional. A disciplina de Língua Portuguesa, componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, novamente apresenta mudanças e desafios. E é sobre esse tema que nos debruçaremos no próximo capítulo para, a partir dessa reflexão, discutirmos o lugar da literatura nos documentos oficiais no Brasil e, em seguida, no Timor-Leste.

### **No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta a elaboração dos currículos das escolas no Brasil (BRASIL, 2018). Esse documento apresenta as competências e habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula e estão relacionadas às áreas – Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional – e seus componentes curriculares. A Língua Portuguesa, um dos componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias é separada por campos de atuação e, um deles, tem como temática a Literatura. Como observamos, nas últimas décadas, no Brasil, o ensino de Literatura esteve centrado na historiografia e nas escolas literárias, havendo pouco espaço para o trabalho com a leitura literária.

Segundo o documento, a Literatura, embora já mencionada no Ensino Fundamental, deverá ocupar um lugar central no Ensino Médio. A BNCC aponta, a princípio, que a Literatura

enriquece e amplia a visão de mundo do estudante, sendo sua presença imprescindível e acrescenta, ainda, a importância da “[...] inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BRASIL, 20018, p. 492).

O texto ainda destaca, nas páginas seguintes, a relevância do estudo da Literatura, exemplificando, no “campo de atuação social”, a vinculação do termo aos direitos humanos aos quais os estudantes devem acessar.

Já no “campo artístico-literário”, a base ressalta que

[...] os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica (BRASIL, 2018, p. 513).

Nesse “campo”, pretende-se “[...] levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (BRASIL, 2018, p. 514). A proposta observada deixa transparecer que a Literatura deverá exercer papel central nas atividades em sala de aula e estará inserida nas competências e habilidades do componente curricular, abandonando seu lugar voltado apenas à historiografia e às características das escolas literárias, como constatado a seguir.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2018, p. 513).

Os trechos posteriores destacam a importância do cânone e do cruzamento entre essas obras canônicas e obras contemporâneas, além de ressaltar a importância de oferecer ao estudante o conhecimento das obras da literatura brasileira e portuguesa.

Nessa mesma direção, na tabela de habilidades que se segue no documento, orienta-se ao trabalho com Literatura em que se desenvolvam: o compartilhamento de sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários; a participação em eventos voltados para apresentação literária; análise de assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura; percepção das peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários; análise das relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários; seleção de obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções; análise de obras significativas da literatura brasileira e de outros povos; produção de apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros e outras manifestações artísticas; criação de obras

autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico.

Observamos que o documento apresenta concepções bastante pertinentes e amplas no sentido de demonstrar o quanto o estudo da literatura é abrangente, principalmente se considerarmos a relevância dos estudos atuais no que se refere à literatura como campo expandido que aproxima a literatura a campos como arquitetura, fotografia, música e outras artes, enriquecendo a visão do estudante para além do estudo da obra literária.

No entanto, embora o “campo artístico e literário” seja apresentado no início da BNCC, sua exemplificação perde destaque ao longo do documento, pois o “campo” é introduzido após todos os outros, sinalizando quais são os conhecimentos considerados prioritários no estabelecimento dos saberes com os quais os estudantes deverão estar em contato.

Outro fator significativo é o modo como são apresentados os gêneros literários a serem trabalhados. O texto menciona tais gêneros sem especificar quais são, se contos, crônicas, poemas ou romances. A ausência dessa discussão no documento pode causar a marginalização de um ou outro desses gêneros na constituição dos currículos.

Em síntese, a BNCC concede um espaço importante para a discussão acerca da presença da leitura literária no currículo de Língua Portuguesa, porém acreditamos que seria fundamental dar destaque aos gêneros literários, apresentando a necessidade da inserção de cada um deles no estudo da literatura e, sobretudo, no que tange à leitura literária na sala de aula, corroborando com Tzvetan Todorov em *A Literatura em perigo* (2020), quando o estudioso propõe que, no ensino médio, se ensine, majoritariamente, a literatura (leitura das obras) e não o aprofundamento nos estudos literários conceituais.

### **No Timor-Leste, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**

Os documentos que fundamentam os currículos da educação básica no Timor-Leste são a Lei de Bases da Educação e o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. A Lei de Bases da Educação assemelha-se à nossa Lei de Diretrizes e Bases, já o Plano Curricular à nossa BNCC. A Lei de Bases da Educação do Timor-Leste estabelece que a Educação Básica deve garantir o domínio da língua portuguesa e o tétum (língua originária do Timor-Leste), relacionando esse domínio ao desenvolvimento da identidade do país. O plano curricular acentua que a disciplina de

Português serve como um espaço de reflexão acerca da língua portuguesa, adotada como língua oficial após a independência do país.

Ana Maria Ramos (2012) assinala que os países que oficializaram a língua falada, neste caso especificamente da língua portuguesa, recentemente e após a sua independência, passam por um período de “construção e afirmação” de sua produção literária. Assim, entendemos que a essa literatura em construção, deve relacionar-se um ensino de língua portuguesa também em construção. Desse modo, nos perguntamos se os caminhos pelos quais o ensino da literatura passa ou passará estão diretamente relacionados à essa identidade literária, ou seja, de uma literatura originalmente timorense.

Neste trabalho, não nos dedicaremos a buscar respostas a esse questionamento, mas nos ocuparemos, como já mencionado aqui, em compreender como os documentos oficiais apresentam o lugar que a literatura deve ocupar nos currículos das escolas do Timor-Leste, para compreender o quanto, ao longo de tantos anos de história, a BNCC traz avanços ao ensino da literatura no Brasil.

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral apresenta duas possibilidades de formação para o ensino secundário, equivalente ao nosso ensino médio, e que compreendem as *Ciências e Tecnologias* e *Ciências Sociais e Humanidades*. Ao ingressar no secundário, além de escolher uma dessas áreas, o estudante cursará o Componente Geral: uma série de disciplinas que deverão ser cursadas ao longo do secundário, dentre elas, a Língua Portuguesa que contará com quatro aulas semanais em cada um dos três anos desse período. Nesse caso, a Língua Portuguesa abrangerá apenas os aspectos linguísticos, não havendo espaço para a literatura no rol de competências, habilidades e conteúdos relacionados no plano curricular.

Os alunos que optam pela área de *Ciências e Tecnologias* não terão outra disciplina relacionada a linguagens além daquelas constantes no *Componente Geral*. Por outro lado, os estudantes que cursarem a área de *Ciências Sociais e Humanidades*, além das disciplinas relacionadas à área de humanas, serão contemplados com a disciplina *Temas de Literatura e Cultura* com três aulas semanais nos três anos referentes ao secundário.

Faremos um breve levantamento acerca dos *Temas de Literatura e Cultura*, para compreendermos como é apresentada e quais são as características dessa disciplina no plano curricular. O programa da disciplina centra-se em textos literários e não literários, de modo a apresentar “[...] textos de diferentes origens, geográficas e culturais, representativos de distintas línguas, literaturas e culturas” (TIMOR-LESTE, 2011, p. 51).

Embora o documento explicita que haverá discussão de textos literários ou não literários, segue-se uma relação de conteúdos referentes especificamente à Literatura. O plano curricular acentua as tipologias textuais a serem trabalhadas, tais como crônicas e ensaios e os modos de expressão, como descrição, narração e argumentação, por exemplo. Espera-se que os estudantes adquiram conhecimentos para serem capazes de reconhecer “diferentes modalidades do discurso literário”.

O plano curricular ainda demonstra a necessidade de valorização da literatura dos séculos XX e XXI com destaque para a relação que se deverá estabelecer entre a literatura canônica e a tradição oral. Ademais, o documento apresenta além de conteúdos ou habilidades a serem desenvolvidas<sup>3</sup>, orientações de atividades a serem realizadas como as sugestões de leitura, análise e interpretação de gêneros diversos e a coleta de textos da tradição oral como meio de valorização do patrimônio cultural.

O texto aponta também para a importância do trabalho centrado na lusofonia, ou seja, terão relevância a literatura brasileira, portuguesa e africana (dos países de expressão portuguesa), e incentiva o estudo comparado dessas literaturas com produções literárias de outras localidades. Propõe-se, além disso, que haja uma relação entre literatura e jornalismo e literatura e música, cinema etc. de modo que haja uma correlação entre as produções literárias e outras modalidades.

Desse modo, observamos uma fragilidade no que tange a presença da literatura ao longo do documento timorense, considerando que tal estudo está restrito a uma das áreas do ensino secundário. Apesar disso, observamos uma preocupação com o modo como o texto literário deverá perpassar as discussões na disciplina, havendo espaço para a leitura e atividades voltadas para textos de gêneros literários diversos.

No Timor-Leste, a literatura serve para criar identidade, não apenas linguística, mas cultural, pois, ao favorecer a reflexão sobre as obras, o estudante terá condições de refletir também sobre essa língua em comparação com o tétum, sua língua de tradição oral e sobre a diversidade da língua portuguesa falada em outras nações lusófonas. Justamente pelo caráter de formação de identidade dessa jovem nação, seria interessante que a literatura estivesse presente em todo o ensino secundário, não se restringindo a tão somente uma das áreas no secundário.

---

<sup>3</sup> Observamos aqui uma das diferenças entre a BNCC e o Plano timorense. Enquanto a primeira tem o objetivo de orientar a construção de currículos, por isso a discussão da prática didático-pedagógica e da metodologia ficam a critério das instituições de ensino, no Timor-Leste, o objetivo do documento é, também, oferecer modelos metodológicos ao professor.

## Breve comparação entre a BNCC brasileira e o Plano Curricular timorense à guisa de considerações finais

Diferentemente do que nossa hipótese inicial demonstrava – de que a Literatura estivesse ausente da BNCC – constatamos que ela está presente, no entanto entendemos que poderia haver maior ênfase no que tange ao espaço que ocupa no documento. Além disso, seria interessante inserir discussões acerca dos diversos tipos de contos, poemas, romances que nos circundam e que podem estabelecer diálogo com outras artes e mídias.

São mais de quinhentos anos de língua portuguesa falada no território brasileiro. Sabemos que houve, ao longo da história, um período em que ainda tínhamos variantes que percorriam o português falado pelos jesuítas, pelos bandeirantes, pelos indígenas, no entanto, temos uma língua oficial já sedimentada, ou seja, falada em casa e nas escolas, ainda que considerada a diversidade regional. Em outras palavras, já possuímos uma literatura sólida e um rol significativo de escritores conhecidos mundialmente o que favorece a presença da leitura literária na sala de aula. Quanto ao documento do Timor-Leste, esse está voltado às estratégias e metodologias do ensino da literatura e, quem sabe em breve, haja uma maturação acerca do modo como a leitura literária deva ser abordada.

O Plano Curricular timorense, criado há dez anos – apenas uma década após a independência do país – com o apoio de pesquisadores, sobretudo da Universidade de Aveiro, em Portugal (TIMOR-LESTE, 2011), embora explicita a ausência da Literatura para os estudantes que optam pela área de *Ciências e Tecnologias*, apresenta uma preocupação com a Literatura embora ainda de modo incipiente. O documento deixa clara a importância de se trabalhar com as literaturas, exemplificando os gêneros literários e os tipos textuais, além de ressaltar a importância da comparação entre literaturas de outros países lusófonos. Mas ainda há muito que se caminhar e, nesse caso, a BNCC teria muito a contribuir.

Ressaltamos que nossa análise está restrita aos documentos que orientam os currículos, materiais e guias didáticos, não sendo possível considerar aqui e nem é nossa pretensão, o modo como, efetivamente, a Literatura é tratada em sala de aula. Pretendíamos trazer esses dois modelos que partem de realidades tão distintas para tentar enxergar como se apresenta o campo da literatura em um dos documentos oficiais da educação básica no Brasil a partir de um olhar sobre um documento oficial do Timor-Leste.

Retornando a Saramago, saímos da ilha e conseguimos vê-la um pouco melhor, no entanto, talvez ainda não seja tempo de retornar. Ainda há muito mais a entender sobre o ensino da

Literatura no Timor-Leste e, olhando de lá, ainda há muito mais sobre o ensino da literatura no Brasil a se compreender.

## Referências

BRASIL. Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 10 nov. 2022.

BRITO, Regina Pires de. Lusofonia e Timor-Leste: notas revisitadas. In: \_\_\_\_\_; TREVISAN, Ana Lúcia de; DUARTE, Marcos Nepomuceno (Orgs). *Estudos textuais e discursivos em múltiplas perspectivas*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes. O ensino no império: 1837-1867 – trinta anos do Imperial Colégio de Pedro II. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GIL, Beatriz Daruj; MÓDOLO, Marcelo. Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. *Jornal da USP*. 13.07.2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/algumas-reflexoes-sobre-o-ensino-da-lingua-portuguesa-no-brasil/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RAMOS, Ana Maria. Literatura timorense: da emergência à legitimação. *Caderno Seminal Digital*. Ano 18, n 18, v. 18 Jul.-Dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/viewFile/11884/9309>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIMOR-LESTE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Ministério da Educação. 2011. Disponível em: <https://api-portal.ua.pt/api/v1/file/27838>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 11. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

TREVISAN, Ana Lúcia. O insólito e a historicidade na literatura hispano-americana: confluências. In: BRITO, Regina Pires de; TREVISAN, Ana Lúcia de; DUARTE, Marcos Nepomuceno (Orgs). *Estudos textuais e discursivos em múltiplas perspectivas*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.



ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 54, p. 409-433, maio/ago. 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/elbc/a/sLGPHCVLsfTfqqL8ym5ZwQn/abstract/?lang=pt>.  
Acesso em: 10 nov. 2022.

Recebido em: 19/2/2023

Aprovado em: 4/6/2023

# *LEITURAS IRREVERENTES, CONTOS DE FADAS E PEQUENOS LEITORES: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO*

*IRREVERENT READINGS, FAIRY TALES AND SMALL READERS: A METHODOLOGICAL  
PROPOSAL TO BUILD THE LITERARY READER*

*LECTURAS IRREVERENTES, CUENTOS DE HADAS Y PEQUEÑOS LECTORES: UNA  
PROPUESTA METODOLÓGICA EN LA FORMACIÓN DEL PEQUEÑO LECTOR LITERARIO*

Maria Paula Obando Rodríguez<sup>1</sup>  
Renata Junqueira de Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objeto de estudo as *leituras irreverentes* na formação do pequeno leitor literário. Nesse sentido, o objetivo principal é apresentar uma proposta metodológica para a formação do pequeno leitor literário na perspectiva das *leituras irreverentes*. Parte-se dos pressupostos teóricos que definem o termo, dos elementos que propiciam esse tipo de leitura e de alguns livros infantis que desmitificam tanto as narrativas tradicionais dos contos de fadas, quanto as formas ideais de ser príncipe/princesa. Espera-se contribuir de maneira significativa para as *leituras*, para os textos *irreverentes* e para práticas de leitura que possam implementar e enriquecer a leitura do texto literário em sala de aula.

**Palavras chave:** Leituras irreverentes. Formação. Pequeno leitor. Contos de fadas.

**Abstract:** This article has as its object of study the irreverent readings in the formation of the small literary reader. In this sense, the main objective is to present a methodological proposal for the formation of the small literary reader in the perspective of irreverent readings. It starts with the theoretical assumptions that define the term, the elements that provide this type of reading and some children's books that demystify both the traditional narratives of fairy tales and the ideal ways of being a prince/princess. It is expected to contribute significantly with irreverent readings and texts and with reading practices that can implement and enrich the reading of literary texts in the classroom.

**Keywords:** Irreverent readings. Training. Elementary reader. Fairy tales.

**Resumen:** El presente artículo tiene por objeto de estudio las lecturas irreverentes en la formación del pequeño lector literario. En este sentido, el objetivo principal es presentar una propuesta metodológica para la formación del pequeño lector literario en la perspectiva de las lecturas irreverentes. Se parte de los supuestos teóricos que definen el término, los elementos que

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia Infantil – UDFJC (Bogotá/ Colômbia), mestranda no programa da Pós-graduação em Educação (UNESP/ FCT). E-mail: mpaula405@gmail.com. ORCID - <http://orcid.org/0000-0001-6121-625X>

<sup>2</sup> Livre docente, Prof. Sênior da Universidade Estadual Paulista e Prof. Visitante na Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: renata.lit.junqueira@gmail.com. ORCID - <http://orcid.org/0000-0003-2227-2544>.

brindan este tipo de lectura y algunos libros infantiles que desmitifican tanto las narrativas tradicionales de los cuentos de hadas, como las formas ideales de ser príncipe/princesa. Se espera contribuir significativamente con lecturas, textos irreverentes y con prácticas lectoras que puedan implementar y enriquecer la lectura de textos literarios en el aula.

**Palabras clave:** Lecturas irreverentes. Formación. Pequeño lector. Cuentos de hadas.

## Introdução

A palavra irreverência provém do latim *irreverens*, *iverrentis* e significa “que não guarda temor respeitoso de algo ou alguém” (CUNHA, 2009, p. 322), uma pessoa irreverente é comumente associada à rebeldia e à objeção de uma determinada ordem lineal. Nesse sentido, interessa-nos pensar a irreverência nos marcos da leitura e especificamente da leitura literária das crianças em virtude das múltiplas possibilidades de ler sob essa perspectiva.

Assim, inauguramos a escrita do presente artigo partindo da questão fundamental sobre o significado das *leituras irreverentes* e a importância da irreverência nos pequenos leitores de literatura infantil. Visamos contribuir com leitores irreverentes cujas leituras multidirecionadas e policromáticas, encontram-se e desencontram para coexistir e significar o mundo de forma ética e estética diversa. Urge-nos pensar nas *leituras irreverentes* não apenas pelo caráter natural de irreverência existente na literatura infantil, mas também porque num mundo vertiginoso em que as redes sociais contribuem cada vez mais com a proliferação de informações, é necessário perguntar-se pelo significado atual da leitura e dos leitores e dessa forma ler e transitar pela experiência leitora de forma cada vez mais consciente, revivendo histórias, personagens, atmosferas e acontecimentos que não podem permanecer na sombra da leitura hermética e limitada.

A predominância e o privilégio da linguagem audiovisual sobre a escrita, a insistência da informação à frente da experiência, uma época marcada pela aceleração e competências ou habilidades individuais como sinônimo de formação, apego ao conhecimento lucrativo, conectividade e comunicabilidade à frente da textualidade, entre outros, seriam algumas das razões que colocariam em dúvida as noções tradicionais sobre o que é leitura e o que são leitores (SKLIAR, 2020, p. 34, tradução nossa).

É, portanto, que pensar nas *leituras irreverentes* implica refletir sobre os seres que as protagonizam, nos lugares possíveis de irreverência leitora, nas histórias literárias que possibilitam questionamentos e novas perspectivas sociais e, claramente, em mediadores de leitura cujas disposições vitais contribuem com a humana e diversa leitura. Assim, considera-se que *leituras*

*irreverentes* não deveriam ocorrer em lugares homogêneos, unidirecionais, fechados ou limitados, pois elas constituem possibilidades afáveis, abertas, flexíveis, dialógicas e coloridas. As *leituras irreverentes* são irreverentes porque sua própria natureza reconhece a pluralidade e o caráter diferencial de cada ser humano e por tal motivo precisam de coerência entre seus elementos para que aconteçam frutiferamente.

Dessa forma, propomos a abordagem dos elementos que compõem cenários para o desenvolvimento pleno de *leituras irreverentes* pensando em leitores que leem histórias literárias e que encontram nelas um lugar para *ser*, para criar e para recriar autenticamente em contextos de leitura enriquecidos e pensados para tais fins.

Por sua vez, dedicamos um espaço exclusivo para pensar a literatura infantil no contexto da irreverência e observar a forma em que algumas histórias permitem e se permitem a si mesmas serem irreverentes a partir da criatividade e do deslocamento dos seus textos e ilustrações. Trazemos assim, alguns exemplos plasmados e desenvolvidos numa proposta metodológica para crianças do ensino fundamental (7-9 anos) para que se divirtam no exercício da leitura e para que nas palavras de Skliar (2020, p. 51, tradução nossa) possam ler “sem ir na busca de regras, sem ir na busca de leis, sem ir na busca disso que alguns chamam de verdade ou conceito”. É nesse exercício natural de leitura que se desenvolve as mais destacadas qualidades leitoras.

### **Abordagem teórica das leituras irreverentes e dos leitores irreverentes**

O termo *leituras irreverente* foi implementado como núcleo temático do último Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Pereira (Colômbia) - LIJPE 2022. No referido seminário, foram abordados reflexivamente os livros, a edição, a leitura e a mediação de forma alternativa e contracorrente. Por sua vez, a *leitura irreverente* foi definida como “aquela força irredutível que não se permite encerrar num único sentido, uma verdade fossilizada, uma utilidade imediata” (LIJPE, 2022, ONLINE). Algumas falas significativas de autoras(es) são apresentadas no decorrer do presente artigo com a finalidade de ilustrar de forma mais precisa as diferentes concepções sobre *leituras irreverentes* e as formas em que elas têm se manifestado no percurso pessoal das(os) escritoras(es).

Outros âmbitos acadêmicos têm implementado o termo para relatar situações históricas e sociais em que ler na frente de personalidades importantes ou durante eventos de grande envergadura, era considerado um ato de desrespeito e irreverência como no caso do episódio protagonizado em 1843 pela Condessa de Mina durante um passeio de carruagem com a rainha

Isabel II por ler um livro na frente da reverenciada monarca e das princesas da época. O ato da Condessa foi catalogado como uma conduta irreverente produto de uma *educação descuidada* e uma saúde mental deteriorada por causa da perda do seu esposo (MARTÍN, 2003). Desse modo, os jornais prescindiram de alguns detalhes, como por exemplo, o fato de a condessa ler em voz alta para as mulheres que a acompanhavam e o desejo expresso delas para que assim fosse. Os textos jornalísticos insistiam constantemente no comportamento que uma condessa da época devia ter e guardar para si os próprios desejos (MARTÍN, 2003). A partir desse evento, é possível observar um momento histórico em que a leitura em voz alta se tornava irreverente em virtude das lógicas sociais e hierárquicas que operavam nos contextos europeus da época.

Nesse sentido, existem produções acadêmicas que refletem sobre a base conceitual das *leituras irreverentes* a partir de espaços de leitura em comunidade ou comunidades de leitores que contrapõem dialogicamente interpretações diversas sobre textos com potencial para gerar diferentes debates e discussões:

Se uma autêntica comunidade de leitores se instala na sala de aula, surgem leituras irreverentes, que vão na contramão das interpretações usuais. O mediador disposto a ouvir essas vozes seleciona textos poderosos, cria um clima de confiança, pede e oferece justificativas para que os sentidos, ao invés de serem impostos, sejam construídos (HERMIDA, 2013, p. 1, tradução nossa).

Assim, as *leituras irreverentes* respeitam o caráter polissêmico do texto literário, quebrando o padrão cristalizado, escolarizado e prescritivo da leitura, tornando-se desse modo, livre de pretensões dogmáticas e centralizadas. A leitura passa a ser de domínio comunitário, favorecendo o livre trânsito da palavra e das diversas interpretações humanas.

Posto isto, vale a pena discorrer sobre o campo teórico do *leitor irreverente* na perspectiva do letramento literário. Quem é aquele *leitor irreverente* e quais suas características? Como acontece sua formação? Sem dúvida alguma, este tipo de leitor precisa ir além do conhecimento básico gramatical ou do domínio do código escrito, Cerillo (2016, p. 15, tradução nossa) afirma que mesmo conhecendo as regras gramaticais elementais “saberemos ler, mas não seremos leitores: as pessoas se tornam leitoras quando são capazes de explorar e decifrar um texto escrito associando-o às experiências e vivências próprias”, Cosson (2006, p. 26) intensifica e aprofunda a dita definição afirmando que:

na leitura e na escrita 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.

Nesse sentido, o *leitor irreverente* além de vivenciar a experiência do outro e apropriar as leituras às próprias experiências, questiona o texto e se questiona a se mesmo na medida em que a leitura literária é reflexo estético do pensamento dos outros e de outras sensibilidades. Nesse viés, é possível afirmar que o leitor inicia sua leitura sendo ele e a finaliza com novas possíveis ideias e interpretações no seu esquema de pensamento.

Outro aspecto importante na caracterização do *leitor irreverente* será a capacidade interpretativa e a compreensão crítica partindo das possíveis conexões do texto com as realidades universais (COSSON, 2006). Por sua vez, a compreensão crítica envolve a habilidade de analisar e questionar os elementos presentes no texto literário, como personagens, enredo, estrutura narrativa, linguagem, contexto histórico e social, entre outros. Trata-se de ir além da superfície do texto, buscando significados mais profundos, nuances e reflexões analíticas (COSSON, 2006).

Partindo disso, é fundamental pensar nos caminhos metodológicos que permitem a formação do leitor literário do ponto de vista da *irreverência*, tarefa desafiante e irreverente em si mesma levando em consideração o caráter escolar da mesma:

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. Disse em tese porque, na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOAREZ, 2006, p. 5-6).

Em consequência, resulta fundamental pensar em alternativas que favoreçam a correta escolarização do saber literário pois, na realidade, trata-se de um saber que, como qualquer outro, requer especial atenção e está carregado de um valor epistemológico complexo. Portanto, a formação do *leitor irreverente* requer de tempos e espaços de qualidade dentro da escola e fora dela. Nessa ótica, para efeitos da presente análise propomos que um dos caminhos possíveis para estabelecer linhas metodológicas efetivas na formação do leitor literário é o estabelecimento diálogos entre as ações das (os) bibliotecárias(os) das escolas e as atividades do professor. Por

exemplo, reuniões e capacitações para conhecer as coleções de livros das escolas ou exigir a aquisição de acervos de obras literárias variadas.

Outro aspecto fundamental na formação do *leitor irreverente*, será a flexibilização do currículo escolar para dedicar tempo de qualidade aos momentos de leitura literária na escola, inclusive, à discussão de textos mediados pelo mesmo professor ou pelo mesmo bibliotecário preparado para tais mediações. Em todo caso, a *leitura irreverente* e a formação desse tipo de leitor, exige tempo de qualidade pois, deve respeitar os ritmos de leitura das pessoas que são sempre diversas evitando imposições e pressões que possam prejudicar o envolvimento com a leitura (PENNAC, 2011).

### **Literatura infantil e histórias irreverentes**

Em concordância com as abordagens sobre *leituras irreverentes* no seminário acima mencionado, Andruetto (2022)<sup>3</sup> alude às mesmas partindo da busca pela beleza, uma beleza e um sentir estético que em lugar da letargia e do adormecimento, nos permite pensar e acordar conscientemente para enxergar as realidades complexas do mundo e propor novas formas pensá-lo e habitá-lo. Nessa mesma linha de pensamento, Murguía (2022)<sup>4</sup> reconhece na sua própria trajetória pessoal a irreverência com que a literatura transformou seu modo de ver a vida. De acordo com a escritora, uma das obras mais irreverentes na sua vida foi a conhecida *Iliada*, de Homero. Em virtude disso, a autora ressalta o modo em que a epopeia dota a violência de enorme beleza, o poema é tão belo e tão generoso que não só mostra a morte, também mostra a vida e a suposta beleza da guerra. Assim, um dos epítetos dos troianos é amar a guerra (MURGUÍA, 2022).

Por sua vez, a poesia na perspectiva das *leituras irreverentes* também é salientada pela escritora Yolanda Reyes em diversos textos, a autora reflete sobre o enriquecido gênero literário no contexto das salas de leitura para bebês, afirmando assim que

a poesia nos dá a bem-vinda ao mundo [...] precisamos poemas, contos e toda a literatura possível nas nossas escolas, não para sublinhar as ideias principais, senão porque precisamos passar a vida pelo crivo das palavras; porque precisamos integrar os fatos algumas vezes absurdos e outras vezes aleatórios e

<sup>3</sup> Palestra central: “La escritura del cuento” no VI Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Pereira (Colômbia) - LIJPE em 12 de agosto de 2022.

<sup>4</sup> Palestra central: “Los cómplices: desde Tom Sawyer hasta Tom Bombadil” no VI Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Pereira (Colômbia) - LIJPE em 11 de agosto de 2022.

dar-lhes uma ilação porque a nossa tarefa desde que começamos a ter palavras é construir sentidos (REYES, 2017, p. 26, tradução nossa)

As *leituras irreverentes*, nesse olhar, reconhecem o lugar dos primeiros anos de vida do ser humano, posicionando o bebê como leitor e a poesia neste caso, como aquele tecido estético de palavras que o acolhe com amor na busca de uma educação literária e empática.

Contudo, vale a pena destacar que as *leituras irreverentes* são fundamentais nas análises e nas compreensões das produções literárias hodiernas, bem como das correntes de pensamento que as influenciam. As palavras de Garralón (2022)<sup>5</sup> questionam os ideais sociais da atualidade e se perguntam sobre se temos que fazer o que a maioria das pessoas dizem e pensam, ou aceitar as coisas sem questioná-las como no caso de diferentes contos contemporâneos que na tentativa de outorgar mais relevância à figura feminina por exemplo, acabam relegando o lugar das figuras literárias e do tecido textual estético e sensível próprio da obra literária. Um dos exemplos mais relevantes apresentados por Garralón (2022) é o comparativo entre a introdução do conto infantil *A pequena sereia* de Andersen e uma adaptação contemporânea da mesma obra. O conto adaptado introduz a história da seguinte forma:

Há muito tempo, no fundo de um oceano distante. No alto de uma colina avistava-se um palácio onde vivia o rei Tritão, que tinha sete lindas filhas, sete sereias. Ariel era a filhinha de Triton, uma linda sereia que tinha uma linda voz, e ela adorava cantar. Ariel queria ir para a superfície da terra, mas até completar 15 anos ela não poderia ir (ECHEVERRIA, p. 1, 2015)

Entretanto, o conto original inaugurado em 1837 inicia-se:

Longe, lá longe no mar alto, a água é tão azul como as pétalas da mais bela centaurea e tão límpida como o vidro mais transparente; mas é profunda, muito profunda, tão profunda que nenhuma âncora jamais lá chegou. Seria preciso colocar inúmeras torres de igreja umas sobre as outras para chegarem do leito do mar até à superfície. Nessas profundezas vivia o povo das águas [...] (ANDERSEN, 1996, p. 1)

Enquanto a versão atualizada do conto resume ligeiramente alguns detalhes como os lugares onde se desenvolvem os fatos e as personagens que protagonizam a história, a versão original descreve com extrema delicadeza e pausadamente o contexto da história, submergindo o leitor de forma gradativa e sensível nos demais elementos que compõem o conto e que fazem dele um verdadeiro clássico da literatura infantil. A obra original reflete essa beleza referida por Andruetto, que faz pensar justamente na complexidade dos seus termos e pela ilação das figuras

<sup>5</sup> Palestra central “Lecturas irreverentes, o cuando hay que ir contra la corriente”, no VI Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Pereira (Colômbia) - LIJPE 6 de agosto de 2022.



literárias que implementa, leva o leitor à procura dos significados daquelas palavras incompreensíveis na sua capacidade de entendimento e à procura outras possíveis interpretações.

Nessa perspectiva, as *leituras irreverentes* são atemporais, críticas e pensantes, são pausadas questionando o passado e o presente dos textos literários. São também irreverentes pelo alcance da sua autenticidade em tempos e espaços únicos de leitura.

### **Os cenários da irreverência e a mediação de leitura**

Preparar os cenários de leitura para possibilitar o desenvolvimento de *leituras irreverentes* na formação do pequeno leitor literário é uma tarefa que requer particular atenção. Conhecidos em outros âmbitos como ambientes de leitura, os cenários "oportunizam às crianças a vivência de experiências estéticas, cognitivas e criativas, capazes de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil." (ARIOSI; BARBOSA; NETO, 2016, p.45). Nesse sentido, a leitura de literatura infantil traz a ampliação não apenas do repertório cognitivo da criança, mas também novos sentidos à existência humana graças à palavra do outro que humaniza e constitui intersubjetivamente outras existências.

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (ARIOSI; BARBOSA; NETO, 2016, p. 48).

Assim, as *leituras irreverentes* exigem um espaço singularizado para propiciar a plena fruição estética da leitura, isto tem estreita relação com as compreensões que a criança faz do texto e seu encontro com outras vozes/autores. Propomos, nesse sentido, cenários circulares que estão em diálogo e coerência com as finalidades do mediador no momento da leitura, de acordo com Ariosi; Barbosa e Neto (2016) as principais dimensões dos ambientes de leitura são:

1. Dimensão física, relacionada com as condições estruturais do ambiente, elementos decorativos e a materialidade do lugar;
2. Dimensão funcional, relacionada com a forma de utilização do lugar e a acessibilidade que as crianças têm aos materiais disponíveis para os momentos de leitura;
3. Dimensão temporal, relacionada com os momentos de leitura preparados e pensados pelo mediador;

4. Dimensão relacional, a qual tem a ver com as formas de diálogo e compartilhamento dentro do ambiente.

Dessa maneira, o cenário propício deve denotar equilíbrio entre os elementos que o compõem, atendendo a cada uma das dimensões já mencionadas, ele precisa ser original, personalizado e sempre intencionado para atingir espaços integrais de leitura. É fundamental também a preparação global do mediador de leitura: a moderação da voz, as intervenções, as perguntas norteadoras durante as leituras e os ritmos ou formas de ler.

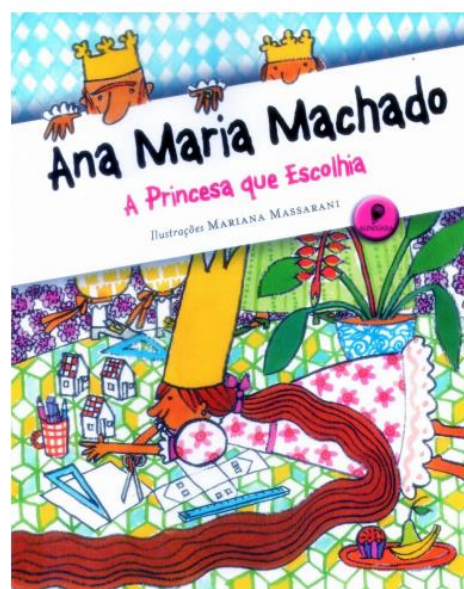
Posto isto, apresenta-se uma proposta metodológica para propiciar um lugar de autênticas *leituras irreverentes*.

### **Princesas a irreverentes nos contos de fadas**

Propomos um ciclo de *leituras irreverentes* iniciando pela leitura coletiva de três livros infantis considerados irreverentes em virtude das narrativas alternativas que apresentam, das descrições diferenciadas das princesas/príncipes e dos finais surpreendentes dos contos de fadas, distantes dos finais dos contos tradicionais.

Nesse sentido, o primeiro conto selecionado é *A princesa que escolhia* de Ana Maria Machado com ilustrações de Massarani (ver figura 1).

Figura 1 – Capa do conto *A princesa que escolhia*



Fonte: acervo das autoras, 2023

A história relata o caso de uma princesa “boazinha e bem-comportada” que sempre obedecia a todos e concordava com todos, especialmente com seu pai. Um dia a princesa decide falar "não" e é isolada numa torre do castelo como castigo, ali desenvolve um particular gosto pelos livros e conhece os filhos do jardineiro com quem brinca e estabelece um estreito vínculo afetivo. Assim, o que parecia um castigo, resulta sendo um golpe de sorte, pois a princesa adquire uma série de conhecimentos que depois se tornam fundamentais para combater uma epidemia na sua região.

Aconselhando o pai e aportando ideias brilhantes para solucionar o problema de saúde do reino, a princesa consegue novamente a liberdade e seus pais lhe permitem escolher livremente (ver figura 2). Um dia, os pais da princesa consideram que ela está no momento de se casar e convocam uma festa para ela escolher o príncipe ideal, a princesa escuta cada um dos pretendentes e acaba outorgando a eles a princesa ideal: um príncipe para Rapunzel, outro para Cinderela, outro para a Bela adormecida, outro para Branca de Neve, mas nenhum compatível com ela.

Figura 2 – Cena da princesa e o pai



Fonte: acervo das autoras, 2023

Assim, a princesa resolve fazer outros planos para sua vida e decide viajar e estudar arquitetura até que finalmente conhece seu príncipe ideal: o filho do jardineiro que também tinha estudado arquitetura e fazia paisagismo (ver figura 3).

Figura 3 – Cena final do conto *A princesa que escolhia*



Fonte: acervo das autoras, 2023

O segundo livro escolhido é o conto infantil *Depois do foram felizes para sempre* escrito por Ilan Brenman e ilustrado por Ionit Zilberman (ver figura 4).

Figura 4 – Capa do conto *Depois do foram felizes para sempre*



Fonte: acervo das autoras, 2023

A narrativa relata com familiaridade os possíveis destinos de alguns dos mais famosos personagens dos contos de fadas tradicionais. Começando pelo lobo dos *Três Porquinhos* (ver figura 5), que “depois de ter feito duas cirurgias de reparação da queimadura no bumbum, causada pela queda no caldeirão fervente dos porquinhos, achou emprego numa empresa de cristais como soprador de vidros” (p. 10). No caso da *Bela Adormecida* (ver figura 6), “não conseguiu ser apenas uma dona de casa feliz. Foi abrir uma loja de colchões, porque de sono ela entende!” (p. 12). A narrativa continua com *Branca de Neve* e *Cinderela* (ver figura 7) que decidiram “abrir uma clínica de reabilitação para bruxas e madrastas más arrependidas” (p. 14).

Figura 5 – Lobo da história dos *Três Porquinhos*





Fonte: acervo das autoras, 2023

Figura 6 – História da *Bela Adormecida*



Fonte: acervo das autoras, 2023

Figura 7 – História da *Branca de Neve e Cinderela*



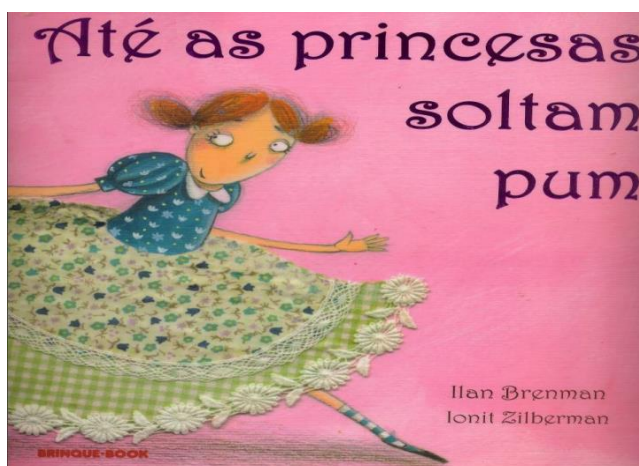
Fonte: acervo das autoras, 2023

Na sequência, o conto prossegue com o destino dos *Sete anões*, que estudaram psicologia para ajudar na clínica da Branca de Neve e Cinderela, o famoso *João (pé de feijão)*, *João e Maria*, *Chapeuzinho vermelho*, *vovó e mãe*, *Rapunzel*, *O pequeno polegar*, *O lobo (do chapeuzinho vermelho)*, *A bela (da fera)*, *A pequena sereia* e *Os três porquinhos*.

Com características intertextuais, o livro permite pensar além do *felizes para sempre*, levando o leitor a brincar com outros finais e com o caráter efêmero da vida, pois afinal, não existe uma felicidade eterna, mas sim continuidade dos momentos ou eventos marcantes e que podem ser fonte de alegria.

A terceira obra selecionada é intitulada *Até as princesas soltam pum*, dos autores do livro anterior Ilan Brenman e Ionit Zilberman (ver figura 8).

Figura 8 – Capa do conto *Até as princesas soltam pum*



Fonte: acervo das autoras, 2023

A temática do livro diz respeito ao o caráter humano das famosas princesas dos contos de fadas tradicionais, pois ao pensar sobre sua extrema delicadeza, nunca se julga que por se tratar de corpos humanos, também existem uma série de necessidades e características fisiológicas das princesas. Assim, trazendo o *Livro Secreto das princesas* (ver figura 9), um pai lê para sua filha uma série de eventos inesperados em que as princesas *soltaram pum* durante as diferentes cenas dos contos que comumente conhecemos.

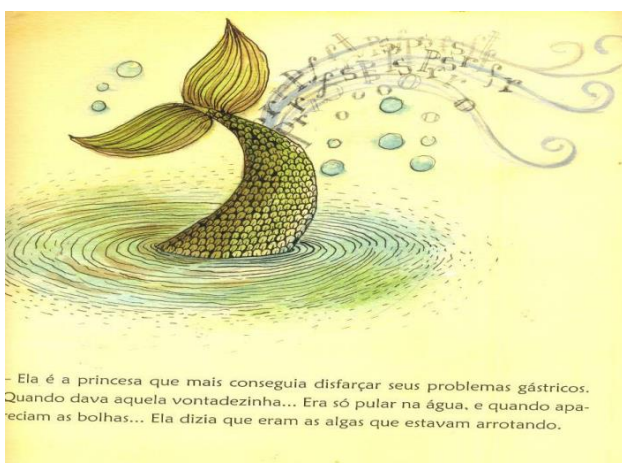
Figura 9 – *Livro Secreto das princesas*



Fonte: acervo das autoras, 2023

O pai desta história revela para sua filha a existência de um capítulo intitulado *Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo*. Iniciando pelo caso da Cinderela, que após comer duas barras de chocolate *soltou pum* justo quando o príncipe apertou sua cintura, depois foi o caso da Branca de Neve que por causa da comida gordurosa dos anões “soltou um pum tão fedorento, que chegava a ser tóxico” (p. 16), por essa razão teve de ser colocada num caixão de vidro. Até a *Pequena sereia* soltava pum por baixo da água e disfarçava falando que eram as algas arrotando (ver figura 10).

Figura 10 – *A pequena sereia*



Fonte: acervo das autoras, 2023

No final desta história, a pequena interlocutora do conto, enfatiza que apesar das princesas soltarem pum, elas continuam sendo lindas.



## **A mediação**

Propomos o ciclo de leitura das histórias previamente referenciadas em diferentes tempos sem abordar todas numa sessão só. Nesse sentido, podemos iniciar a leitura de qualquer um dos contos solicitando às crianças relatar algumas das histórias tradicionais de princesas que conhecem ou podemos perguntar sobre o que eles sabem de personagens como Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos e como são os finais de cada história. Também podemos levar a imagem ampliada das personagens colando num mural ou mesmo na lousa e pedir para as crianças que escrevam as características das personagens.

Uma vez socializados os conhecimentos, percepções e ideias das crianças sobre as histórias tradicionais, iniciamos a leitura do conto escolhido perguntando sobre o que as crianças acham que sugere o título e discutimos a ilustração da capa para verificar se elas inferem se tratar de contos contemporâneos, com as mesmas personagens dos contos de fadas tradicionais.

Na sequência, iniciamos a leitura de uma das histórias (afinal, sugerimos três neste artigo) podemos elaborar perguntas em determinadas passagens da narrativa para que as crianças/ouvintes possam visualizar ou inferir o que está por acontecer.

O relevante, nesse percurso de leitura e apresentação de tantas narrativas irreverentes, é explorar o que cada uma nos permite: como por exemplo, a liberdade para escolher o que fazer no futuro, desmitificar que todo casamento em contos de fadas deva ser com um príncipe tradicional, discutir a felicidade, que não é eterna, mas deve ser valorizada e buscada.

Dessa maneira, o mesmo esquema de leitura pode ser feito para as três obras, com variações nas perguntas, com diferentes maneiras de ler ou contar, utilizar marionetes ou fantoches por exemplo, dependendo da idade dos ouvintes pode motivá-los na participação das discussões, também os jogos de interpretação, as dramatizações podem incentivar as crianças a quererem ler depois de ouvir os contos narrados.

Ao final do ciclo de leituras, podemos levar as crianças a discutirem sobre as semelhanças e diferenças entre os contos tradicionais, levantados no início da atividade e os contos modernos, lidos pelo mediador. Interessante também pode ser levá-las a pensar como personagens protagonistas, que tipo de princesas e príncipes seriam? Para isto, podemos sugerir-lhes criar um monólogo que possam interpretar em sala de aula com roupas representativas onde elas são as protagonistas de uma história criada por eles.

## **Considerações finais**

Abordamos a temática das *leituras irreverentes* com a convicção e a esperança de continuar aprofundando nesse relevante campo conceitual e deixando abertas as possibilidades para que diferentes professores, mediadores de leitura e bibliotecários as pensem desde seus lugares de enunciação. As *leituras irreverentes* que podemos fazer em diversas salas de leitura (seja ou não nos contextos da educação formal) constituem hoje em dia um fato de revolução e de contestação ao fluxo vertiginoso da sociedade atual. Nesse sentido, deter-nos para nos aventurar na palavra literária e refletir sobre ela, nos dá portas de acesso a um pensamento estético que favoreça outras formas de pensar o mundo e habitá-lo com maior afabilidade.

Nesse sentido, não podemos esquecer que a relação entre o espaço de leitura literária, revelado como espaço de "transformação social" necessita do mediador, seja ele professor, pai, mãe, bibliotecário, irmão mais velho, que terá como função abrir o livro e fazê-lo vivo, motivando e empolgando as crianças até então ouvintes para se tornarem crianças leitoras, no mesmo ato, abrindo o livro.

## REFERÊNCIAS

ARIOSI, C. M; BARBOSA, G. A; MARTINS, I. A. **Onde ler em voz alta – preparando o ambiente mediador**. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.). *Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 2, p. 45-64.

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

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 2ª ed. rev. e ampl. de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

HERMIDA, C. *Lecturas irreverentes. Sobre la conversación literaria durante las prácticas docentes del Profesorado en Letras de la UNMdp*. **Instituto Superior Formacion Docente N° 19**, Buenos Aires, v., p. 1-6, 2013. Disponível em <https://jitanjafora.org.ar/HERMIDA%20-%20lecturas%20irreverentes.pdf>. Acesso em: 03 fev 2023.

LIJPE. <https://lijpe.com/conferencias/>.

MARTÍN, J.A. M. La lectura irreverente o la educación descuidada. Un episodio de historia cultural. **Cuadernos de historia contemporánea**, Madrid, v., p. 137-144, 2003. Disponível em <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0303220137A>. Acesso em: 04 fev 2023.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. (Tradução de Leny Werneck). Porto Alegre, RS: L&PM; RJ: Rocco, 2011.

REYES, Y. La poética de la infancia. 1 ed. Bogotá: Chaco, 2017.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Lectura y educación**: entre argumentos pedagógicos y literarios. 1 ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020. Disponível em: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/1-Lectura-y-educaci%C3%B3n-Carlos-Skliar.pdf>. Acesso em: 05 fev 2023.

Recebido em: 27/2/2023

Aprovado em: 6/6/2023

# ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ONDE ESTÁ A VOSSA POESIA?

CURRICULUM GUIDELINES FOR PRE-SCHOOL EDUCATION, WHERE IS YOUR POETRY?

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, ¿DÓNDE ESTÁ TU POESÍA?

Raquel Salomé Oliveira PEREIRA<sup>1</sup>

**Resumo:** A poesia, enquanto género literário tão abrangente, alcança um leque de leitores e ouvintes pertencente a diferentes gerações. Com enfoque na realidade portuguesa e centrando-se na primeira infância, particularmente dos 3 aos 6 anos, o presente artigo propõe-se a analisar a presença da poesia nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Incide principalmente na *Área de Expressão e Comunicação* e no *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, sem, contudo, deixar de atentar para outras áreas ou domínios que com este possam ser articulados. O estudo centra-se nas OCEPE publicadas em 2016, que se encontram em vigor atualmente, convocando e analisando comparativamente as OCEPE publicadas em 1997. O artigo estende ainda a análise aos textos de apoio ao desenvolvimento do currículo em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), publicados pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). São estabelecidas pontes entre os textos e as OCEPE, enquanto se reflete acerca do modo como a poesia se presentifica nos mesmos. Entre as principais conclusões a que se chegaram destacam-se: a presença de referências à audição, recitação e produção poética; a ausência de referências à leitura, nem mesmo não convencional; o lugar de relevo de que a poesia tradicional dispõe; a valorização da consciência linguística, da sensibilidade estética e do sentido lúdico da poesia; a maior relevância que a articulação curricular adquiriu. Considera-se positiva a evolução do modo como a poesia consta nas OCEPE, contudo espera-se contribuir para que esta se presentifique de forma mais plena nos documentos orientadores.

**Palavras-chave:** Educação literária emergente. OCEPE. Poesia na infância. Textos de apoio para educadores de infância.

**Abstract:** Poetry, as a comprehensive literary genre, reaches a range of readers and listeners of different generations. Focusing on the Portuguese reality and centering on early childhood, particularly from 3 to 6 years old, this article proposes to analyze the presence of poetic text in the Curriculum Guidelines for Pre-School Education (OCEPE). It covers in particular the Expression and Communication Area and the Domain of Oral Language and Approach to Writing, without, however, failing to pay attention to other areas or domains that can be articulated with this one. The study focuses on the OCEPE published in 2016, which are currently in force, calling on and comparatively analyzing the OCEPE published in 1997. The article also extends the analysis to texts supporting curriculum development in the context of Pre-School Education (EPE), published by the Directorate-General for Innovation and Curricular Development (DGIDC). Bridges are established between the texts and the OCEPE, while reflecting on the way in which poetry is

---

<sup>1</sup> Investigadora FCT | Universidade do Minho – Instituto de Educação (CIEC) | [raquel.sal.pereira@gmail.com](mailto:raquel.sal.pereira@gmail.com) | ORCID 0000-0003-3813-519X

present in them. Among the main conclusions reached, the following stand out: the presence of references to listening, recitation and poetic production; the absence of references to reading, not even unconventional; the prominent place that traditional poetry enjoys; valuing linguistic awareness, aesthetic sensitivity and the playful sense of poetry; the greater relevance that curricular articulation has acquired. The evolution of the way poetry appears in the OCEPE is considered positive, however it is hoped to contribute, through this article, to making poetry more present in the guiding documents.

**Keywords:** Emerging literary education. OCEPE. Poetry in childhood. Support texts for kindergarten teachers.

**Resumen:** La poesía, como género literario integral, llega a un abanico de lectores y oyentes pertenecientes a distintas generaciones. Centrándose en la realidad portuguesa y enfocado en la primera infancia, particularmente de 3 a 6 años, este artículo se propone analizar la presencia de la poesía en las Directrices Curriculares para la Educación Infantil (OCEPE). Abarca en particular el Área de Expresión y Comunicación y el Dominio del Lenguaje Oral y Aproximación a la Escritura, sin por ello dejar de prestar atención a otras áreas o dominios que pueden articularse con éste. El estudio se centra en las OCEPE publicadas en 2016, que se encuentran actualmente en vigor, llamando y analizando comparativamente las OCEPE publicadas en 1997. El artículo también amplía el análisis a los textos de apoyo al desarrollo curricular en el contexto de la Educación Preescolar (EPE), publicados por la Dirección General de Innovación y Desarrollo Curricular (DGIDC). Se establecen puentes entre los textos y la OCEPE, al tiempo que se reflexiona sobre el modo en que la poesía está presente en ellos. Entre las principales conclusiones a las que se llegó, se destacan: la presencia de referencias a la escucha, la recitación y la producción poética; la ausencia de referencias a la lectura, ni siquiera no convencionales; el lugar destacado que ocupa la poesía tradicional; apreciación de la conciencia lingüística, la sensibilidad estética y el sentido lúdico de la poesía; la mayor relevancia que ha adquirido la articulación curricular. Se considera positiva la evolución de la forma de aparición de la poesía en la OCEPE, sin embargo se espera contribuir a que la poesía esté más presente en los documentos rectores.

**Palabras clave:** Educación literaria emergente. OCEPE. Poesía en la infancia. Textos de apoyo para maestros de jardín de infantes.

## Introdução

Desde cedo que a criança está desperta para a exploração do que a rodeia através dos seus sentidos. Numa fase inicial, os sons e formas das palavras captam naturalmente a sua atenção, muito mais do que os significados. Com efeito, na poesia para a infância, o valor lúdico sobrepõe-se ao valor informativo da palavra, pelo que a poesia representa para a criança uma oportunidade de brincar com as palavras, contemplá-las e manuseá-las (CERVERA, 1992).

Este género literário apresenta grandes potencialidades no âmbito da promoção da leitura, já que contribui para formar o sentido estético da criança, sem o conformar. Concorre ainda para o seu desenvolvimento pessoal e social, ao estimular a imaginação e criatividade (GUEDES, 1995). Enquanto tipo de discurso distinto, o texto poético de qualidade afigura-se como um investimento

forte não só no contacto com rimas, mas igualmente em relação a outros aspetos linguísticos como a sintaxe, o léxico, o grafismo ou até o ritmo (CABRAL, 2002).

O lugar da poesia na infância já há muito foi conquistado, prova disso são as inúmeras obras de poesia para a infância existentes, de autores nacionais e internacionais. Embora a literatura para a infância tenha percorrido um longo caminho até ser considerada um objeto de estudo válido, durante o século XX (SHAVIT, 1987). De acordo com Azevedo e Balça (2017) a maior visibilidade que a educação literária apresenta atualmente na EPE resulta, entre outros fatores, da investigação científica que tem vindo a ser desenvolvida sobre questões como a promoção da leitura, a formação de leitores e a própria educação literária.

No contexto português, a poesia integra, ainda que parcamente (AZEVEDO e GUIMARÃES, 2017), particularmente as orientações curriculares de níveis de ensino formal, como é o caso das Aprendizagens Essenciais de Português. Desde o 1º ciclo do Ensino Básico, é promovida a abordagem ao texto poético, sobretudo no que à sua audição e leitura diz respeito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Em EPE, contexto específico no qual o presente artigo pretende refletir, a poesia é muitas vezes convocada apenas com um sentido utilitarista (celebração de efemérides, treino de dicção, memorização de conteúdos,...), longe de uma visão que valorize o seu caráter lúdico, e a importância da fruição da mesma. São, aliás, muito mais os momentos dedicados a textos narrativos, tradicionais ou de autor, do que a este género literário (FONSECA, 2020). Sabendo-se que na interação com a poesia, não só o imaginário da criança é estimulado, mas esta desenvolve também competências linguísticas, cognitivas e afetivas (AZEVEDO et al., 2018), levanta-se a questão de, se, e como está prevista a abordagem à poesia em contexto de EPE.

Os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015) integram, no objetivo 4.2., uma educação de qualidade desde a primeira infância, a fim de que as crianças desenvolvam as competências essenciais, não só para serem bem-sucedidas nas etapas educativas subsequentes, como também para a sua progressão e aprendizagem ao longo da vida. Complementarmente, o Plano Nacional de Leitura 2027 apresenta entre os seus dez objetivos: “Melhorar as competências e os níveis de literacia dos portugueses”; “Promover o prazer e o gosto pela leitura”; e “Desenvolver a formação leitora” (PLANO NACIONAL DE LEITURA, 2020). Assim, o contacto com a poesia, ao fomentar o referido, contribuirá para o desenvolvimento dos objetivos enunciados, pelo que importa compreender de que modo se consubstancia nas orientações curriculares destinadas à primeira infância.

Neste sentido, o presente artigo contemplará uma análise à presença da poesia nas OCEPE e em outros documentos orientadores concebidos para auxiliar os educadores no desenvolvimento

do currículo, seguindo-se de breves considerações que sistematizam e espelham a reflexão acerca da mesma.

Enquanto poesia na infância será considerada a poesia tradicional, a poesia de autor e também a poesia produzida pelas crianças. CERVERA (1992) distingue estas três formas de poesia na infância. O autor considera a poesia tradicional como a poesia com um ritmo marcado e geralmente rica em trocadilhos, que não tendo sido escrita para crianças, foi conquistada por estas, devido à atratividade que possui nas suas diversas formas (lengalengas, trava-línguas, rimas, adivinhas,...). A poesia de autor para crianças diz respeito àquela que foi escrita por poetas tendo a criança como principal recetor e àquela que mesmo não tendo sido escrita para crianças, pelas suas características de simplicidade, ternura, pureza moral e caráter didático pode ser por elas usufruída. Já a poesia produzida pelas crianças, segundo Cervera, pode subdividir-se em dois tipos, expressões poéticas (1) criadas naturalmente no discurso infantil - tantas vezes pautado pelo animismo e pela personificação do mundo que as rodeia ou (2) criadas intencionalmente pelas crianças, por sua iniciativa ou a pedido dos professores, sendo o que ocorre com mais frequência. Em qualquer um dos casos, o autor não considera que as crianças possam ser encaradas como poetas, uma vez que não lhe reconhece capacidade reflexiva nem conhecimento específico sobre a poesia suficiente.

### **A poesia nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

As OCEPE, documento orientador da EPE em Portugal, foram elaboradas e publicadas, primeiramente em 1997, com o objetivo de apoiar a prática pedagógica dos educadores de infância. Espelhando os saberes acerca do que a EPE deveria proporcionar à criança, consistem num conjunto de princípios destinados a ajudar os educadores nas decisões que o processo educativo envolve.

Em 2016 foram publicadas as novas OCEPE, resultado da revisão, avaliação e atualização das primeiras. Estas apresentam uma nova organização de conteúdos, assim como novas secções. O documento organiza-se em três principais áreas: *Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo*, subdividindo-se em domínios e subdomínios, de acordo com as particularidades dos respetivos âmbitos do saber. As referidas áreas apresentam uma estrutura própria, incidindo sobre vários tipos de aprendizagem, conhecimentos, atitudes, disposições e saberes-fazer (SILVA et al., 2016).

Nas OCEPE 2016 a abordagem à poesia, à semelhança das OCEPE 1997, é realizada na *Área de expressão e comunicação, Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*. O presente tópico propõe-se a analisar esta presença nas várias componentes que formam o referido domínio.

Note-se que não é do conhecimento dos autores a existência de publicações anteriores ao presente artigo dedicadas à análise da presença da poesia nas OCEPE. Não obstante, verifica-se a existência de artigos que abordam o tema, como é caso de Fonseca (2020) e de Azevedo e Balça (2017), que serão abaixo mencionados.

Como forma de contextualizar a atual abordagem à poesia nas OCEPE 2016, convoca-se o que consta das OCEPE 1997, cujo *Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* estava organizado em três separadores: *Linguagem oral*, *Linguagem escrita* e *Novas tecnologias*:

No âmbito do separador *Linguagem oral*:

- Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja de compreensão do funcionamento da língua (SILVA e NEPE, 1997, p. 67).

No âmbito do separador *Linguagem escrita*:

- Mas, para além de livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc. Dispôr de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir apreendendo as suas diferentes funções (SILVA e NEPE, 1997, p.70).

Fonseca (2020) refere que, nas OCEPE, o texto poético está diretamente relacionado com o desenvolvimento da consciência linguística, sendo sobretudo destacadas as formas poéticas tradicionais. No entanto, na perspetiva da autora, a exploração da dimensão estética do texto também deveria merecer particular atenção, ao nível dos recursos expressivos e jogos verbais que permitem uma “exploração lúdica dos sons e dos sentidos” (p. 89). Fonseca (2020) menciona ainda que nas OCEPE, o facto de a criança ouvir atentamente textos poéticos é apontado como evidência de motivação para a leitura e escrita.

Já Azevedo e Balça (2017), além da relevância que atribuem à sensibilização estética das crianças preconizada no documento, enfatizam as questões lúdicas, afetivas e de prazer, fulcrais para a motivação que deve orientar toda a realização de atividades em torno da leitura, a fim de que a educação literária seja efetivamente fomentada.



Ao iniciar a análise, importa considerar que o atual *Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* se encontra organizado em cinco componentes: *Comunicação oral*, *Consciência linguística*, *Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto*, *Identificação de convenções da escrita* e *Prazer e motivação para ler e escrever*. Destas, apenas três fazem referência à poesia (*Comunicação oral*, *Consciência linguística* e *Prazer e motivação para ler e escrever*).

A referência à poesia no âmbito da componente *Comunicação oral* surge exatamente no final da mesma e de uma forma bastante ténue:

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

(...) - Utiliza e promove o uso de linguagem ajustada a funções específicas (formulações de uma pergunta, de uma narrativa, de um poema, de uma ordem).

No âmbito da componente *Consciência linguística* verifica-se a existência de duas referências à poesia, apresentadas em seguida:

- As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância.

A poesia, como forma literária, constitui também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética.

Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos. Estes processos levam a criança a níveis de análise diferenciados que podem passar pela estrutura das frases, pela consciência das palavras enquanto unidades arbitrárias e enquanto elementos que as constituem, chegando a segmentos sonoros menores, como as sílabas ou mesmo os fonemas (SILVA et al., 2016, p. 64).

- O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

(...)■ Proporciona ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesia, trava-línguas e cantar canções (SILVA et al., 2016, p.66).

Já no âmbito da componente *Prazer e motivação para ler e escrever* pode encontrar-se:

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

(...)■ Ouve atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos, mostrando prazer e satisfação (SILVA et al., 2016, p. 72).

As referências encontradas corroboram o que Fonseca (2020) referiu, ressalve-se, porém, que a menção à dimensão estética foi encontrada nas OCEPE 2016, embora não muito desenvolvida, nem mais desenvolvida do que no documento de 1997.

A poesia é abordada remetendo sobretudo para textos da tradição oral, não havendo referência explícita à poesia de autor, redigida, ou não, particularmente para a infância, mas cuja especificação se justificaria pela intencionalidade que comporta. Particularmente no caso da poesia para a infância portuguesa contemporânea, é verificável uma preocupação dos autores com a vertente sonora, visível na repetição de fonemas ou combinações semelhantes dos mesmos. Por conseguinte, é frequente a ocorrência de “repetições de fonemas ou de combinações fonemáticas idênticas, recorrendo a aliterações, assonâncias e jogos de paronímia, investindo na criação de efeitos onomatopaicos, de jogos rimáticos e fomentando diversas sugestões fono-icónicas.” (GOMES et al., 2009, p. 132).

Não obstante, valoriza-se a presença da promoção da poesia tradicional nas OCEPE, sendo que, embora não tenha sido escrita intencionalmente para as crianças, a poesia da tradição oral é percussora dos textos poéticos para a infância (CERVERA, 1992). As sonoridades, o ritmo e muitas vezes o *nonsense* que transcorrem a poesia tradicional, não só captam naturalmente a atenção da criança, como potenciam o desenvolvimento de dimensões da consciência linguística, como a consciência fonológica ou a consciência de palavra.

Entre as OCEPE 1997 e as OCEPE 2016 verificam-se algumas diferenças, como é o caso de as primeiras fazerem referência à importância da presença de livros de poesia em formato físico na sala de atividades, no âmbito da *Linguagem escrita*, e as segundas não fazem qualquer referência ao mesmo. Aliás, na nova organização das OCEPE não há qualquer referência à poesia nas componentes *Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto* e *Identificação de convenções da escrita*.

Nas OCEPE 2016 verifica-se uma preocupação maior com a explicitação da reflexão metalinguística que a poesia fomenta, assim como dos processos envolvidos na mesma, levando os educadores a atentarem para aspetos mais concretos da aprendizagem da língua. A questão do gosto e motivação para a leitura e escrita é também mais explorada nas OCEPE 2016, pese embora, mais associada à audição ou reprodução do que à leitura (de forma adequada à faixa etária) ou à produção. Importa, todavia, destacar que nestas OCEPE surge a referência, ainda que ténue, à produção ou criação poética, algo que nas OCEPE 1997 não era mencionado.

No que concerne à articulação entre áreas de conteúdo ou temáticas, as OCEPE 1997 relacionam diretamente a poesia com a expressão musical, atribuindo ao ritmo o elo de ligação

entre ambos. Quer no excerto já apresentado, quer no que se segue, pertencente ao *Domínio das expressões*, na vertente da *Expressão musical*:

Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (SILVA e NEPE, 1997, p.64).

Já nas OCEPE 2016, no *Subdomínio da música*, pertencente ao *Domínio da Educação Artística* que integra a *Área de expressão e comunicação* é possível encontrar várias referências à poesia, principalmente a textos poéticos da tradição oral:

- Trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. Também a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical (SILVA et al., 2016, p. 55).

- Aprendizagens a promover:

(...)■ Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos) (SILVA et al., 2016, p. 56).

- O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

(...)■ Explora com as crianças jogos rítmicos, com ou sem palavras, e jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) (SILVA et al., 2016, pp. 56-57).

A análise dos excertos apresentados permite verificar que as OCEPE 1997 preconizam que o trabalho das letras das canções promove o desenvolvimento da linguagem e da compreensão, a discriminação auditiva – através da exploração das rimas. Ademais, apontam a exploração do carácter lúdico das palavras e a recriação poética, a partir de letras e melodias já existentes.

As OCEPE 2016 enfatizam os mesmos benefícios do trabalho das letras das músicas, sendo que além disso, destacam, enquanto aprendizagem que deve ser promovida, a interpretação de jogos prosódicos como trava-línguas, provérbios, lengalengas e adivinhas. Note-se, além disso, que a rima constitui um aspeto estilístico predominante do género poético, parte da tradição cultural portuguesa e que se assume como uma forma de trabalho da consciência linguística (CABRAL, 2002).

Também no *Domínio da matemática*, a referência à poesia presentifica-se na abordagem que é realizada aos *processos gerais*, em que surge:

As crianças desenvolvem conceitos iniciais relacionados com padrões, através de cantigas repetitivas, cânticos ritmados e poemas, baseados na repetição e no crescimento de padrões, por exemplo, sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.

Reconhecer padrões, compreender a sua repetição numa sequência e ser capaz de a continuar, constituem elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Assim como na componente *Números e operações*, onde se verifica a referência à poesia:

O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:

- Utiliza ritmos, cantigas e lengalengas para incentivar a aprendizagem da sequência dos nomes dos números numa contagem (SILVA et al., 2016, p. 78).

No que à poesia diz respeito, uma vez mais, o ênfase recai sobre o património literário oral – cantigas e lengalengas. Nas referências apresentadas, a poesia apenas surge relacionada com o desenvolvimento do conceito de padrão e com a aprendizagem da sequência numérica associada à contagem, excluindo todos os demais conteúdos que integram o domínio matemático e cuja aprendizagem poderia beneficiar de uma articulação com a literatura e poesia em particular. Contudo, não obstante a pouca abrangência das menções, é relevante a ponte que se estabelece entre o *Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* e o *Domínio da matemática*.

Não se verificam outras alusões explícitas à articulação da poesia com outras áreas, todavia, toda a perspectiva preconizada pelas OCEPE releva a aprendizagem holística, considerando-a necessária e fundamental. Neste sentido, subentende-se a possibilidade de articulação com outras áreas.

### **A poesia nos documentos de apoio ao desenvolvimento do currículo**

Com o objetivo de auxiliar a ação dos educadores de infância, em 2008, a DGIDC publicou quatro brochuras: *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, *A Descoberta da Escrita*, *Sentido de Número e Organização de Dados* e *Geometria* – recursos que foram elaborados considerando a importância da integração do conhecimento e que, como tal, foram construídos em articulação. Os documentos conjugam ainda a teoria com a prática, apresentando sugestões concretas de propostas e atividades a realizar com as crianças.

A análise incidirá nas brochuras *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* e *A Descoberta da Escrita*, por serem as brochuras que mais se relacionam com a temática abordada no presente artigo. Conquanto, quer a brochura *Sentido de Número e Organização de Dados*, quer a brochura *Geometria*, apresentam, de facto, referências à poesia:

### ***Sentido de Número e Organização de Dados***

Ao abordar a contagem oral, concretamente a recitação da sequência de contagem, sugere a utilização de canções e lengalengas, à semelhança do que as OCEPE 2016 preconizaram anos mais tarde (CASTRO e RODRIGUES, 2008, pp. 13-15). Além disso, entre as sugestões de tarefas apresentadas para a contagem oral, figura o recurso a poemas como *Dez Meninas* de Luísa Ducla Soares para trabalhar a contagem decrescente (CASTRO e RODRIGUES, 2008, pp. 40-41).

### ***Geometria***

No âmbito das tarefas elencadas no capítulo *Operar com formas e figuras*, no seguimento de uma proposta de exploração de sombras, através da medição e comparação de tamanhos, é apresentada a possibilidade do poema *A Sombra* de Luísa Ducla Soares constituir o mote e o contexto para o desenrolar da tarefa. Com efeito, o texto evidencia que, além de cumprir objetivos matemáticos como promover a compreensão do “facto da nossa sombra se alterar sempre que mudamos de posição”, também concorre para a descoberta da língua e o desenvolvimento da sensibilidade estética (MENDES e DELGADO, 2008, p. 43).

Mediante a análise dos referidos textos de apoio, entende-se haver um ligeiro alargamento do espectro no qual a poesia é considerada como meio para a construção articulada do currículo em relação às OCEPE, todavia, a poesia é convocada ainda de forma muito pontual.

Como nota, refere-se que o documento *Despertar para a Ciência – actividades dos 3 aos 6*, publicado um ano mais tarde do que as restantes brochuras, em 2009, não contém qualquer referência à poesia.

Coloca-se agora o enfoque nos dois documentos de textos de apoio para educadores de infância, *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* e *A Descoberta da Escrita*, a fim de que estes sejam analisados com maior detalhe.

### ***Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância***

Desta brochura destacam-se o “conselho educativo” (p. 37) e seus descritores, que constam do ponto *Aprender a saber ouvir*, nomeadamente:

- (ix) Estimular o gosto por ouvir poesia, canções, trava-línguas, etc.

- Inclua na rotina do jardim-de-infância momentos específicos para a criança ouvir canções diversificadas, com o apoio de mímica ou não; poemas simples; lengalengas e trava-línguas, etc.

- Converse com a criança sobre o que ouviu, formule perguntas abertas que ajudem a explorar essas situações, incluindo a análise das palavras desconhecidas.

- Introduza oportunidades para que a criança faça as suas próprias escolhas.

- Aproveite esses momentos para se divertir com a criança brincando com as palavras e os ritmos. (SIM-SIM, 2008, p. 40)

Nesta única referência explícita à poesia, denota-se a importância atribuída à motivação e ao gosto pelo género literário, assim como ao incentivo para que este, em algumas das suas vertentes, seja incluído na rotina diária. Além disso, o diálogo sobre o texto escutado e a reflexão sobre as palavras são igualmente destacados.

Embora não se tenham encontrado mais referências diretas à poesia, a brochura apresenta diversas referências à rima, principalmente associada a jogos de palavras. Aludindo às antigas OCEPE 1997, existe ainda uma referência à abordagem de aspetos da tradição cultural portuguesa como as rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, nas quais a musicalidade e o ritmo são características notórias.

### ***A Descoberta da Escrita***

Nesta brochura, a poesia é mencionada quatro vezes, em diferentes secções. A primeira referência presentifica-se no âmbito dos ambientes de aprendizagem que promovem a apreensão da funcionalidade da escrita:

Integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e com diferentes funções, e incentivar a sua utilização diversificada de um modo rico e integrado nas actividades e vivências do dia-a-dia das crianças (leitura de histórias e de poesia, pesquisa de informação, apoio ao desenvolvimento de projectos específicos, elaborar receitas, livros feitos pelas crianças). (MATA, 2008, p.26)

Evidencia-se do excerto apresentado o incentivo à leitura de livros de poesia de modo integrado e contextualizado na vivência diária, assim como a orientação para que este tipo de livro incorpore a biblioteca da sala de actividades. Sabendo-se que perante uma maior riqueza e diversidade dos materiais escritos, as experiências e oportunidades de contacto com os usos e funções da linguagem serão também ampliadas (MARTINS et al., 2020).

No seguimento do documento, surge, já no âmbito da consciência fonológica uma segunda referência à poesia:

Muitas crianças desenvolvem alguns aspectos da consciência fonológica através das actividades e brincadeiras em casa e no jardim-de-infância. Estas aquisições fazem-se a partir da leitura de livros, jogos de rimas, lengalengas, poemas, canções, brincadeiras com palavras, etc. (MATA, 2008, p.44)

Neste sentido, é reforçado o papel da ludicidade, característica da poesia, sendo destacado que, quer diferentes tipologias poéticas, quer diferentes abordagens ao texto contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Já a terceira referência à poesia constitui uma das cinco competências essenciais a contemplar em EPE que os autores estabeleceram, particularmente no que se refere à apropriação da leitura:

Ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraíndo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu. (MATA, 2008, p.83 e p.100)

Evidencia-se, mais uma vez, o destaque dado ao prazer da audição do texto, assim como à atribuição de significado ao que se lê/escuta. Ademais, neste ponto é dada particular relevância à reflexão e diálogo sobre o texto.

Por fim, na secção *Emergência da leitura em idade pré-escolar* existe um tópico intitulado *Algumas questões para reflexão*, no qual, no âmbito de uma grelha de caracterização da biblioteca de sala está presente o seguinte ponto:

Diversidade do tipo de materiais de leitura existentes (histórias, poemas, rimas, livros informativos, outros tipos de livros, revistas, etc.) (MATA, 2008, p. 94)

O papel do texto poético sob a forma de poema, rima ou livro é reafirmado, considerando-se que contribui para a emergência da leitura em contexto de EPE.

### **Breves considerações**

A evolução das OCEPE entre 1997 e 2016 traduziu-se nomeadamente na explicitação de conteúdos e competências, assim como, no caso concreto do *Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita*, pela divisão em cinco componentes, em vez dos anteriores três separadores. Contudo, no que à poesia diz respeito, a progressão não é tão evidente assim.

Mediante o convocar dos vários documentos e dimensões abordadas, este segmento objetiva sistematizar a análise realizada e assim facilitar a reflexão sobre os pontos que mais se destacaram.

- A referência à poesia que constava do separador *Linguagem oral* manteve-se e expandiu-se, integrado agora a componente *Consciência linguística*. (Note-se que a componente

*Comunicação oral* apenas apresenta uma breve referência à poesia no fim das recomendações aos educadores.)

- Nas componentes associadas com a *Linguagem escrita*, ou seja, *Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto* e *Identificação de convenções da escrita*, desapareceu a menção à poesia. Esta apenas volta a surgir na componente *Prazer e motivação para ler e escrever*.
- A criação ou produção poética é referida explicitamente, a par da audição e recitação; já a leitura não é considerada, nem mesmo de forma adequada à faixa etária.
- A poesia tradicional dispõe de um lugar de relevo, nas suas várias formas: lengalengas, trava-línguas, rimas e canções.
- São considerados e valorizados aspetos como: a consciência linguística, a sensibilidade estética e o sentido lúdico da poesia.
- A articulação curricular adquire maior relevância, deixando de ser apontada apenas uma hipótese de articulação, entre a poesia e a expressão musical. Nas OCEPE 2016 passa a ser explicitamente apresentada a articulação desta com, além da música, a matemática. Subentende-se, pelo carácter holístico da aprendizagem patente nas OCEPE, a possibilidade de articulação com as demais áreas e domínios.

Curiosamente, as únicas alusões explícitas à poesia de autor surgem nas brochuras da área matemática. Outro aspeto que merece reflexão é o facto de apenas serem apresentados textos da autora Luísa Ducla Soares. Embora a qualidade literária das suas obras não esteja em questão, é apenas uma entre inúmeros autores, cujas obras literárias apresentam igualmente qualidade e até potencialidade para ser usadas num registo de articulação curricular.

No que concerne aos restantes textos de apoio, mais direcionados para o *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, salienta-se uma forte prevalência de textos do património literário oral, assim como a particularidade de a poesia surgir muito mais vezes na brochura *A descoberta da escrita*, do que na *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*, excetuando no que à rima e a jogos de palavras diz respeito. O referido contraria de certo modo a tendência verificada nas OCEPE, em que a poesia é mais associada à linguagem oral do que à escrita. Na brochura *A descoberta da escrita* é ainda relevado o papel do texto, da reflexão sobre o mesmo, bem como da existência de livros de poemas na biblioteca e integração destes na rotina diária.

Embora os textos de apoio sejam anteriores às últimas OCEPE publicadas, continuam a ser complementares. Além de explicações mais detalhadas sobre alguns conteúdos, apresentam propostas concretas que podem servir de exemplo para que os educadores possam explorar a poesia de forma contextualizada e adequada ao grupo de crianças com o qual trabalham.



## Conclusão

O saber e a sua construção não são estanques, exemplo do mesmo é a evidente evolução entre as OCEPE 1997 e as OCEPE 2016, até porque, tal como foi apresentado, foram distintos os objetivos que levaram à elaboração de ambos os documentos orientadores. Considera-se, em suma, que se verificou uma evolução positiva, mas deficitária, no que à presença da poesia nas OCEPE diz respeito. Assim, o presente artigo almeja ter contribuído para aumentar e fomentar a reflexão em torno do lugar da poesia na EPE. Espera-se, por conseguinte, caminhar no sentido de promover o proporcionar de experiências de fruição literária integradas numa rotina que valoriza a poesia, por oposição à tão frequente instrumentalização deste género literário com vista à celebração de efemérides ou à formação de leitores.

Além do referido, o artigo consubstancia-se de modo a poder ser considerado para a reflexão e planeamento da prática por parte dos educadores e alvo de ponderação numa eventual futura reformulação ou reedição das OCEPE.

## Referências

AZEVEDO, F.; BALÇA, A. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131–153, 2017. <https://doi.org/10.5965/1984723818372017131>.

AZEVEDO, F.; CHAGAS, L.; BAZZO, J. Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético. *Leitura: Teoria & Prática*, São Paulo, v. 36 n. 74, p. 15–30, 2018. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58658>.

AZEVEDO, F.; GUIMARÃES, A. O lugar da poesia nas orientações curriculares oficiais portuguesas. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, v. 28, n. 1, p. 95–111, 2017. <https://doi.org/10.14572/NUANCES.V28I1.3899>.

CABRAL, M. *Como abordar... o Texto Poético*. Porto: Areal Editores, 2002.

CASTRO, J.; RODRIGUES, M. *Sentido de Número e Organização de Dados Escrita -Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

Disponível em: [https://www.portoeditora.pt/sites/assets/recursos/Registos/lex/Sentido\\_numero\\_organizacao\\_dados.pdf](https://www.portoeditora.pt/sites/assets/recursos/Registos/lex/Sentido_numero_organizacao_dados.pdf). Acesso em 27 fev. 2023.

CERVERA, J. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1992.

FONSECA, A. A poesia na educação pré-escolar: para lá das rimas e das quadras. *Egitania Scientia*, Edição especial, p. 85–96, 2020. <https://doi.org/10.46691/es.v0i0293>.

GUEDES, T. *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições ASA, 1995.

MARTINS, M. *et al. Práticas de literacia em jardim-de-infância em Portugal: O que dizem os educadores*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA-Instituto Universitário, 2020.

MATA, L. *A Descoberta da Escrita -Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008. Disponível em: [https://www.portoeditora.pt/sites/assets/recursos/Registos/lex/A\\_Descoberta\\_da\\_Escrita.pdf](https://www.portoeditora.pt/sites/assets/recursos/Registos/lex/A_Descoberta_da_Escrita.pdf). Acesso em 27 fev. 2023.

MENDES, M.; DELGADO, C. *Geometria -Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/sites/assets/recursos/Registos/lex/Geometria.pdf>. Acesso em 27 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens essenciais | articulação com o perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em 27 fev. 2023.

ONU. *Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Centro de Informação Regional Das Nações Unidas Para a Europa Ocidental. 2015. Disponível em: <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>. Acesso em 27 fev. 2023.

PLANO NACIONAL DE LEITURA. *Ler + Plano nacional de leitura 2027 - Objetivos*. Plano Nacional de Leitura, 2020. Disponível em: [https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat\\_quemsomos=objtivos](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=objtivos). Acesso em 27 fev. 2023.

SHAVIT, Z. (1987). *Poetics of Children's Literature*. Athens and London: The University of Georgia Press, 1986. Disponível em: [https://www.academia.edu/27057947/Poetics\\_of\\_Childrens\\_Literature](https://www.academia.edu/27057947/Poetics_of_Childrens_Literature). Acesso em 27 fev. 2023.

SILVA, I.; [NEPE] Núcleo de Educação Pré-escolar. *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

SILVA, I. *et al.* *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE, 2016. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf). Acesso em 27 fev. 2023.

SIM-SIM, I.; SILVA, A.; NUNES, C. *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf). Acesso em 27 fev. 2023.

Recebido em: 27/2/2023

Aprovado em: 4/6/2023

# VIVENDO LIVROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA BIBLIOTECA INFANTIL E JUVENIL

LIVING BOOKS: EXPERIENCE REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF A CHILDREN'S  
AND YOUTH LIBRARY

VIVIENDO LIBROS: INFORME DE EXPERIENCIA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA  
BIBLIOTECA INFANTIL Y JUVENIL

Fabiana Priscila dos Santos Ferreira<sup>1</sup>  
Mariana Cortez<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho reflete sobre a implementação de uma biblioteca voltada ao público infantil e juvenil, especialmente em relação às práticas de mediação de leitura literária desenvolvidas. A biblioteca para a infância e a juventude iguaçuense, objeto-descrição, é compreendida como um espaço não formal de educação (GADOTTI, 2005) que tem o intuito de favorecer a formação do leitor literário ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos entre os usuários, enraizando a biblioteca comunitária induzida pela universidade. Assim sendo, a principal atividade promovida no local são as mediações literárias, que buscam oferecer experiências sociais e afetivas pautadas principalmente nas contribuições de Aidan Chambers (2007), adaptadas ao contexto social e educativo do novo equipamento cultural em um bairro popular na fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. Para tanto, problematiza-se experiências de leitura de livros ilustrados que seguem as etapas concomitantes de ambientação, isto é, a preparação do espaço com elementos que remetem à história a ser lida; em seguida, faz-se a leitura em voz alta compartilhada em grupo; e, por fim, propõe-se a conversa literária com o objetivo de dialogar sobre os sentidos produzidos pela leitura. Os resultados obtidos oferecem elementos para pensar a formação de leitores literários em espaços não formais de educação, contribuindo para futuras ações socioculturais em comunidades populares.

**Palavras-chave:** Biblioteca comunitária. Promoção de leitura. Mediação literária. Enraizamento.

**Abstract:** This paper reflects on the implementation of a library for children and youth, especially regarding the literary reading mediation practices developed. The iguaçuense children and youth library, object-description, is understood as a non-formal educational space (GADOTTI, 2005) that aims to favor the formation of literary readers while strengthening the bonds between users, rooting the community library induced by the university. As such, the main activity promoted at the site is the literary mediations, which seek to offer social and affective experiences based mainly on the contributions of Aidan Chambers (2007), adapted to the social and educational context of the new cultural equipment in a popular neighborhood on the border between Argentina, Brazil, and Paraguay. For this purpose, we problematize experiences of reading picture books that follow the concomitant steps of setting the environment, that is, preparing the space with elements that

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: [fabianasfer@gmail.com](mailto:fabianasfer@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-0218> — bolsista graduada — Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no período de 2021-2022.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: [mariana.cortez@unila.edu.br](mailto:mariana.cortez@unila.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2257-557X>

refer to the story to be read, then reading out loud and sharing in groups, and, finally, we propose the literary conversation with the purpose of dialoguing about the meanings produced by reading. The results obtained offer elements for thinking about the formation of literary readers in non-formal educational spaces, contributing to future sociocultural actions in popular communities.

**Keywords:** Community library. Promoting reading. Literary mediation. Rooting.

**Resumen:** Este trabajo reflexiona sobre la implementación de una biblioteca dirigida al público infantil y juvenil, especialmente centrada en las prácticas de mediación de lectura literaria desarrolladas. La biblioteca para niños y jóvenes iguaçuense, objeto-descripción, se entiende como un espacio de educación no formal (GADOTTI, 2005) que tiene como objetivo promover la formación del lector literario, mientras fortalece los vínculos entre los usuarios, con el enraizamiento de la biblioteca de la comunidad inducida por la universidad. Así, la principal actividad promovida en ella son las mediaciones literarias, que buscan ofrecer experiencias sociales y afectivas guiadas principalmente por los aportes de Aidan Chambers (2007), adaptadas al contexto social y educativo del nuevo equipamiento cultural en un barrio popular en la frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay. Para ello, se discuten experiencias de lectura de libros ilustrados que siguen las etapas concomitantes de ambientación, es decir, preparación del espacio con elementos que remiten a la historia a leer; luego, lectura en voz alta y puesta en común grupal; y, finalmente, se propone una conversación literaria con el objetivo de discutir los significados producidos por la lectura. Los resultados obtenidos ofrecen elementos para pensar la formación de lectores literarios en espacios educativos no formales, lo que contribuye con futuras acciones socioculturales en comunidades populares.

**Palabras clave:** Biblioteca comunitaria. Promoción de lectura. Mediación literaria. Enraizamiento.

## Introdução

No âmbito das bibliotecas públicas, comunitárias e temáticas, a Biblioteca para a Infância e Juventude Iguaçuense (BIJI)<sup>3</sup> tem priorizado ações de mediação de leitura literária, cumprindo a missão de incentivar o acesso e a promoção do livro, da arte e da cultura. Situada em um bairro popular de Foz do Iguaçu, no Paraná (PR), a BIJI realiza mediações culturais em um espaço não formal de educação, mas, por vezes, em diálogo com as instituições educativas do entorno (colégio estadual, escola municipal e centro de educação infantil). Desde a sua implantação, a biblioteca se tornou um “laboratório” de experiências nas áreas de promoção de leitura, mediação cultural em contexto fronteiriço e intercultural, de difusão da literatura latino-americana e de ensino de língua por meio da literatura. Da mesma forma, com a atuação de extensionistas de áreas diversas (Letras, Arquitetura, Mediação Cultural e Geografia), articulou-se novas formas de incentivo às práticas de

---

<sup>3</sup> O projeto “Vivendo Livros: construindo uma biblioteca com a comunidade” recebeu apoio do programa Universidade Sem Fronteiras (USF) da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Paraná, no período de 2021-2022. Este artigo apresenta os resultados do projeto.

leitura literária, por um lado, e o (re)conhecimento da comunidade de inserção do projeto de pesquisa e extensão, por outro.

Em razão de fomentos externos (bolsas para extensionistas do programa Universidade Sem Fronteiras (USF) da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti) e bolsas de Iniciação Científica/CNPQ-UNILA), os trabalhos foram viabilizados e, conseqüentemente, o fluxo de usuários se intensificou, o que demandou muito tempo para planejar e executar as mediações de leitura literária, gerando aprendizagens na elaboração de metodologias possíveis para a mediação de leitura. Para Holliday (2006, p. 30), “Tudo só tem sentido na medida em que nos ajuda a entender como chegamos ao momento em que estamos — a partir da trajetória acumulada”. Ou seja, o projeto em análise pautou-se pelo princípio de que a experiência pode transformar contextos.

A equipe do projeto tem investido esforços a fim de sistematizar e compartilhar essas experiências com outras áreas e compartilhar saberes, buscando repensar a mediação cultural por meio de práticas inovadoras e testando vivências. Holliday (2006, p. 32) propõe a necessidade de “[...] poder realizar uma confrontação entre experiências diferentes, baseada no intercâmbio de aprendizagens, valorações qualitativas com respeito à lógica e aos elementos do processo que experimentamos”. Corroborando esta ideia, entende-se que sistematizar as experiências de promoção de leitura dão suporte para melhorar a qualidade do processo à medida em que se torna um saber difundido e propõe ações para transformação social.

Para refletir sobre os aspectos destacados, o relato de experiência, ora apresentado, está dividido nos seguintes subitens: BIJI e os modelos de bibliotecas comunitárias, nele se discute exemplos de bibliotecas, contrastando com o modelo descrito; A importância do acervo da BIJI, no qual se reflete sobre a seleção e a organização dos livros, buscando demonstrar o caminho percorrido para a aquisição e composição da coleção voltada ao público infantil e juvenil; e finalmente, Mediações de leitura literária. Neste subitem procura-se descrever o método utilizado durante as ações com a literatura, pontuando os desafios e avanços.

### **BIJI e os modelos de bibliotecas comunitárias**

De acordo com o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no Brasil existem vários tipos de bibliotecas, como: escolares, públicas (municipais, estaduais e federais), comunitárias, de centros culturais, infantil, universitária, especializada, entre outras. Em comum, são espaços que oferecem livros e serviços com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura, à informação e ao conhecimento.

No entanto, existe para cada uma delas uma organização e objetivos específicos, como é o caso das bibliotecas comunitárias, que podem ser induzidas ou apoiadas por políticas públicas e mantidas total ou parcialmente pelo Estado. Diferente dos modelos de bibliotecas institucionalmente consolidadas, as bibliotecas comunitárias são espaços que fomentam cultura, informação e agregam muitas outras funções. Pontua-se que elas nascem a partir do desejo de alguém ou de algum coletivo (conselhos de bairro, associação de moradores, centros de convivência, etc.) que pretende proporcionar à comunidade o acesso à leitura e, como característica fundamental, são organizadas e administradas pela própria comunidade. Para Cavalcante e Silva (2018, p. 109), as bibliotecas comunitárias geram memórias, uma vez que “[...] essa biblioteca atua e é dela que se alimenta de informações e memórias e, conseqüentemente, de onde retira sua força e identidade como projeto social autônomo e participativo”. O encontro e diálogo possível na biblioteca podem construir pontes entre os indivíduos-usuários deste equipamento cultural.

Machado e Vergueiro (2010, p. 6) alertam, por outro lado, que “[...] a biblioteca comunitária surge como um poder subversivo de um coletivo, uma forma de resistência contra hegemônica, de quase enfrentamento social, numa nova realidade, que escapa das medidas e das categorias descritivas existentes, passando praticamente despercebida pela academia”. A reflexão das autoras questiona o papel da universidade nos debates, nas discussões e ações em relação às bibliotecas comunitárias, pontuando que esses equipamentos culturais surgem do próprio desejo da comunidade com o objetivo de ser um espaço coletivo, no qual o Estado (poder público e academia) pouco se compromete. Contudo, a experiência descrita e analisada neste artigo mostra o poder de indução de uma ação de extensão universitária e, de certa maneira, questiona o afirmado, demonstrando o papel que a universidade pode desempenhar conjuntamente com as comunidades. Vale destacar que em bairros populares os trabalhadores podem não dimensionar a importância das artes e da cultura em suas vidas, pois, evidentemente, as condições de trabalho e de vida não permitem acessar estas práticas.

Assim, respondendo a constatação de Kipper, Machado e Vergueiro (2010), o projeto de extensão descrito induziu a necessidade e a implementação da biblioteca como equipamento significativo no bairro e vem procurando encontrar o seu lugar nas demandas na comunidade. A universidade, neste caso, vem acenando para um novo propósito das ações de extensão como um instrumento que busca tornar as comunidades mais atuantes e apropriadas do direto à literatura e às artes. O bairro que abriga a BIJI não dispunha de equipamentos de cultura, arte e lazer, assim como nas adjacências. Foz do Iguaçu é uma cidade com atividade comercial voltada para o turismo e os bairros relativamente mais distantes das atrações, como é o caso da Vila C nova, pouco são atendidos neste sentido. Este cenário não colabora com o engajamento dos bairros populares em

atividades culturais, deixando a comunidade muitas vezes alijada do que é oferecido no centro, seja de cultura popular ou ampliada a outras formas de arte que são fundamentais para ao cidadão.

Por isso, a implementação da biblioteca em um bairro popular e distante do centro contribui tanto para a disponibilização e aproximação das artes como para o registro de memória e identidade locais. Esse processo ocorre, pois são nesses espaços de convivência e encontros comunitários que as pessoas podem conversar, expor suas angústias e seus sonhos, conforme apontam Cavalcante e Silva (2018, p. 111):

[...] visualizar a biblioteca como uma espécie de comunidade em que se encontram acervos diversos e nela, além de documentos, há linguagens que se manifestam nas memórias e vozes das pessoas, identidades, culturas e saberes, [...] se aproxima, de modo especial, da natureza conceitual de uma biblioteca comunitária, cuja expressão se confunde com a própria comunidade em que se insere, pois incorpora sua cultura, tradições e memórias.

Ainda no que diz respeito à importância da função das bibliotecas comunitárias para a sociedade, é certo que propagam o conhecimento de maneira mais interativa, democrática e participativa, essencial para a melhoria das condições de vida em bairros populares. Vários autores, como Vieira (2007), Machado (2008), Silva (2011), Botelho (2010), Petit (2009) e Duque, Cortez (2021) destacam essa contribuição. Para Calil Junior et al. (2018, p. 45), são “[...] espaços estratégicos e potenciais para colaborar com a transformação do país”, pois garantem ou minimizam perdas de direitos, buscando dirimir as desigualdades sociais em relação à cultura e à educação.

Sob o mesmo ponto de vista, Machado (2005, p. 116) afirma que “A biblioteca por sua vez pode se constituir em um espaço privilegiado para a intervenção social e o desenvolvimento de mediação de leitura. [...] a biblioteca tem tudo para estar na vanguarda da luta contra exclusão social”. Sobretudo, dentre tantas funcionalidades promovidas pelas bibliotecas, destaca-se a missão de formar uma sociedade leitora e, assim, contribuir para minimizar desigualdades sociais, econômicas e principalmente culturais.

Como agentes externos à comunidade, a equipe do projeto de extensão tem por objetivo promover o enraizamento na e da comunidade na biblioteca. Para tanto, segue-se a orientação de experiências bibliotecárias de Kely Louzada, da biblioteca Atelier das Palavras, da rede Conexão Leitura, e que propõe que “Enraizamento Comunitário é estar disponível para esse lugar, para a comunidade!”<sup>4</sup>, conforme aponta Márcia Cavalcante et al. (2018, p. 74). Partindo do depoimento

---

<sup>4</sup> A citação foi retirada do material didático “O papel das bibliotecas comunitárias na formação leitora”, Itáú Social, podendo ser consultado apenas na plataforma do curso virtual. Disponível em:



de vivência da bibliotecária, compreende-se que as experiências empíricas e as reflexões sobre elas são diretrizes teórico-práticas do projeto ora em análise. É preciso apropriar-se da ideia de enraizamento, segundo as declarações de Louzada nas reflexões de “Expedição de leituras” descritas por Cavalcante et al. (2018, p. 74), que orientam: “Enraizar é possibilitar que as bibliotecas se fortaleçam em cada território, criem vínculo e troquem experiências com as pessoas da comunidade”. Assim, cada vez mais as pessoas poderão consolidar suas ações de promoção à leitura, engajar mais indivíduos comprometidos com a causa e intensificar a garantia da leitura e literatura como direito humano.

Seguem-se por esses motivos as orientações finais do artigo “Enraizamentos comunitários: pertencimento e participação”, de Silva, Cavalcante e Costa (2018, p. 40), que indicam alguns caminhos para promover o enraizamento, são eles: a integração das famílias nas atividades de leitura; a mobilização dos moradores da comunidade para participarem das programações da biblioteca; a sensibilização da comunidade para o trabalho voluntário na biblioteca (pintura, reparos elétricos e hidráulicos, reforma de mobiliário, etc.); a integração da população no tocante às ações da biblioteca, a outros eventos e ações da comunidade (reuniões de pais, iniciativas das associações de moradores, dos CRAS – Centro de Referência em Assistência Social, etc.); a ocupação dos espaços da comunidade com atividades de leitura (escolas, comércios, praças, hospitais, etc.); a criação de uma rotina de funcionamento com horários definidos, para que o leitor saiba quando a biblioteca está aberta, levando em consideração as demandas da comunidade; as parcerias com as escolas públicas e privadas que estão no entorno da biblioteca e com os coletivos da comunidade (associação de moradores, líderes comunitários, etc.).

Dessa forma, a BIJI vem desenvolvendo seus trabalhos para que a comunidade se aproprie do novo equipamento, utilizando as mediações de leitura para formar leitores, para construir uma memória comunitária e colaborar para a conservação da cultura no bairro. Logo, fica evidente o significativo papel da biblioteca como instituição de educação não formal na emancipação do cidadão em busca de seus direitos.

### **A importância do acervo da BIJI: a seleção e a organização**

Desde a sua inauguração, a BIJI vem formando uma coleção de livros voltada ao público infantil e juvenil. Por meio de verbas de editais de incentivo à leitura, prêmios e de doações de

---

<https://polo.org.br/multiletramentos/formacao/181/o-papel-das-bibliotecas-comunitarias-na-formacao-leitora>. Acesso em: 7 jun. 2023.

peessoas físicas, a BIJI seleciona obras a partir dos seguintes critérios: diversidade de temáticas, qualidade literária e gráfica, características artísticas que mobilizam e sensibilizam os leitores. Destaca-se o cuidado com a seleção no que diz respeito às temáticas étnico-raciais, de gênero e de inclusão.

Entende-se que a qualidade literária de obras voltadas ao público infantil e juvenil demanda conhecimento técnico definido por meio de processo extenso de critérios de qualidade, como estéticos, artísticos, ilustrações, temática, acessibilidade, gênero textual, aspectos estes fundamentais para compor um acervo diversificado e de excelência, segundo afirma Paiva (2016, p. 13).

Atualmente a BIJI possui um acervo de mais de 1.150 livros adquiridos por meio de verbas de editais de investimentos à cultura com base nos indicadores de seleção de qualidade acima mencionados. Deste acervo, 400 obras são para o público juvenil/adulto (Figura 1), contendo clássicos da literatura, mangás, quadrinhos, ficção, gibis, romances, ficção histórica, aventuras, etc.

Com foco na literatura infantil, a biblioteca possui mais de 750 livros voltados a esse público, conforme mostram as Figuras 2 e 3. Por ser um pequeno acervo, não é possível realizar empréstimos, por isso não se pode atender uma das demandas mais pedidas pelos usuários. Outro fator é que, para realizar empréstimos, são necessários investimentos em sistemas de controle, disponibilização de recursos humanos em maior período, o que ainda não é possível. Por estar situada em uma região de fronteira e atender hispanofalantes oriundos dos países limítrofes, o acervo dispõe de literatura infantil e juvenil em língua espanhola.

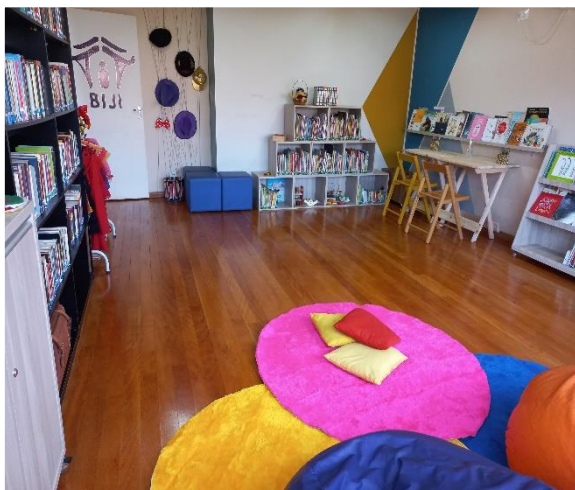
Figura 1 – Acervo juvenil/adulto da BIJI



Fonte: Autores.

Figura 2 – Acervo infantil da BIJI

Figura 3 – Acervo infantil da BIJI



Fonte: Autores.



Fonte: Autores.

### Mediações culturais e práticas de leitura

As atividades ofertadas pela BIJI propõem uma metodologia de aproximação a partir da mediação de leitura literária como forma de transformação social e seguem as diretrizes de políticas para a promoção da leitura. Entre os aportes teóricos que corroboram suas práticas estão: Manifesto da Biblioteca Pública da *International Federation of Library* (IFLA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (IFLA, 2022) sobre bibliotecas públicas, acerca dos aspectos para criar e fortalecer os hábitos de leitura nas crianças desde a primeira infância; Petit (2008, p. 134), referente ao processamento da leitura no intelecto e o efeito que causa; e, por fim, Targino (2020, p. 6), quando categoriza a leitura em criativa ou crítica, sobre o planejamento das práticas de mediação de leitura.

A mediação de leitura literária é o procedimento de operação essencial das bibliotecas comunitárias, em que materiais, dinâmicas e recursos concomitantes à prática discursiva são fornecidos e, a partir disso, cada indivíduo constrói seu próprio sentido de leitura literária e conversa coletiva. Ao mesmo tempo é um trabalho que envolve desde a escolha da obra, o autor, a conexão com a identidade, a proposta literária e a/s concepção/ões de linguagem/s.

Entende-se que a literatura, nesse contexto, oferece meios inerentes ao processo cognitivo (PIAGET, 1971) e se centra no sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1991), em que a imaginação é despertada para ampliar conhecimentos e melhorar condições do encontro com outras pessoas e, por conseguinte, possibilitar aprendizagens. Petit (2008, p. 134) descreve todo o processamento da leitura no intelecto e o efeito que causa:

Más ampliamente, lo que describe la gente, cualquiera que sea su pertenencia social, cuando evoca las lecturas importantes de su vida, es a menudo eso: de vez en cuando una frase “nos lee”, nos da noticias sobre nosotros mismos; despierta nuestra interioridad, pone en movimiento nuestro pensamiento, y, como eco de las palabras del autor, nos llegan palabras inéditas. Se refieren a todo un proceso de simbolización, una actividad psíquica ...Y éste encuentra allí, algunas veces energía, la fuerza de salir de un contexto donde estaba trabado, de diferenciarse, de trasladarse a otra parte<sup>5</sup>.

Sabe-se que tanto a leitura como a produção textual têm contribuições para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional e, portanto, são práticas essenciais no processo educativo formal e não formal proposto em uma comunidade. Mesmo assim, formar leitores é um

---

<sup>5</sup> Mais amplamente, o que as pessoas descrevem, qualquer que seja sua condição social, quando evocam as leituras importantes de suas vidas, muitas vezes é isso: de vez em quando uma frase “nos lê”, nos dá notícias sobre nós mesmos; desperta a nossa interioridade, põe em movimento o nosso pensamento e, como eco das palavras do autor, novas palavras nos chegam. Referem-se a todo um processo de simbolização, uma atividade psíquica... E encontra ali, às vezes energia, a força para sair de um contexto onde estava preso, para se diferenciar, para se deslocar para outro lugar (PETIT, 2008, p. 134, tradução nossa).

grande desafio, sobretudo formar leitores conscientes do impacto social dessa prática, especialmente na sensibilização com o outro e seus territórios.

É nesse contexto que a literatura transcende disparidades, propiciando imaginação para criar mundos. De acordo com Silva (2020, p. 38), a literatura e a arte atuam como um “refúgio” e, para Petit (2008), ela é capaz de gerar sensações de desopressão mesmo em realidades socioculturais diferentes. Ao considerar os referidos aspectos, entende-se que todo o mecanismo de atuação da leitura podem ser espaços de mediação coletiva: “[...] ao ouvir uma história que o leitor transforma a história e é transformado por ela, quanto mais relações o leitor (ou grupo de leitores) consegue estabelecer mais ele atuará sobre o texto no ato da leitura/escuta/produção, na medida em que será capaz de preencher os espaços deixados pelos textos” (SILVA, 2020, p. 25).

Nesse sentido, o trabalho de mediação literária na BIJI contribui para a formação de pessoas socialmente integradas e conscientes de suas identidades para além dos espaços de educação formal e não formal. Da mesma maneira, vale ressaltar o papel do mediador na condução de experiências de leitura e com as artes, pois se entende que estas oferecem uma possibilidade de expandir o repertório cultural das crianças e dos jovens. Por meio de práticas da simbolização das metáforas e de conversas literárias, busca-se uma conexão com o íntimo e expansão do coletivo. Esta é a principal proposta das conversas literárias promovidas pela BIJI.

Chambers (2007) propõe um enfoque que será recuperado pelas mediações literárias desenvolvidas pela BIJI, apesar de o pedagogo inglês realizar suas experiências em escolas. Inicialmente, como eixo estruturante, ele propõe o “Círculo de Leitura”, no qual o facilitador (o mediador) está no centro do processo e interliga a seleção de livros, o ambiente de leitura (como o livro será oferecido às crianças) e a resposta leitora por meio de conversas formais e informais com os leitores em formação. Com o objetivo de estruturar a conversa, ele propõe os seguintes blocos de perguntas motivadoras: as básicas, as gerais e as especiais, como, por exemplo, o que gostou na/da história? O que não gostou? O que causou estranhamento? Quais outras histórias você lembrou enquanto ouvia o texto? Quando você viu o livro, qual foi a sua expectativa? Confirmou-se? Já no aspecto de atividade social, para uma leitura compartilhada, lança-se mão de perguntas como: o que você diria ao seu companheiro sobre o livro? Você se surpreendeu com algo que seus colegas falaram? Tais questionamentos auxiliam no aprofundamento do ato de ler e na atribuição de sentido realizada durante a leitura, ao mesmo passo que propõe uma forma de organização compartilhada e comunitária de leitura.

Tendo como referência o enfoque de Chambers (2007), a dinâmica das atividades transcorre da seguinte forma: após eleger os livros em reunião, cada mediador ou dupla elabora sua proposta contendo a *ambientação* do espaço que será preparado para “dar pistas” da história a ser

contada, geralmente dispendo de elementos do livro, nunca prontos, acabados, exatos, mas capazes de instigar a curiosidade. As Figuras 4 e 5 mostram o espaço preparado para receber os leitores.

Figura 4 – Ambientação no espaço da BIJI



Fonte: Autores.

Figura 5 – Composição da ambientação





Fonte: Autores.

Na etapa de leitura em voz alta, conforme mostram as Figuras 6 e 7, quase sempre o mediador usa a leitura como promotora de vínculos sociais, indagando e estimulando por meio de perguntas para que as crianças falem a respeito da história e das mais diversas possibilidades de criação de sentidos. Essa dinâmica é possível, pois o número de participantes é pequeno, no máximo 15 pessoas, que se sentam nas almofadas ou tapetes em volta do mediador. Finalmente, os mediadores lançam mão de práticas artísticas: argila, fanzines, origamis, etc. que têm o intuito de “materialização” dos sentimentos e reflexões provocados pela leitura em voz alta.

Figura 6 – Leitura em voz alta

Figura 7 – Mediação na BIJI para escola do bairro



Fonte: Autores.



Fonte: Autores.

### Mediações na BIJI: um processo

É importante pontuar que o processo de enraizamento comunitário se dá de forma gradual, pois o essencial é levar em conta os contextos em que a comunidade que recebe a biblioteca está inserida. Sempre tendo em conta, neste caso, as características do território de fronteiras linguística, cultural e social. Uma das atividades mais desafiadoras para a BIJI, e certamente para todas as bibliotecas, é fazer com que os moradores se apropriem do espaço, tornem-se leitores, apreciadores das artes e usuários assíduos para que futuramente sejam agentes gestores da biblioteca em sua concepção comunitária.

Desde 2020, a equipe desempenha atividades para fomentar o enraizamento de usuários, porém ainda não há um fluxo grande, mas essa realidade vem mudando, através de panfletagem, visitas às escolas, promoção das atividades de forma virtual. Hoje, a biblioteca conta com cerca de 200 visitas mensais (dados obtidos por controle de usuários), sendo que a maioria são frequentadoras das atividades especiais aos sábados. Depois das parcerias com as instituições de ensino, pode-se considerar um aumento significativo de frequentadores do espaço.

Considerando o pouco tempo de implantação da BIJI na comunidade (apenas dois anos), e outras adversidades, como a pandemia de covid-19 que cessou as atividades presenciais, a biblioteca cumpriu e vem cumprindo o imprescindível compromisso do direito à informação, à leitura e às artes. Especialmente por se tratar de uma comunidade em um bairro popular, muitas crianças e jovens ficaram um longo tempo em casa convivendo com a violência, a defasagem escolar, a ausência de socialização, entre outras. Em decorrência dessa realidade, as mediações literárias tomaram um caráter mais afetivo e de escuta social, e reforçaram o objetivo de garantir o direito à educação e às artes.

No campo das mediações, as bibliotecas têm uma função na transformação social, o que não é medido de forma simples. Diferentemente dos impactos quantitativos, mensurar os efeitos das ações da biblioteca nas pessoas demanda encontros, trocas, conversas e vivências.

## Referências

- BOTELHO, C. do N. A formação do bibliotecário e as bibliotecas comunitárias. 2010. 53f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Biblioteconomia) –Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/marce/Downloads/43-108-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marce/Downloads/43-108-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 11 set. 2022.
- CALIL JUNIOR, A. *et al.* Bibliotecas comunitárias: entre saberes e fazeres. *Raízes e ramos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 43-55, 2018. Disponível em: <http://seer.unirio.br/raizeserumos/article/view/7816>. Acesso em: 25 jan. 2022.



CAVALCANTE, L. E.; SILVA, A. P. C. da. *Biblioteca Comunitária, memória e informação: Aproximações teóricas*. Fortaleza: **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/36850>. Acesso em 17 ago. 2022.

CAVALCANTE, M. *et al.* Enraizamento comunitário: pertencimento e participação. In: HONORATO, C. *et al.* (org.). *Expedição leituras: tesouro das bibliotecas comunitárias do Brasil*. São Paulo: Fundação Itaú Social; Instituto C&A, 2018. p. 71-82.

CHAMBERS, A. *Dime – los niños, la lectura y la conversación*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2007.

DUQUE, N.; CORTEZ, M. *Leituras, bibliotecas e escolas: a mediação sobre outras perspectivas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In: INSTITUT INTERNACIONAL DES DROITS DE L'ENFANT. Sion. *Anais [...]*. Sion, 2005. p. 1-11.

HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2022.

IFLA. *IFLA/UNESCO Public Library Manifesto 2022*. IFLA, 2022. Disponível em: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/2006>. Acesso em: 6 jan. 2022.

KIPPER, L. M.; VERGUEIRO, W. C. S.; MACHADO, E. C. *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*. CRB8 Digital, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/9501>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MACHADO, E. C. Identidade cultural de Heliópolis: biblioteca comunitária. *Sociedade Estudos*, [S. l.], v. 15, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/34>. Acesso em: 20 set. 2022.

\_\_\_\_\_. *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.27.2008.tde-07012009-172507. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-07012009-172507/pt-br.php>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1. ed. Brasília: MEC, 2016.

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

\_\_\_\_\_. *El derecho a la metáfora en Signo e Señal*. n. 19, UBA, jul. 2008. p. 131-144. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=46316&forceview=1>. Acesso em: 29 jan. 2022.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Znanh, 1971.

SILVA, A. C. P. de O. da. *É preciso estar atento: a ética no pensamento expresso dos líderes de bibliotecas comunitárias*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95684>. Acesso em: 26 nov. 2021.

\_\_\_\_\_; CAVALCANTE, L. E.; COSTA, M. de F. O. O diálogo entre biblioteca e comunidade: um estudo de caso acerca do perfil e das percepções dos usuários das Bibliotecas Comunitárias de Itaitinga, Ceará. *Perspectivas em Ciência da Informação*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 39-54, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22547>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SILVA, E. A. K. da. *Leitura literária em contextos escolares diversos: acesso, mediação e resistência*. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana de Arte, Cultura e História, Foz do Iguaçu, 2020.

TARGINO, M. D. G. Mediação cultural e da leitura como estratégia de inclusão social: bibliotecas comunitárias. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, [S. l.], v. 16, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/141204>. Acesso em: 11 fev. 2022.

VERGUEIRO, W., MACHADO, E. C. *Bibliotecas Comunitárias como prática social no Brasil*. CRB-8 Digital, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 3-11, ago. 2010 | <http://revista.crb8.org.br>

VIEIRA, Heloisa Maria. *Bibliotecas comunitárias em Belo Horizonte: atores em cena*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECID-79CNHN/1/dissertacaoheloisa.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 27/2/2023

Aprovado em: 12/6/2023

# O HÁBITO DE LEITURA NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PROPOSTAS PARA DOCENTES E MEDIADORES DE LEITURA

THE HABIT OF READING IN THE 21ST CENTURY: CHALLENGES AND PROPOSALS FOR TEACHERS AND READING MEDIATORS

EL HÁBITO DE LEER EN EL SIGLO XXI: DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA DOCENTES Y MEDIADORES LECTORES

Pedro Henrique Elias de Albuquerque<sup>1</sup>

**Resumo:** Estamos inseridos em um contexto em que a tecnologia é muito mais convidativa para os leitores em formação do que as páginas de um livro. A escola, que é um centro de formação acadêmica e cultural, tem um papel fundamental na criação e no desenvolvimento de um hábito de leitura dos estudantes. Contudo, surge o questionamento: os professores de língua portuguesa realizam esse trabalho de uma maneira realmente efetiva ou tratam a literatura como um aspecto secundário, priorizando as normas gramaticais e utilizando-a como um pretexto para ensinar gramática? Ao longo desse artigo, será possível compreender quais são os impactos que a literatura causa na vida de quem possui um hábito de leitura; quem são os mediadores de leitura ao longo da trajetória de um indivíduo; algumas metodologias passíveis de serem aplicadas em sala de aula, que possuem o objetivo de fomentar a leitura; e, por fim, quais são as políticas públicas que incentivam o a leitura e a escrita dos estudantes brasileiros. Tais tópicos foram desenvolvidos por meio de uma extensa leitura bibliográfica somada ao relato de experiência do autor.

**Palavras-chave:** Papel da escola. Hábito de leitura. Professores. Mediadores de leitura. Políticas públicas.

**Abstract:** We are inserted in a context in which technology is much more inviting to readers in formation than the pages of a book. The school, which is a center for academic and cultural training, plays a fundamental role in creating and developing a reading habit among students. However, the question arises: do Portuguese language teachers carry out this work in a really effective way or do they treat literature as a secondary aspect, prioritizing grammatical norms and using it as a pretext to teach grammar? Throughout this article, it will be possible to understand what are the impacts that literature causes in the lives of those who have a reading habit; who are the reading mediators along the trajectory of an individual; some methodologies that can be applied in the classroom, which aim to encourage reading; and, finally, what are the public policies that encourage reading and writing by Brazilian students. Such topics were developed through an extensive bibliographical reading added to the author's experience report.

---

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e práticas sociais/POSLIT/UnB. Mestre em Literatura e práticas sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Letras – Português pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Email: [pedrophea@gmail.com](mailto:pedrophea@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-5453-2542>

**Keywords:** Role of the school. Reading habit. Teachers. Reading mediators. Public policy.

**Resumen:** Estamos insertos en un contexto en el que la tecnología invita mucho más a los lectores en formación que las páginas de un libro. La escuela, que es un centro de formación académica y cultural, juega un papel fundamental en la creación y desarrollo del hábito lector en los alumnos. Sin embargo, surge la pregunta: ¿los profesores de lengua portuguesa realizan este trabajo de manera realmente efectiva o tratan la literatura como un aspecto secundario, priorizando las normas gramaticales y usándola como pretexto para enseñar gramática? A lo largo de este artículo se podrá comprender cuáles son los impactos que la literatura provoca en la vida de quienes tienen el hábito de la lectura; quiénes son los mediadores de lectura a lo largo de la trayectoria de un individuo; algunas metodologías que se pueden aplicar en el aula, que pretenden fomentar la lectura; y, finalmente, cuáles son las políticas públicas que fomentan la lectura y la escritura de los estudiantes brasileños. Tales temas fueron desarrollados a través de una extensa lectura bibliográfica añadida al relato de experiencia del autor.

**Palabras clave:** Rol de la escuela. Hábito de lectura. maestros Lectura de mediadores. Políticas públicas.

## Introdução

A leitura é uma das principais habilidades que impulsionam uma vida plena para os indivíduos que estão inseridos na sociedade contemporânea. Além de auxiliar as pessoas a adquirirem novos conhecimentos e desenvolverem habilidades, que estão atreladas diretamente a um pensamento crítico, a leitura também pode proporcionar uma sensação de fuga e relaxamento do estresse vivido no dia-a-dia dos cidadãos. Todavia, mesmo que a literatura possua inúmeros benefícios e vantagens, a quantidade de indivíduos que possuem um hábito recorrente de ler ainda é baixa. Fatores como a falta de referências familiares, a rotina pesada, o analfabetismo e os transtornos de aprendizagem podem influenciar essa falta de hábito. Porém, tudo é passível de mudança: a partir da ação de mediadores de leitura, que abordem a literatura de uma forma mais condizente com cada um, esse cenário pode ser alterado.

Os mediadores de leitura estão espalhados ao longo da vida de um indivíduo, podendo ser representados pelos seus pais, durante a sua infância; por seus professores, ao longo de sua vida acadêmica; e, posteriormente, pelos próprios indivíduos, quando já se encontram em uma situação de leitores formados. Sabe-se que as escolas desempenham o papel de desenvolver nos estudantes a formação de um hábito de leitura, fornecendo-lhes livros e materiais de apoio, assim como oportunidades para desenvolver essa habilidade, como a participação em clubes de leitura e aulas que foquem no debate de obras literárias. Contudo, a escola não é um ambiente utópico. Desafios como recursos limitados; a falta de mediadores de leitura devidamente preparados para exercer tal função; e

o enrijecimento de metodologias de ensino, que afastam, cada vez mais, o aluno da área acadêmica, são facilmente identificáveis no ambiente escolar.

Este artigo pretende explorar, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de um relato de experiência, quais são os impactos que a literatura produz na vida de quem a usufrui; quais são os mediadores literários que podem ser encontrados ao longo da formação do indivíduo enquanto leitor; quais metodologias do ensino de literatura são efetivas para aproximar os estudantes do texto literário, utilizando como base as vivências do autor; e, por fim, quais são as políticas públicas que o Estado tem implantado ao longo dos anos para incentivar a criação de um hábito de leitura. Ao apresentar a relevância desses tópicos, espera-se que docentes e pesquisadores sejam encorajados a enxergar a literatura e seu respectivo ensino a partir de uma visão mais dinâmica e atual, levando em consideração as novas tecnologias e metodologias ativas.

### **O impacto da literatura e os mediadores de leitura**

A literatura é um expoente da comunicação humana, pois através da combinação perfeita entre a escrita e a mensagem, somos convidados a refletir e desenvolver uma capacidade de compreender o ambiente que nos cerca a partir de uma ótica mais ampla. A consequência desse contato não se restringe apenas ao conhecimento acadêmico, mas inclui o conhecimento de mundo de cada autor que será passado para quem pratica tal ato.

Muitas vezes, o contato com obras literárias ocorre em estágios iniciais de nossas vidas, como quando os pais pegam uma obra de literatura infantil, seja um livro-imagem ou um conto de fadas, e leem a seus filhos, culminando em um momento de aprendizado para o ouvinte, mesmo que de maneira parcial. O ouvinte, que já possui uma leitura de mundo, começa a acumular visões e posicionamentos distintos, permitindo que suas ideologias e crenças sejam construídas por meio de várias influências. Entretanto, em alguns casos, o contato com o mundo literário pode ocorrer tardiamente, seja na adolescência, no instante em que o indivíduo “descobre” os *best-sellers* impulsionados pela mídia e por veículos de comunicação; na fase adulta, em momentos que são necessários realizar cursos de aprimoramento no âmbito profissional; ou quando idosos, que, em determinados casos, os indivíduos possuem um tempo maior para se dedicar ao entretenimento

literário.<sup>2</sup> Mesmo que haja um contato tardio com a literatura, essas pessoas não são desprovidas de uma visão de mundo, posto que, como afirma Paulo Freire, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1981). Portanto, o que irá ocorrer no momento seguinte ao ato de ler de cada indivíduo é uma recepção de ideias e uma seleção delas, que irão compor o seu pensamento.

Considerando o impacto da obra literária na vida dos indivíduos, devemos compreender os textos como ferramentas de refinamento gradativo das habilidades cognitivas e sociais dos indivíduos que os utilizam, pois é necessário entender que o leitor que inicia um livro não é o mesmo leitor que o termina. O indivíduo que lê, observa a realidade e toma-a como ponto de partida antes da leitura; durante o caminho, ele irá ser confrontado com uma enxurrada de ideias que poderão – ou não – fazer parte de seu acervo intelectual; ao final, o leitor terá realizado uma triagem de pensamentos e terá uma visão completamente destoante acerca da mesma realidade em que estava inserido anteriormente.

A teoria trabalhada acima conversa diretamente com o que propõe Ana Arlinda de Oliveira, ao dizer que a “obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo” (OLIVEIRA, 2010); e com o pensamento de Antônio Cândido, que afirma que a literatura deve ser encarada e classificada como um direito básico dos seres humanos, já que, em sua visão, os textos literários se igualam às necessidades mais básicas dos seres humanos. Assim como indivíduos precisam de se alimentar para viver, eles também precisam do contato com o universo imaginário, porque é a partir desse encontro que é realizado um enriquecimento pessoal, que irá influenciar diretamente seu caráter e sua formação enquanto indivíduo e cidadão. Para tanto, Cândido alega que a literatura “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CÂNDIDO, 2011).

Refletindo sobre as ideias de Oliveira (2010) e Cândido (2011), levanto o seguinte ponto de reflexão: os textos servem apenas para veicular ideias que formarão cidadãos críticos? A resposta é negativa. Colocarei, aqui, o exemplo de uma criança entre sete e dez anos, que ainda está com sua mente em formação: caso o pequeno indivíduo tenha contato desde cedo com obras literárias que reiterem e endossem comportamentos racistas, xenófobos, homofóbicos e preconceituosos, além de viverem em um ambiente que concorde com tais ideias, a chance dessa criança adotar uma postura

---

<sup>2</sup> Claramente, existem diversos casos que se enquadrariam nesse contato tardio, como as pessoas que não tiveram acesso à escolarização no tempo correto e frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas para não me alongar em um tópico secundário, mantereí esses exemplos.

negativa perante aos conceitos já estabelecidos na sociedade acerca do que é politicamente correto é alta. Todavia, se essa mesma criança tiver contato com obras que abordem esses mesmos conceitos, mas de forma a criminalizá-los, a postura desse indivíduo será completamente oposta ao resultado mencionado no exemplo anterior.

Portanto, para criarmos leitores que possuem um senso crítico acerca dos ambientes de vivência em que estão, precisamos da figura dos mediadores literários, que agirão não como carrascos que proíbem a leitura de obras famosas e muito vendidas no mercado e permitem apenas a leitura de grandes clássicos da literatura mundial, como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; mas sim como interlocutores que apresentarão diversos textos que conversem com os indivíduos em questão, dando-lhes a oportunidade de conhecer outras visões de mundo.

Então, surge um possível questionamento: quem seriam esses mediadores literários? Em um primeiro instante, por via de regra, as figuras familiares tomam essa responsabilidade para si, escolhendo, quase que de maneira autoritária, os textos que serão lidos pelas crianças.<sup>3</sup> É nesse momento que alguns traumas, que geram uma aversão ao texto literário, ocorrem, pois alguns familiares colocam obras de autores renomados nas mãos de crianças que ainda não possuem a maturidade para compreender tal escrita. A possibilidade de uma criança de dez anos entender a profundidade dos textos escritos por Jorge Amado é mínima, mesmo por intermédio de uma leitura guiada. Em segundo instante, a figura do mediador literário passa diretamente para o professor, que a partir do nível Fundamental II – anos finais, começa a cobrar a literatura de uma maneira mais aprofundada. Não que o professor seja uma figura invisível desde a Educação Infantil, mas creio que as figuras familiares, principalmente por conta da idade da criança, tenham um peso maior na escolha e na prática de leitura. Em um terceiro momento, o mediador literário passa a ser o próprio indivíduo, que, após adquirir uma carga de leitura considerável, começa a delimitar seus gostos e quais são suas preferências. Ressalto que esse terceiro momento só ocorre se houver um contato prévio com obras literárias, posto que não é possível realizar uma seleção do que agrada ou não o leitor sem que este conheça uma parcela de gêneros, autores e títulos.

O professor, como um mediador de leitura, não irá se ater apenas aos gostos próprios, já que seu objetivo é formar cidadãos críticos, que consigam enxergar o mundo de uma maneira mais ampla

---

<sup>3</sup> Utilizo a expressão “autoritária” pelo fato de poucos familiares perguntarem às crianças quais são seus gostos e quais gêneros literários elas preferem e, conseqüentemente, começam a inserir obras de seu próprio gosto na vida desses indivíduos.

e coesa, compreendendo os problemas que os cercam e buscando soluções viáveis para eles. Assim, o professor irá buscar textos que agradem os alunos e que possuam uma carga crítica viável para o trabalho em sala de aula. Agradar os alunos não é um sinônimo de realizar suas vontades, mas sim entender quais são as preferências do coletivo para que seja possível inserir obras que poderão ser trabalhadas com maior aceitação pela turma. Suponhamos que uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II tenha um apreço por obras teatrais, assim, o docente pode se utilizar de obras de Ariano Suassuna, como *O Auto da Compadecida* (1955), ou de Dias Gomes, como *O Pagador de Promessas* (1960), além de conectar, por meio da interdisciplinaridade, obras de artistas plásticos, filmes, as próprias obras encenadas, versões em quadrinhos etc. Caso seja uma turma de alunos mais novos, o mesmo pode ser realizado, porém com textos que condizem com a faixa etária dos alunos. Partindo desse ideal, reitero o posicionamento de Leyla Perrone-Moisés:

Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua individualidade irreduzível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. (PERRONE-MOISÉS, 2006)

Nesse caso, considero a figura do professor progressista, o que condiz com uma parcela dos docentes mais jovens. Claramente, isso não impede ou elimina a postura tradicionalista de determinados profissionais, que optam por não aplicar ações democráticas e consideram apenas a sua vontade dentro de sala de aula. Ao passar textos complexos para um público que ainda não possui maturidade suficiente, a chance de uma quantia desses indivíduos criar uma aversão aos textos ficcionais tende a aumentar. Um ótimo exemplo é a leitura não guiada de livros de Machado de Assis para alunos de oitavo e nono ano, em que os estudantes não entendem o cerne dos textos e transferem essa sensação de incapacidade e frustração para as demais obras, evitando-as ao máximo. Talvez, essa aversão seja revertida no futuro, mas, por vezes, ela é mantida por períodos indeterminados.

### **A formação de um hábito de leitura: desafios e sugestões para docentes e mediadores de leitura**

Tendo compreendido quem são os mediadores literários existentes ao longo da vida de um indivíduo e qual é o impacto que o ato de ler tem sob as pessoas que o fazem, levanto o questionamento a seguir: como é possível criar um hábito de leitura em pessoas que tem pouco ou nenhum contato



com textos literários? Para responder essa pergunta, descreverei algumas estratégias que utilizei durante o ano letivo de 2022, em que ministrei aulas para turmas de nono ano do nível Fundamental II. A escolha de focar em experiências ligadas a esse período escolar se deu porque é durante essa fase que a formação do indivíduo enquanto leitor é mais desenvolvida e estimulada, devido a presença constante do segundo mediador de leitura, o professor.

É muito comum professores de língua portuguesa entrarem em sala de aula e se depararem com alunos que não possuem hábito de leitura. Ao questionar o motivo da inexistência de tal prática, respostas como “Ler para quê?”, “Acho chato” ou “Eu nem entendo o que está escrito” são facilmente encontradas. Essa recepção negativa do texto literário dificulta muito a prática docente, afinal, como é possível ministrar uma aula de português sem o intermédio de uma obra? Não que os livros sirvam apenas como pretexto para o ensino de determinados conteúdos, como diz Marisa Lajolo (1988), mas são, com certeza, grandes auxiliares do aprendizado. É necessário retirar essa alcunha diabólica que os livros receberam da visão dos estudantes, mostrando a eles as maneiras que um texto literário pode auxiliar em vários aspectos de seu desenvolvimento e maturidade.

Entretanto, não podemos ser tão simplistas e dizer que os alunos não leem só porque não gostam. É necessário considerar os outros fatores que circundam a vida desses indivíduos, como a ausência do hábito de leitura em ambiente familiar e a existência de transtornos ou dificuldades de aprendizagem. Por meio de uma análise minuciosa, o professor conseguirá desenvolver métodos efetivos para a consolidação do hábito de leitura em cada um de seus estudantes – resalto que nenhuma metodologia é cem por cento efetiva, mas existe uma grande chance de sucesso.

Em 2022, ministrei aulas de língua portuguesa para turmas de nono ano do nível Fundamental II da rede pública de ensino do Distrito Federal. Possuía seis turmas com trinta alunos, em média, cada uma. A faixa etária variava entre estudantes de treze a dezesseis anos, o que não configura, necessariamente, uma distorção idade-série. Na aula inicial de cada turma, perguntei aos alunos quem gostava de ler e tinha o hábito de leitura. O resultado não foi nada além do esperado: cerca de três ou quatro se manifestavam positivamente em relação ao questionamento feito. É um cenário preocupante, posto que apenas 10% costumam ter um contato frequente com obras literárias, mas não é impossível de ser alterado. Perguntei aos que deram uma resposta negativa qual era o motivo de não existir um hábito de leitura e a resposta majoritária foi que o celular era muito mais interessante do que ler um texto que nem imagens tinha. É uma resposta compreensível, já que todas as informações necessárias para esses alunos estão na palma de suas mãos, sendo completamente acessível com apenas um toque.

Para quem não lê, o dinamismo da internet supera com facilidade a forma estática dos livros. Um vídeo no *TikTok* ou no *Youtube* desperta muito mais interesse nessa nova geração do que ler histórias de cavalaria contadas por um fidalgo a seu escudeiro. Eis, aqui, a primeira sugestão para que o hábito de leitura seja criado pelos estudantes: a integração entre a internet e as obras literárias. Por meio da figura dos *booktubers*, que são “leitores assíduos produtores de conteúdo audiovisual e conectados à Internet que compartilham sinopses, resenhas, opiniões sobre livros” (TEIXEIRA, 2016), a difusão de materiais literários tem sido reforçada. Claramente, esses promotores da leitura no âmbito digital dão preferência a *best-sellers*, posto que é o que mais rende visualizações em suas redes. Todavia, isso não deve ser encarado como algo negativo: grandes leitores iniciam suas jornadas, muitas vezes, por meio da chamada “baixa” literatura<sup>4</sup> ao invés dos clássicos. Portanto, o professor deve estar a par desse assunto para que seja possível a recomendação desses canais para os estudantes.

Após a sondagem inicial, trouxe algumas opções de gêneros literários (lírico e narrativo) que seriam trabalhados ao longo do ano e permiti que os estudantes escolhessem, por meio de uma votação, qual seria o primeiro gênero a ser estudado. Conseqüentemente, o gênero lírico foi o mais votado, o que não agrudou a todos, pois alguns alunos achavam que esses textos eram restritos apenas a rimas emparelhadas e temas amorosos. Para desconstruir essa ideia errônea, propus uma atividade em que os estudantes deveriam fechar seus olhos e prestar atenção apenas em minha voz. O poema lido foi *O bicho*, de Manuel Bandeira, que culminou no debate acerca da fome e da miséria no Brasil, comparando os dias atuais com a data em que o poema foi escrito. Essa brevíssima atividade serviu para desmistificar a existência única dos poemas amorosos e para mostrar que, por meio da escrita lírica, é possível trazer temas delicados e que merecem ser denunciados e explorados. A partir disso, as aulas de língua portuguesa, em sua maioria, voltaram-se para a leitura, análise e interpretação de poemas escritos por diversos autores brasileiros consagrados, como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Manoel de Barros, Conceição Evaristo etc. Optei por trazer poemas que fossem escritos em uma linguagem mais coloquial, pois os estudantes poderiam ler sozinhos em casa e teriam uma maior possibilidade de compreensão; e datados a partir do século XX, porque a preocupação com a temática é maior do que a preocupação com a estética, como é facilmente visto em *José*, de Carlos Drummond de Andrade, e vários outros poemas de Manuel Bandeira. Chegando ao fim do bimestre, foi realizada uma oficina de poemas, em que cada aluno deveria escrever

---

<sup>4</sup> O termo “baixa” literatura é comumente utilizado por estudiosos de literatura puristas, que não aceitam que livros mais comerciais devem ser considerados obras literárias.

um poema autoral, o que culminou em um livreto *Mentes abertas, pensamentos profundos – uma coletânea de poemas dos alunos do CEF 08 de Planaltina*. Foi possível perceber que, ao longo do bimestre, a repulsa pelas obras literárias que alguns alunos tinham começado a diminuir, pois estes começaram a enxergá-las como uma ferramenta que estava ao seu alcance e que, muitas vezes, falava a mesma língua que eles. Assim, trago a segunda sugestão: a inserção democrática<sup>5</sup> de textos com linguagens que se assemelhem a dos alunos e a promoção de oficinas literárias, que culminem na produção de textos e coletâneas. É necessário que o aluno compreenda seu papel enquanto produtor de conhecimento e cultura, pois isso irá aproximá-lo das obras literárias e irá incentivá-lo a manter um hábito de leitura constante. Essa afirmação vai de encontro com o pensamento de Neusa Sorrenti (2007), que considera a composição de poemas dentro de uma oficina como um exercício de liberdade poética individual, pois o estudante tem a possibilidade de colocar em prática a sua imaginação ao decompor, armar, recortar e descobrir textos com o objetivo de gerar algo inédito. Além disso, Sorrenti afirma que o papel do professor dentro das oficinas de poemas é o de mediador, que transforma a atmosfera do local em “um ambiente de liberdade e criatividade, para que a criança possa se expressar sem bloqueios” (SORRENTI, 2007).

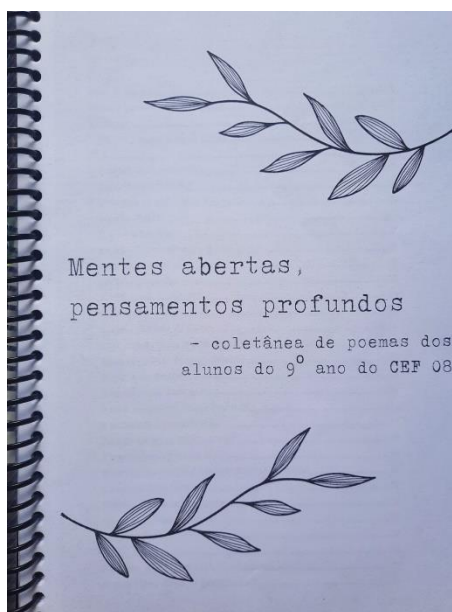


Figura 1 – Capa do livro produzido em sala de aula *Mentes abertas, pensamentos profundos – uma coletânea de poemas dos alunos do CEF 08 de Planaltina*.

<sup>5</sup> Ressalto a importância de haver uma decisão democrática, pois o aluno não deve ser um agente passivo nas decisões e na relação de ensino-aprendizagem; é necessário que ele se torne um agente do conhecimento, participando ativamente das escolhas realizadas em sala.

No segundo bimestre, sugeri aos alunos que trabalhássemos com a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, por conta de sua relevância e contemporaneidade, além de ser uma narrativa que condiz com a vida de muitos estudantes que vivem nas periferias de Brasília. Para realizar o trabalho, utilizei trechos da obra, com o objetivo de gerar debates acerca da condição de vida da autora e da atualidade de seu livro; vídeos biográficos sobre Carolina Maria de Jesus e suas obras, produzidas por *booktubers* e canais de televisão; e um curta-metragem, que adaptou a obra *Quarto de despejo*. Já estando cientes de qual era a temática abordada no livro de Carolina e quem era a autora, foi requerido aos estudantes a leitura da obra em questão, para que pudéssemos prosseguir para a etapa final. Aos alunos que possuíam acesso à internet, foi solicitado que entrassem em provedores de pesquisa e procurassem versões em formato digital; aos alunos que não possuíam acesso a meios tecnológicos ou acesso à internet, foi pedido para que fossem à biblioteca da escola e fizessem um empréstimo dos livros. Certamente, a disponibilidade desses livros na biblioteca era escassa, o que dificultou o acesso à narrativa de Carolina, mas isso não impediu que a próxima etapa fosse realizada de maneira correta. O resultado desse projeto literário foi a produção de uma maquete construída com materiais recicláveis, aludindo ao ofício da autora antes de ser publicada, visando a compreensão dos alunos sobre o que é uma favela, qual é o cotidiano dos moradores e quais são os problemas enfrentados por eles diariamente. Essa ideia de materializar o que foi lido e compreender a vida das pessoas que estão inseridas nessa condição de fragilidade condiz com a percepção que Cândido (2010) possui acerca da função humanizadora da literatura: o aprimoramento da empatia dos alunos afeta, diretamente, a sociedade em que estão inseridos. Em suma, essa é a terceira sugestão: trabalhar textos contemporâneos aos alunos e transformar as concepções teóricas em trabalhos práticos, que os alunos possam interagir e compreender melhor a obra lida.



Figura 2 – Maquete de uma favela inspirada na obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus.

Ao retornamos do recesso escolar, iniciei, em meados de agosto, o terceiro momento literário: a adaptação de contos diversos em histórias em quadrinhos. Os contos escolhidos foram *O jardineiro Timóteo* e *Negrinha*, ambos escritos por Monteiro Lobato; *Quanto tempo dura um pesadelo*, de Pedro H. Elias; *O bêbado corrigível* e *O filho do camponês*, de Dany Wambire; e *Senin*, de Ryunosuke Akutagawa. Sua seleção foi baseada na tentativa de apresentar aos estudantes um pouco da cultura de outras épocas e locais, além de mostrar outras visões de mundo pertencentes aos autores citados acima. Para não deixar os estudantes desamparados, durante uma de nossas aulas, abordei a biografia de cada autor e fiz um panorama introdutório dos tópicos que os contos abordavam. Posteriormente, separei os alunos em grupos e entreguei-lhes uma cópia do texto para que fosse lida conjuntamente. O objetivo, nesse momento, era averiguar a leitura dos estudantes e a compreensão do que estava sendo lido. Após a leitura, os alunos foram instruídos a fazer uma adaptação do texto para uma história em quadrinhos: por se tratar de uma adaptação, foi permitido que os integrantes dos grupos utilizassem a criatividade para colocar as histórias em outras épocas e situações levemente diferentes, sem que a essência do texto fosse perdida. Portanto, é necessário ter em mente que a história adaptada para os quadrinhos receberá diversas mudanças do texto original, mas sem perder o seu tema central, o que dialoga diretamente com os estudos de Cademartori (2003) e Lima (2012), em que ambos autores discorrem sobre os aspectos que devem ser levados em consideração no momento em que está sendo realizada uma adaptação de textos literários. O resultado dessa atividade foi misto, pois ficou evidente que uma parcela dos estudantes não conseguiu compreender o tema central da história que trabalharam, fazendo

uma história quase autoral, já que utilizaram personagens do texto, ao invés de uma adaptação. Nesse caso, assumo a culpa da baixa compreensão dos estudantes para com o texto lido, pois acredito que se os contos tivessem sido trabalhados mais detalhadamente por mim, a compreensão textual dos alunos seria mais satisfatória.

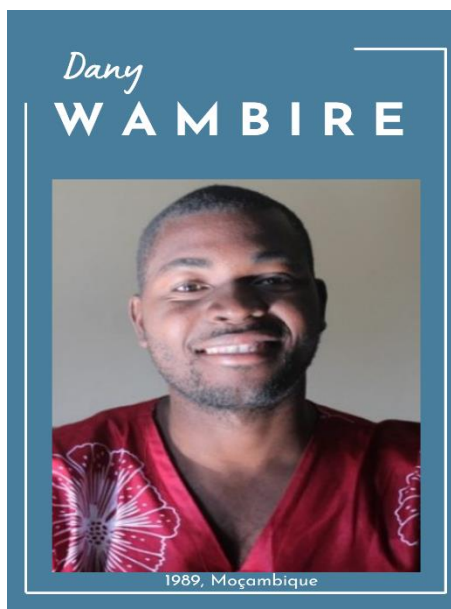


Figura 3 –Folder do escritor Dany Wambire, preparado para a mostra científico-cultural.

Mesmo que o impacto desses trabalhos não tenha sido grande em sala de aula, ele se mostrou muito positivo quando foi levado para a mostra científico-cultural que ocorreu na escola depois de poucos meses de sua produção. Durante o evento, algumas crianças e adultos folhearam as histórias em quadrinhos, leram o folder de apresentação dos autores e se interessaram pelo conto original, vindo perguntar a mim como poderiam ter acesso a eles. Assim, deixo, aqui, a quarta sugestão: trabalhar com contos e adaptá-los para outras mídias, como histórias em quadrinhos, curta metragens, pinturas, desenhos e músicas.

O último trabalho que envolvia a literatura foi posto em prática no quarto bimestre. Por se tratar de um jogo didático, foi requerido aos estudantes que fizessem uma pesquisa acerca de um autor, previamente selecionado por eles, que tivesse os seguintes tópicos: biografia, bibliografia, premiações, curiosidades e outros fatos relevantes. Essa pesquisa foi pedida aos alunos com o objetivo de fomentar o conhecimento acerca dos escritores que poderiam ser trabalhados durante o Ensino Médio, além de contribuir para a dinâmica do jogo pedagógico desenvolvido pelo professor: um *Role-playing game* na modalidade jogador contra jogador (*Player versus Player*), em que os personagens eram autores da literatura brasileira. Para jogar, o aluno deveria possuir uma ficha do personagem com pontos de vida,

vantagens e desvantagens, todas envolvendo características de obras ou fatos da vida de cada escritor, por exemplo: Machado de Assis possuía como vantagem um machado, que causava dois pontos adicionais de dano em cada ataque que ele fizesse; e como desvantagem, a personagem tinha epilepsia, uma doença que Machado possuía e que, na partida, poderia imobilizar o jogador durante um turno. O resultado dessa atividade é visto apenas a longo prazo, posto que o intuito é fazer com que o aluno conheça, mesmo que superficialmente, alguns escritores que poderão ser trabalhados pelos professores nas próximas etapas de sua vida acadêmica. A quinta sugestão diz respeito à necessidade de dinamizar a literatura: transpor elementos literários (autor e obras) em jogos pedagógicos para facilitar o contato e o gosto do estudante para com as obras literárias de maneira cotidiana.

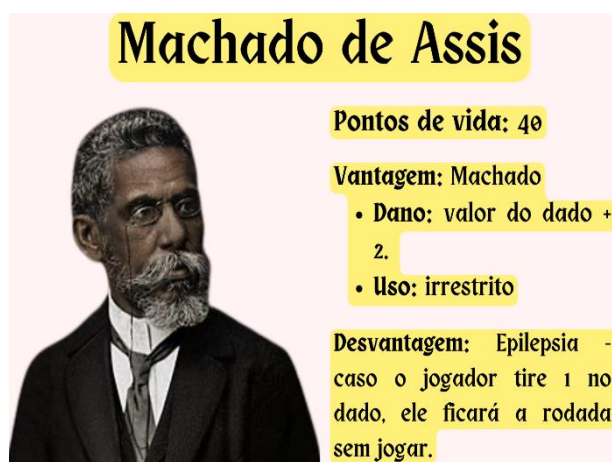


Figura 4 – Ficha da personagem Machado de Assis do Role-playing game aplicado em sala de aula.

Por se tratar de duzentos alunos, em média, não é possível afirmar que as metodologias descritas acima foram 100% proveitosas e que todos foram afetados a ponto de criar um hábito de leitura, mas foi perceptível um aumento do interesse de alguns alunos que, recorrentemente, pediam indicações de obras literárias de diversos gêneros e autores e faziam empréstimos na biblioteca escolar quase que semanalmente. Portanto, devemos ter consciência de que nenhuma metodologia aplicada a um amplo público é efetiva em sua totalidade, mas a parcela que for afetada positivamente, mesmo que seja uma porcentagem pequena, deve ser considerada um sucesso para o aplicador. Isso não quer dizer que esse grupo que reagiu de maneira satisfatória deve ser motivo de contentamento pleno para o pesquisador. Na realidade, esse grupo deve ser compreendido como um elemento de aprimoração dos pontos positivos da metodologia utilizada, assim como o grupo que não foi, ou foi parcialmente, afetado, que deve ser analisado detalhadamente para que sejam aperfeiçoadas as falhas contidas na metodologia aplicada.

## Políticas públicas de incentivo à leitura: um breve panorama

Até o presente momento, esse artigo discorreu acerca do impacto da literatura na vida das pessoas que praticam o ato de ler; explorou quem são os três mediadores literário passíveis de serem encontrados ao longo da formação de um leitor; e descreveu metodologias de ensino de literatura baseadas em um relato de experiência. Levando em consideração que a subárea tratada ao longo desse texto é o ensino de literatura, torna-se relevante abordar quais são as medidas tomadas pelo Estado em relação ao incentivo da leitura em ambiente escolar.

A escola é um ambiente que desempenha a função de incentivador de novas experiências, onde são fomentados o diálogo, a compreensão e o acesso a diversas formas de culturas e visões de mundo. Ela permite que cada estudante participe de um processo em que seu senso crítico será aprimorado, de forma que ele adquira a capacidade de se enxergar como um agente de mudança no local em que está inserido, podendo contribuir ativamente para o cotidiano da comunidade em que vive ao utilizar os conhecimentos aprendidos e as experiências vivenciadas durante sua trajetória acadêmica.

Todavia, temos que ser realistas: não é possível desempenhar um trabalho que atinja a maioria dos estudantes se não há materiais necessários para desenvolver um planejamento pedagógico. No caso dos professores de língua portuguesa, para trabalhar um livro, é necessário que essa obra esteja disponível para todos os alunos e sabemos que, por vezes, essa é uma realidade utópica. Para amenizar a situação defasada, o Estado traz ações de promoção e acesso à leitura promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), como a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE); o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); e o Programa Sala de Leitura, que são essenciais para o bom funcionamento das metodologias de ensino e do hábito de leitura.

A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)<sup>6</sup> é uma estratégia que possui o intuito de fazer com que os brasileiros tenham um maior contato com as obras literárias e criem um hábito de leitura. A promoção da leitura e escrita, além das atividades e locais relativos a esses tópicos, é permanente, sendo revista em um período decenal pelo MEC juntamente com a sociedade e de órgãos como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as secretarias estaduais de educação e cultura. O mote principal desse projeto é tornar a literatura um elemento democratizado, em que todos conseguirão

---

<sup>6</sup> Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018.



obter acesso com facilidade. Outro ponto relevante está contido no artigo 3º, incisos II e VIII, em que é abordado o incentivo do Estado na formação profissional de mediadores de leitura, como professores, bibliotecários e agentes de leitura:

II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais; [...]

VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas; (BRASIL, 2018)

Enquanto o PNLE traz uma perspectiva de incentivo e fomento a determinadas áreas e objetivos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>7</sup> age de maneira distributiva, suprindo escolas da rede pública de todo o país com livros de todas as áreas do conhecimento. Esse programa é gerido pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e possui a participação de profissionais da educação, juntamente às Secretarias estaduais. Todo ano é lançado um edital que contém obras previamente por especialistas em educação, que poderão ser requeridas e utilizadas pelas unidades escolares. Vale ressaltar que os profissionais que realizam essa escolha são os professores. Por se tratar de uma compra em larga escala, o programa consegue atender a todos os estudantes de uma série/ano. Para os professores de língua portuguesa, esse programa serve de maneira complementar ao seu planejamento, posto que as obras literárias são escolhidas por eles e condizem diretamente com a sua proposta pedagógica.

Diretamente ligado ao PNLD, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>8</sup> tem o intuito de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos estudantes de escolas públicas através da distribuição de obras literárias e científicas. Seu funcionamento contempla duas vertentes: escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos; e escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio, que são realizadas de maneira alternada e gratuita. O PNBE é dividido em três áreas: a primeira, PNBE Literário, possuiu o objetivo de avaliar e distribuir textos em prosa, verso, livros de imagens e histórias em quadrinhos; a segunda, PNBE Periódicos, avalia e distribui periódicos de conteúdos didáticos para todos os segmentos; e a terceira, PNBE do Professor, visa apoiar e incentivar a prática pedagógica da educação básica por meio da distribuição de textos teóricos e metodológicos.

<sup>7</sup> Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

<sup>8</sup> Resolução/CD/FNDE nº 39, de 17 de julho de 2009.

Assim como o PNLE, PNLD e o PNBE, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)<sup>9</sup> age de maneira a incentivar o interesse nacional pelo hábito de ler, além de estruturar uma rede de projetos que seja capaz de consolidar práticas de leitura e criar condições de acesso ao texto literário. Para tanto, o PROLER se propõe a instalar “centros de estudos de leitura, para capacitar e formar educadores por meio de familiarização com o livro e a biblioteca” (BRASIL, 1992) e “espaços de leitura, abertos regularmente ao público” (BRASIL, 1992), além de dinamizar esses locais, trazendo atividades e materiais diversificados. Esse programa tem relação direta com o Programa Sala de Leitura<sup>10</sup>, existente como um programa do estado de São Paulo, que tem como objetivo criar uma sala de leitura em cada escola da rede pública estadual, que ofereça aos alunos a “oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs” e um “espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo” (SÃO PAULO, 2009).

Ao analisarmos os programas mencionados acima, é possível perceber que o Estado participa ativamente do cotidiano escolar, pois insere diversas políticas públicas que incentivam, complementam e suplementam o fazer pedagógico e literário. Podemos afirmar que o Brasil vive um cenário ideal e que todos os estudantes irão adquirir um hábito de leitura decorrente desses programas? Não. Contudo, é necessário perceber que há um esforço coletivo, tanto por parte do Governo, quanto por parte dos professores e mediadores de leitura, em trazer aos estudantes formas de incentivo à criação de um hábito de ler cotidianamente, seja por meio da disposição de livros que sejam de seu interesse em ambientes propícios à leitura ou pelas metodologias utilizadas em sala de aula que aproximem os alunos dos textos literários.

## Conclusão

A leitura deve ser um hábito cultivado por todos, pois é a partir do contato com ela que ampliamos a nossa visão de mundo, de forma a compreendermos a sociedade em que estamos inseridos; aprimoramos nossas habilidades sociais, o que nos permite construir relacionamentos interpessoais; e melhoramos a nossa saúde mental, devido ao prazer de ler uma obra que nos desperta

---

<sup>9</sup> Decreto n° 519, de 13 de maio de 1992.

<sup>10</sup> Resolução Estadual n°. 15 de 18 de fevereiro de 2009.

interesse. De maneira geral, a literatura está associada à consolidação de nosso bem-estar, pois ela nos humaniza à medida que usufruímos de seus conteúdos.

Ao longo desse artigo, foram discutidos diversos tópicos acerca da criação de um hábito de leitura no século XXI, a fim de incentivar os docentes e os pesquisadores da área a enxergarem a literatura não mais como um texto estático, mas como um elemento dinâmico que converse diretamente com os jovens que ainda estão passando por sua formação literária. De forma mais detalhada, é possível dizer que foi abordado o impacto da literatura na vida de quem possui um hábito de leitura recorrente; quais são os três mediadores de leitura que podem ser encontrados ao longo da trajetória acadêmica de cada indivíduo; algumas metodologias de ensino de literatura que podem ser utilizadas no ensino básico, objetivando a maior proximidade, contato e a formação de um hábito de leitura dos estudantes com as obras literárias; e os programas complementares e suplementares que o Estado aplica em escolas públicas, visando o incentivo à leitura e escrita, à formação de mediadores de leitura e à propagação da cultura letrada.

É necessário que os professores e os mediadores de leitura compreendam que estamos inseridos em um contexto novo, em que impera a tecnologia e o mundo digital, para poderem trabalhar com a literatura de maneira realmente efetiva. Para isso, é preciso que haja, por parte desses profissionais, uma atenção maior aos elementos que compõe a vida dos estudantes; uma aceitação e profissionalização das novas ferramentas virtuais que são, por vezes, utilizadas pelos próprios alunos; e, por fim, uma mudança de pensamento para com a literatura, que saia do estatismo padrão e parta para o dinamismo. Adotando essa postura mais moderna, a possibilidade de fazer com que os jovens leitores em formação dessa geração se aproximem mais das obras literárias e criem o hábito de ler diariamente torna-se maior; caso seja mantida a rigidez e o tradicionalismo, o movimento contrário dos estudantes permanecerá alto e a resistência em ter um contato com a literatura será cada vez maior.

### **Referências bibliográficas:**

BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA, 2006. 160p.

BRASIL. (1992). *Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992 - Programa Nacional de Incentivo à Leitura, PROLER*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2023

BRASIL. (2018). *Política Nacional de Leitura e Escrita*, PNLE. 13.696/2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CADEMARTORI, Lígia. *Criança e quadrinhos*. In: JACOB, Sissa. *A criança e a produção cultural*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. (2011). *O direito à literatura*. In: CÂNDIDO, Antônio. (5.ed.) *Vários escritos*. (pp. 171-193). Rio de Janeiro, Brasil: Ouro sobre azul.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In.: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

LIMA, Marcelo Soares de. *Literatura e quadrinhos: uma questão de adaptação*. In: II CONGRESO INTERNACIONAL VIÑETAS SERIAS: NARRATIVAS GRÁFICAS: LENGUAJES ENTRE EL ARTE Y EL MERCADO. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional, 26 al 28 de sep. 2012. p. 1-15. Libro de actas. Disponível em: <<http://www.vinetasserias.com.ar/actas2012.html>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

MENDES, Josué de Sousa. *Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária*. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *O professor como mediador das leituras literárias*. In: *Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura para todos*. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TEIXEIRA, C. S.; COSTA, A. A. *Movimento Booktubers: práticas emergentes de mediação de leitura / Booktubers movement: emerging practices of reading mediation*. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 2, p. 13–31, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.2.13-31. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16724>. Acesso em: 31 jan. 2023.

RAMPELOTTO, Helena de Paula; GIZÉRIA, Kátia. *As Dificuldades na Formação do Hábito de Leitura em Alunos do Ensino Fundamental*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Edição 02, Ano 02, Vol. 01. pp 51-66, Maio de 2017. ISSN 2448-0959

SÃO PAULO. (2009). *Resolução SE - 15, de 18-2-2009 - Programa Sala de Leitura*. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_09.HTM)>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola - Reflexões, comentários e dicas de atividades*. 2.ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2007. p.

Recebido em: 27/2/2023

Aprovado em: 4/6/2023

# FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA DE LITERATURA INFANTIL: ALGUNS CONHECIMENTOS DE BASE

TRAINING CHILDREN'S LITERATURE READING MEDIATORS: SOME BACKGROUND KNOWLEDGE

FORMACIÓN DE MEDIADORES DE LECTURA DE LITERATURA INFANTIL: ALGUNOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva<sup>1</sup>  
 Marília Forgearini Nunes<sup>2</sup>  
 Camila Alves de Melo<sup>3</sup>  
 Renata Sperrhake<sup>4</sup>  
 Júlia Soares Martini<sup>5</sup>  
 Joana Wurth Geller<sup>6</sup>  
 Giovanna Rocha Quadros<sup>7</sup>

**Resumo:** O presente texto tematiza a importância das experiências leitora e mediadora, bem como as especificidades da textualidade e da ação leitora implicadas na realização de uma experiência de mediar a aproximação do leitor ao texto literário. Para balizar essa discussão parte-se da pergunta: quais conhecimentos servem de base para o desenvolvimento de mediadores de leitura literária? Elaborar-se a resposta a partir da análise das ações e conhecimentos entendidos como necessários para o fazer da mediação da leitura literária e que foram base para a organização de um curso de extensão no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). O curso aconteceu em duas edições no ano de 2021, foi ministrado por docentes da FACED/UFRGS e por estudantes de pós-graduação e teve como público-alvo professoras das etapas iniciais da Educação Básica e bibliotecárias atuantes em instituições públicas ou comunitárias. Dentre os

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Osório/Brasil). Comissão Coordenadora do LER: clube de leitura, projeto de extensão da FACED/UFRGS. lilianmad1@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-0410-9877>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). [mariliaforginunes@gmail.com](mailto:mariliaforginunes@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0003-3911-5588>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professora da Universidade Federal de Goiás (Goiânia/Brasil). [camila.melo@ufg.br](mailto:camila.melo@ufg.br). <https://orcid.org/0000-0001-6160-4797>.

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). [renata.sperrhake@gmail.com](mailto:renata.sperrhake@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-1886-3344?lang=pt>.

<sup>5</sup> Mestranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Bolsista (CNPq). [juliasoaresmartini99@gmail.com](mailto:juliasoaresmartini99@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-4218-8246>.

<sup>6</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS). Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UFRGS. [joanawgeller@gmail.com](mailto:joanawgeller@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-5509-4601>.

<sup>7</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS). Bolsista de Extensão PROEXT/UFRGS. [giovannarquadros@gmail.com](mailto:giovannarquadros@gmail.com). <https://orcid.org/0009-0004-4041-095X>.

conhecimentos elencados nas análises deste texto, sobressaem-se os seguintes elementos: 1) a especificidade do texto literário; 2) o ensino da compreensão de leitura literária; 3) a problematização sobre os temas que permeiam os livros literários, mas que não podem ser critério principal de escolha; e 4) a complexidade da ação do mediador para aproximar livro e leitor promovendo a produção de sentidos a partir desse encontro.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura infantil. Formação de mediadores.

**Abstract:** This paper discusses the importance of reading and mediating experiences, as well as the specificities of textuality and reading action involved in mediating the reader's approach to the literary text. This discussion is based on the question: what knowledge serves as a basis for the development of literary reading mediators? The answer is based on an analysis of the actions and knowledge considered necessary to mediate literary reading and which were the basis for the organization of an extension course at the School of Education of the Federal University of Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). The course had two editions in 2021, was taught by FACED/UFRGS teachers and graduate students, and its target audience was teachers and librarians working in public or community institutions. Among the knowledge listed in the analyses of this text, the following elements stand out: 1) the specificity of the literary text; 2) the teaching of literary reading comprehension; 3) the problematization of the themes that permeate literary books, but that cannot be the main criterion for choice; and 4) the complexity of the mediator's action to bring book and reader together, promoting the production of meaning from this encounter.

**Keywords:** Reading. Children's literature. Training mediators.

**Resumen:** En este artículo se discute la importancia de la experiencia lectora y mediadora, así como las especificidades de la textualidad y de la acción lectora implicadas en la mediación de la aproximación del lector al texto literario. Esta discusión se basa en la pregunta: ¿qué conocimiento es la base para el desarrollo de mediadores de lectura literaria? La respuesta se fundamenta en el análisis de las acciones y saberes considerados necesarios para mediar la lectura literaria y que sirvieron de base para la organización de un curso de extensión. Entre los saberes enumerados en el análisis de este texto, se destacan los siguientes elementos: 1) la especificidad del texto literario; 2) la enseñanza de la comprensión de lectura literaria; 3) la problematización de temas que permean los libros literarios, pero que no pueden ser el principal criterio de elección; y 4) la complejidad de la acción del mediador para acercar libro y lector y promover la producción de sentido a partir de este encuentro.

**Palabras clave:** Lectura. Literatura infantil. Formación de mediadores.

## Introdução

Este trabalho vincula-se à pesquisa "Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura" e ao projeto de extensão "LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda)- Ano 3", duas atividades desenvolvidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa organiza-se a partir de dois argumentos principais: primeiro, a mediação cultural é essencial para interagir com objetos multissemióticos – assim como a literatura infantil – de maneira significativa, sensível e atenta; e, segundo, a mediação é fruto das experiências vividas pelo mediador, uma interação singular e intencional que pode fomentar a cultura e a relação com diferentes objetos culturais. O projeto de extensão tem como objetivo geral: promover atividades com foco no letramento literário incluindo práticas de leitura de textos literários voltadas aos leitores adultos, estudos sobre a função e a constituição do texto literário com foco na mediação da leitura para a infância.

O entendimento sobre a relação entre experiências individuais e mediações realizadas está na base das duas atividades, compreendendo que as experiências, para que sejam vividas em sua plenitude, dependem da continuidade, das suas condições objetivas e dos estados imediatos internos do sujeito nela envolvido (DEWEY, 1979; 2005). Em relação à experiência da leitura literária, seja como mediador ou como leitor, entendemos que tal experiência, para que seja efetiva, independente do papel exercido, demanda que as leituras vividas não sejam pontuais ou isoladas, mas estabeleçam um *continuum* processual. Todo leitor possui um caminho construído desde que lê, havendo sempre a possibilidade de ampliar, renovar ou reconstruir o que já se faz. Do mesmo modo ocorre em relação ao desenvolvimento das habilidades para atuar como mediador, um fazer que é processual e ao mesmo tempo aberto às experiências de leitura e de mediação sem que haja um caminho pré-estabelecido.

Ao entendimento sobre a processualidade para ser leitor ou mediador de leitura, agrega-se o conceito de letramento literário, tendo em vista as especificidades da leitura de literatura (PAULINO, 2005) e da apropriação da textualidade literária e de seus efeitos de sentido (PAULINO; COSSON, 2009). A leitura literária possui características próprias que não se limitam a um modelo de propriedades de linguagem restrito, pois a textualidade literária é por si inovadora, inventiva e aberta aos sentidos, o que também se reflete no modo de lê-la e mediá-la.



Assim, tendo em vista a importância da experiência leitora e mediadora, bem como as especificidades da textualidade e da leitura implicadas na realização de uma experiência de mediar a aproximação do leitor ao texto, chega-se ao questionamento que este estudo pretende responder: quais conhecimentos servem de base para a formação de mediadores de leitura literária? Essa pergunta alinha a pesquisa ao projeto de extensão destacados no parágrafo inicial. Em análise neste estudo está a organização de uma atividade do projeto de extensão: um curso de formação de mediadores de leitura literária voltado a professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente que atuam em escola pública, e a bibliotecárias, bibliotecários, mediadoras e mediadores de leitura em bibliotecas públicas e comunitárias. Este curso foi ministrado por duas docentes da FAGED/UFRGS e duas professoras pedagogas, pós-graduandas na época em que o curso foi ministrado. Todas compõem a equipe do projeto de extensão desde a sua criação em 2019.

Elabora-se a resposta a partir de ações e conhecimentos entendidos como necessários para o fazer da mediação da leitura literária e que foram base para a organização do curso de extensão que alinha pesquisa e extensão e ao mesmo tempo é motivador das reflexões deste estudo. A análise foi realizada a partir dos materiais elaborados pelas ministrantes do curso identificando neles conceitos e referenciais teóricos que constituíram as bases do que foi abordado no curso. Inicialmente, apresenta-se a pesquisa e o curso de extensão, duas atividades que sustentam o fazer universitário e que, no caso deste estudo, se revelam a partir do ensino promovido pelo curso que é analisado. Em seguida, descrevem-se os eixos de organização do curso pontuando conceitos e a argumentação teórica, delimitando conhecimentos sobre a textualidade literária voltada ao público infantil e sobre leitura e mediação do texto literário para a formação de quem realiza mediação de leitura de literatura para a infância. Por fim, reforça-se a importância de que existam tempo e espaço para interagir como leitor ou como mediador da leitura literária no contexto da formação para a ação mediadora.

### **A formação do leitor e do mediador de leitura em projetos de pesquisa e extensão alinhados**

A pesquisa fundante deste estudo tem por objetivo geral refletir de modo teórico e prático sobre o letramento literário em práticas de mediação da leitura com professores em formação para atuarem como mediadores de leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. No viés prático da pesquisa, a investigação tem como objetivo específico criar espaços de experiência como leitor e como mediador de literatura, com vistas ao desenvolvimento da leitura e da mediação como saberes da docência. Esse objetivo específico levou ao alinhamento entre pesquisa e extensão no contexto da universidade, inicialmente com a promoção de rodas de leitura e conversa a partir de textos literários, predominantemente contos, lidos durante o encontro e seguidos de conversa sensível sobre o que foi lido.

O projeto de extensão "LER: Clube de Leitura (Lendo Em Roda)" que tem sido, desde 2019, espaço de encontros voltados tanto aos estudantes da universidade, como também à comunidade em geral, vem oportunizando leitura e diálogo sobre textos literários tendo como inspiração a proposta de círculos de leitura (COSSON, 2014) sem, contudo, restringir-se a ela ou utilizá-la de modo completo. A intenção dos encontros que inauguraram a ação de extensão era (e continua sendo) a ampliação das experiências de leitura e de interação cultural dos participantes, pretendendo a constituição de uma comunidade leitora.

Se, a princípio, o objetivo do projeto de extensão envolvia principalmente a experiência do letramento literário de seus participantes como leitores, em 2021, terceiro ano de atividades do projeto, ampliam-se os propósitos e as atividades extensionistas, acompanhando a pesquisa. Cria-se espaço para experiências de leitura e de mediação, com foco no ser mediador. Assim, o curso "LER para mediar: o livro infantil na roda", que se realizou de modo *on-line*, surge para pensar a leitura relacionada à formação de mediadores, tendo como público-alvo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação pública e bibliotecários. É na organização deste curso, especificamente no delineamento dos temas que constituíram os eixos dos encontros, que este trabalho se concentra para responder: quais conhecimentos servem de base para a formação de mediadores de leitura literária? Neste estudo, descreve-se a organização do curso, justificando teoricamente a escolha dos eixos selecionados como estruturantes dos encontros teóricos e basilares para a operação final prevista do curso, a saber, a escolha de um livro de literatura infantil pela participante e a apresentação do livro e das suas possibilidades sensíveis para uma leitura mediada. Tendo em vista que o curso foi realizado na modalidade *on-line*, essa apresentação do livro escolhido foi feita em formato de vídeo produzido pelas cursistas e, ainda que tal modalidade possa impor

algumas restrições em relação à atribuição de sentido, a pessoa que gravava os vídeos tinha o exemplar físico.

**Ler para mediar:** alguns conhecimentos para a formação de mediadores de leitura de literatura

A organização do curso começa por estabelecer as balizas teóricas e temáticas que se entendem como essenciais para o desenvolvimento do fazer mediador, associando teoria e prática. O livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, de Cecília Bajour (2012), foi referência importante desde o planejamento do curso, possibilitando identificar algumas ações implicadas no ato de mediar: selecionar, ler, escutar e conversar. Essas ações se desdobram em quatro temas que estruturam o curso e em torno dos quais este trabalho discute o desenvolvimento da formação e do fazer mediador de leitura literária: textualidade literária, temáticas inerentes aos textos, compreensão da leitura e mediação. Cada um desses eixos foi definido pela Equipe de organização do curso que também compõe a pesquisa já referida. O material, em formato de apresentação de slides e organizado pelas professoras responsáveis pelos encontros, serve de objeto de análise para que se identifique como cada um dos eixos de organização do curso foi apresentado, com vistas à formação de um mediador de leitura ou ao entendimento do que é ser/tornar-se mediador de leitura literária infantil.

A organização do curso em foco neste estudo tem como pressuposto a compreensão de que mediar a leitura literária passa por entender o que é literatura, para que as escolhas sejam pautadas pela literariedade e não vinculadas ao tema inerente ao texto (ação bastante difundida na escola); que ler envolve estratégias de compreensão e que tais entendimentos são intencionalmente considerados no processo de mediação. Se o texto escolhido não é literário, a mediação se torna outra, exige um outro tipo de interação, se a leitura ignora a dimensão da compreensão e se concentra na decodificação ou, em outras palavras, se a leitura ignora a dupla dimensão alfabetização e letramento (SOARES, 2004), a interação com o texto também será outra e, conseqüentemente, também a sua mediação e recepção.

O primeiro eixo de organização do curso aborda o que é literatura infantil. Essa definição começa a ser construída pelo entendimento de que as publicações voltadas ao público infantil não podem ser caracterizadas de modo único com o selo literário. Azevedo (1999) alerta e provoca a

analisar com mais atenção o texto literário, não somente seu suporte ou recursos visuais e gráficos, fugindo de uma homogeneidade inexistente, mas que se tenta impor quando se fala em infância numa perspectiva restrita e desvinculada da sociologia da infância (CORSARO, 2011). A textualidade não se aparta do aspecto editorial-gráfico, porém ela se concretiza, principalmente, no enunciado, seja ele narrativo ou poético, que se abre ao diálogo com o leitor. Esse diálogo se mostra no vigor, na abertura, no desafio presente no texto que procura fugir da simplicidade demagógica e provocar mais questionamentos do que respostas (BAJOUR, 2012, p. 27). Em síntese, a enunciação literária se dá no livro, de modo geral e característico, associando recursos gráficos e visuais que se tornam elementos de expressão sensível, acontecendo uma interação sincrética entre linguagens – verbal e visual – revelando um enunciado único que convida ao diálogo.

Assim, o texto literário é convite para uma interação possível de muitas interpretações. Ler literatura é da ordem do sensível em primeiro lugar, uma interação cognitiva, mas principalmente estética (PAULINO, 2005) em acordo com a linguagem do enunciado (PAULINO; COSSON, 2009). O tema não pré-existe, tampouco o sentido está somente na linguagem, por exemplo, com cores vibrantes e formas simples, ou palavras denotativas e orações simples. O texto literário explora as possibilidades de sentido no enunciado como um todo – verbal e visual – contando com a interação leitora, já que o texto oferece possibilidades de sentido a partir do que o leitor lê.

Dessa maneira sobressai-se, como uma das bases teóricas e conceituais para a formação do mediador de leitura literária, uma concepção de literatura como objeto cultural intencionalmente estético (CADEMARTORI, 2010), social e historicamente contextualizado, o que afeta os efeitos de sentido produzidos a partir da sua leitura e da sua mediação (COELHO, 2000). A leitura literária oferece possibilidades de contemplar e compreender o mundo (COLOMER, 2017), **objetivando** alcançar as crianças leitoras que caracterizam o texto e a leitura (HUNT, 2010). Nessa concepção transparece, portanto, que o texto literário convida e busca um leitor sensivelmente protagonista, sem receio das formas do discurso, da instabilidade, dos questionamentos que se oferecem (BAJOUR, 2012). As estratégias de compreensão são específicas ao enunciado literário, como pautou o segundo eixo de organização do curso. Assume-se uma definição de leitura que não prescinde da decodificação, mas que também exige estratégias adequadas às possibilidades de significação do texto. Tais estratégias são presentificadas pelas perguntas que o mediador propõe (LEAL; ROSA, 2015),

favorecendo ou reduzindo a abertura aos efeitos de sentido e ao desenvolvimento do protagonismo do leitor. Tudo dependerá da interação que já começa na escolha do que será lido e depois passa pelo modo como se promove a aproximação ao texto, oportunizando a sua compreensão, não entendida como uma identificação de sentidos únicos e universais, mas que, sem se descolar do texto lido, abre para uma multiplicidade de relações.

Nesse eixo, as bases teóricas e conceituais estão assentadas no entendimento de que ler é uma atividade ativa do sujeito leitor, contudo, essa ação não é inata e precisa ser aprendida. O processo de compreensão de um texto envolve necessariamente um modo de se relacionar com informações, palavras, cores, formas e tudo o mais que compõe um texto literário que precisa ser ensinado. Esse processo envolve três elementos: 1) a decodificação, entendida como a identificação das palavras que compõem um texto; 2) a fluência, que pode ser definida como o reconhecimento rápido, preciso e automático das palavras de um texto e de sua leitura com ritmo e entonação adequados (MEGGIATO; CORSO; CORSO, 2021); e 3) a compreensão, que envolve a construção de significados para o que é lido (MONTEIRO; SOARES, 2014). Dando especial ênfase ao terceiro elemento, compartilhamos o entendimento de que “A construção do significado se baseia em reunir as palavras lidas em unidades significativas de pensamento, permitindo que o leitor faça inferências, relacione informações prévias com as apresentadas no texto e analise criticamente o significado construído [...]” (MONTEIRO; SOARES, 2014, p.3).

A compreensão do texto literário tem suas especificidades, uma vez que “A literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida. Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro” (REYES, 2012 p. 26). Nesse sentido, compreender um texto literário difere de compreender outros textos e, apesar de complexa e desafiadora, essa forma de compreensão é passível de ser ensinada (REYES, 2012).

Os efeitos de sentido decorrem do que o texto oferece ao leitor, do modo como esse leitor conhece o mundo que se mostra a partir do texto. Nessa interação, os temas podem ser balizadores dos sentidos produzidos e do que se pode caracterizar por livros literários infantis, mas não podem se sobrepor à linguagem literária ou ao leitor conduzindo-o a sentidos únicos que apenas aguardam serem identificados em uma leitura que se limita ao que o texto diz. Isso foi problematizado no

terceiro eixo de organização do curso. Se em termos de recursos de expressão a cor é assumida como característica essencial, também no que diz respeito ao conteúdo circundam-se temáticas específicas para serem “trabalhadas” com as crianças, tratando o livro como um mero objeto a cumprir um propósito: educar ou meramente informar. Nem os elementos de expressão visual ou gráfica (cores, formas, linhas, figuras, tipo de letra, ...) e nem o tema são elementos que garantem uma escolha definitiva, se a intenção é a leitura e a mediação da leitura do texto literário, pautando-se pela sensibilidade da interação. O convite ao diálogo, que não necessariamente traz respostas, mas suscita o pensar e o criar, associados a imagens e ao projeto gráfico-editorial diferenciado e a estruturas narrativas ou poéticas assumidamente literárias (isto é, não apenas utilizadas como modos de simplificar o texto e destacar uma temática), são balizadores de uma boa escolha. Essa boa escolha passa por uma leitura atenta e uma mediação que não pretende guiar o leitor a um significado para o texto, mas auxiliar a produzir sentidos em acordo à sua individualidade leitora tanto em termos de decodificação – nível de leitura –, quanto de compreensão – conhecimentos prévios em relação com o texto.

A decisão pelo que será lido baseada somente em associar leitores pretendidos a um tema, de modo simplista, corre o risco de vincular outro selo ao livro que passa a ser avaliado como “bom para”, reduzindo-o a um propósito, esvaziando o valor artístico e, conseqüentemente, a literariedade do enunciado como pauta Hunt (2010). Além de afastar da literariedade, a conversa sobre o que se lê também se empobrece, pouco instiga a curiosidade e as perguntas e, conseqüentemente, a produção de sentido torna-se reduzida ao que o texto diz ou a uma compreensão superficial (SANCHEZ MIGUEL *et al.*, 2012). A mediação torna-se um caminho com destino único, o texto é lido com uma interpretação reduzida, simplista e baseada na identificação de informações restritas ao texto sem convidar o leitor a dialogar com o que lê.

A mediação, no modo como foi abordada no quarto eixo do curso, é propulsora sensível que não receia o questionamento frente ao texto, a começar pela seleção do que será lido. A escolha da leitura é “a antessala da escuta”, onde pode acontecer o desafio, a sedução, o silêncio, a rejeição ou a atração, como defende Bajour (2012, p. 27). Não há centralização no mediador, em outras palavras, não há hierarquia entre os participantes mesmo que o texto já seja conhecido por quem o medeia isso não confere poder de conduzir a leitura para um sentido único. O diálogo entre mediador e leitores a

partir do encontro com o texto é quem guia a produção de sentidos. Além disso, selecionar pode também ser sinônimo de valorizar e de ampliar repertórios, evitando a repetição daquilo que já é conhecido dos leitores. Para isso precisa-se de um mediador-leitor, que tenha repertório de leituras, atuando na ampliação do seu acervo de experiências de leitura e, conseqüentemente, daqueles que medeia.

Nessa experiência de leitura mediada, o planejamento é cuidadoso, envolve não só a seleção dos textos, mas também o estudo prévio deles, sustentando a autoconfiança do mediador para a escuta e a conversa atentas, durante e a partir da leitura (BAJOUR, 2012). Planejar é buscar estratégias para aproximar textos e leitores, compreendendo que ambos são singulares, não havendo modelo ou receita para que isso aconteça (BAJOUR, 2012) sendo proposições organizadas a partir do que se lê, de quem lê ou com quem se lê. Essas proposições não restringem a conversa a partir da leitura, apenas auxiliam a instaurar o diálogo.

Assim, além de selecionar livros bons, pressupõe-se também que quem medeia a leitura prepare-se para acolher a interpretação do outro sobre o que foi lido, tendo em mente que cada pessoa irá compreender a história a partir de um ponto de vista próprio. Diferentes leitores terão impressões e compreensões diversas e isso é parte da riqueza da mediação: deixar borbulhar a sala com uma polifonia de ideias. É desta maneira que o momento da mediação literária nos sensibiliza a pensar, falar e ouvir.

A leitura é uma ação processual. O início desse processo pode acontecer no primeiro respiro de vida que se tem, assumindo uma perspectiva freireana de leitura do mundo (FREIRE, 2017), como também pode acontecer de modo mais formal no despertar da atenção para o signo verbal escrito, numa perspectiva linguística de compreensão do sistema de escrita alfabética, ou para os elementos expressivos da linguagem visual em uma perspectiva de letramento visual. Independente do ponto de vista, se mais amplo, lendo o mundo, ou mais específico, lendo a linguagem escrita ou a linguagem visual, ler é experiência que se desenvolve ao longo da vida, sempre dependendo de múltiplas (medi)ações e podendo se modificar de acordo com o que se lê.

Quem se propõe a mediar a aproximação dos leitores com o texto literário não somente escolhe um texto, mas também identifica a literariedade que há nele, o que é o mesmo que ser sensível

aos sentidos que o texto convida a produzir. Além disso, quem assume a função de mediar a leitura de literatura entende sua função como motivador de diálogos a partir do texto e sobre o texto.

### **Considerações Finais**

Na constituição de um leitor, a experiência é solitária, o que não é sinônimo de solidão (COSSON, 2006). Ler é uma experiência que se vive no encontro com o texto, mas o leitor pode ser incentivado a se abrir de modo mais sensível à troca de experiências, seja com o texto ou com outros leitores. Este trabalho procurou abordar que conhecimentos podem ser partilhados de maneira a estabelecer o enriquecimento das possibilidades de ler e de mediar a leitura no contexto da formação de mediadores de leitura a partir de um curso de extensão.

Dentre os conhecimentos elencados nas análises deste texto, sobressaem-se os seguintes elementos: 1) o entendimento do que constitui um texto literário, das suas especificidades enquanto linguagem e das possibilidades para a produção de sentidos; 2) a necessidade da aprendizagem e do ensino de um modo de compreensão que é característico da leitura literária e que pode ser promovida pelo mediador de leitura; 3) o cuidado para que os temas advindos ou inferidos dos livros literários não se tornem uma chave de leitura e produzam sentidos únicos para a experiência da criança com o texto; e 4) a ação do mediador é complexa e envolve desde a escolha do que será lido até o modo de aproximar o livro aos seus interlocutores, atuando numa construção conjunta de sentidos que permite um espaço para a polifonia de ideias.

Essa discussão amplia vozes de outros estudos que acreditam que a formação para a mediação da leitura literária precisa se fazer mais presente na formação de professores e professoras. Por exemplo, Saldanha e Amarilha (2018), que entendem a importância do desenvolvimento da docência também em contato com teoria literária; e Dalla Bona e Fonseca (2018), que argumentam que oportunizar a interação com a literatura e a mediação da leitura literária de modo teórico e prático é espaço com dupla função: tanto para desestabilizar os estudantes de sua crença utilitarista da literatura quanto para auxiliá-los a (re)pensar o papel da literatura infantil no ensino e na formação do leitor, influenciando suas práticas leitoras e seu modo de ser e agir como mediador de leitura.



Saber o que se lê, que sentidos se pode construir com o texto, como interagir e possibilitar a interação com o texto são conhecimentos que não são naturais, nem somente decorrentes da aprendizagem da decodificação. Esse entendimento provoca a pensar que no contexto da formação para a docência é necessário que se oportunizem experiências tanto de leitura quanto de mediação da leitura, como leitor e como mediador. A escolha de conhecimentos essenciais para se fazerem presentes no desenvolvimento de mediadores de leitura tendo por foco o texto e a leitura literária foi o que se pretendeu discutir neste trabalho.

## Referências

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. *Revista Signo*, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999.

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

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010. E-book.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DALLA-BONA, Elisa Maria; FONSECA, Jair Tadeu da. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. *Educar em Revista*, [s. l.], v. 34, n. 72, p. 39-56, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62754/37171>. Acesso em: 27 fev. 2023.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. E-book (87p.).

CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.20, p. 182-194, jul./dez, 2023. ISSN: 2357-9234.

HUNT, Peter. *Crítica teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

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

MEGGIATO, Amanda Oliveira; CORSO, Helena Vellinho; CORSO, Luciana Vellinho. Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147797>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>. Acesso em: 27 fev. 2023.

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

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: RÖSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

REYES, Yolanda. *Ler, brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62735>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SANCHEZ MIGUEL, Emílio *et al.* *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Recebido em: 28/2/2023

Aprovado em: 12/6/2023

# EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: PERFIL LEITOR DOS GRADUANDOS DE LETRAS E PEDAGOGIA

READING EXPERIENCES OF THE LITERARY TEXT: READER PROFILE OF  
UNDERGRADUATE STUDENTS OF LITERATURE AND PEDAGOGY

EXPERIENCIAS LECTORAS DEL TEXTO LITERARIO: PERFIL LECTOR DE LOS  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LETRAS Y PEDAGOGÍA

Prof.<sup>a</sup> Me. Micheli Cristiana Ribas Camargo<sup>1</sup>  
Prof.<sup>o</sup> Dr. Otto Leopoldo Winck<sup>2</sup>  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Yukie Miyaki<sup>3</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa reflete o hábito de leitura dos graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia da PUCPR (8º períodos), diante dos desafios enfrentados pelo ensino de literatura em relação à formação de novos leitores do texto literário. Entende-se que para que os licenciados de ambos os cursos sejam mediadores de leitura eficientes na Educação Básica, é necessário que esses discentes sejam, primeiro, leitores. Desse modo, o objetivo deste estudo é analisar o perfil leitor dos graduandos de Letras e de Pedagogia da PUCPR (8º períodos). A partir de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, após o levantamento bibliográfico, foi realizado um estudo de caso, por meio de uma pesquisa de campo, considerando as experiências com leitura, desde a primeira infância até a universidade. Como técnica de pesquisa, foi utilizada a aplicação de questionário *on-line*. Por meio dele, mapeou-se as contribuições que levaram este grupo de estudantes a serem, ou não, leitores. O referencial teórico se baseia, principalmente, em Abreu (2006), Aguiar (1999a, 1999b, 2011), Bourdieu (2011), Chartier (1999, 2002, 2011) e Petit (2009, 2010). Os resultados apontam que os graduandos se sentem inseguros para mediar literatura em sala de aula, por falta de prática nos estágios ou aprofundamento teórico. Também se verificou que os graduandos da Pedagogia têm um repertório menor que os de Letras e que, em ambos os cursos, predominam as leituras indicadas pelos professores.

**Palavras-chave:** Sociologia da Leitura. Formação de leitores do texto literário. Hábito leitor dos graduandos de Letras e Pedagogia.

**Abstract:** The present research reflects the reading habits of undergraduate students of the courses of Letters and Pedagogy at PUCPR (8th periods), in face of the challenges faced by the teaching of literature in relation to the the formation of new readers of literary text. It is understood that for the graduates of both courses to be efficient reading mediators in Basic Education, it is necessary that these students first become readers. Thus, the purpose of this study is to analyze the reading

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestre em Letras – Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: professoramicheliribas@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0004-7742-8387>.

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e do programa de Pós-Graduação stricto sensu em Teoria Literária da Uniandrade.. E-mail: [ottowinck@yahoo.com.br](mailto:ottowinck@yahoo.com.br). <https://orcid.org/0009-0006-7080-2211>

<sup>3</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-doutorado em Linguística pela UFSC. Docente da graduação em Letras e dos cursos de lato sensu da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: [cristinaymiyaki@gmail.com](mailto:cristinaymiyaki@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-0757-9014>.

profile of undergraduates students of Literature and Pedagogy at PUCPR (8th periods). From a qualitative and quantitative methodological approach, after the bibliographical survey, a case study was carried out, by means a field research, considering the experiences with reading, of this group, from early childhood to university. As a research technique, we used the application of an online questionnaire. Through it, we mapped the contributions that led this group of students to be, or not to be, readers. The theoretical basis is based mainly in Abreu (2006), Aguiar (1999a, 1999b, 2011), Bourdieu (2011), Chartier (1999, 2002, 2011) and Petit (2009, 2010). The results point out that the students feel insecure to mediate literature in the classroom, for lack of practice in internships or theoretical. The results show that undergraduates feel insecure to mediate literature in the classroom, for lack of practice in internships or theoretical deepening. It was also found that undergraduate Pedagogy students have a smaller repertoire than those in Literature and that, in both courses, the predominant readings are those indicated by their professors.

**Key-words:** Sociology of reading. Formation of readers of the literary text. Reader profile of undergraduates of Letters and Pedagogy.

**Resumen:** La presente investigación refleja los hábitos de lectura de los alumnos de los cursos de Literatura y Pedagogía de la PUCPR (8° períodos), frente a los desafíos enfrentados por la enseñanza de la literatura en relación a la formación de nuevos lectores de textos literarios. Se entiende que para que los egresados de ambos cursos sean eficientes mediadores de lectura en la Educación Básica, es necesario que estos alumnos se conviertan primero en lectores. Así, el objetivo de este estudio es analizar el perfil lector de los graduados de Letras y Pedagogía de la PUCPR (8° períodos). A partir de un abordaje metodológico cualitativo y cuantitativo, después del levantamiento bibliográfico, se realizó un estudio de caso, a través de una investigación de campo, considerando las experiencias con la lectura, desde la primera infancia hasta la universidad. Como técnica de investigación, se utilizó la aplicación de un cuestionario online. A través de él, se mapearon las contribuciones que llevaron a este grupo de estudiantes a ser, o no, lectores. El marco teórico se basa principalmente en Abreu (2006), Aguiar (1999a, 1999b, 2011), Bourdieu (2011), Chartier (1999, 2002, 2011) y Petit (2009, 2010). Los resultados indican que los estudiantes de licenciatura se sienten inseguros para mediar la literatura en el aula, por falta de práctica en prácticas o profundización teórica. También se verificó que los licenciados en Pedagogía tienen un repertorio menor que los de Letras y que, en ambos cursos, predominan las lecturas indicadas por los profesores.

## Introdução

O presente artigo reflete a respeito do perfil leitor de graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia, tendo em vista os desafios enfrentados no século XXI, no que tange à formação de novos leitores do texto literário. Desafios esses que iniciam na educação básica e acompanham o estudante à universidade, algo perceptível em pesquisas publicadas em periódicos científicos e congressos da área. O tema é relevante, pois vivemos recentemente um período de democratização do ensino superior nas últimas duas décadas, em que mais estudantes estão tendo acesso aos cursos universitários por meio de cotas ou bolsas custeadas pelo governo, o que representa um avanço

em termos de igualdade social.<sup>4</sup> No entanto, a expansão do ensino superior traz consigo outros desafios para a universidade, como enfrentar as lacunas deixadas pela Educação Básica. No Brasil, baseado nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Inep (2020) indica que menos da metade dos estudantes, ao terminar o Ensino Médio, apresenta competência em leitura suficiente para exercer a cidadania, sobretudo nas classes com nível socioeconômico baixo (26,2%).

Além disso, somente 52% dos brasileiros se consideram leitores, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro (2019). No caso específico de Curitiba, destaca-se que 63% dos curitibanos se declaram leitores, sendo 56% do gênero feminino e 40% com idade entre 18 e 39 anos. Já em relação às obras literárias, 30% responderam que se interessaram por literatura por influência da mãe e, 45%, por indicação do (a) professor (a). Tudo isso mostra a relevância do papel do (a) mediador (a) de leitura.

No entanto, para que efetivamente sejam levados ao mercado de trabalho docentes preparados para formar e incentivar novos leitores na Educação Básica, é preciso que os graduandos do curso de Letras e Pedagogia sejam, também, leitores.

Em relação ao contexto descrito, essa pesquisa pode contribuir para o debate a respeito da formação de mediadores de leitura. Diante disso, considerando a efetividade da licenciatura em Letras e em Pedagogia no objetivo de formar professores leitores, indagou-se: qual é o perfil leitor dos graduandos de Letras e Pedagogia da PUCPR (8º períodos)? A partir dessa questão norteadora, pudemos também indagar: os formandos desses cursos se consideram leitores? E qual o papel da universidade na formação desses que serão futuros formadores de leitores na Educação Básica? Desse modo, o objetivo deste estudo foi analisar o perfil leitor dos graduandos de Letras e Pedagogia da PUCPR (8º períodos). Como hipótese, levantou-se a possibilidade de os graduandos de Letras possuírem um repertório leitor maior que os de Pedagogia, devido à matriz curricular das disciplinas voltadas à Literatura e que, em ambos os cursos, haja uma parcela significativa que somente leia os livros sugeridos pelos professores.

Para o aporte teórico, buscou-se embasamento, sobretudo, nos estudos da Sociologia da Leitura, uma vez que os hábitos sobre o que se lê e os modos como se lê mudam através do tempo, do público leitor e das partilhas entre uma comunidade de leitores. Os principais autores em que este estudo se baseia são: Abreu (2006), Aguiar (1999a, 1999b, 2011), Bourdieu (2011), Chartier (1999, 2002, 2011) e Petit (2009, 2010).

---

<sup>4</sup> De acordo com o Portal Brasil, o Prouni, em 2022, oferta 273.001 bolsas de graduação para estudantes que comprovem baixa renda, das quais 181.036 são bolsas integrais.

Os conteúdos abordados neste artigo iniciam com uma seção a respeito da leitura do texto literário como prática cultural, a partir da sociologia da leitura; na sequência, apresenta-se o conceito de literatura, seguido das considerações a respeito dos leitores do texto literário ao longo da história e sobre a educação literária e letramento, finalizando-se as reflexões teóricas com a formação de leitores na universidade. Na sequência, o artigo traz o mapeamento do perfil leitor dos graduandos de Letras e Pedagogia (8º períodos), realizado por meio de questionário *on-line*; posteriormente, apresenta a análise dos dados obtidos e, por fim, as considerações finais.

### **A leitura do texto literário como prática cultural**

Este estudo baseia-se nas teorias da Sociologia da leitura, uma vez que entende a leitura do texto literário a partir da influência de pais, professores e da sociedade em geral. Ademais, quando se pensa na formação de leitores, leva-se em conta os motivos que fazem com que determinadas obras sejam mais lidas que outras, independentemente do cânone (conjunto de textos valorizados) estabelecido por críticos literários. E é a promoção da leitura, por parte de professores, sobretudo, que impulsiona a formação de novos leitores (AGUIAR, 2011).

Para Chartier (2011), a apropriação e leitura dos livros é uma prática cultural. Segundo o autor, para entender a definição de cultura é fundamental levar em conta como acontecem todas as relações econômicas e sociais de um determinado grupo ou sociedade. Em relação às produções intelectuais, o historiador afirma que não se pode considerar apenas o que é produzido por uma elite. E, citando Geertz (1973), Chartier (2002) declara que, inclusive, deve-se incluir no conceito de cultura as perspectivas herdadas e expressas em forma de linguagem, para comunicar uma compreensão singular da vida de uma comunidade.

Do mesmo modo, Bourdieu (2011) explica que a palavra leitura pode vir a ser sinônimo de consumo cultural. Partindo desse pressuposto, ele explica que o trabalho intelectual tem uma divisão: o autor é aquele que produz uma cultura autorizada e o crítico literário é aquele que “autoriza” esses autores. Cabe aos leitores consumir esses textos, impulsionados pela cultura do tempo em que vivem, sendo que “o consumo da literatura depende diretamente do hábito de ler como um capital simbólico, prática adquirida no meio social” (AGUIAR, 1996b, p.240).

Além disso, uma obra de sucesso comercial refletiria características de uma época. “É, portanto, uma produção literária que confirma as tendências de seu tempo e, por isso mesmo, atrai as simpatias da massa de leitores comuns” (AGUIAR, 1996b, p.237).

A teoria moderna da literatura passou a levar em conta que as escolhas dos leitores são fundamentais para a circulação dos livros, surgindo as teorias relacionadas à Estética da Recepção. Para essas pesquisas, um elemento muito importante são os estudos da Sociologia da Leitura, definida por Aguiar (1996a) como a parte da sociologia da literatura que objetiva estudar a atuação do público no processo literário, em relação à cadeia de produção dos livros. Assim, esse campo pesquisa as predileções do público, considerando as diversas divisões sociais que influenciam o interesse do receptor ou que desempenham o papel de mediadores de leitura, assim como as condições particulares dos consumidores a partir de seu lugar social ou cultural, faixa etária, sexo, profissão, entre outros.

Por outro lado, Houser (1977) explica que a função da obra de arte para o artista e para o receptor é diferente. Para o autor, a obra é a definição de estados de ânimo desordenados. Para o receptor, a experiência com a literatura é um meio de catarse, uma forma de perceber melhor a si mesmo, ao mundo e purgar suas emoções (HOUSER, 1977). Para o autor, quanto mais antiga e complexa uma obra, mais ela depende de um mediador que auxilie boa parte do público a desfrutá-la. Desse modo, críticos e professores influenciam o gosto do público.

### **O conceito de literatura**

Abreu (2006) defende que o conceito de literatura muda de acordo com o tempo histórico, com a cultura de uma região, com a idade do leitor, com o nível de estudo de quem lê. No entanto, a opinião de um crítico literário prevalece à de pessoas comuns, devido ao prestígio social dele. A autora também explica que as “instâncias de legitimação” definem o que deve ser chamado de Literatura e ser trabalhado nas escolas; a pesquisadora ainda pondera que, se o modo de ler da elite é considerado como o padrão, outros objetos de leitura acabam sendo excluídos da sala de aula. Além disso, “obras não eruditas são avaliadas como imperfeitas e inferiores. Na verdade, elas são apenas diferentes” (ABREU, 2006, p.110).

Nessa perspectiva, Abreu (2006) propõe que a diversidade seja incluída na sala de aula. Isso pode favorecer a alteridade e o interesse pela literatura. Ler textos que se encontram ao redor do cânone pode refletir conhecimento a respeito da própria cultura, principalmente no que tange às

temáticas ligadas às *maiorias minorizadas*<sup>5</sup>. Assim, percebe-se que a escolha das leituras trabalhadas segue a ideologia de uma época ou mesmo do professor<sup>6</sup>.

Na mesma linha de pensamento, Petit (2009) expõe que muitos sociólogos franceses têm questionado se a imposição de ler apenas textos clássicos em sala de aula não tem padronizado o universo de leitura dos estudantes. Na atualidade, apresentar outros textos literários, além do cânone, pode vir a ser um ganho quando se fala em identidade cultural, de gênero ou racial.

A partir desse entendimento, a respeito da definição de literatura adotada para este estudo, elegeu-se a denominada por Candido (2006, p.174):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Para Chartier (1999, p.13), os espaços, os leitores e os contextos específicos fazem surgir diferentes tipos de leituras: “é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um status inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam a sua interpretação.” E Chartier (1999, p.13) completa: “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos.” O autor também entende que os modelos de leitura de uma comunidade são influenciados por códigos específicos e formas distintas de interpretar.

Na mesma linha de raciocínio, segundo De Certeau (2002), a leitura não é uma atitude passiva; o autor defende que ler altera o objeto e que é uma atividade produtora de sentidos. Além disso, para De Certeau (2002, p.266), a principal riqueza contida nas obras literárias não se encontra na produtividade do leitor, mas “na instituição social que predetermina a relação do leitor com o texto”. O autor desaprova quem acredita que apenas críticos literários são capazes de interpretar o texto literário, assim como quem afirma que o professor em sala de aula teria a única forma correta de lê-lo, pois isso representaria o poder social de uma elite. Quando leitores compartilham impressões de leitura de forma coletiva, como na sala de aula, a possibilidade de ampliação da visão perante os textos lidos aumenta de forma exponencial.

---

<sup>5</sup> Termo que Richard Santos (2020) usa para se referir a um grupo de pessoas negras e pardas que, embora seja maioria nos números do IBGE, ainda é minoria em relação ao acesso a direitos, serviços e representação política.

<sup>6</sup> Para Street (1999), esse seria o modelo de letramento ideológico, em que as práticas de letramento levam em conta interesses de grupos específicos, ou seja, as relações de poder.



## Os leitores do texto literário ao longo da história

Segundo Chartier (2011, p.233), “as situações de leitura são historicamente variáveis”. O autor explica que, entre os séculos XVII e XVIII, as leituras coletivas, em que os leitores interpretavam o texto literário para os demais, eram dominantes. Com isso, a circulação do escrito refletia nas transformações sociais e jogos de poder. A leitura mais individualizada é um fenômeno mais recente. Petit (2009) afirma que a leitura atualmente instiga outras formas de socialização, por meio da experiência lida e encontrada nos livros.

Já com a tecnologia da impressão, o texto se tornou estável e reproduzível, aumentando o público leitor. Com isso, surgiram os direitos autorais e a escrita se transformou em produto do autor, do editor e do diagramador. Cavallo e Chartier (1999) explicam que essa mudança nas formas de impressão dos livros reflete a transformação trazida pela Revolução Industrial. Ademais, Chartier (2011) esclarece que os avanços trazidos pela inovação do impresso representam, também, a mudança de uma prática cultural: a leitura dos textos literários.

Atualmente, nas plataformas digitais, “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2003, p. 151).

Embora as obras impressas tendam a permanecer existindo, cada vez mais os livros eletrônicos devem ganhar espaço no cotidiano das pessoas. Além dessas mudanças trazidas pela *cibercultura*, atualmente milhares de usuários podem ter acesso a obras literárias eletrônicas, também gratuitamente, em bibliotecas digitais (NEGROPONTE, 1995). Segundo esse autor, essas mudanças são inevitáveis e exponenciais. Todas essas mudanças sociais e culturais refletem uma nova forma de ler literatura.

## Educação literária e letramento

A literatura tem importância vital na sociedade. Tanto que, para Candido (2006), o texto literário deveria ser um direito humano inalienável, assim como alimentar-se. Ler e ouvir um texto literário produz conhecimento para o leitor sobre o mundo que o cerca e sobre ele mesmo, permitindo ao ser humano entender-se melhor por meio do sentimento de alteridade que lhe causa a história (TODOROV, 2007) e através da organização do seu pensamento (CANDIDO, 2006).

Para Candido (2006), a literatura torna os leitores mais humanos por trazer a eles mais compreensão e abertura para o próximo, para a natureza e para a coletividade.

Certamente a literatura também pode apontar caminhos na busca da compreensão de uma identidade e uma mente não excludentes. Petit (2009, p.74) anuncia: “desde a infância a leitura desempenha um papel na construção de si mesmo”. Conforme a antropóloga, enquanto para a criança o ato de ler pode representar o desenvolvimento do imaginário, para jovens e adolescentes os livros podem consolar através de palavras. E, ainda, é importante perceber que não se pode medir a importância da leitura pela quantidade de livros lidos e, sim, pela experiência que ela pode proporcionar (PETIT, 2009).

Obviamente, a escola tem a função primordial de instruir os estudantes a interpretar e a extrapolar o que leem, tornando-se aptos a exercer a sua cidadania. “A leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa” (PETIT, 2010, p.27). Assim, não é possível dissociar da escola a responsabilidade de promover letramento – entendido aqui, como define Street (1999), como os usos sociais da escrita e com objetivos bem definidos - a seus alunos também através da experiência literária.

Como argumenta Bajour (2012), para muitos estudantes a escola é o único ambiente em que terão oportunidade de iniciar o contato com atividades culturais, seja para aprender com elas, seja para fruição. Além disso, a leitura de voz e silenciosa de fato são importantes no meio escolar, uma vez que auxiliam na melhoria da comunicação oral e no aprendizado da área linguística, além de trazer conhecimentos culturais diversos, como noções de ética, filosofia, história e arte (COLOMER, 2007). Atualmente, formar leitores não é uma tarefa simples. Mas é possível criar um vínculo entre a criança e os livros, assim como fazer adolescentes se interessarem pelos clássicos, inclusive, atualmente, utilizando as tecnologias digitais.

Mas quem introduz o indivíduo ao mundo da leitura - um familiar, um professor, um bibliotecário, um contador de histórias, um livreiro, um amigo -, é o mediador de leitura; aquele que “pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender” (PETIT, 2009, p.148) e, até mesmo, inspirar um destino. Petit (2009, p.153) explica que esse acolhimento pode ser uma espécie de “transferência psicanalítica”, ao estabelecer uma conexão “próxima ao amor”.

No entanto, ao chegar no Ensino Médio, sociólogos observam em pesquisas que muitos estudantes perdem o interesse pela leitura (PETIT, 2009). Até porque, segundo essa autora, a criança não precisa saber que a leitura é importante e, sim, ser persuadida pelos encantos que o texto literário lhe apresenta. Para a antropóloga, o papel do mediador é dar vida ao livro, e, no caso

do professor, é preciso demonstrar paixão pelos textos literários, mesmo os mais difíceis, de forma a despertar o interesse dos leitores em potencial.

Inclusive, uma forma marcante do mediador do texto literário apresentar uma obra é por meio da contação de histórias e das mediações de leitura. Yunes (2019) defende que o texto oral teria um “poder mágico”. A pesquisadora defende que é “fascinante escutar a oralização de um texto escrito ou a declamação de um texto poético” (Yunes, 2019, p.198) e que quem ama literatura e quer ensiná-la como uma experiência que transforma, não pode ficar apenas nas teorias; precisa criar o gosto pela literatura, utilizando também a voz. Assim, o mediador “narra o que de dentro vem como fluxo de vida emprestado a palavras alheias que vão se tornando suas” (YUNES, 2019, p.201).

Cosson (2019, p.103) também reafirma o papel considerável do mediador que apresenta a literatura de forma oral: “embora as condições sociais de uso da leitura em voz alta mudaram, nem por isso ela perdeu sua importância e necessidade na formação do leitor e mesmo junto ao leitor maduro”. O pesquisador explica que fazer a leitura para outra pessoa é, inclusive, uma forma de interação social.

De todo modo, seja a literatura oferecida oralmente ou escrita, lida de forma silenciosa ou compartilhada, importa ressaltar que ela é, a princípio, “talvez um espaço que é encontrado nas palavras lidas, de modo vital, ainda mais para quem não dispõe de nenhum lugar, nenhum território pessoal, nenhuma margem de manobra” (PETIT, 2009, p.69). Assim, a literatura pode ser o instrumento de apoio, de amplitude cultural, de prazer, de transformação individual – não de forma ingênua, obviamente, nem isolada, sem redistribuição de renda, sem reconfiguração social em um país marcado pelas desigualdades como o Brasil.

### **Formação de leitores e o ensino superior**

A leitura literária é sempre imprevisível, mas será mais adequada quanto mais for possível compreender a forma que o texto se apresenta. Para ler adequadamente, o leitor literário precisa passar por um processo de formação (HANSEN, 2005), para que possa interpretar e extrapolar o que lê, alcançando o letramento literário (COSSON, 2019). Logo, a leitura crítica deve ser iniciada na Educação Básica e continuada na universidade.

No Brasil, a leitura e a literatura compõem, em conjunto, os programas de ensino de língua portuguesa desde os anos 1940. Antes disso, era considerado bom leitor aquele que conseguisse ter uma boa oratória ao recitar textos literários. Atualmente, o ensino brasileiro toma a leitura como base, pois inicia logo nas primeiras fases do aprendizado e acompanha os outros estágios da

educação. Porém, para Zilberman (2011, p.90), “a leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual o sujeito dialoga e perante a qual se posiciona”.

Como afirma Anne-Marie Chartier (2011), o professor tem a tarefa de guiar as leituras de seus alunos, logo, precisa refletir a respeito de suas próprias formas de ler. Essa atitude poderia fazer com que o docente, desde a sua formação inicial, traçasse táticas e trajetórias de leitura oportunas para o avanço da formação de seus alunos. Assim, as leituras e as maneiras de ler são parte essencial da formação do professor, como método de trabalho ou universo cultural, individual e coletivo.

De todo modo, quando se reflete a respeito da formação de mediadores de leitura, há muitos fatores que podem ser analisados, e o hábito de leitura dos licenciandos, por uma perspectiva social, é um deles, como se pode verificar a seguir.

### **Metodologia e análise de dados**

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa e quantitativa, para dar conta dos objetivos apresentados e compreender o perfil leitor dos discentes dos cursos de Letras e Pedagogia. Castro (2006, p.124) explica que "há uma fertilização cruzada virtuosa entre os métodos quantitativos e qualitativos. Cada um chega onde o outro não consegue chegar." Ademais, reduzindo o universo pesquisado, este trabalho científico desenvolve um estudo de caso, uma vez "que examinamos apenas uns poucos exemplos das unidades consideradas. (...) Mas, *mesmo no estudo de caso, o interesse primeiro não é pelo caso em si, mas pelo que ele sugere a respeito do todo*" (CASTRO, 2006, p.150, grifo do autor).

Após o levantamento bibliográfico a respeito da sociologia da leitura do texto literário e da formação de leitores, foi realizada a coleta de dados referentes ao perfil dos graduandos do curso de Letras Português-Inglês e Pedagogia da PUCPR, 8º períodos, por meio de uma pesquisa de campo<sup>7</sup>.

Já como técnica de pesquisa, foi utilizada a aplicação de questionário *on-line*, referente ao âmbito da leitura de textos literários, composto por 58 perguntas, que começavam com o mapeamento do percurso leitor dos participantes e os incentivos que receberam desde a infância até o ambiente universitário. A sistematização dos dados envolveu três etapas: a seleção atenta das informações levantadas; em seguida a codificação, ou seja, a categorização dos dados; e, por fim, a tabulação, em que os dados foram colocados em tabelas (MARCONI e LAKATOS, 2021). O questionário foi apresentado para os discentes durante as aulas de Trabalho de Conclusão de Curso

---

<sup>7</sup> Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP): CAAE: 60911022.1.0000.0020.

de Letras e Pedagogia (TCC)<sup>8</sup>. Alguns responderam por meio de computador da universidade, notebook pessoal ou celular, usando a rede de internet *Wi-Fi* da instituição. No curso de Letras, 42 estudantes responderam o questionário e, na Pedagogia, sete graduandos aceitaram participar da pesquisa.<sup>9</sup>

Na sequência, foi realizada a análise e interpretação dos dados, relacionando-os com o material bibliográfico selecionado, de forma a confirmar ou refutar as hipóteses. Segundo Marconi e Lakatos (2021, p.195), “a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”. Esta investigação e balanço dos dados trazem reflexões a respeito do preparo para a atuação profissional dos futuros professores.

### Perfil dos participantes da pesquisa

O perfil dos participantes da pesquisa, em sua maioria, é composto por graduandos do sexo feminino (82%), com idades entre 18 e 25 anos (90%), que fazem a sua primeira graduação (82%) e cursam Letras (86%), de acordo com o quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Identificação dos participantes da pesquisa.

SEXO		IDADE		ESCOLARIDADE		CURSO	
Feminino	40	18-25	43	Ensino Médio	40	Letras	42
Masculino	8	26-30	1	Graduação Completa	6		
Não desejo declarar	1	31-40	3	Especialização	1	Pedagogia	7
		41-50	1	Mestrado	2		

Fonte: a autora, 2022.

Em relação à condição socioeconômica dos participantes, é possível perceber que: 32% têm mães, assim como 37% têm pais (ou responsáveis), que cursaram o Ensino Médio; 82% exercem atividade remunerada, sendo que 44% têm emprego registrado; 59% estudaram somente em escolas públicas na Educação Básica; há um equilíbrio entre o número de bolsistas do PROUNI (48%) e de discentes que pagam mensalidade (46%), tendo ainda 4% que possuem bolsa social e

<sup>8</sup> Durante a aplicação-teste, verificou-se que o questionário levaria cerca de vinte minutos para ser respondido. No curso de Letras, as docentes da PUCPR deram esse tempo durante a aula de TCC, para os graduandos que desejassem participar da pesquisa.

<sup>9</sup> Talvez a diferença na quantidade de respostas se deva ao fato de os graduandos da Pedagogia não terem tido um tempo na aula de TCC reservado exclusivamente para a aplicação da pesquisa.

2% que marcaram a opção “outra”; 57% moram em Curitiba, embora haja uma parcela considerável que more na região metropolitana da capital paranaense (43%).

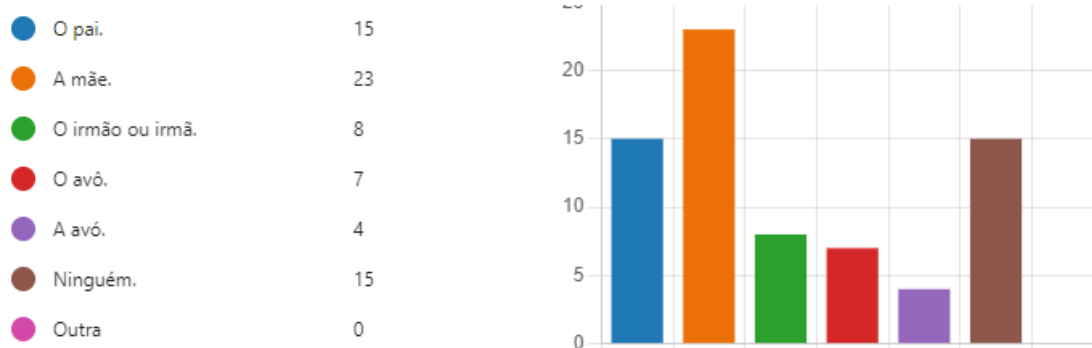
Ao serem questionados a respeito dos objetos de leitura que possuem em casa, os participantes citaram uma grande variedade, entre livros, revistas, quadrinhos, entre outros. Os mais assinalados foram os livros de romance, seguidos pelos de contos e da Bíblia.

### Incentivos de leitura na infância e adolescência

No intuito de promover a leitura, é primordial permitir que a criança tenha contato com os livros desde a primeira infância. Então, quando há na rede familiar alguém que leia ou conte histórias ela, amplia-se a chance de que ela se torne igualmente leitora. No entanto, isso nem sempre ocorre nas famílias brasileiras. Além disso, até mesmo depois de adulto é possível ser sensibilizado pela linguagem literária. Isso torna o papel do mediador singular, podendo vir a ser um professor, um bibliotecário, um mediador cultural, um contador de histórias.

Diante desse pressuposto, foi questionado aos participantes: “Você tem lembrança de alguém que tinha hábito de leitura (livros, jornais, revistas) em sua família na infância? ”. A alternativa mais citada entre os sujeitos da pesquisa foi a “mãe”, e, em segundo lugar, empatou a alternativa “pai” com a opção “ninguém”, como representado no gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – Lembrança de alguém que tinha hábito de leitura



Fonte: a autora, 2022.

Na questão “o que essa pessoa lia para você?”, entre as 32 respostas recebidas, as mais frequentes foram “contos de fadas” (10), “histórias infantis” (8), ou “histórias da Bíblia” (5), o que

mostra que há nas escolhas um padrão de consumo cultural de uma época, como afirma Bourdieu (2011). Além disso, as leituras bíblicas podem demonstrar a forte influência da religião cristã nas famílias.

Quando analisamos as respostas referentes ao incentivo de leitura que os sujeitos de pesquisa receberam ao longo da sua formação, percebemos que há uma forte atuação da figura materna, principalmente – o que coincide com a pesquisa nacional Retratos de Leitura no Brasil (2019) –, assim como é marcante a influência do professor, nas várias etapas da Educação Básica. Por outro lado, destaca-se que também há um número considerável de graduandos que dizem não terem recebido incentivo de ninguém, como observado no Quadro 2 que segue:

Quadro 2 – Incentivos de leitura na formação dos participantes

Mediador	Você tem lembrança de alguém que tinha hábito de leitura (livros, jornais, revistas) em sua família na infância?	Na primeira infância (até os sete anos), alguém contava histórias a você?	Dos oito aos onze anos, você teve incentivos de leitura de quem?	Após os 12 anos, você teve incentivos de leitura de quem?
Pai	15	11	16	13
Mãe	23	28	26	23
O (a) irmão (a)	8	-	-	-
Avô	7	7	4	1
Avó	4	8	3	2
Bibliotecário	-	1	-	-
Contador de histórias	-	4	-	-
Professor (a)	-	29	23	25
Ninguém	15	6	11	11
Outra	0	4	7	12

Fonte: a autora, 2022.

Em relação ao tipo de promoção de leitura a que foram submetidos, alguns participantes responderam que na primeira infância tiveram mediadores que liam ou contavam histórias para eles, sendo as mais frequentes os contos de fadas ou folclóricos, além de histórias bíblicas. Chama a atenção que, entre as histórias citadas que não são contos de fadas tradicionais, *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado, aparece com mais frequência, assim como os gibis da Turma da Mônica. Outros autores citados são a brasileira Ruth Rocha e Max Lucado (escritor evangélico estadunidense). O fato de 38 participantes terem lembrado de uma ou mais histórias ouvidas da infância mostra o quanto pode ser marcante a narração oral, como defendido por vários autores (COLOMER, 2007; COSSON, 2019; YUNES, 2019).

Na sequência, entre os oito e onze anos, alguns graduandos relatam que ganhavam livros dos pais, outros que eram cobradas leituras específicas na escola. Após os doze anos, a maioria dos

respondentes disse que ouvia o conselho de que deveriam ler, pois era importante. No entanto, como afirma Petit (2008), isso não é suficiente para incentivar o gosto pela leitura. Outros graduandos relataram que eram levados até a biblioteca escolar ou comunitária, mas sem um projeto específico de leitura e, outros, eram presenteados com livros pela família. O Quadro 3 apresenta alguns exemplos de respostas recebidas nas questões abertas relacionadas com o modo de promoção de leitura que os participantes receberam ao longo dos anos:

Quadro 3 – Algumas respostas sobre as formas de promoção de leitura a que foram submetidos

O que essa pessoa da sua família lia para você?	Histórias ouvidas na infância	Incentivo recebido dos 8-11 anos	Incentivo recebido após os 12 anos
“Contos de fadas e histórias bíblicas.”	“A mais frequente era <i>João e o pé de feijão</i> .”	“Projeto de leitura na escola (municipal e estadual).”	“De se ler histórias em quadrinhos ou revistas, ganharia um passeio ou doce.”
“Gibis da Turma da Mônica, livros infantis e histórias da Bíblia (adaptadas para crianças).”	“ <i>Menina bonita do Laço de fita</i> , <i>João e pé de feijão</i> , <i>Branca de neve</i> , <i>Os três Porquinhos</i> .”	“Leitura obrigatória escolar.”	“Lcia porque é importante.”
“Livros de contos de fadas e livros infantis, como os da Ruth Rocha.”	“História de Moisés, do nascimento de Jesus, do Rei Salomão, do folclore brasileiro (Saci, Curupira, Mula sem Cabeça) e contos de fadas.”	“Era levada para a biblioteca do SESC e da minha escola, também íamos às livrarias para escolher livros novos que gostaria de ler.”	“Após os 12, o incentivo que eu recebia era ganhar os livros que gostava de ler.”
“Normalmente, eles liam livros de criança mesmo (literatura infantil) e quando comecei a crescer minha mãe deixou eu ler os livros “proibidos” da casa. <i>Harry Potter</i> , <i>Christine F.</i> , <i>A hora da estrela</i> , etc.”	“Os professores contavam estórias de contos e fábulas famosas, enquanto minha vó me contava lendas da comunidade agrícola em que ela viveu.”	“Minha mãe era zeladora em um prédio, e recebia muitos livros dos moradores, quando estes não queriam mais. Embora os temas (..) não fossem exatamente uma literatura infantil, ela estava começando a criar hábito de leitura durante o almoço no trabalho e quando chegava em casa à noite, me contava as histórias e me incentivava a lê-los.”	“Embora os professores apenas levassem os alunos na biblioteca para ler “porque ler é importante”, mas não se importavam com o que seria lido, a escola em que estudei na época gastava muita verba em livros. Havia muitos exemplares e você poderia ficar lá o dia inteiro, o que me fez criar gosto pela leitura, com livros infantojuvenis.”

Fonte: a autora, 2022.

Além disso, na questão “Cite um (ou mais) livros (s) que você leu na infância”, aparecem as citações, novamente, de obras das autoras premiadas Ana Maria Machado, Ruth Rocha, com *Marcelo Marmelo Martelo* (1976), além de Eva Furnari, com *Felpe Filfa* (2007), Monteiro Lobato com *Reinações de Narizinho* (1931) e *Sítio do Picapau Amarelo* (1920-1947), clássicos mundiais como *Peter Pan* (1911), de J. M. Barrie, e *O Pequeno Príncipe* (1943), do francês Antoine de Saint-Exupéry e, inclusive, a *Coleção Vagalume* (lançada no Brasil na década de 70). A única série que aparece em todas as perguntas abertas sobre leituras realizadas é a saga *best seller* de J. K. Rowling, *Harry Potter*.



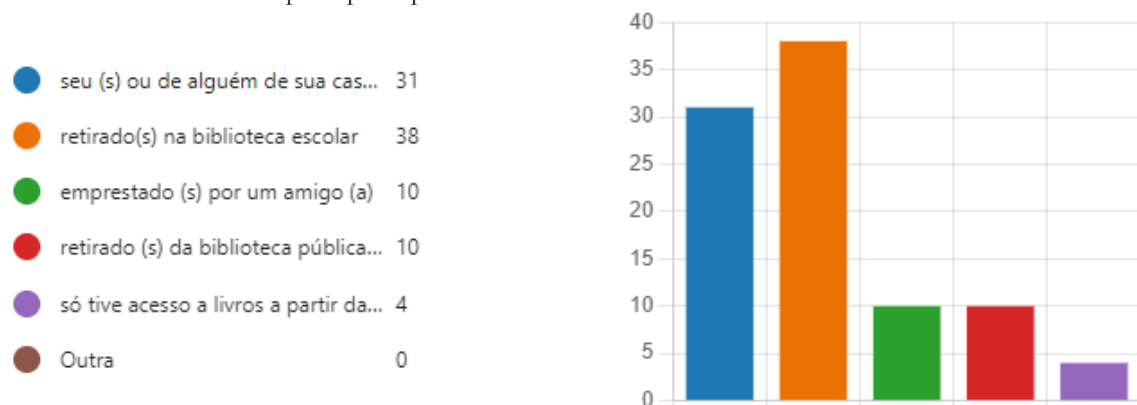
Apesar de questionados a respeito dos livros lidos, os gibis do Maurício de Souza Produções – quadrinhos nacionais – foram os mais citados entre as leituras da infância desse grupo de leitores. Podemos deduzir, com isso, que os quadrinhos são uma ferramenta importante para a formação de leitores, como já defendido por Bari (2008) ao comparar os panoramas brasileiro e europeu em sua tese, concluindo que os quadrinhos promovem o gosto pela leitura por meio do prazer, da familiaridade, da repetição e da criação do hábito leitor.

Inclusive, percebe-se entre o consumo cultural da leitura (Bourdieu, 2011) desses graduandos, que a maior parte dos livros que influenciaram a formação deles como leitores são compostas de obras ou coleções conhecidas ou de autores consagrados – muitos dos quais são leituras indicadas pelas escolas, e *best sellers*. “Não é sem razão que o professor é o principal mediador de leitura, ainda que os livros indicados pela escola sejam majoritariamente didáticos” (COSSON, 2019, p.12). Além disso, os hábitos dos leitores são provenientes do ambiente social em que vivem, de uma determinada época histórica, influenciados pelos grupos em que esses indivíduos estão inseridos (CHARTIER, 1999).

Ademais, quando questionados a respeito de terem frequentado biblioteca escolar na infância ou adolescência, 40 participantes assinalaram que sim e, 9, que não. E 15 participantes responderam que frequentaram também uma biblioteca comunitária ou municipal. Já na questão “Você teve acesso a algum programa de incentivo de leitura comunitário municipal na infância ou adolescência? ”, ocorreu o contrário: 42 assinalaram que não, contra apenas 6 que responderam afirmativamente.

Como afirma Petit (2009), a biblioteca permite acesso à ampliação do universo cultural dos leitores. Nesse estudo, verificou-se que a maioria dos sujeitos de pesquisa, apesar de também terem livros em casa, tinha como principal acesso às obras literárias por meio de empréstimos, como observado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Os livros lidos pelos participantes na infância eram



Fonte: a autora, 2022.

A respeito da formação desse grupo de graduandos, foi questionado “como você explicaria a importância da escola e do professor para sua formação como leitor?”. As respostas, em geral, foram positivas, como nos exemplos a seguir:

(G1) Toda, conheci literatura através deles.

(G2) Acredito que depois do incentivo dos pais, a escola é o melhor lugar para aprender a ter hábito de leitura, nem que seja obrigatório.

(G3) Com as visitas à biblioteca da escola eu comecei a ler com mais frequência e autonomia, inclusive em outra língua, já que eu não tinha livros em inglês em casa. O encorajamento dos professores também foi importante e, por meio das suas recomendações, acabei conhecendo livros com temáticas e estilos diferentes.

Por meio da paixão pela literatura, o professor é capaz de inspirar novos leitores, mesmo em textos mais complexos (PETTT, 2009). Assim, também chama a atenção o reconhecimento de quem não teve professores incentivadores de leitura:

(G4) A escola é a principal agência dos letramentos. Diante disso, é de fundamental importância que ela promova letramento literário - com incentivos à leitura, rodas de leitura e muito mais. Infelizmente, eu não tive isso e hoje percebo que me faz falta.

No entanto, os comentários também trazem a percepção de que o professor precisa ser preparado para ser um mediador de leitura eficiente:

(G5) Fundamental, entretanto, a forma como a escola/professor desenvolve atividades literárias podem não só favorecer no processo de formação como leitor, mas como também afastá-los...

(G6) Na escola tive apenas "aulas de leitura". Os livros eram colocados em cima da mesa e escolhíamos para passar uma aula lendo, sem qualquer orientação, explicação ou criticidade. (G7) Sempre admirei a literatura por um gosto muito pessoal, mas comecei a ler mais apenas no pré-vestibular, por conta própria. A probabilidade de que eu não me tornasse leitora era muito grande. Ter uma orientação na escola teria trazido a literatura de forma ativa para minha vida muito antes.

Seja para favorecer o letramento ou para a fruição, a escola é o ambiente onde a maioria dos estudantes têm acesso à literatura (BAJOUR, 2002). Mas, para formar esse leitor que compreende e extrapola o que lê, levando à consolidação do letramento literário (COSSON, 2019), é necessário formá-lo, para que possa ler de forma crítica (HANSEN, 2005).

### **O que leem os graduandos de letras e pedagogia**

Ao serem indagados se eles se consideravam leitores do texto literário, levou-se em consideração a definição de literatura de Candido (2006), para não restringir as respostas afirmativas apenas aos que leem textos canônicos. De todo modo, dos 49 graduandos, apenas cinco responderam que não se consideram leitores de literatura. Ainda assim, chama a atenção que estes

cinco são estudantes da licenciatura de Letras. Esse dado poderia - talvez - ser explicado porque, apesar de o curso da PUCPR ter foco na formação de professores de línguas e literatura, também dá subsídios para aqueles que desejam seguir na área de tradução, editorial e revisão de textos. No entanto, é importante ponderar que o ensino de língua portuguesa, no Brasil, prevê a integração entre leitura e literatura nos documentos oficiais, desde 1940 (ZILBERMAN, 2011). E, para ser um bom mediador, é fundamental que o professor também seja um leitor. Aliás, se refletirmos a respeito da formação anterior destes participantes que não se consideram leitores, somente um deles afirma não ter tido incentivo de leitura na primeira infância ou Educação Básica. Outro fato a considerar é que o currículo base do curso de Letras (graduandos ingressantes em 2019) possui sete disciplinas obrigatórias de Literatura, com várias recomendações de leituras. Ainda assim, esses cinco universitários declararam que leem apenas um livro por ano. Apesar dos esforços e incentivos por parte de professores, pode-se deduzir que o gosto ou outro fator pessoal pode influir nesses casos.

Entre os 44 participantes que se consideram leitores, cinco dizem ler um livro (ou mais) por semana; 20, um ou dois livros por mês; sete, um livro a cada dois meses; oito, um livro a cada três meses; e cinco estudantes leem um livro a cada seis meses.

Em outra pesquisa realizada com graduandos de Letras da UFPR, Dalla-Bona e Martins (2016) preocupam-se com a questão sobre como os graduandos ensinarão os estudantes, na escola, a serem leitores literários, se eles mesmos não o são. A resposta demandaria um esforço coletivo e integrado entre formação superior e educação básica. Assim como as autoras concluem, concorda-se que é papel da universidade formar uma consciência nos licenciados sobre a importância dos textos literários lidos.

Em relação à frequência de leitura, poder-se-ia supor que ela está diretamente relacionada ao tempo que cada estudante tem disponível. Esse indicador pode ser inferido a partir da questão “Como você considera o seu tempo dedicado à leitura? ”. Nos resultados, 28% consideram suficiente e 72% consideram o tempo de leitura insuficiente. As justificativas para tal insatisfação levam em conta a rotina corrida entre estudos e/ou trabalho:

- (G1) Gostaria de conseguir ler mais ao longo do ano, mas durante o semestre acabo tendo dificuldade de conciliar estudos e leituras que não sejam as obrigatórias, então acabo lendo pouco durante quatro meses, e aí leio mais livros no período de férias. Mas gostaria de voltar a ter o hábito da leitura constante.
- (G2) Porque o trabalho e a universidade tomam grande parte do meu tempo.
- (G3) Vida adulta, nós temos que fazer escolhas por conta do tempo reduzido.
- (G4) Porque me sinto constantemente exausta pra realizar uma leitura produtiva.

(G5) Depois que entrei na faculdade voltei meu tempo de leitura apenas para os livros exigidos pelos professores. Abandonei quase por completo a leitura única e simplesmente por prazer ou interesse próprio.

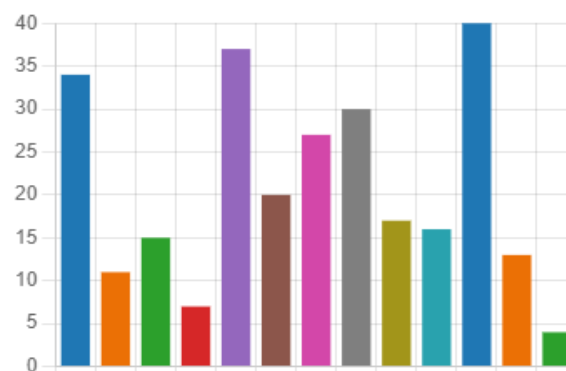
Mesmo entre os que se sentem satisfeitos, há o reconhecimento que nem sempre é possível ler além do que as disciplinas exigem, como afirma um dos graduandos: “Leio em momentos livres, quando sobra tempo. Mesmo assim, acredito ser suficiente, ao menos para as leituras obrigatórias”. Apesar das respostas apontarem que não há tempo para ler, pode-se inferir que a leitura acaba não sendo prioridade, já que poderia ser incluída nos momentos de lazer. Porém, mais importante que a quantidade de livros lidos, é a experiência que a leitura literária oportuniza (DE CERTEAU, 2002; PETIT, 2009).

Diante da pergunta “o que você lê”, com possibilidade de múltiplas respostas, as leituras apontadas foram bem variadas, mas a alternativa que se sobressai são as leituras obrigatórias das disciplinas do currículo, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - O que os graduandos leem

Contos	34
Textos dramáticos (de teatro)	11
Bíblia	15
Textos religiosos	7
Clássicos da literatura mundial	37
Livros didáticos	20
Livros teóricos	27
Obras literárias infanto-juvenis	30
Revistas de histórias em quadrin...	17
Poesia	16
Leituras literárias obrigatórias d...	40
Textos de autoajuda	13
Outra	4

Fonte: a autora, 2022.



Também não é possível criar uma ilusão de que os universitários são leitores assíduos de clássicos da literatura mundial, segunda opção mais citada, como sugere o gráfico acima. Isso porque essas leituras fazem parte das indicações de leitura dos professores de Literatura do curso de Letras, ou seja, não são opções selecionadas pelos universitários necessariamente de forma espontânea. De qualquer modo, a seleção dos professores pode seguir uma ideologia ou valores

estéticos da atualidade ou a opinião de críticos literários a respeito do que é literatura (ABREU, 2006).

Obras literárias infantojuvenis continuam fazendo parte do repertório leitor dos graduandos, o que demonstra que literatura não tem idade para ser desfrutada. Na sequência, a quarta opção escolhida foram os livros teóricos.

Quando indagados, especificamente, a citar os últimos livros literários lidos (nome da obra, autor, há quanto tempo ocorreu a leitura), obteve-se 45 respostas abertas. Boa parte das obras citadas mais de uma vez são livros que foram ou estão sendo lidos para disciplinas eletivas de literatura na graduação, como *Cem anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Marquez, *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, as obras de Machado de Assis, *A morte de Ivan Ilitch*, de L. Tolstoi, *A Metamorfose*, de Franz Kafka ou o romance premiado *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior.

No entanto, verifica-se entre as leituras recentes, por exemplo, a inclusão de *best sellers*, como as séries *Harry Potter*, de J. K. Rowling, e *Bridgerton*, de Julia Quinn; *O Pequeno Príncipe* reaparece novamente como resposta nessa pergunta, resultado do consumo da leitura como produto cultural (BOURDIEU, 2011) e do sucesso comercial que segue particularidades de um tempo histórico (AGUIAR, 1996b).

Além disso, Chartier (1999) afirma que os contextos específicos em que os leitores circulam criam hábitos de leituras distintos. Percebe-se, por exemplo, que figuram na lista nomes de autoras feministas como a curitibana Giovana Madalosso; até literatura do século XIX, por meio de Jane Austen ou Emily Brontë (autoras apresentadas nas disciplinas de literatura). Mas foram feitas referências a outras obras, com um certo equilíbrio entre obras nacionais e internacionais, como se pode ver nos exemplos, no quadro que segue:

Quadro 5 - Últimos livros lidos pelos graduandos de Letras e Pedagogia

<p>“Hoje concluí <i>Eu sei porque o pássaro canta na gaiola</i> da Maya Angelou e comecei <i>Meninos de zinco</i> da Svetlana Alesiévitch. Na semana passada li <i>Emma</i> da Jane Austen e <i>Amar al mundo apasionadamente</i> de Josemaría Escrivá. Também leio a Bíblia diariamente seguindo o cronograma do podcast <i>The Bible in a year</i> (leio na edição física enquanto escuto o podcast) e hoje vou ler a primeira epístola de São Paulo aos Tessalonicenses e a primeira epístola de São Pedro.”</p>
<p>“<i>Teta racional</i> (Giovana Madalosso, há 2 meses) <i>Doidas ou santas</i> (Marta Medeiros, há 2 meses) <i>Felicidade Clandestina</i> (Clarice Lispector, há 3 meses) <i>Toda poesia</i> (Paulo Leminski, livro de cabeceira).”</p>
<p>“<i>A viagem de Cilka</i>, Heather Morris, semana passada; <i>A morte de Ivan Ilitch</i>, Tolstoi, dois meses atrás; <i>A Metaformose</i>, Kafka, dois meses atrás.”</p>
<p>“<i>A Rainha do Nada</i>, Holly Black. Finalizado em Maio. <i>O Cemitério</i>, Stephen King, finalizado em Julho. <i>Um Chapéu Cheio de Céu</i>, Terry Pratchett. Agosto.”</p>
<p>“<i>O falar em línguas</i> (Luciano Subirá) <i>Namorar sem errar</i> (Luiz Magalhães) <i>Revelação, o caminho para a realização</i> (Luciano Subirá) <i>Até que nada mais importe</i> (Luciano Subirá) Bíblia.”</p>

“*Cem anos de solidão, Hibisco Roxo, Literatura e sociedade, os miseráveis, O filho de mil homens, Na praia.*”

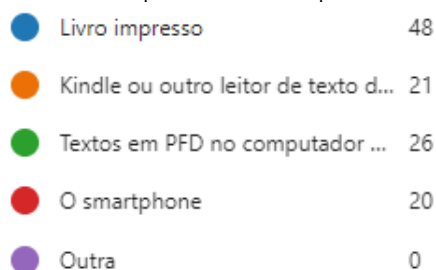
“*Tudo Pode Ser Roubado* - Giovana Madalosso (há 2 semanas); *Véspera* - Carla Madeira (há um mês); *Se deus me chamar não vou* - Mariana (lendo atualmente).”

“*Quarto de despejo*, Maria Carolina de Jesus, 1 mês. *Todo o sangue*, Fábio Campana, 2 meses. *História, memória e literatura*, Seligmann- Silva, 1s.”

Fonte: a autora, 2022.

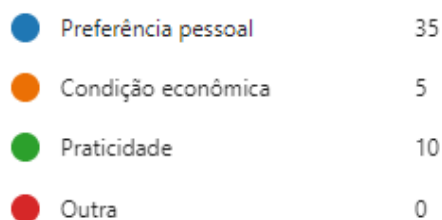
Atualmente, nem todas as leituras literárias dos graduandos são feitas no mesmo suporte. Assim, em busca de entender o quanto as novas tecnologias estão mudando as formas que se lê, questionou-se ao grupo de graduandos: “Quais suportes você usa para ler as obras literárias?”. Embora os leitores de textos digitais figurem entre as opções, o suporte mais selecionado e votado como a principal escolha ainda foi o livro impresso, seguido de textos em PDF no computador. Já quando a pergunta foi “Desses suportes, qual é o mais usado por você para ler obras literárias?”, 71% responderam “livro impresso”. Na sequência, perguntou-se “Qual o principal motivo da sua escolha desse suporte?”, e a principal resposta foi “gosto pessoal” (71%). Essas escolhas são representadas nos gráficos 5 e 6, abaixo:

Gráfico 5 - Suportes utilizados para ler textos literários



Fonte: a autora, 2022.

Gráfico 6 - Principal motivo para a escolha do suporte



Fonte: a autora, 2022.

Isso tudo traz a observação a respeito de que os textos digitais provocaram mudanças na interação entre leitores e autores (SOARES, 2003) e, embora o mundo digital siga alcançando mais

espaço na vida atual (NEGROPONTE, 1995), ainda assim, o livro impresso deve continuar a existir e conviver com as novas tecnologias.

Por certo a literatura é fundamental em uma sociedade, como defendem vários autores (AGUIAR, 1996a; CANDIDO, 2006; HANSEN, 2005; HOUSER, 1977; TODOROV, 2007). Refletindo sobre a relevância da literatura, em mais uma questão aberta, “Você acha que a leitura de textos literários mudou algo em sua vida? O que e por quê?”, das 33 respostas recebidas, alguns vocábulos se destacam, como: empatia, visão de mundo, realidade, percepção, pensamento crítico, alteridade. Por exemplo:

(G1) Sim, acredito que a leitura me trouxe conhecimentos sobre diferentes culturas e realidades, além de motivar a reflexão sobre a minha realidade.

(G2) Passei a ter uma visão diferenciada do mundo. Li muitas histórias que contavam situações pelas quais nunca passei, mas consegui me identificar de algum modo, refletir e sentir empatia.

(G3) Acho que construí quem eu sou, me incentivou a entrar no curso de letras e a pesquisar a fundo sobre como a literatura pode ser uma das formas de terapia.

(G4) Me permitiu fabular e exercer alteridade em um momento delicado, o divórcio dos meus pais. Foi como uma válvula de escape.

(G5) Sim, com certeza. Me ajudou muito a me sentir menos solitária na infância, já que no recreio eu ia para a biblioteca. Também ajudou no desenvolvimento do meu vocabulário e pensamento crítico.

Além do mais, por meio do texto literário, a criança pode desenvolver sua imaginação, enquanto os adolescentes podem encontrar neles um consolo (PETTI, 2010). Dentro desse panorama, também se questionou “A pandemia modificou seu hábito de leitura? Por quê?”. Nessa questão, as respostas foram extremas:

(G1) Sim, já estava em um período de preguiça para ler livros, mas durante a pandemia meu foco que já estava num ritmo baixo diminuiu quase por completo, e eu não conseguia ler mais de dez páginas em um dia todo, por mais que estivesse completamente livre.

(G2) Sim, porque eu não tinha ânimo de viver, imagina o de ler.

(G3) Conseguia ler mais, agora perco muito tempo no trânsito.

(G4) Sim. Em partes, me refugiei na leitura em momentos ruins. Porém, agora que estamos voltando à normalidade, sinto que não tenho a mesma concentração de antes.

A *cibercultura* também permitiu o acesso a milhares de obras digitais, via *internet* ou bibliotecas *on-line* (NEGROPONTE, 1995), um fato que ganhou mais visibilidade com a pandemia. Inclusive, houve respostas referentes às mudanças relacionadas às novas tecnologias:

(G5) Sim, eu li mais livros e desenvolvi hábito de ler *webtoons* (histórias em quadrinhos adaptadas para leitura em smartphones).

(G6) Sim, porque devido as aulas terem sido ministradas na modalidade remota e também devido a quarentena, não pude acessar a biblioteca, restringindo minha leitura a apenas versões digitais dos livros.

## A leitura para formação profissional

Para ser um leitor profissional, que lê de forma consistente - algo esperado de um mediador de leitura-, é necessário que o indivíduo passe por um processo de formação (HANSEN, 2015). Então, para entender a influência das aulas de literatura na formação do repertório leitor dos graduandos, foi questionado “quantas disciplinas de literatura você teve na graduação?”, a maioria respondeu “4 ou mais”. No caso dos graduandos da Pedagogia da PUCPR, há apenas uma disciplina de literatura no currículo básico, mas os estudantes têm a opção de fazer outras como eletivas. Sendo assim, apenas dois responderam que cursaram somente uma disciplina de estudos literários. No currículo de Letras (2019), são ofertadas sete disciplinas semestrais obrigatórias, sendo uma voltada para o ensino de literatura na escola. E atualmente não há disciplina específica de literatura infantil e juvenil.

Em seguida, os participantes foram questionados em uma pergunta aberta "você considera que as disciplinas de literatura foram suficientes para você se sentir preparado para dar aulas de literatura? Por quê?". Das 42 respostas recebidas, 25 foram negativas; nove responderam que parcialmente e oito responderam que sim. Entre os que acharam que foi insuficiente, os motivos são comuns, como a falta de aprofundamento ou de prática:

(G1) Não. Acredito que as aulas puderam me dar uma base metodológica, mas a sensação de estar preparado para mim só pode ser conquistada com a prática.

(G2) Não. Faltam mais matérias voltadas para essa área, principalmente relacionada à literatura feminina.

(G3) Acho que foi muito limitado devido ao nosso tempo de formação. Não tratamos devidamente de aspectos poéticos. A poesia foi trabalhada de forma sucinta.

(G4) Não, não tivemos tempo para realizarmos análises e críticas suficientes e nem produzir algo nosso.

(G5) Não me sinto preparada, pois aprendi muito mais teoria e quando criamos sequências didáticas tive poucas oportunidades para aplicá-las.

(G6) Não, elas são muito rasas sem ensinar os conteúdos a serem abordados, principalmente na pedagogia.

Entre os que se sentiram satisfeitos, o discurso destaca as qualidades dos professores ou de uma disciplina específica:

(G7) Sim. Professores bem aplicados e materiais didáticos super instigantes. Além das leituras recomendadas.

(G8) A disciplina de Literatura na Educação Básica foi um marco para a forma com que vou mediar a literatura para meus futuros alunos.

(G9) Sim, porque através dos autores teóricos trazidos pelos professores e alinhados às próprias interpretações que eram tecidas na mediação com os alunos possibilitou uma maior apropriação deste tipo de conhecimento.



Anne-Marie Chartier (2011) considera que esse aprendizado de como ser um mediador de leitura deve vir, principalmente da prática em sala de aula, realizada nos estágios do curso. Da mesma forma, Segabinazi e Lucena (2016) reconhecem que, para formar professores leitores é preciso que eles passem pela experiência da leitura, aprendam metodologia e criem novos sentidos com o que leem. Sem experienciar a leitura literária, o professor recém-graduado não saberá formar novos leitores.

Entre os graduandos de Letras e Pedagogia da PUCPR, em relação a quantidade e tipo de obras lidas durante a formação universitária, a distribuição das respostas ficou como representado no quadro 6, com 44% e 56% afirmações sobre terem lido de 1-5 obras na graduação, canônicas ou ficcionais, respectivamente:

Quadro 6 – Quantidade de obras lidas na graduação.

	Quantas obras de literatura consideradas como clássicos nacionais ou mundiais - obras do cânone literário - você leu em sua graduação?	Quantas obras ficcionais - que não são enquadradas como obras canonizadas - você leu em sua graduação?
Nenhuma	3	8
1-5	21	26
6-10	16	8
Mais de 10 obras	5	4

Fonte: a autora, 2022.

Entre as 36 respostas recebidas na questão aberta “cite algumas obras lidas na graduação por você (nome da obra e / ou autor)” cada discente citou, em média, três livros lidos, entre eles, a maioria com nome e autor, outros somente pelo título e três lembraram somente do nome do autor. A obra mais referenciada entre os discentes foi *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, trabalhada na disciplina de Literatura na Educação Básica, com treze menções. Dado relevante também foi o fato de ter apenas mais duas autoras mulheres na lista: Clarice Lispector e Jane Austen.

Longe de criticar as leituras dos clássicos nas aulas de literatura, Petit (2009) reconhece que incluir obras que se encontram ao redor do cânone, pode ser um ganho em termos de construção de identidade para o leitor ou aumentar o interesse pela leitura (ABREU, 2006). Assim, seria importante o professor em formação ter essa consciência e ser apresentado, inclusive, a livros infantis e juvenis com autores ou protagonistas das *maiorias minorizadas* (SANTOS, 2020) para ampliar o repertório que ele possa levar para a sala de aula posteriormente, na vida profissional. De

tudo modo, como o tempo para as leituras é limitado, o professor usa seu poder de escolher o repertório leitor dos estudantes nas disciplinas (ABREU, 2006), que acaba por inspirá-los, mas correndo o risco de provocar a formação de leitores de repertório padronizado (PETIT, 2009),

De toda maneira, percebe-se que esse grupo de graduandos lembrou, espontaneamente, de parte das leituras realizadas, como mostra o quadro 7:

Quadro 7 - Obras lidas na graduação (nome e autor).

<b>Obras citadas com nome e autor</b>	<i>Olhos D'água</i> , da Conceição Evaristo, <i>Orgulho e Preconceito</i> , de Jane Austen, <i>Guerra e Paz</i> , de Tolstói, <i>O médico e o monstro</i> , de Robert Louis Stevenson, <i>Perto do coração Selvagem</i> , de Clarice Lispector, <i>Torto Arado</i> , de Itamar Vieira Junior, <i>O rei da vela</i> de Oswald de Andrade, <i>O Cortiço</i> , de Aluísio Azevedo, <i>Peter Pan</i> , de J. M. Barrie, <i>Uruguai</i> , de Basílio da Gama, <i>Iracema</i> , de José de Alencar, <i>Vestido de Noiva</i> , de Nelson Rodrigues, <i>São Bernardo</i> , de Graciliano Ramos, <i>Casa Velha</i> , de Machado de Assis, <i>Metamorfose</i> , de Franz Kafka.
<b>Obras citadas apenas pelo título</b>	<i>Pedagogia do oprimido</i> , <i>Cartas a Cristina</i> , <i>Pedagógico da autonomia</i> , <i>Quem ama educa</i> , <i>A importância do ato de ler</i> , <i>O Uruguai</i> , <i>Antígona</i> , <i>Iracema</i> , <i>Romeu e Julieta</i> , <i>Esperando Godot</i> (Samuel Beckett), <i>Hamlet</i> , <i>Letramento literário</i> , <i>Frankenstein</i> , <i>O Karaíba</i> ,
<b>Obras citadas apenas pelo autor</b>	Monteiro Lobato, Machado de Assis, Jane Austen.

Fonte: a autora, 2022.

Esse resultado encontrado com o grupo de licenciandos da PUCPR contrasta com a pesquisa realizada com universitários na França, por Anne-Marie Chartier (2011), na qual muitos estudantes não se lembram do nome de livros lidos e seus respectivos autores. Algo relevante em pesquisas de sociologia da leitura, é que os resultados variam de acordo com condições particulares dos consumidores a partir de seu lugar social ou cultural, idade, entre outros fatores (AGUIAR, 1996a).

Mas, se compararmos os resultados dos graduandos de Letras e Pedagogia da PUCPR nessa questão, os resultados são distintos. Houve um participante que respondeu “não lembro” e, outro, “para a graduação nenhuma, eu li apenas as que tinha vontade de ler”. O conjunto de livros citado pelos demais envolviam livros relacionados com a Educação e somente um lembrou do nome que é considerado o pai da literatura infantil no Brasil, Monteiro Lobato. É importante refletir que os

licenciados em Pedagogia também trabalham com leitura literária com os alunos da Educação Infantil e Fundamental I, tendo uma atuação importante no ensino de leitura e formação de leitores. No entanto, não consideraram mencionar a leitura de obras infantis na pesquisa. No currículo dessas turmas (2019), o curso de Pedagogia possui apenas uma disciplina voltada para o ensino de literatura na escola e voltada à mediação da literatura infantojuvenil. Pereira (2016), em pesquisa sobre a formação de mediadores no curso de Pedagogia, afirma que é de grande relevância ensinar aos futuros professores o que é a literatura, inclusive as especificidades teóricas, pois sua ação docente poderá influir ou não na formação de novos leitores nas séries iniciais.

Então indagou-se, a respeito da pergunta anterior, “Você leu essas obras de forma integral, ou apenas um trecho delas (nome da obra e autor)? Por qual motivo?”. Das 35 respostas recebidas, 18 responderam que sim, integralmente. Cinco dos que leram trechos, argumentaram que o problema para concluir a leitura era a falta de tempo. Outros alegaram:

(G1) Li parcialmente. O maior motivo é que não gosto de fazer leituras obrigatórias.

(G2) Algumas outras li trechos, pois na maioria das vezes não tinha como conciliar as leituras, o trabalho e a faculdade.

(G3) As obras lidas no primeiro ano de faculdade eu li inteira, porém depois eu só lia o início e ia percorrendo os olhos pelo resto. O motivo principal era achar os livros clássicos entediante, alguns difíceis de ler e compreender e gostar muito mais dos livros que eu lia porque eu queria ler.

(G4) A maioria li integralmente pois o professor realizava discussões por partes do livro, mas quando não havia essa mediação eu realizava apenas a leitura parcial para a disciplina.

Especificamente em relação à mediação de leitura, os graduandos foram questionados “Como avaliaria o seu conhecimento sobre como mediar a leitura do texto literário em sala de aula na Educação Básica.” O resultado é demonstrado pelo gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Como os graduandos avaliam o próprio conhecimento sobre mediação de leitura.



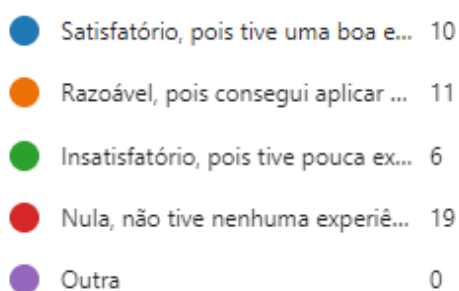
Fonte: a autora, 2022.

Solicitada a justificativa, muitos graduandos elogiaram as teorias da disciplina de Literatura na Educação Básica; no entanto, sentiram falta da prática pedagógica, como exemplificado em alguns depoimentos:

- (G1) A graduação me apresentou boas estratégias de mediação de leitura, mas nunca as coloquei em prática.  
 (G2) Apenas a leitura da obra não me faz especialista nela.  
 (G3) Sei a premissa, mas me sinto insegura.  
 (G4) Tivemos um aprendizado muito grande na matéria de Letramento Literário, no qual lemos Michele Petit, por exemplo.

A partir dessa mesma temática, perguntou-se “Como você considera a sua experiência como mediador de leitura nos estágios obrigatórios do curso universitário ou Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Capes/PUCPR (Pibid)?” Visto que há estágio obrigatório nas Línguas Portuguesa e Inglesa (no caso de Letras) e, não especificamente em Literatura (sendo a professora regente que sugere o conteúdo a ser trabalhado no estágio), os resultados não foram surpresa, com 40% declarando que a experiência foi nula:

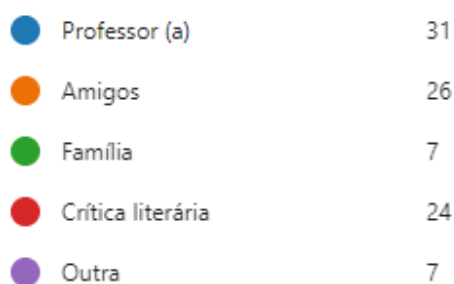
Gráfico 8 - Como os graduandos consideram a experiência deles como mediador de leitura.



Fonte: a autora, 2022.

Ademais, entre os graduandos de Letras e Pedagogia, 83% confirmaram que frequentam a biblioteca universitária, mas sem uma regularidade; 34% já participaram de um clube de leitura; 87% compram livros na *Amazon, on-line*. E, por fim, na questão “As obras que você seleciona para ler, são influenciadas por quem?”, quem lidera o *ranking*, é o professor ou a crítica literária, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Quem influencia as leituras dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: a autora, 2022.

Percebe-se, assim, que o repertório leitor, dentro de uma comunidade de leitores como a analisada, ainda é reflexo da influência dos que têm maior prestígio social na sociedade.

### **Considerações finais**

O presente estudo procurou retratar e entender o hábito leitor de universitários, que podem vir a ser futuros mediadores de leitura na Educação Básica. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar o perfil leitor dos graduandos de Letras e Pedagogia da PUCPR (8º períodos), considerando suas experiências com leitura desde a primeira infância até a universidade. Por meio da aplicação de um questionário *on-line*, foi possível perceber, pelas respostas, que um número considerável de graduandos teve forte influência da família, principalmente da mãe, ou da escola na sua formação como leitor. Entre as primeiras histórias ouvidas ou lidas, contos de fadas, lendas e quadrinhos nacionais fizeram parte dos primeiros incentivos de leitura recebido por eles. Também fez diferença, para o grupo, frequentar bibliotecas, ter a oportunidade e explorar e emprestar obras, além de ganhar livros de presente.

Ainda assim, é nítido nos relatos que houve falhas por parte de muitos professores que apenas levavam os alunos nesses espaços, cobravam leituras para uma prova ou falavam da importância da leitura, sem levar os alunos a experienciar, de fato, a literatura, de modo a se apropriar dela ou sem promover o letramento literário. Além disso, há um número considerável que não teve nenhum mediador de leitura influente em casa ou no ambiente escolar desde o ensino básico. Para esses, a licenciatura foi o momento de ser apresentado ao universo dos textos literários e suas possibilidades de se formar, então, um leitor e, posteriormente, ser um novo mediador de leitura. Assim, o papel do docente de literatura na universidade se torna tão importante quanto o do professor da Educação Básica, pois o professor universitário não apenas favorece a formação de leitores profissionais e mediadores, mas também ele pode ser a inspiração para aqueles que ainda não descobriram a experiência de leitura do texto literário.

A pesquisa também constatou que, embora 45 de 49 licenciandos afirmem que se consideram leitores do texto literário, e até consigam lembrar de boa parte das leituras da graduação, nem todos leem as obras de forma integral por falta de tempo e muitos se sentem insatisfeitos com o seu tempo dedicado para leitura.

Além disso, devido à matriz curricular voltada para as disciplinas de literatura, a hipótese de que os graduandos de Letras possuem um repertório leitor maior que os de Pedagogia foi comprovada. Outra hipótese, de que boa parte dos participantes desta pesquisa leem somente os livros indicados pelos professores, também se confirmou. Os motivos seriam a dificuldade de ter tempo para conciliar estudos, trabalho, deslocamento, mas também, para alguns, falta de motivação ou de intenção em lecionar literatura. De todo modo, outras leituras, incluindo *best sellers*, livros religiosos, clássicos e contemporâneos foram mencionadas pelos participantes sendo que, mais uma vez, verifica-se influência dos professores em parte dos autores canônicos lidos.

Os estudantes também reconhecem que as principais recomendações de leituras que levam em conta são as dos docentes ou críticos literários, escolhas baseadas em valores e ideologias da época em que vivem. Essa consideração é relevante, uma vez que esses futuros professores também irão escolher as leituras apresentadas para seus alunos.

Outro fato constatado na pesquisa é que grande parte desses graduandos afirma não se sentir preparado para mediar leitura literária em sala de aula, por falta de prática ou aprofundamento teórico. Além disso, quase a metade relata não ter tido nenhuma experiência prática com mediação de leitura, em estágio ou Pibid, ficando a sequência didática criada no curso somente no papel. Também relatam achar difícil fazer de forma autônoma as análises literárias apresentadas pelos professores.

Assim, sugere-se que a criação de uma disciplina ou curso de extensão voltado à mediação de leitura, práticas de ensino de literatura em um dos estágios obrigatórios, grupos de leitura, projeto de contação de histórias, rodas de leitura realizadas pela monitoria de disciplina, poderiam ser alternativas para ampliar o leque de possibilidades de preparo profissional desses futuros professores. Desse modo, esses graduandos poderiam se sentir mais confiantes para mediar leitura literária em sala de aula.

A coleta de dados desta pesquisa permite, ainda, análises para próximos artigos, visto que o questionário foi amplo e permite explorar mais pontos importantes. Por se tratar de uma amostragem pequena, a pesquisa é mais indicativa que afirmativa de uma tendência. Em outros estudos, seria interessante comparar o resultado do hábito leitor de graduandos com outros grupos de estudantes, de diferentes instituições.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

CLARA BOIA, *Jacarezinho/PR*, n.20, p. 195-225, jul./dez, 2023. ISSN: 2357-9234.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP, 2011, p. 104-116, v. 11.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 124, jan.-mar. 1996a, p. 12-23.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Pierre Bourdieu e as regras do campo literário. *Veritas*, Porto Alegre: v. 41, 1996b, n. 162, p. 237-241.

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

BARI, Valéria Aparecida. *O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP, 2008. 250 p. Tese de Doutorado.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. Tradução de Míam Goulart de Oliveira e Ceres Leite Prado. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 95-104.

CHARTIER, Roger; BORDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo; Estação Liberdade, 2011. P.229-254.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo; Estação Liberdade, 2011. P.77-106.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Alégis: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. Comunidades de leitores. IN: CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Brasília: Editora da UNB, 1999, pp. 11-31.

CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2019.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura do mundo ocidental 2*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

DALLA-BONA, Elisa Maria. MARTINS, Milena Ribeiro. Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 12 - n. 2 - p. 353-375 - jul./dez. 2016.

DE CERTEAU, Michel. Ler: uma operação de caça. IN: DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. São Paulo: Vozes, 2003, pp. 259-270.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Marcia; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp.13-44.

HOUSER, Arnold. *Sociología del arte*. Tradução de Vicente Romano Villalba. 2. ed. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1977.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em 10/12/2020 às 19h.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2021.

NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *A arte de ler*. São Paulo: Editora 34, 2010.

PEREIRA, Francieli Mendes. *Leitura e mediação: a literatura infantil no contexto da Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

PORTAL BRASIL. *MEC abriu a consulta de bolsas do Prouni 2022, com mais de 270.000 oportunidades*. Disponível em: <https://portalbrasil.com.br/consulta-de-bolsas-prouni-2022/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SANTOS, Richard. *Maioria minorizada: um instrumento analítico de racialidade*. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020.

SEGABINAZI, Daniela Maria; LUCENA, Josete Marinho. A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores? *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 12 - n. 2 - p. 432-452 - jul./dez. 2016.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. v.23, no 81, Campinas, dez, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 8 jul. 2021.

STREET, Brian. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Conferência proferida na Unesco, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/101654340/Street-Traduzido>>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2017.



YUNES, Eliane. Contação de histórias: oralidade, escrita e pensamento. In: MEDEIROS, Fabio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. *Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2019. P194-201.

ZILBERMANN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 75-93.

Recebido em: 28/2/2023

Aprovado em: 4/6/2023

# O ENSINO DE LITERATURA EM PORTUGUÊS EM CONTEXTO PLURLINGUE E PLURICULTURAL: PROPOSTAS LITERÁRIAS EM MACAU

THE TEACHING OF LITERATURE IN PORTUGUESE IN A PLURILINGUAL AND PLURICULTURAL CONTEXT: LITERARY PROPOSALS IN MACAO

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN PORTUGUÉS EN UN CONTEXTO PLURLINGÜE Y PLURICULTURAL: PROPUESTAS LITERARIAS EN MACAO

Pedro d'Alte<sup>1</sup>

Lia d'Alte<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho intenta discutir, transversalmente, as potencialidades da educação literária, em contextos de ensino formais, plurilingues e pluriculturais, na promoção de indivíduos mais aptos a lidar com a diferença étnica. Para cumprir o intuito, o exercício intelectual debruça-se, primeiramente, sobre conceitos amplamente imbricados com a temática: a identidade, a alteridade e a interculturalidade. Num segundo momento, é partilhada, criticamente, uma experiência pedagógica autêntica, em Macau, num ambiente linguístico de PLNM e onde se promoveu a leitura literária de livros densos no tratamento de temas como a guerra e a deslocação forçada de migrantes. O foco exploratório incidiu, exclusivamente, na alusão ao outro como potencializador de situações favoráveis para a comunidade que o acolhe.

**Palavras-Chave:** Educação literária. Educação intercultural. Identidade. Alteridade. Literatura para a infância e juventude.

**Abstract:** The present work intends to discuss, transversally, the potentialities of literary education, in formal, plurilingual and pluricultural teaching contexts. This is to promote individuals who are better at dealing with ethnic differences. The intellectual exercise aims to fulfill the purpose by concentrating on concepts that are closely related to the theme: identity, otherness, and intercultural relations. In a second moment, it is shared an authentic pedagogical experience that took place in Macau, in a linguistic environment of PLNM and where the literary reading of dense books was promoted in the treatment of themes such as war and the forced displacement of migrants. We examined the allusion to the other as a potentiator of favorable conditions for the community that welcomes him.

<sup>1</sup> Pós-doutorando em Estudos Portugueses, na Universidade Aberta, Portugal onde desenvolve estudos sobre a representação feminina nas literaturas em português e a Oriente. Doutor em Literatura Infantil na Universidade do Minho, Portugal. Membro do Centro de Estudos Globais (CEG-UAb), Literaturas Globais e Hipermedia. Colabora, atualmente, com a Universidade Politécnica de Macau e com a Escola Portuguesa de Macau. ORCID: 0000-0001-7264-9106.

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos de Língua Portuguesa, na Universidade Aberta, Portugal. Pós-graduada em Ciências da Educação – Promoção e Mediação da Leitura, na Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal. Colabora, atualmente, com a Escola Portuguesa de Macau. ORCID: 0009-0007-4015-9293.

**Keywords:** Literature-based education. Intercultural education. Identity. Alterity. Literature for children and youth.

**Resumen:** El presente trabajo pretende discutir, transversalmente, las potencialidades de la educación literaria, en contextos de enseñanza formal, plurilingüe y pluricultural. Esto es para promover a las personas que son mejores para lidiar con las diferencias étnicas. El ejercicio intelectual pretende cumplir el propósito concentrándose en conceptos que están íntimamente relacionados con el tema: identidad, alteridad y relaciones interculturales. En un segundo momento, se comparte una auténtica experiencia pedagógica que tuvo lugar en Macao, en un ambiente lingüístico del PLNM y donde se promovió la lectura literaria de libros densos en el tratamiento de temas como la guerra y el desplazamiento forzado de migrantes. Examinamos la alusión al otro como potenciador de condiciones favorables para la comunidad que lo acoge.

**Palabras clave:** Educación desde la literatura. Educación intercultural. Identidad. Alteridad. Literatura infantil y juvenil.

## Introdução

Uma crescente lógica de mobilidade global tem vindo a colocar as mais periféricas zonas do globo em contacto e a diversificar e a intensificar fluxos migratórios de pessoas, de bens ou de serviços. Daqui, advêm desafios para as sociedades que têm de lidar com mosaicos etnoculturais emergentes, seja em contactos físicos ou virtuais, em balizas temporais de maior ou de menor duração.

Implicada neste contexto, à escola é pedido que assuma o seu papel de acolhimento e de ensino. A partir deste exercício, a instituição consubstancia-se o espaço onde mais se experiencia a pluralidade cultural e onde se potenciam dinâmicas interativas nas quais o signo da alteridade e da diferença se fazem sentir. De facto, pode perspetivar-se e antecipar-se o conflito, o jogo de forças entre a história e a cultura de origem e a história e a cultura de chegada; entre imigrante e autóctone, adivinhando-se o hiato como sendo menor entre culturas semelhantes.

A copresença de diferentes discursos, culturas e atores solicita à escola e aos seus agentes mediadores e educativos, competências de comunicação intercultural<sup>3</sup> (Abdallah-Preteuille, 2006). Neste panorama, assumindo-se a escola como espaço privilegiado para o contacto e para a comunicação entre elementos com patrimónios culturais distintos, importa refletir sobre as estratégias de como concretizar uma mediação positiva.

---

<sup>3</sup> Nas palavras da investigadora, existe comunicação intercultural sempre que um dos interlocutores se percebe como representante de uma cultura diferente.

É de crer que a literatura possa desempenhar um papel de destaque neste domínio. De facto, segundo Fernando Azevedo (2012), a literatura para a infância e juventude permite-se constituir como antecâmara da experiência humana. Dito de outra forma, o leitor pode experienciar outros universos possíveis sem qualquer perigo para a sua integridade e, inclusivamente, chegar a outros entendimentos. Tal como adianta Ceia, o “real também se representa pelo sonho, pela força magnética, pelo privilégio de podermos corrigir fantasticamente o mundo” (Ceia, 2007, p. 39). Sumariamente, é, pois, reconhecido que a educação literária<sup>4</sup> permite o desenvolvimento do pensamento crítico; a abertura a novos mundos e horizontes e um olhar mais integrador em relação ao Outro; enquanto incrementa as potencialidades da língua (Silva *et al.*, 2014, p. 313). Morgado sumaria: “estudos comprovam o potencial educativo da literatura infantil para a promoção do diálogo intercultural, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e para a promoção educativa tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes como de solidariedade para com os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas” (Morgado, 2010, p. 18). Assim, imbricando a educação literária e a mediação intercultural, intenta-se refletir, neste artigo, sobre possíveis papéis para a educação literária em ambientes pluriculturais, buscando, neste seguimento, problematizar as seguintes linhas orientadoras: (i) os processos de (re)negociação identitários e fundamentação teórica correlata; (ii) a pertinência da educação literária na infância como promotora de uma comunicação intercultural positiva; (iii) a função do professor como promotor equilibrado das diferentes culturas envolvidas; (iv) as estratégias de formação de um leitor competente entre culturas.

Para atender a tal propósito, estabelece-se a estrutura expositiva que se passa a apresentar. No início do trabalho, é concretizada uma breve reflexão sobre conceitos teóricos relevantes: *identidade* e *alteridade*, educação *intercultural* e educação *multicultural*. De seguida, é feita

---

<sup>4</sup> Em d’Alte (2021, p. 11), procede-se à seguinte sistematização sobre o conceito: “no que tange a escansão do conceito de educação literária, é possível construir um importante referencial teórico recorrendo a diversos autores. Roig-Rechou (2013) e Cerrillo (2007) assinalam que a educação literária pretende dotar o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o ajudem a aumentar a sua competência literária e intertextual, mas, também, a ampliar a sua competência enciclopédica. Ramos (2013, p. 53) refere que a Educação Literária tem como objetivo fulcral a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz com o texto literário, ativando as suas múltiplas potencialidades de leitura. Por sua vez, Azevedo e Balça (2016, p. 2) entendem o termo da seguinte forma: “a educação literária visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilemas literários de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum”. A estes recortes, importa acrescentar o contributo de Colomer que, explicitamente, distingue “ensino de literatura” de “educação literária”. Segundo a autora, a educação literária renova o interesse pelo leitor que recupera o seu papel de destaque. Centra-se nos processos de compreensão, no gosto pessoal do leitor, na adequabilidade das práticas literárias à sua idade; no valor epistemológico da literatura e na sua capacidade de contribuir para a interpretação da realidade (Colomer, 2010)”.

uma contextualização do ensino de Português e da educação literária na Escola Portuguesa de Macau (EPM). Num terceiro momento, problematiza-se a pertinência da literatura para a infância e juventude como espaço plurilingue e pluricultural. Na última parte, o trabalho centra-se na mediação intercultural do professor no ensino de português, apresentando-se, a par da sustentação teórica, algumas sugestões de obras e de roteiros literários exemplificadores dos princípios teóricos elencados nesta reflexão<sup>5</sup>.

## 1. Culturas do Eu e do Outro

### 1.1 Processos de identificação identitários

Para identificar qualquer objecto é necessário: 1) distingui-lo de qualquer outro objecto; 2) atribuir-lhe um significado; 3) conferir-lhe um valor. (Mattoso, 2008, p. 4).

Tem-se assistido, ainda que assimetricamente, a grandes movimentos migratórios – caracterizados pela livre circulação de bens, de pessoas e de serviços – que favorecem a interação de diferenciados grupos étnico-culturais. O emergente *pluralismo cultural* conduziu a novas relações de encontro e de comunicação e pontenciou a tomada de consciência do *alter*, de outros povos e de outras culturas. Ora, na lição de Levinas (1969), a conceptualização da alteridade implica o conhecimento do Outro, assim como a aceitação das diferenças que implicam a existência do Eu:

To be I is, above and beyond any individuation that can be derived from a system of references, to have identity as one's content. The I is not a being that always remains the same, but is the being whose existing consists in identifying itself, in recovering its identity throughout all that happens to him. He is the primal identity, the primordial work of identification. The I is identical in its very alteration. He represents them to himself and thinks them. (Levinas 1969, p. 36).

Este inevitável e inesgotável confronto entre Eu e Outro conduz a constantes reformulações na noção de *identidade* pessoal e, eventualmente, coletiva - forçando a revisitação e a problematização de coordenadas relativamente estáveis em relação à História e à Cultura da etnia dominante presente naquele espaço. Se a “identificação de culturas

---

<sup>5</sup> A proposta emerge da própria experiência docente, em particular, a advinda da leção numa escola portuguesa no estrangeiro: a Escola Portuguesa de Macau (EPM) que integra cerca de dezoito nacionalidades. Urge, neste espaço, incrementar práticas pedagógicas em linha com a grande diversidade cultural da escola. Neste sentido, o presente trabalho procura promover atitudes culturais positivas em relação ao *Outro*, nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB).

particulares como modos de vida ou de identidade que são baseadas numa noção histórica de origem ou de destino comum quer este seja mítico ou ‘real’” permite a ideia de etnicidade (Anthias, 1990, p. 20), a inexistência de traços partilhados adensa a imagem de origem externa do Outro, destituído, desta forma, das valorizadas características do grupo dominante.

Neste quadro relacional, adivinha-se uma dimensão conflituosa e de contornos etnocentristas, um fenómeno cujas “attitudes include seeing one’s own group (the in-group) as virtuous and superior, one’s own standards of value as universal, and out-groups as contemptible and inferior. Behaviors associated with ethnocentrism include cooperative relations within the group and the absence of cooperative relations with out-groups” (Hammond, 2006, p. 926). Aliás, o próprio conceito de *identidade* surge em contraste à *diversidade* e contemplou, inicialmente e durante muito tempo, a totalidade e o monólogo. Tal entendimento, voltado para a unicidade, legitima eventos discriminatórios, de exclusão, de racismo, de desrespeito pelo(s) *outro(s)*, pelas comunidades minoritárias.

A identificação identitária é um processo altamente complexo e, por inúmeras vezes, revestido de conflito<sup>6</sup>. No entanto, não tem de ser tido como negativo. É, justamente, neste sentido que se revisita o conceito de *alteridade* à luz do entendimento de Lévinas. Para o filósofo, “o Outro é aquele que eu não sou. Não pelo seu carácter, pela sua fisionomia ou a sua psicologia, mas em razão da sua alteridade mesma” (Lévinas, 2003, p. 127). Esta premissa permite um posicionamento crítico e ético em relação ao Outro, mas que forçosamente se deve traduzir em diálogo sob pena de se colocar em guerra tudo o que é externo ao Eu cognitivo<sup>7</sup>. Segundo Grzibowski, a *alteridade* legitima a interioridade, não a anula, respeita-a, porém, implica um olhar recetivo sobre o Outro, a nossa identidade constrói-se a partir do

---

<sup>6</sup> Para equilibrar a fundamentação teórica em torno dos conceitos de ‘identidade’ ou de ‘alteridade’, opta-se pela dimensão mais pertinente para o artigo: a comparação entre as culturas autóctones e as emigrantes. Não se pretende construir a ideia de que a caracterização identitária é polarizada e dicotómica. Antes, recupera-se a lição de João André que relembra que a identidade não tem que ver com um foco de tensão dicotómico, uma querela entre uma “identidade resistência” e uma “identidade-projeto”, mas antes com uma conceção dialógica que implica conflitualidades, disfuncionamentos e desfasamentos em constante reconfiguração e renegociação (André, 2005, pp. 22-24). Aliás, “a identidade como conceito é muito mais complexa do que aparenta à primeira vista; ao ocultar a sua complexidade numa noção que parece autoevidente e apriorística ela pode enganar facilmente. A identidade não pode nunca ser um factor explicativo da história humana ou das atitudes humanas, quando muito fornecerá a moldura para outras explicações (...). No sentido mais corrente, a identidade sustenta processos de autoidentificação, os quais são eles próprios sujeitos a factores e circunstâncias muito complexos e variáveis. A identidade não tem a ver com um dado lugar de si mesmo, mas sim com o seu próprio posicionamento, imposto ou escolhido” (Leersen & Beller, 2007, p. 340).

<sup>7</sup> A noção de ‘estrangeiro’ não se dissocia do fenómeno da alteridade no qual a perceção surge como primeiro passo para o acesso ao universo da experiência. Neste sentido, pela perceção, o ser ontológico acede ao meio em que vive, tentando e visando a criação de um reportório de relações definidas, localizadas, racionalizadas e, desse modo e para esse sujeito, visíveis e inteligíveis (Merleau-Ponty, 2011; Romdenh-Romluc, 2011). Admitindo que o ser típico possui a habilidade dual - da consciência e da fisicalidade corporal-, para compreender o seu mundo, é inegável, também, que o faz a partir de uma perpetuamente renovável varanda de si mesmo, na qual os estímulos externos se (re)processam e se (re)atualizam no espaço interior e individual que corresponde ao *saber* do próprio sujeito (Gil, 1993, p. 10).

respeito pela *alteridade*: “o Outro é um rosto, o rosto é expressão por excelência. Seria como antes de abrir a boca, ou mesmo antes de emitir um som, o rosto. O rosto, inegável proximidade do Outro que propriamente fala e não me olha, mas de repente me olha” (Grzibowski, 2010, pp. 76-84).

É de crer que esta cosmovisão positiva sobre a imagem do *Outro* beneficie de uma educação intercultural onde a literatura para a infância e a juventude se constitua como eixo estruturador do diálogo e do (re)posicionamento crítico.

## 1.2 Educação intercultural e multicultural: breve reflexão acerca dos conceitos

A *pluriculturalidade* das sociedades espelha-se, conforme se adiantou, nas escolas e relança a reflexão sobre como devem ser abordadas e trabalhadas as interações entre culturas abertas à *alteridade*. Nos discursos educativos que almejam a melhor convivência entre grupos étnicos distintos, surgem, com frequência, termos como ‘multiculturalidade’ e ‘interculturalidade’.

Segundo Miranda (2004, p. 20), multicultural pressupõe a coexistência de grupos com culturas diferentes num determinado contexto e é o termo mais comumente utilizado por autores anglo-saxónicos e aplicado, essencialmente, nas áreas da ciência política e da sociologia. Isabelle Marques (2019, p. 344) critica este conceito, pois não abarca as dimensões política e identitária, opondo, meramente, uma cultura de origem e uma cultura de chegada. Por seu turno, o afixo “inter” do vocábulo *intercultural* fornece pistas quanto ao seu conceito uma vez que este compreende interação, reciprocidade e solidariedade<sup>8</sup>. Com efeito, este termo é mais abordado no espaço educativo por compreender a troca de saberes e a interação comunicativa entre diferentes atores socioculturais (Pedro, Pires & González, 2007, pp. 233-235). E consubstancia, também, a perspectiva adotada no trabalho literário concretizado com os alunos.

Ainda na esfera educativa, importa salientar que a língua é, inúmeras vezes, ela mesma um fator de exclusão dada a assimetria da competência linguística e da incapacidade de dominar códigos culturais relevantes pelo falante estrangeiro (Bizarro, 2012; Ramón, 2017)<sup>9</sup>. Um exemplo clássico pode ser visto na utilização de uma *lingua franca* entre dois falantes que

<sup>8</sup> Segundo Abdallah-Preitel, a interculturalidade respeita a diversidade cultural promovendo a interação, a reciprocidade, a solidariedade na aceção da palavra (Abdallah-Preitel, 1992, pp. 36-37).

<sup>9</sup> Sobre a centralidade da competência comunicativa em língua portuguesa e a necessidade da adaptação linguística aos códigos e às convenções, ler Micaela Ramón: “O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira” (2017).

intentam equilibrar os desequilíbrios comunicativos e chegar a um entendimento comunicacional. Porém, esta estratégia de negociação de um idioma favorável para concretizar interações linguísticas não tende a ocorrer nas aulas de língua portuguesa, na medida em que esta é a língua de veiculação e de construção de conhecimento e não tende a partilhar, formalmente, a presença com outras línguas, em contexto de sala de aula. Face ao problematizado, não é de estranhar que a educação intercultural tenha vindo a ser um tema acolhido, também, na esfera das didáticas das línguas estrangeiras (Byram, 2009)<sup>10</sup>.

Em todo o caso, independentemente do ramo de estudos, a educação intercultural intenta-se inclusiva pois não contempla os grupos étnicos como grupos isolados, preconiza, antes, a educação de seres que se movam habilmente entre culturas, sabendo respeitar e utilizar os códigos de cada uma. Este tipo de educação orienta-se para igualdade de oportunidades, para a democratização e para o desenvolvimento cultural, abrangendo, assim, a educação a todos os alunos. Recuperando o artigo 2 da *Declaração Universal sobre a diversidade cultural* da UNESCO, partilha-se o seguinte:

Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”. (UNESCO na *Declaração Universal sobre a diversidade cultural*, art.2. (2001).

Ora, para que a “participação de todos os cidadãos” aconteça, é necessário acomodar o convívio com o diferente (o *outro*), reconhecendo-se, implicitamente, a partilha de direitos comuns, gerando-se, na mesma proporção, deveres e responsabilidades - ingredientes fulcrais de uma cidadania plena. A EPM, pauta-se pelos mesmos valores.

## 2. O ensino do português na Escola Portuguesa de Macau: dos documentos às práticas

---

<sup>10</sup> Segundo Byram, a *educação intercultural* é um pressuposto que tem evoluído na esfera da didática das línguas estrangeiras (2009). O ensino de línguas estrangeiras deve transpor o mero ensino da competência linguística, deve permitir o contacto entre diferentes realidades culturais facilitando, assim, o conhecimento de outras manifestações culturais e agilizando a compreensão e a interação de todos os intervenientes<sup>10</sup>. Desta forma, foi introduzida, no campo do ensino de línguas estrangeiras, a *competência intercultural* ou *competência comunicativa intercultural*. Segundo o autor, a *competência comunicativa intercultural* (CCI) correlaciona-se com outras três competências: a linguística, a sociolinguística e a discursiva. Ainda o mesmo autor considera que a CCI envolve cinco *Saberes* os *Savoirs* de Byram: *Savoir*, *Savoir Comprendre*, *Savoir S’engager*, *Savoir Apprendre/Faire e Savoir Être* (Byram, 2009, pp. 321-323).



Macau, um território administrado por Portugal até 1999, assume a peculiaridade caricata de ter como línguas oficiais o mandarim e o português, contudo, o cantonense é o idioma mais falado pela população.

Segundo os relatórios efetuados pela Escola Portuguesa de Macau, dos alunos matriculados no ensino básico e secundário, a nacionalidade portuguesa tinha uma maior representação, com cerca de quinhentos alunos matriculados no ano letivo 2020/2021. De seguida, destaca-se a nacionalidade chinesa com quase duzentos alunos, apresentando-se, em menor número, os alunos de outras nacionalidades como a brasileira, angolana, italiana, cabo-verdiana, entre outras. Apesar destas evidências, o número de alunos cuja primeira língua não é o português tem vindo a aumentar e corresponde, hoje, a cerca de metade dos alunos da escola<sup>11</sup>. Para alguns, cujo contexto familiar de imersão linguística e cultural difere do ambiente escolar, o contacto formal com a língua portuguesa acontece, pela primeira vez, quando ingressam na escola no 1CEB. Por esse motivo, as matrizes curriculares dos três ciclos do EB contemplam a disciplina de Português/PLNM. Contudo, os manuais adotados correspondem àqueles que são comercializados em Portugal - o que constitui um grande desafio para o professor de português e PLNM. Conforme se dá a conhecer, é necessário delinear estratégias para fazer face às exigências deste currículo<sup>12</sup>.

## **2.1 A educação literária em língua estrangeira na EPM: perspetivas e desafios**

Na Escola Portuguesa de Macau é disponibilizada a disciplina de Leitura Orientada (LO) aos alunos do 1.º ciclo. Esta oferta educativa da escola, de componente não curricular, é lecionada por um técnico especializado. A disciplina de LO tem como objetivos dinamizar a literatura, a leitura e a escrita e promover mais oportunidades de contacto com o livro. A seleção dos livros para as sessões desta disciplina (que decorre uma vez por semana) caracteriza-se por ser flexível pois segue algumas das sugestões elencadas no Plano Nacional de Leitura (PNL), mas também considera os temas que interessam aos alunos e/ou ao professor dinamizador, respeitando, sempre, o perfil sociolinguístico e a faixa etária dos

<sup>11</sup> O projeto educativo da EPM pode ser consultado no endereço: <https://www.epmacau.edu.mo/wp-content/uploads/2021/01/ProjetoEducativo.pdf> [consultado em 2 de fevereiro de 2023].

<sup>12</sup> Na EPM é feita a distinção curricular entre os alunos capazes de terem o ensino normal em Português e outros que necessitam de um “reforço”, o chamado programa de “Português Língua Não Materna” (PLNM). Os alunos do PLNM, a partir do 2.º ciclo de escolaridade, têm um currículo que lhes permite ter mais aulas semanais e, posteriormente, terem exames nacionais adaptados. Estes dados são retirados dos boletins de matrícula, mas a constatação dos professores é de que há mais alunos a necessitarem de frequentar o PLNM do que aquilo que está registado nestes boletins.

alunos. Geralmente, a exploração assenta na mediação leitora e na oralidade. Tende a ser pedido, aos alunos, a resposta a questões ou o esclarecimento da sua perspetiva pessoal em relação a dado momento da narrativa.

Nos restantes ciclos escolares, são promovidos concursos no âmbito da promoção da literatura e da leitura, como: “Concurso Literário – Prémio José Saramago”; “Concurso de Declamação de Poesia” ou participações no “Prémio Nacional do Conto Filosófico”. A escola possui, ainda, uma biblioteca escolar que funciona como um centro dinâmico de atividades pedagógicas disponibilizando, para além dos livros, um conjunto diversificado de materiais e recursos.

Apesar de todas as iniciativas propostas pela escola, o ensino da literatura, especialmente nos dois primeiros anos escolares, continua a exibir inúmeras preocupações e desafios. De facto, o aumento dos tempos dedicados à literatura nem sempre se traduz numa melhoria das práticas didáticas. Importa assinalar uma certa instrumentalização do texto literário e a vinculação do seu estudo a práticas de avaliação, impedindo-se a livre fruição estética e a subjetividade textual (d’Alte, 2021). A banda desenhada convocada na *figura 1*, questiona a qualidade da experiência e do contacto da literatura que as escolas, por vezes, proporcionam.



**Figura 1.** Tira “Literatura” de “A escola de passarinhos”. Fonte: Escola de passarinhos (2001, documento eletrónico).

Com efeito, devido, inúmeras vezes, a uma genuína preocupação com as competências linguísticas dos alunos, o contacto com o livro e a leitura resvalam, frequentemente, para um carácter superficial e mecânico, mais voltado para o cumprimento de certas metas de leitura, projetos e situações avaliativas do que para a promoção de práticas partilhadas de construção de sentidos e de leituras literárias<sup>13</sup>. Uma maneira de contornar tal insuficiência foi encontrada na criação de um clube de leitura onde se promove, mais plenamente, a leitura de obras literárias integrais, sem supressões, e em articulação com a própria disciplina de Língua Portuguesa. Este clube acrescentou quarenta minutos à carga horária semanal do aluno. No

<sup>13</sup> O domínio da língua portuguesa, nas escolas de programa curricular português, assume um papel fundamental na aquisição de aprendizagens e no processo de integração dos alunos, em geral, e dos alunos de PLN, em particular. As práticas do professor de PLN do 1ºEB, em contextos *pluriculturais*, deverão visar as necessidades específicas dos seus alunos, seja a nível linguístico, curricular ou de integração.

próximo ponto, partilham-se propostas de trabalho orientadas exclusivamente para a dimensão da alteridade.

## 2.2 Perspetivando o *Outro* na literatura para a infância e juventude.

### Algumas propostas

Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas (QECR, 2001, p. 89).

As relações humanas ultrapassam as paredes das casas e os muros das cidades e são fundamentais para interagir com os outros, respeitar os animais e a natureza, criar amigos, e para o nosso desenvolvimento como pessoas atentas ao outro e ao mundo. Estes livros poderão ser, pela ligação afetiva e emocional que estabelecem com os leitores, uma boa fonte de conversa e reflexão, ajudando os mais jovens a crescer e a compreender a realidade à sua volta. (PNL, 2023)

O fenómeno das migrações como consequência de crises políticas, sociais, económicas e ambientais, tem obtido bastante atenção nos média internacionais e nas sociedades contemporâneas. As migrações potenciam o choque cultural, a emergência de estereótipos e uma certa intolerância à diferença - fatores evidentes nas cada vez mais presentes ideologias nacionalistas e em comportamentos xenófobos mais explícitos. Conforme se foi destacando, cabe à escola, permeável a esta realidade pluricultural, desenvolver, nas crianças, competências interculturais.

O fenómeno literário, altamente inspirado pelo universo da experiência, representa, artisticamente o drama destes conflitos e permite vislumbrar outros universos possíveis<sup>14</sup>. Este é, pois, um dos critérios preponderantes na definição do *corpus* literário: o tratamento do fenómeno bélico e das migrações daqui decorrentes<sup>15</sup>. Uma outra dimensão a que se procurou atender foi a dimensão de *cross-cultural literature* que, no entendimento de Cai (2002, pp. 25-28), são obras literárias que representam diferentes culturas e que, geralmente, fazem contrastar diferentes modos de ser e de estar - o que resulta numa tensão ou conflito interétnico. Sincronicamente, procurou atender-se à comunicabilidade da obra, selecionando-se, neste âmbito, obras cujo

<sup>14</sup> Em boa verdade, o QECR destaca as atividades estéticas, de uso artístico e criativo, da língua, onde se insere a literatura, como fundamentais do ponto de vista educativo (QECR, 2001).

<sup>15</sup> O tema surgiu a partir de um comentário em aula: “Os homens maus atacaram a Ucrânia”.

diálogo entre texto e imagem permitissem suprir determinadas fragilidades interpretativas dos alunos. Em alguns dos textos, a presença hipermédia do mesmo permite extravasar as fronteiras do livro e tornar a mensagem mais plástica e inteligível.

Apesar de se entender este como um *corpus* literário relevante, com autores tidos como idóneos na esfera literária, nem sempre estes títulos surgem consagrados no *Plano Nacional de Leitura*. Porém, segundo Morgado (2010), as nossas práticas não se esgotam no PNL, antes o professor deve servir-se dele como documento regulador e orientador no exercício da função de professor de leitura/literatura. Em linha com os pressupostos da *interculturalidade*, Morgado considera que a literatura para a infância deve: i) corresponder a uma representação estética da realidade, ii) ser sensível à realidade multicultural das nossas sociedades, iii) promover, junto dos mais jovens, um olhar reflexivo e um espírito crítico, aberto ao questionamento (Morgado, 2010, p. 32). Tais considerações serviram como mote às seguintes propostas.

### 2.2.1 *O lagarto* de José Saramago (3.º e 4.º anos de escolaridade)

**Sinopse:** Um enorme lagarto surgiu no meio do Chiado em Lisboa. De início, causou medo e desconforto aos transeuntes. Apesar da sua passividade, as pessoas sentiram-se ameaçadas e, levadas pelo preconceito, investiram contra o lagarto. Nesse momento, o lagarto revelou a sua verdadeira natureza.

**Justificação da escolha:** Saramago apresenta-nos uma história que é desconcertante pela narrativa rica em alegorias e recursos imagéticos. De assinalar, também, as ilustrações em jeito de xilogravuras de José Borges. Uma obra provocadora que nos impele a refletir sobre os juízos preconceituosos que fazemos dos *outros*.

**Objetivo cultural:** levantamento e desconstrução de estereótipos sobre o Outro.

**Linha de leitura:**

1. Qual a atitude do lagarto quando apareceu pela primeira vez, no Chiado?
2. Inicialmente, como é que reagiram as pessoas ao lagarto?
3. Em que momento mudaram as pessoas de atitude? E o lagarto? Como respondeu?
4. Que palavras ou expressões foram utilizadas para caracterizar o lagarto?
5. As pessoas puderam constatar a veracidade dessas considerações? Porquê?

6. Pesquisa “preconceito” no dicionário. Consideras que as pessoas foram **preconceituosas** com o lagarto?
7. Como é que acreditas que as pessoas deveriam ter atuado?
8. Se tu fosses o lagarto o que farias?
9. Reflete, em pequenos grupos, sobre as questões **6 e 7**. Apresentem a vossa reflexão por escrito, dando outro final para a história e para o lagarto.

### 2.2.2 *O meu amigo extraterrestre* de Rocio Bonilla (1.º e 2.º anos de escolaridade)

**Sinopse:** Um rapaz (personagem principal), recebe a visita de um amigo. Ele é tão “diferente” que se assemelha, fisicamente, a um extraterrestre. Enquanto se relacionam, o ET questiona o amigo acerca dos seus comportamentos que lhe parecem pouco adequados. O rapaz, incomodado com tantas questões, admite fazer o que faz “porque os outros também” fazem.

**Justificação da escolha:** O texto apresenta-se curto e de compreensão perceptível a um público de pequenos leitores. Destaca-se a parte final da história que propõe “revisitar” as situações/acontecimentos ocorridos. É feito, desta forma, um apelo à reflexão e ao espírito crítico do leitor.

**Objetivo cultural:** confrontação de comportamentos padronizados (na comunidade), valorização do espírito crítico.

#### **Procedimento a seguir pelo aprendente:**

1. Observa a imagem (Figura 1)<sup>16</sup>.
  - a) Indica o meio de transporte utilizado pelo amigo do menino.
  - b) Quem é que te faz lembrar o novo amigo do rapaz?
2. Que opinião tinha o rapaz sobre o amigo?
  - 2.1 Sublinha na frase, os adjetivos que ele utilizou: “Imaginei que ele fosse um pouco estranho, mas afinal até é bastante simpático.”

---

<sup>16</sup> Ilustrações partilhadas pelo blogue de promoção de leitura *pekeke*. Ilustrações disponíveis em: <https://pekeke.es/libros/mi-amigo-extraterrestre-de-rocio-bonilla/> [consultado a 1 de fevereiro de 2023]. Ilustração partilhada em anexo.

3. A dada altura, o extraterrestre pergunta ao amigo por que é que uma menina não brinca com eles. Ao que o amigo lhe diz: “Porque somos rapazes!” (Cf. anexo 1).
- 3.1 Concordas com a resposta do rapaz? Porquê?
4. O menino acha que o amigo faz muitas perguntas. Concordas com ele? Porquê?
5. Por fim, o amigo extraterrestre vai embora. O comportamento do menino mudou depois disso? Dá dois exemplos.

### 2.2.3 *A guerra do pão com manteiga* de Dr. Seuss (3.º e 4.º anos de escolaridade)

**Sinopse:** Os Azuis e os Laranjas são dois povos muito parecidos, porém discordam do método de colocar a manteiga no pão. Este desacordo dá origem a conflitos: emergem muros e vivem sob a ameaça de uma guerra iminente. O clima de “guerra fria” está instalado.

**Justificação/contextualização da escolha:** Apesar de ter sido publicado em 1984, inspirado pela Guerra Fria, o livro traz à discussão um tema atual acerca dos conflitos (bélicos) e a forma de se lidar com estes sustentada na força e na intimidação. O livro foi abordado nas nossas aulas a propósito da guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Interrogações como: “O que é a guerra?”, “Por que é que os dois países estão em guerra?”, “Os russos são maus?”, entre outras, surgiram na nossa turma do 1.º ano do 1CEB. Apesar de ter sido feita uma abordagem ao livro com essa turma e considerar que é um tema transversal a todos os anos, pretendo deixar aqui uma proposta para os 3.º e 4.º anos

**Objetivo cultural:** aceitação de perspetivas diferentes e o apelo à criação de consensos

#### **Procedimento a seguir pelo aprendente:**

1. Identifica os dois povos. O que os distingue?<sup>17</sup> (cf. anexo 1).
2. O que origina o conflito?
3. Os dois povos envolvem-se numa guerra. O que os motiva a construir armas cada vez maiores?

---

<sup>17</sup> Ilustrações retiradas a partir do seguinte blogue: <https://coisas-da-lara.blogspot.com/2018/03/resenha-guerra-do-pao-com-manteiga.html> [consultado a 2 de fevereiro de 2023]. Ilustração partilhada em anexo.

4. Depois de perderem uma batalha e de recorrerem a diferentes armas, os Azuis criam uma “superbomba”. Apesar de pequena, tem uma enorme capacidade destrutiva. Já ouviste falar de uma arma parecida? Qual?

5. Observa as ilustrações dos dois povos. Achas que são muito diferentes? Por que é que achas que o ilustrador escolheu desenhá-los muito parecidos (à exceção da cor das roupas deles)? (cf. anexo 1).

6. As armas são criadas pelo povo ou são-lhes dadas? Por que razão achas que assim acontece?

7. No final, não se percebe quem lança a “superbomba”. Achas que existem vencedores e perdedores? Inventa um final para a história.

#### 2.2.4 *Migrantes* de Issa Watanabe (4.º ano de escolaridade – inserido no PNL)

**Sinopse:** O livro, sem texto, recorre a imagens para descrever a migração de um grupo de animais. Estes, acompanhados pela personagem da Morte, permanecem em silêncio durante toda a sua jornada.

**Justificação da escolha:** O livro, através de ilustrações, explica os dramas das migrações forçadas. Utiliza animais como personagens destituídos de qualquer elemento que permita relacioná-los com uma cultura ou atribuir-lhes uma origem geográfica.

**Objetivo cultural:** sensibilizar para: i) a noção de território/de pertença; ii) a consciência identitária; iii) o drama das migrações forçadas.

#### **Procedimento a seguir pelo aprendente:**

1. Por que é que os animais são obrigados a viajar?
2. O que achas que levam nas malas?
3. Se fizesses uma viagem e não pudesses nunca mais regressar à tua casa, o que levarias?
4. Observa o comportamento dos animais ao longo de toda a história (Figura 4).  
Realizam todas as ações em conjunto. Dá alguns exemplos.
5. A dado momento, acontece uma tragédia. Identifica-a (Figura 5).
  - 5.1 Quais são as consequências dessa tragédia?

- 5.2 Como reagem os restantes animais?
- 5.3 Na Figura 6, a personagem com cara de caveira, abraça-o. O que achas que isso significa?
6. Na ilustração final do livro, a cor das árvores muda. Porquê?

### **Considerações Finais**

A consciência da alteridade representa um papel fundamental nas nossas relações pessoais. Cabe à sociedade, à família e às escolas fomentar atitudes e comportamentos que premeiam a sensibilização positiva face à diferença (o outro). No que tange à escola, palco de receção de crianças oriundas de diferentes estratos sociais e culturais, esta assume-se como um espaço que duplamente potencia o conflito, mas que, por outro lado, permite trabalhar as diferenças de forma conciliadora.

Neste contexto, e pela leitura, o leitor pode experienciar universos possíveis em diferido, lendo mundos que, eventualmente, o inquietam, mas que lhe propõem soluções e diferentes perspetivas. É o caso das leituras permitidas pelos livros sugeridos neste estudo e que oferecem metáforas do mundo, assim como janelas para uma educação intercultural como defendem as lições de Martins Abdallah-Pretceille. Segundo a autora, alguns livros possuem uma dimensão de comunicação intercultural na medida em que nos permitem construir conhecimento sobre a cultura do outro (1992). Mais do que permear a narrativa com vocábulos exóticos, os textos mais ricos permitem-nos aceder a aspetos do folclore, dos mitos, da cosmovisão e da identidade de um povo, conforme nos diz Carlos Reis (2008), fazendo valer a ideia de que o combate à ignorância resulta num melhor entendimento do Outro.

O estudo em sala de aula destas narrativas permite começar a construir, desde tenra idade, ideais de empatia pelo Outro que, nas situações evidenciadas, se veem privados de muitos bens essenciais. Nestes cenários, as personagens evidenciam traços de “polybridity” na medida em que, segundo Bennett (2005, pp. 9-10), terão que construir a sua identidade num viés transcultural que se constitui pela interrelação entre passado e presente e em vários espaços culturais. Paralelamente, pela leitura e trabalho a partir de textos semelhantes se pode permitir, no futuro, que os espaços de chegada não se tornem como “não-lugares” para a comunidade migrante (Augé, 2012, p. 73)<sup>18</sup>. Neste sentido, “o lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos

---

<sup>18</sup> Entende-se um não-lugar como um espaço que não funciona, para o imigrante, como espaço identitário, relacional ou histórico (Augé, 2012, p. 73).



em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação” (idem, p. 74).

O sentimento descrito é comumente encontrado em comunidades imigrantes e possui os traços genéricos descritos por Bornstein que se relacionam com os processos de aculturação psicológica: “Migration and acculturation are inherently individual experiences that precipitate thoroughgoing changes of social identity and self. Immigrants must negotiate new cultures and learn to navigate new systems. (...) Immigrants face multiple challenges in acculturating to a new society – including deciding which cognitions or practices to retain from their culture of origin and which to adopt from their culture of destination” (Bornstein, 2013, p. 40). As dificuldades encontradas por estes povos, por estas pessoas devem ser atenuadas, não pela uniformização cultural, mas sobretudo, pela aceitação da convivência multiétnica. É neste sentido, que a áxis do trabalho se insere e ganha preponderância. Se o mundo não está isento da vontade tirânica de um punhado de seres, então que se formem melhores cidadãos para condenarem tais atos e acolherem os deslocados dos conflitos.

### Referências bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. **Intercultural Education**, 17, 5, 475-483, 2006.
- Abdallah-Preteille M. **Quelle école pour quelle intégration ?**, Paris, CNDP/Hachette, 1992.
- André, J. M. **Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização**. Coimbra: Ariadne, 2005.
- Augé, M. **Não lugares**. Campinas: Papirus, 2012.
- Azevedo, F. **Metodologia da língua portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2012.
- Azevedo, F. & Balça, A. Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Org.). **Leitura e educação literária** (pp. 1-13). Lisboa: Pactor, 2013.
- Bennett, D. Getting beyond binaries: Polybridity in contemporary Canadian literature. In C. Kanaganayakam (Ed.), **Movable margins: The shifting spaces of Canadian Literature** (pp. 9–25). Toronto: Tsar Publications, 2005.
- Bonilla, R. **O meu amigo extraterrestre**. Lisboa: Booksmile, 2019.
- Bornstein, M. Psychological acculturation: Perspectives, principles, processes and prospects. In S. Gold & S. Nawyn (Eds.). **Routledge international handbook of migration studies** (pp. 38–51). New York: Routledge, 2013.
- Bizarro, R. Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. **Lingvarvm Arena**, 3, 117-131, 2012.
- Byram, M. Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education in Deardoff, Darla K. (ed.) **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**, Los Angeles: Sage Publications, 2009.
- Cai, M. **Multicultural literature for children and young adults: reflections on critical issues**. Westport: Greenwood Press, 2006.
- Ceia, C. **A construção do romance – ensaios de literature comparada no campo dos estudos anglo-portugueses**. Coimbra: Almedina, 2007.

- Cerrillo, P. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura.** Barcelona: Octaedro, 2007.
- Colomer, T. **La evolución de la enseñanza literária.** Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010.
- d'Alte, P. A educação literária em Portugal: dos documentos às práticas docentes. **Revista debates insubmissos.** 4,4, 10-30, 2021.
- Dr. Seuss. (2018). **A guerra do pão com manteiga.** São Paulo: Companhia das letrinhas.
- Gil, J. **O espaço interior.** Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- Grzibowski, S. **Transcendência e Ética. Um estudo a partir de Emmanuel Lévinas.** São Leopoldo: Oikos, 2010.
- Hammond, R. A. The evolution of ethnocentrism. **Journal of conflict resolution,** 50, 6, 926-936. <https://10.1177/0022002706293470>, 2006.
- Leersen, J. & Beller, M. **Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters.** Amsterdam: Rodopi, 2007.
- Lévinas, E. **Totality and Infinity: an essay on Exteriority.** Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969.
- Marques, I. S. Navegando pelas línguas: interculturalidade e plurilinguismo literário. In: Ferreira, A. M.; Morais, C.; Brasete, M. F. & Coimbra, R. L. (orgs). **Pelos mares da língua portuguesa IV,** (pp. 329-336). Aveiro: UA Editora, 2019.
- Mattoso, J. **A identidade nacional.** Lisboa: Gradiva, 2008.
- Merleau-Ponty, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Miranda, F. **Educação Intercultural e Formação de Professores.** Porto: Porto Editora, 2004.
- Morgado, M. Literatura Infantil e Interculturalidade: “Preparar os Leitores para a Vida”. **Educareducere,** 14, 17-36, 2010.
- Pedro, A; Pires, L. & González, R. Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada- Portugal e Espanha. **Revista Antropológicas,** 10, 227-255, 2007.
- Ramos, A. M. **Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude.** Porto: Tropelias e Companhia, 2013.
- Roig-Rechou, B. **Educação literária e literatura infantojuvenil.** Porto: Editora: Tropelias & Companhia, 2013.
- Romdenh-Romluc, K. **Merleau-Ponty and phenomenology of perception.** New York: Routledge, 2011.
- Saramago, J. & Borges, J. **O lagarto.** Porto: Porto Editora, 2016.
- Silva, L.; Lira, F.; Rego, C. & Sampaio, P.. Contos Tradicionais: Pré-Escolar. In L. Barros (Coord.), **A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CE,** (pp. 313-326). Lisboa: Tropelias & Companhia, 2014.
- Watanabe, I. **Migrantes.** Lisboa: Orfeu Negro, 2021.

Recebido em: 3/3/2023

Aprovado em: 25/5/2023

## Anexos



# OS EFEITOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ABORDAGEM DE TEXTOS LITERÁRIOS POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

THE EFFECTS OF TEACHER TRAINING ON THE APPROACH TO LITERARY TEXTS BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

LOS EFECTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ENFOQUE DE LOS TEXTOS LITERARIOS POR PARTE DE LOS DOCENTES EN LAS SERIES INICIALES DE LA ESCUELA BÁSICA

Arícia Cecília de Farias Bezerra<sup>1</sup>  
Fabiana Ramos<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo investiga os efeitos de uma ação formativa docente de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no planejamento da abordagem de textos literários infantis. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa-ação, na qual foi identificado um problema coletivo (THIOLLENT, 2009 apud CASTRO-TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.13), por meio de um questionário aplicado junto às professoras, chamadas aqui de Clara Luz e Carolina, e da coleta de planos de aula que faziam uso de textos literários. A partir da identificação do problema, foi desenvolvida uma ação formativa visando a mitigação das dificuldades das professoras em relação à abordagem do texto literário em seus planejamentos. A partir da análise dos planos de aula anteriores à formação, observamos, com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que o uso do texto literário ocorria apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos, além da presença de textos caracterizados na tendência pedagogizante da literatura (AGUIAR *et al.*, 2001) e tendo como suporte o livro didático. Nos planejamentos posteriores à formação, foi possível observar um avanço, principalmente na sequência de letramento literário desenvolvida por Clara Luz, na qual o texto não é subutilizado, mas lido a partir de uma motivação e introdução, como propõe Cosson (2006), buscando-se, após sua leitura, uma interpretação. Concluímos que existe a necessidade de uma formação de professores voltada para a escolarização adequada do texto literário, bem como de políticas públicas que efetivem e disseminem tais formações.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Formação de professores. Formação de leitores.

**Abstract:** This article investigates the effects of a teaching formative action in the planning of an approach of literary texts for children with teachers that work in early years of elementary school. In view of this, we developed an action research, in which a collective problem (THIOLLENT, 2009 apud CASTRO-TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.13) was identified through a questionnaire applied to the two teachers (Clara Luz e Carolina) and the collection of lesson plans that approach literary texts. Based on the analysis of the lesson plans from before the teachers' training, we noticed, according to the principles of Content Analysis (BARDIN, 1977), that the literary text was only used as a pretext for teaching other subjects besides the use of texts marked by the pedagogical

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: [professoraariciacfb@gmail.com](mailto:professoraariciacfb@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1821-6032?lang=en>.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [fabiramos.ufcg@gmail.com](mailto:fabiramos.ufcg@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9052-0485>.

tendency of literature (AGUIAR et al., 2001) supported by the textbook. In the lesson plans made after the formation, it was possible to observe some progress especially in the literary literacy sequence made by Clara Luz, in which the text is not put in second place but used for motivation and interpretation. We conclude that there is need for a teacher training course that shows them how to use the literary text in an appropriate way, as well as of public policies for applying and disseminating such information.

**Keywords:** Literary literacy. Teacher training course. Formation of readers.

**Resumen:** Este artículo investiga los efectos de una acción formativa docente en el planeamiento de la abordage de los textos literarios infantiles por parte de los profesores que actúan en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Para eso, desarrollamos una investigación acción, en la cual se identificó un problema colectivo (THIOLLENT, 2009 apud CASTRO-TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.13), por medio de un cuestionario aplicado junto a las docentes, aquí llamadas de Clara Luz y Carolina, y de la colecta de planes de clase que abordaban textos literarios. A partir de la identificación del problema, se desarrolló una acción formativa con el objetivo de ablandar las dificultades de los docentes en relación al abordaje del texto literario en sus planeamientos. A partir del análisis de los planes de clase anteriores a la formación, basados en los presupuestos del Análisis de Contenido (BARDIN, 1977), observamos que la exploración del texto literario ocurría solamente para la enseñanza de otros contenidos, además de la selección de textos presentes en libros didácticos que se prestan a una tendencia pedagógica de la literatura (AGUIAR *et al.*, 2001). En los planeamientos posteriores a la formación, fue posible observar avances, principalmente en la secuencia de letramiento literario (COSSON, 2006), desarrollada por Clara Luz, en la cual el texto no es infrutilizado, pero leído desde una motivación e introducción, y luego de su lectura, se busca una interpretación. Concluimos que existe la necesidad de una formación docente enfocada en la escolarización adecuada del texto literario (SOARES, 2001), así como políticas públicas que efectiven y difundan las formaciones.

**Palavras-chave:** Literatura literária. Formação de professores. Formação de leitores.

## Introdução

Dentre os diversos letramentos exigidos para a atuação em sociedade, destacamos, neste trabalho, o letramento literário, enquanto apropriação das práticas de leitura e escrita de textos literários. Nessa direção, considerando o papel da escola como agência de letramento literário e do professor como mediador privilegiado da relação entre a literatura e os alunos, evidenciamos a importância da formação docente para a promoção desse letramento no âmbito da sala de aula.

Objetivamos, portanto, investigar os efeitos de uma ação formativa docente no planejamento da abordagem de textos literários infantis de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida

pelas autoras deste artigo, cujo foco era o estudo das contribuições da formação docente para o trabalho com o letramento literário do professor nessa etapa de ensino.

Organizamos o texto em quatro seções. Na primeira, apresentamos os norteamentos teóricos da pesquisa, debruçando-nos sobre a discussão acerca do letramento literário no espaço escolar, bem como sobre sua relação com a formação docente. Na segunda seção, relatamos o processo metodológico da pesquisa e realçamos o recorte que dá origem a este artigo. Já na terceira, analisamos os dados provenientes de planejamentos desenvolvidos pelas professoras participantes visando ao trabalho com o texto literário infantil, planos estes produzidos tanto antes como depois da ação formativa, com vistas a examinar os efeitos da formação sobre eles, de forma comparativa. Por último, tecemos nossas considerações finais.

### **Dos norteamentos teóricos**

Brian Street (2012, 2014) entende o letramento como composto por eventos que direcionam a práticas sociais letradas, permeadas por ideologias diversas, sendo, dessa forma, ideológico. Assim, para além do letramento autônomo (STREET, 2012; 2014), entendemos como primordial à escola fugir do uso da língua escrita como simples "muleta" da alfabetização, e proporcione aos alunos a participação e produções em/de eventos e práticas letradas, capazes de corresponder à realidade e fazer sentido para eles.

Desse modo, compreendemos a linguagem como interação verbal com o outro e com o mundo, considerando a polifonia de vozes sociais que incide sobre ela (BAKHTIN, 2006; FARACO, 2009). Nesse sentido, a leitura é parte integrante e instrumento de prática de linguagem, nesse processo de interação eu-outro-mundo e diferentes sentidos, por meio do texto (FREIRE, 1989; LAJOLO, 1993). Com base nisso e de acordo com os pressupostos de João Wanderley Geraldi (1997, p. 91), defendemos que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, na qual o leitor não é figura passiva, mas agente de busca de significações. O autor, por mais que tenha produzido o texto para seus interlocutores, não domina o processo de leitura de seu leitor sozinho.

No que diz respeito especificamente à leitura literária, entendemos que a singularidade da linguagem literária potencializa a complexidade da compreensão, tendo em vista sua dimensão artística e polissêmica. Renata Junqueira Souza (2012) aponta que o texto, quando estético, é repleto de pontos de indeterminação do sentido, que devem ser preenchidos pelo leitor no decorrer da leitura. Sendo assim, ao leitor literário, cabe um papel ativo como construtor de sentidos para a

obra lida, com base na interação entre os seus conhecimentos prévios (de mundo, textuais e linguísticos) e as pistas textuais. Isso significa conhecer as particularidades do texto literário, considerando o ponto de vista subjetivo das obras, revelador das experiências e sentimentos humanos, sua linguagem figurativa, bem como seu caráter plurissignificativo. Nessa direção, Fernando Azevedo (2014, p. 36) afirma:

A competência literária ensina também que num texto literário, concebido como complexa organização semiótica, jamais existe informação que possa ser considerada excedentária ou suplementar (Lotman, 1975). Apresentando-se como organização sgnica de elevada complexidade formal e significativa, onde todos os elementos, mesmo os aparentemente mais contingentes ou insignificantes, se podem tornar portador de dimensões semânticas múltiplas e diversificadas, ao leitor é -lhe reconhecido um importante papel enquanto co-construtor ativo dos significados textuais.

Dessa forma, compreendendo-se o professor como mediador da recepção do texto pelo leitor, é sua responsabilidade, na escola, provocar “seu aluno, mostrando-lhe pontos de indeterminação do significado poético que devem ser preenchidos pelo raciocínio e pela imaginação do leitor” (SOUZA, 2012, p. 111). Sousa (2012) enfatiza, dessa maneira, o papel do mediador da leitura literária de propiciar uma leitura que vá além da capacidade de decodificação, pois, para que o leitor tenha autonomia, tornando-a eficaz e com sentido, lhe será necessário possuir certos conhecimentos, como ativar conhecimentos prévios, definir uma intenção para a leitura, ou ainda construir significados.

Azevedo (2014) destaca ainda a importância do contato ativo de crianças com textos literários, pois tal relação permite a sua familiarização com ferramentas comunicativas produzidas para dar sentido à experiência pessoal e coletiva, como também para explorar os limites e/ou possibilidades expressivas da linguagem. Desse modo, pode-se proporcionar, à criança em escolaridade inicial, um importante e significativo estímulo linguístico, uma vez que os textos literários permitem igualmente o desenvolvimento de contextos para a partilha de experiências, além de criarem oportunidades para usos reais e significativos da linguagem.

Além disso, a um bom mediador da leitura literária é necessário, inicialmente, que seja feita a escolha do livro que irá levar para a sala de aula. Sobre as possibilidades de livros de literatura infantil, Vera Teixeira de Aguiar *et al.* (2001, p. 34) nos apresentam dois tipos de tendências das obras literárias na atualidade: “pedagogismo” e “proposta emancipatória, massificação e liberdade de expressão”. A primeira diz respeito ao uso da literatura como instrumento pedagógico em sua finalidade principal; já a segunda, engloba a produção e abordagem de obras que mantêm como característica primeira a arte. A tensão entre esses dois polos e, ainda, a permanência da tendência

pedagogizante, nos dias de hoje, fez do livro um produto mercadológico, levando-o ao aumento da produtividade, mas à perda do caráter estético. Desse modo, a escola permanece um ambiente de embate, uma vez que pode abordar a literatura tanto com fins pedagógicos quanto emancipatórios.

É por entender esse ambiente naturalmente pedagógico da escola que Magda Soares (2011) afirma ser necessária a escolarização da literatura. A autora acredita na inevitabilidade desse processo pedagógico, desde que as reflexões feitas a levem a uma utilização adequada, não se perdendo pelo caminho a real qualidade da literatura. Dessa forma, sobre a escolarização da literatura, Soares (2011) afirma,

É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 21).

Para a autora, a leitura e o estudo de textos se constituem como a instância mais comum da escolarização da literatura, bem como a mais sujeita a inadequações, tendo em vista a necessidade de seleção de textos, gêneros e obras; de seleção de um fragmento que se constituirá no texto a ser lido e estudado; de transferência de seu suporte original para um didático; e de objetivos e intenções estabelecidas para a leitura e o estudo do texto.

Mais especificamente sobre a mudança de suporte do livro literário para o livro didático, Soares (2011) aponta para os problemas em utilizar este instrumento. A autora expõe como preocupante as comuns atividades de pós leitura, tendo em vista que os exercícios propostos relativos ao texto, muitas vezes já fragmentado, não direcionam o leitor a recuperar o não dito por meio das inferências. Yara Goulart Liberato (2011, p. 224) também afirma que tais atividades são, em geral, improdutivas “porque não levam em conta a importância do conhecimento prévio do leitor ou porque não são adequados a eles”.

Com base nisso, e buscando fugir dessa utilização banalizada do texto literário, surge também o conceito de letramento literário, a partir do qual Cosson (2006) afirma que quanto maior for nosso corpo linguagem, maior é nosso mundo. O autor acredita que a leitura literária tem o poder de nos fazer refletir sobre o mundo à nossa volta, já que se baseia na própria condição humana, tornando-se um importante instrumento para a formação do cidadão autônomo, consciente e, principalmente, transformador. Dessa maneira, o letramento literário é conceituado como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).



Rildo Cosson (2006) propõe a organização do processo de letramento literário por meio de sequências de interpretação de determinada obra selecionada, denominadas de sequência básica e sequência expandida<sup>3</sup>. A sequência básica (a qual utilizamos nas formações da pesquisa aqui relatada) requer quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor, a motivação é a ação antecedente ao contato do leitor com a obra, que deve ser de desenvolvimento do tema nela tratado. A introdução é compreendida como o encontro do leitor com a obra, o qual deve analisar seus elementos paratextuais, podendo, assim, levantar hipóteses sobre o texto. O momento da leitura deve acontecer em conjunto professor-aluno, no qual devem ser feitas pausas para questionamentos e tirada de dúvidas. Já a interpretação é dividida em interior e exterior. A primeira acontece no momento da leitura, no ato da decifração; já a segunda deve ocorrer após a leitura, sendo para o autor “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2006, p. 65). É importante, segundo ele, o registro dessa interpretação, por parte do aluno, pois é necessário que se faça uma reflexão sobre a obra lida de forma explícita e estabeleça um diálogo entre essa reflexão e as dos demais leitores em comunidade.

Esse desenvolvimento de propostas de letramento literário é uma forma de desconstruir a sistemática tradicional já estabelecida nas escolas para abordar o texto literário. A esse respeito, Ângela Kleiman (2002) acredita que o desprazer pela leitura, muitas vezes manifestado por crianças e jovens, está atrelado a fatores tanto escolares quanto extraescolares. Concentrando-se mais especificamente no ambiente escolar, a autora apresenta, como aspectos que contribuem para o desinteresse dos alunos pela leitura, as concepções de texto e leitura dos próprios professores, já que tais concepções direcionam os métodos utilizados por eles em sala de aula. Enquanto concepções de texto referidas pela autora como impulsionadoras do desinteresse à leitura, estão a de texto como conjunto de elementos gramaticais e como repositório de mensagens e informações. Na primeira concepção, o professor utiliza o texto apenas como suporte para atividades gramaticais, ao passo que na segunda, o texto constitui apenas um aglomerado de palavras, do qual o aluno deve tirar uma informação, sem que seja considerado o contexto no qual se insere.

Com base na autora, é primordial ao professor uma formação que lhe permita construir concepções de língua, texto e leitura, para além da simples expressão do pensamento ou comunicação de uma mensagem, de aglomeração de informações e elementos gramaticais, ou absorção dessas informações e aprendizado da gramática. Entretanto, para se tornar possível essa

---

<sup>3</sup> Veja Cosson (2006).

formação, é necessário compreendermos que os saberes docentes vão além da formação profissional, perpassam todas as experiências vividas pelo indivíduo, saberes os quais são constituintes de sua identidade docente (TARDIF, 2014; PIMENTA, 1999). Sobre os tipos de saberes docentes, Pimenta (1999) apresenta os seguintes: a experiência, constituída desde o professor enquanto aluno, até a transformação do aluno em professor; o conhecimento, a informação, classificada, analisada e contextualizada, ou seja, tornada útil, por meio da inteligência; e os saberes pedagógicos, constituídos na reflexão da prática docente. Nesse sentido, não sendo a identidade algo imutável, o professor é capaz de desestabilizar sua própria identidade, mediante o conhecimento e saberes pedagógicos, e (re)estabilizá-la, reavaliando suas concepções. Deve, inclusive, estar sempre nesse ciclo, com base na teoria do triplo movimento, de Schön (1990), que propõe uma constante reflexão do professor acerca de sua própria prática, refletindo na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Dessa forma, como afirmam Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, p. 210), “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho”. Assim, o professor estará em constante processo de aprendizado, por isso, não se pode prever ao certo quando poderá colocar em prática determinado conhecimento.

### **Dos procedimentos metodológicos**

A presente pesquisa foi realizada no município de Camalaú, situado na microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba, e contou com a participação de duas professoras (uma de 2º ano e outra de 5º ano), chamadas aqui, respectivamente, de Clara Luz e Carolina<sup>4</sup>, as quais foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: participação em todos os encontros formativos e aceitação do nosso convite.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (BOGDAN apud TRIVIÑOS, 1987). Tendo em vista a complexidade do problema, tomamos a pesquisa-ação como enfoque metodológico, compreendendo-a com base em Thiollent (2009).

Um problema coletivo foi identificado não só a partir da aplicação de um questionário inicial,<sup>5</sup> realizado com as professoras participantes, o qual diz respeito às dificuldades na abordagem do texto literário, mas também mediante coleta de planos de aula nos quais as professoras

---

<sup>4</sup> Os nomes atribuídos às participantes da pesquisa foram escolhidos com base em personagens da literatura infantil de autoria feminina. Portanto, Clara Luz é o nome da fada na obra *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida; já o pseudônimo Carolina, faz referência ao poema *Colar de Carolina*, de Cecília Meireles.

<sup>5</sup> Os dados coletados a partir deste instrumento não foram analisados neste artigo.

utilizavam textos literários. A partir daí, uma ação de formação docente foi planejada e realizada, como estratégia para mitigação das dificuldades das professoras. Com base nas análises dos dados coletados ao longo do processo, foram avaliadas as implicações dessas estratégias na abordagem do texto literário por parte das professoras.

A partir da identificação do problema, iniciamos o processo formativo com encontros quinzenais,

<b>Data</b>	<b>Objetivos do encontro</b>	<b>Obra literária lida</b>	<b>Obras teóricas utilizadas</b>
1º encontro: 10 de março de 2020	Compreender o conceito de literatura infantil e suas características; conhecer um pouco da história da literatura infantil; entender a importância da literatura infantil para a formação de leitores literários, bem como sua importância para a formação humana.	<i>O velho, o menino e o burro</i> , adaptação da fábula de La Fontaine, por Mônica Stahel.	Aguiar <i>et al.</i> (2001), Faria (2007), Gregorin Filho (2011), Lajolo; Zilberman (2007) e Santos (2016).
2º encontro: 11 de junho de 2020	Discutir sobre a leitura de imagens nos livros infantis e sua importância, tanto no processo de compreensão do todo da obra quanto na aprendizagem da leitura visual; apresentação teórica e prática de formas de trabalho em sala de aula, com as	<i>Cena de rua</i> , de Ângela Lago.	Ramos (2013) e Faria (2007).

	ilustrações presentes em livros de literatura infantil, articuladas ao texto verbal ou não, e de narrativas visuais.		
3º encontro: 23 de julho de 2020	Entender as características dos textos narrativos infantis; compreender a articulação da narrativa com a ilustração em livros de literatura infantil, bem como narrativa por imagens; compreender como essas teorias podem ser aplicadas na prática.	<i>O pato, a morte e a tulipa</i> , de Wolf Erlbruch.	Aguiar <i>et al.</i> (2001) e Faria (2007); Ramos (2013) e Faria (2007); Cosson (2006).
4º encontro: 13 de agosto de 2020	Colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos nos encontros; discutir sobre o letramento literário e o modelo de sequência de letramento literário; avaliar as contribuições das ações formativas até o momento, mediante o desempenho dos participantes da formação.	<i>Ida e volta</i> , de Juarez Machado.	Cosson (2006).

5º encontro: 27 de agosto de 2020	Identificar as vivências dos professores com a poesia; conceito de poesia infantil e suas características; entender os problemas causados pelos poemas com efeito pedagógico;	<i>Gatos</i> , Roseana Murray	Aguiar <i>et al.</i> (2001), Bordini (1981); Santos; Pinheiro (2019) e Souza (2012).
6º encontro: 10 de setembro de 2020	Colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos nos encontros; discutir sobre o letramento literário e o modelo de sequência de letramento literário; avaliar as contribuições das ações formativas até o momento, mediante o desempenho dos participantes da formação.	<i>Caixa Mágica de surpresa</i> , de Elias José.	Cosson (2006).
7º encontro: 24 de Setembro de 2020.	Reafirmar questões centrais da formação, como a necessidade de uma escolarização adequada do texto literário, o tipo de leitor o qual se deseja formar, o que cabe ao professor, a necessidade de se tornar um bom leitor e os	<i>Lúcia-Já-Vou-Indo</i> , de Maria Heloísa Penteadó; e o poema <i>Tempestade</i> , de José de Nicola.	Soares (2011), Cosson (2006), Costa (2013), Aguiar (1988), Leal (2011), Felipe (2019) e Souza (2012).

	conhecimentos necessários para se desenvolver uma boa sequência de letramento literário; identificar os vazios deixados pelo autor, ou pontos de indeterminação do sentido.		
--	---	--	--

É importante explicitar que algumas alterações nas datas, entre um encontro e outro, ocorreram em decorrência de problemas acarretados pela Pandemia do Corona Vírus, motivo pelo qual os encontros passaram a acontecer em formato virtual, pela ferramenta *Google Meet*. Além disso, foi criado também um Fórum de Formação em um grupo de *WhatsApp*, no qual eram feitas as discussões que não se encerravam nos encontros síncronos.

A geração de dados ocorreu em três etapas: coleta de planos de aulas anteriores à formação; encontros formativos; e coleta de planos de aula posteriores à formação. A análise, por sua vez, foi realizada à luz dos pressupostos da Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1977).

### **Analizando os dados**

Na presente seção, analisamos os dados coletados antes e depois dos momentos formativos desenvolvidos ao longo da pesquisa. Na primeira categoria, “O texto literário como ‘pretexto’: o que nos dizem os planos de aula”, apresentamos as análises dos planos de aula anteriores à formação, nos quais as professoras abordaram textos literários. Um dos planos de aula enviados por cada professora foi selecionado como *corpus* da pesquisa e objeto de análise. Já na segunda categoria, “O planejamento da abordagem do texto literário: investigando os planos de aula”, examinamos os planos de aula produzidos pelas professoras após os encontros formativos, objetivando investigar os efeitos da ação formativa docente no planejamento da abordagem de textos literários infantis.

## O texto literário como “pretexto”: o que nos dizem os planos de aula

Selecionamos, dentre os planos de aula enviados por Clara Luz, aquele em que ela faz utilização de apenas uma obra, *A bordo Rui Barbosa*, de Chico Buarque. O livro conta a história de João, um marinheiro com saudades de seu amada Conceição, a qual havia deixado no cais. O enredo se desenvolve à medida que João sente a necessidade de escrever um bilhete para Conceição. Por ele e seus companheiros não serem alfabetizados, o marinheiro pede ajuda ao capitão do barco. Ao receber o escrito, Conceição, que não era alfabetizada, pede a sua vizinha para o ler, com a desculpa de não enxergar bem sem seus óculos. A vizinha, utilizando-se da mesma desculpa, pede a outra e a outra, até chegar à patroa de uma delas. A senhora o lê e acha graça (o motivo do riso decorre do fato de o bilhete não se enquadrar na norma culta da língua). Assim, faz uma cópia do bilhete para mostrar às amigas e dita o bilhete para sua empregada. Uma passa a informação constante no texto para as outras, até o conteúdo ser dito à Conceição. A obra oferece a seus leitores uma sátira social acerca do analfabetismo, com uma linguagem ao mesmo tempo rica e simples. Além disso, o texto é repleto de vazios (SOUZA, 2012), que precisam ser preenchidos pelo leitor.

No plano de aula em questão, constavam duas seções: uma intitulada “conteúdos” e outra, “estratégias metodológicas”. Os conteúdos apresentados na primeira seção estavam divididos em 1º momento e 2º momento. No primeiro, constava como subseção o termo: socialização. No segundo momento, estavam listados: navegando na aprendizagem, socialização, dinâmica, solidariedade, respeito e amor, dobradura, o texto *A bordo do Rui Barbosa* e bilhete. Notamos que os conteúdos, como o texto a ser lido, o gênero bilhete, os temas solidariedade, respeito e amor e a dobradura, misturam-se nessa seção com termos que têm sentido de estratégias de ação, como a dinâmica, navegando na aprendizagem (muito comum para denominar seções expositivas nos livros didáticos) e a socialização.

Utilizando-se de *A bordo do Rui Barbosa*, a professora, mediante o documento analisado, aponta para que a obra seja lida após uma contextualização feita a partir do tema “trabalho coletivo” e de uma construção manual de um barquinho, como pode ser visto na imagem abaixo da seção “estratégias metodológicas”:

- Explanação oral acerca da importância do trabalho coletivo, de ser solidário, de respeitar o outro e amar ao próximo, resolvendo o emaranhado de objetos escolares, vencendo o desafio;
- Avaliação após o trabalho realizado em equipe: A tarefa foi difícil? O que facilitou e o atrapalhou? Como foi sua participação?
- Construção de um barquinho em dobradura para contextualização do conteúdo abordado e escrita do nome completo e discursão comparando sílaba inicial, letra inicial do seu nome com o de seus colegas;
- Leitura do texto “A bordo do Rui Barbosa”, seguida de compreensão oral e escrita;
- Escrita de um bilhete coletivo e individual a partir das ideias apresentadas no texto.

**Imagem 1:** Parte da seção do plano de aula denominada “Estratégias Metodológicas”, que corresponde ao desenvolvimento da aula

Acreditamos que a avaliação proposta no segundo tópico da imagem se refira à resolução da atividade “emaranhado de objetos escolares, vencendo o desafio”, a qual entendemos direcionar para um trabalho em equipe pelos alunos. Os questionamentos foram feitos sobre o trabalho coletivo e, ainda, há a montagem de um barquinho em dobraduras como motivação para a leitura da obra de Buarque. Porém, após a construção do barco, a proposta é o desenvolvimento de uma atividade de comparação entre as letras e sílabas iniciais dos nomes dos alunos com as de seus colegas.

Após a atividade de comparação, a ideia exposta é de que seja feita a leitura da obra, seguida de um exercício de compreensão oral e escrita. A forma como essa leitura foi desenvolvida e os questionamentos que conduziram os alunos à compreensão não foram expostos no plano de aula. A ausência desses elementos pode indicar que a professora não compreende a importância de se planejar a mediação da interação das crianças com o texto literário. Como último passo, é feita uma proposta de produção textual de um bilhete coletivo e individual.

Percebemos que, no plano de aula sob análise, a obra foi utilizada apenas como pretexto para o desenvolvimento do tema sobre o trabalho coletivo e para a produção do gênero bilhete, mesmo não tendo sido estabelecidos objetivos. A obra foi nitidamente subutilizada na aula, pois não houve qualquer trabalho aprofundado, tendo em vista que as perguntas mediadoras não foram relatadas no plano (precisam estar definidas, mesmo surgindo novas no momento da aula), e o texto foi secundarizado durante toda sequência.



Segundo Soares (2011, p. 21) a escolarização da literatura é inevitável e deve ser entendida como “ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos”. Constatamos, portanto, que no plano analisado não houve uma escolarização adequada, já que não conduziu “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se deseja formar” (SOARES, 2011, p. 47). A prática prevista no plano de aula induz, ainda, a uma abordagem errônea de literatura, tomada apenas como pretexto para o trabalho com conteúdos e temas escolares.

Quanto ao plano de aula de Carolina selecionado para análise, levamos em consideração que ela nos havia enviado diversas atividades e apenas três planos de aula anteriores à conclusão da formação, todos oriundos de planejamentos para o ensino remoto. Enquanto dois faziam uso de gêneros para leitura, como a anedota e o diário, o outro era voltado para a produção textual. Dessa forma, decidimos utilizar o plano de aula no qual era proposto o trabalho com o texto *Diário de uma trabalhadora infantil*, desenvolvido pela Secretaria de Comunicação Social – SECOM, da Câmara dos Deputados. A obra tem como redatora Adriana Magalhães e como diagramador, ilustrador e produtor gráfico, Mateus Zanon, e representa o diário de uma criança, que vive na casa da madrinha, dando conta dos afazeres domésticos. Por este motivo, a criança, muitas vezes, não tem tempo de ir à escola ou estudar e fazer os deveres de casa. Com o desenrolar do enredo, a menina faz uma nova amizade e conta a ela sobre sua vida naquela casa. A amiga, por sua vez, conta à professora, e esta chama a menina na sala da diretora. O texto descreve a diretora com ar de preocupação, fazendo perguntas. Imediatamente, a gestora aciona a mãe da criança e o Conselho Tutelar. O ente público leva as duas para uma casa e dizem que irão encaminhar a mãe para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI. A história se encerra com a menina tendo tempo para brincar com a turma do “plenarinho”, as crianças da turma de sua amiga.

Notamos que a obra se situa no polo da tendência pedagogizante da literatura infantil, como propõem Aguiar *et al.* (2001). Sem dúvida alguma, sua produção faz parte de iniciativas governamentais contra a exploração do trabalho infantil e revela isso em seu enredo, que visa a conscientizar os leitores sobre essa temática. Eis o plano de aula no qual Carolina aborda a obra:

**Disciplina: Língua Portuguesa****Descritores/Habilidades**

- (EF35LP02) Identificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes.
- (EF05LP11) Justificar quem produz o texto e qual é o público-alvo, analisando a situação sociocomunicativa.

**Conteúdo:**

- Gênero: Diário
- Leitura e interpretação textual

**Atividades:**

- Releitura do texto “Diário de uma trabalhadora infantil” nas págs. 92 e 93 do livro de Língua Portuguesa “Aprender Juntos”.
- Resolução dos questionamentos propostos nas págs. 96 e 97 do livro didático.

**Avaliação:**

- Participação ativa na atividade proposta e correção.

**Imagem 2: Plano de aula de Carolina**

Vemos inicialmente que Carolina se utiliza do texto literário para o trabalho dos descritores de Língua Portuguesa, os quais remetem, nesse caso, para desenvolver nos alunos a habilidade de identificar o tipo de linguagem utilizada no texto, se formal ou informal, e identificar quem escreve o texto e quem é seu público-alvo, tendo em vista o contexto sociocomunicativo.

Carolina ainda sinaliza como “conteúdos” o gênero textual diário e acrescenta as ações de leitura e interpretação nessa seção. Não é acrescentado nela o título do texto a ser lido. Os descritores selecionados e a definição dos conteúdos já nos levam a acreditar que o texto em si não será objeto de estudo, mas sim, os conteúdos a ele subjacentes.

Ao iniciarmos a observação de como Carolina aborda a obra, notamos que a seção definida como “Atividades” direciona para o trabalho com o livro didático, com a leitura do texto e a resolução de atividade nele presente. Visando à análise, foram solicitadas a Carolina imagens dessas páginas do livro em questão, da coleção “Aprender Juntos”, editora SM, de autoria de Cicero Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Marchetti-

Constatamos que Carolina utiliza o texto literário em um suporte didático. Sobre essa mudança do suporte do livro de literatura para o livro didático, Soares (2011, p. 37) afirma: “são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes”. Sendo essa escolarização necessária, a autora aponta ser imprescindível a permanência das características essenciais da obra. Dessa maneira, ao voltarmos nossa atenção para o livro didático usado por Carolina, notamos de imediato que o texto, apesar

de curto, não foi incluído em sua completude, sendo disponibilizado apenas uma parte intermediária da obra. No livro didático, o texto tem início no momento quando a menina é chamada para a sala da diretora e se encerra quando mãe e filha estão numa casa segura.

Com relação ao uso de trechos de textos literários em livros didáticos, Soares (2011) afirma ser importante que o fragmento, por si só, seja constituído ele também num texto, possuindo, portanto, um todo semântico e formal. A autora afirma ainda que o uso de trechos intermediários dos textos literários são, em geral, desastrosos. Porém, ao observarmos a parte utilizada no livro, notamos que, diferentemente dos exemplos analisados pela autora, ele se constitui um texto com sentido e forma - isso porque se trata da página de um diário, ou seja, refere-se a um dia na vida da menina, trazendo informações sucintas sobre os fatos ocorridos anteriormente, exigindo dos leitores o exercício de inferência.

Para uma compreensão efetiva do texto, Soares (2011) também aponta para a importância de questões posteriores à leitura, que conduzam os leitores “a fazer essas inferências e recuperar o não dito” (p. 36). Observando especificamente esse ponto, notamos em uma das questões a busca por conduzir o aluno a inferir sobre a situação a qual a criança vivia, informação descrita na parte anterior da obra (que não é apresentada no livro didático) e precisa ser inferida a partir do que está sendo dito no fragmento.

Contudo, ainda que o recorte da obra não tenha afetado seu sentido e forma, é importante destacar que o fragmento utilizado nos conduz a tomar como foco da leitura apenas as possibilidades de auxílio dos profissionais da escola e de outros órgãos governamentais em caso de ocorrência do trabalho infantil. Nesse sentido, os alunos de Carolina tiveram acesso a uma obra com fins utilitários, com as possibilidades de construção de sentido minimizadas pela fragmentação feita pelo livro didático.

Como o plano de aula da professora conduzia para a releitura da obra e resolução das questões das páginas 96 e 97, perguntamos a ela se os alunos já haviam feito essa leitura e respondido às perguntas das páginas 94 e 95. Após a resposta afirmativa de Carolina, dedicamo-nos a observar os exercícios propostos pelo livro antes e após a leitura.

No livro, antes do fragmento da obra, há um parágrafo informativo, explicando a origem do trecho do texto e direcionando para a leitura. Em seguida, há dois questionamentos: “Que situação será abordada no texto?” e “Em sua opinião, por que o texto foi escrito em forma de diário?”. Percebemos nas questões uma tentativa de direcionar o leitor para a entrada no texto,

como sugerido por Cosson (2006) sobre a fase de introdução numa sequência de letramento literário. Porém, os questionamentos parecem perguntas desarticuladas, direcionando para aspectos diferentes da obra, como o conteúdo e o gênero, mas não aprofundando nenhum dos dois, e nem mesmo apresentando o texto ao leitor.

Quanto às questões posteriores à leitura, que corresponderiam à compreensão e interpretação da obra, Soares (2011) afirma que os exercícios propostos após a leitura de um texto literário infantil, em geral, não direcionam para a análise de aspectos essenciais no texto, como sua literariedade, seus recursos de expressão e/ou o uso estético da linguagem. A autora diz ainda que tais exercícios focam nos conteúdos e não na forma como esses conteúdos são tratados no texto, e nas informações veiculadas no texto, mas não no modo literário como são veiculadas. É justamente o que ocorre no livro utilizado por Carolina, que traz questões de cópia, de identificação de informações no texto e sobre seu conteúdo, ou mesmo de dimensão subjetiva, porém não explora os seus recursos de expressão, tampouco a dimensão estética da linguagem.

Dessa forma, notamos, de maneira geral, no plano de aula de Carolina, um direcionamento para a leitura do fragmento de uma obra de tendência pedagogizante, agravada pelas questões propostas no livro didático. Segundo Kleiman (2002), essa prática é muito comum no cenário escolar, seguindo uma proposta padronizada do livro didático, com falta de interação na leitura entre professor e aluno, sem a resolução de questões posteriores à leitura, atenção demasiada ao conteúdo e não ao texto em si, método que a autora considera não contribuir, de forma consistente, para a formação de leitores.

É importante levar em consideração que o plano de aula analisado foi elaborado para atender ao ensino remoto, no qual a professora interagiu com os alunos via *WhatsApp*, com envio de atividades, tendo como subsídio principal, acessível a todos os discentes, o livro didático. Desse modo, um recurso didático tão comum na escola tornou-se ainda mais comum com o advento da pandemia e do ensino remoto na educação pública, numa cidade predominantemente rural, em que o acesso da população escolar a bens tecnológicos, que propiciem um mínimo suporte de trabalho e estudo para professores e alunos, é precário.

### **O planejamento da abordagem do texto literário: investigando os planos de aula**

Nesta seção, procedemos à análise dos planos de aula produzidos após os encontros formativos, iniciando com as produções de Clara Luz e, posteriormente, de Carolina.

O planejamento de Clara Luz foi elaborado em forma de sequência básica de letramento literário (COSSON, 2006), a ser aplicada em sua turma de 2º Ano do Ensino Fundamental, por meio da plataforma do *Google Meet*. A proposta tomou como texto base o poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles (presente na antologia *Classificadinhos Poéticos*, por nós produzida como material do curso de formação). Eis a sequência tal qual enviada para nós:

### Proposta Literária

Poema: *Leilão de jardim* (Cecília Meireles)

#### Motivação

*Vocês sabem o que é um leilão?*

*E um jardim? Já viram um?*

*O que tem num jardim?*

*Num jardim só podemos encontrar flores?*

#### Introdução

*Apresentar o poema.*

*Falar um pouco sobre a autora Cecília Meireles*

*Cecília Meireles foi uma das grandes escritoras da literatura brasileira no século XX. Seus poemas encantam os leitores de todas as idades. É considerada uma das principais escritoras da Segunda Fase do Modernismo brasileiro. Sua principal obra foi *Romanceiro da Inconfidência*, publicada em 1953.*

#### Leitura do poema



#### Interpretação

*Podemos comprar um jardim?*

*Como é possível ter um?*

*Na sua casa tem jardim?*

*Que animais aparecem no poema?*

*Você já viu uma borboleta? De qual cor?*

*Você já viu um Caracol?*

*Você conhece todos os animais que aparecem no poema?*

*Que animal é o jardineiro?*

*Que animal está cantando?*

*O que é um raio de sol?*

*Para que serve um jardim?*

*O que é preciso para fazer um jardim?*

*Porque a autora disse: este é o meu leilão? Ela queria vender o seu jardim?*

*Proposta de atividade:*

*Pedir que os alunos desenhem um jardim (se tiver um, em casa) se não tiver, desenhar um jardim que eles gostariam que tivesse em sua casa.*

Podemos perceber na proposta enviada por Clara Luz uma compreensão da estrutura e da função de cada etapa da sequência básica de letramento literário idealizada por Cosson (2006). Notamos que, na motivação, a professora elabora questionamentos sobre alguns termos centrais para o entendimento do poema, como “Vocês sabem o que um leilão?” ou “Já viram um jardim?”. Isso, provavelmente, deve conduzir a uma discussão entre mediadora e alunos, levando-os a refletir sobre o sentido das palavras e suas experiências. Dessa forma, é possível para a professora conhecer o que sabem seus discentes e mediar melhor as outras fases da sequência, visando à interpretação do texto a ser lido.

Já na fase de introdução à leitura, Clara Luz afirma que irá apresentar o poema, mas não especifica como será feita essa apresentação. Além disso, visa à exposição breve à turma de uma fotografia da autora e um trecho biográfico sobre ela, momento importante, segundo Cosson (2006), o qual não deve se tornar extenso. Porém, Clara Luz não traz em sua proposta a exposição do livro, no qual continha o poema escolhido, ação importante na qual os leitores podem observar a capa, o título, entre outros elementos paratextuais, e fazer o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da obra. Cosson (2006) aponta para a importância do manuseio da obra pelos alunos; porém, na situação de ensino remoto e na realidade da educação pública brasileira em geral, é praticamente impossível que cada leitor pudesse ter o livro em casa. Dessa maneira, uma possibilidade seria a professora apresentar o livro que estivesse em suas mãos ou imagens dele, para

serem feitos mais questionamentos sobre o que as crianças observam nos elementos paratextuais da obra e quais hipóteses levantam sobre ela.

Na fase da leitura, Clara Luz não expõe como essa ação será feita, se por ela, se por algum aluno em voz alta, em forma de jogral ou individual e silenciosa. Também expõe o poema a ser lido por meio de uma imagem que não é a do livro no qual o poema foi publicado. Este fato acarreta em um erro que, provavelmente, passou despercebido aos olhos da professora. Nesse caso, o título, originalmente escrito com a preposição “de”, aparece na imagem com a preposição “no”, sendo escrito “Leilão no jardim”. Utilizar uma imagem com o título da obra errado pode demonstrar aos alunos que seus elementos constituintes não são importantes.

Por ser o poema um texto curto, as intervenções e mediações feitas por Clara Luz são descritas na fase da interpretação, na qual são elencados questionamentos sobre o que foi lido. Segundo Cosson (2006), na interpretação é preciso direcionar sem impor, e essa fase deve acontecer de forma compartilhada na escola porque “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 66). Dessa forma, fazer questionamentos é uma forma interessante de mostrar receptividade às interpretações dos alunos e poder ajudar a organizar as ideias expostas por eles, conduzindo-os às interpretações possíveis.

Sobre a leitura da poesia na escola, Souza (2012, p. 11) afirma que é importante para o professor provocar os alunos a identificar os “pontos de indeterminação do significado poético que devem ser preenchidos pelo raciocínio e pela imaginação do leitor”. Porém, no caso dos questionamentos feitos por Clara Luz, notamos que as perguntas conduzem a informações sobre o jardim, questões pessoais, de constatação do explícito no texto e sobre o significado de alguns termos nele utilizados. As únicas perguntas inferenciais, “que fazem o aluno refletir sobre o conteúdo do texto” (LIBERATO, 2011, p. 229), foram as duas últimas. Nelas, porém, a professora questiona sobre os interesses da autora e não sobre a perspectiva do eu-lírico. Torna-se evidente que os questionamentos não foram suficientes para dar conta dos vazios deixados na obra. Não estamos dizendo aqui que as perguntas feitas não são pertinentes, mas elas poderiam ser introdutórias para questionamentos direcionados, por exemplo, para a relação entre o poema e um leilão; quem seria o eu lírico com toda aquela imaginação, que estava vendendo as coisas do seu jardim; as associações feitas entre os animais e suas personificações; entre outros pontos de indeterminação deixados pela autora no texto.

Além dos questionamentos, é feita uma proposta de atividade. Segundo Cosson (2006), é importante que, nessa fase, haja uma externalização da leitura em forma de registro. No entanto, a proposta de Clara Luz conduz apenas à ilustração de um jardim. Por mais que o poema envolva elementos de um jardim, a atividade em nada mais se relaciona ao poema, na forma de uma concretização da interpretação. Contudo, por mais que sejam necessários alguns ajustes à sequência básica de letramento literário proposta por Clara Luz, devemos considerá-la um avanço, se comparada ao seu plano de aula anteriormente analisado. Notamos, nessa proposta, a exploração do texto literário não sendo mais secundarizada em detrimento de conteúdos e temáticas a serem ensinadas aos alunos. Também a professora explicita em seu plano de aula os questionamentos que devem direcionar as discussões sobre o próprio texto, diferentemente de como ocorreu em seu plano anterior.

Clara Luz conseguiu delinear uma sequência básica de abordagem do texto literário infantil, articulando a perspectiva de Cosson (2006), discutida na formação, e sua prática docente, que deve continuar sendo objeto de reflexão em suas experiências em sala de aula, ao longo de seu processo de construção identitária (PIMENTA, 1999). Compreendemos que, se houve mudança na abordagem do texto, conseqüentemente, houve desestabilização das concepções que a professora trazia sobre a literatura e seu ensino, colocadas em prática no plano de aula analisado na seção anterior.

Já o plano de aula enviado por Carolina, desenvolvido após a formação, também toma como texto base um poema *Coisas*, de Maria Dinorah. O texto serve de base, no plano em questão, para a resolução de uma atividade impressa, tendo sido desenvolvido para aplicação no ensino remoto:



<b>DISCIPLINA: Língua Portuguesa</b>
<b>HABILIDADES/DESCRITORES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gênero textual “Poema”</b></li> <li>• <b>Produção textual</b></li> </ul>
<b>OBJETO DO CONHECIMENTO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(EF35LP09)</b> Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES/METODOLOGIAS/RECURSOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do poema “Coisas” de Maria Dinorah na questão 1 da atividade digitalizada.</li> <li>• Produção individual na questão 2 do poema “Coisas”.</li> <li>• Escolha da palavra mais importante de cada estrofe do poema para justificativa.</li> </ul>
<b>AValiação/OBSERVAÇÕES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação ativa nas atividades propostas.</li> </ul>

**Imagem 3:** Plano de aula de Carolina após a formação

Inicialmente, podemos perceber que a habilidade a ser desenvolvida no plano de aula é a de produção do gênero poema (importante frisar a confusão com relação ao conteúdo “Produção textual”, tendo em vista se referir a uma habilidade). É descrito ainda um objeto de conhecimento, direcionado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual conduz para a estrutura do texto de acordo com o gênero. Notamos, assim, que Carolina volta sua prática para as habilidades a serem desenvolvidas, com base nos descritores de Língua Portuguesa.

Na seção de atividades, é feita a condução para o desenvolvimento de uma atividade pelos alunos. Propõem-se a leitura do poema *Coisas* e a produção de um texto individualmente, bem como a seleção de palavras mais importantes, como podemos ver a seguir:

*Proposta de atividade - 5º ano - Segunda-feira 26/04/21*

Estudante: \_\_\_\_\_

*Língua Portuguesa: Gênero textual “Poema” – Produção textual*

*Poema é um gênero textual dividido em estrofes e versos. Cada estrofe é constituída por versos (não tendo um número exato). Introduzidos pelo sentido das frases - e mais raramente em conversa - em que a poesia, forma*

de expressão estética através da língua, geralmente se manifesta. Além dos versos, não obrigatoriamente, fazem parte da estrutura do poema as estrofes, a rima e a métrica.

- Você conhece algum poema? R/ \_\_\_\_\_

- Se a sua resposta for sim, escreva o título, treine a leitura e apresente-o na chamada on-line para seus colegas.

Título: \_\_\_\_\_

Observe os quadros a seguir:

- No poema do quadro 1, usando apenas substantivos (palavras que nomeiam os seres reais ou imaginários, concretos e abstratos). A autora diz quais são, para ela, as coisas boas da vida, as coisas lindas, as coisas de todos e as coisas de poucos.
- No quadro 2, você irá pensar com muito carinho e escrever quais são essas coisas para você.

1-Leitura do poema "Coisas" de Maria Dinorah.	2- E para você? Quais são essas coisas? Faça o seu poema!
<p><i>Coisas</i></p> <p><i>Coisas boas: bombom, bolinho, bolacha, pastel, pipoca, pitanga.</i></p> <p><i>Coisas lindas: barquinho, balão, boneca, palhaço, pião, poema.</i></p> <p><i>Coisas de todos: lago, estrada, folhagem, luar, estrela, farol.</i></p> <p><i>Coisas de poucos: mel, moeda, medalha, milagre, amigo, amor</i></p>	<p><i>Coisas</i></p> <p><i>Coisas boas:</i></p> <p>_____ <i>Coisas</i></p> <p><i>lindas:</i></p> <p>_____ <i>Coisas de</i></p> <p><i>todos:</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><i>Coisas de poucos:</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

- Vamos refletir e escrever mais?

3- Retire do seu poema "Coisas" uma palavra de cada estrofe que você considera mais importante e justifique sua escolha.

Coloque a palavra escolhida no início da linha e a justificativa em seguida.

a) *Coisas boas* \_\_\_\_\_

b) *Coisas lindas* \_\_\_\_\_

c) *Coisas de todos* \_\_\_\_\_

d) *Coisas de poucos* \_\_\_\_\_

No início da atividade, é apresentada uma definição confusa do gênero poema, retirada do *site Wikipédia*, a qual afirma que os versos são introduzidos pelo sentido das frases e em conversa. Além disso, a definição ainda foca na forma (estrofes, versos, rimas e metros) e apresentando a poesia como a forma de expressão estética da língua, o que pode não ficar claro para o aluno, sem que haja uma explicação mais aprofundada sobre o assunto, sobretudo considerando se tratar de uma atividade para crianças.

Após essa conceituação do gênero, é perguntado ao aluno se conhece algum poema. Tal questionamento é interessante, como aponta Liberato (2011), pois demonstra uma consideração da professora em relação aos conhecimentos prévios dos alunos. Porém, Carolina difere dos direcionamentos feitos pela autora, ao trazer a pergunta, sem esperar a resposta para propor o trabalho com o texto, ação a qual não lhe possibilita uma observação da legibilidade do texto escolhido. Após questionar se os alunos conhecem algum poema, a professora solicita que coloquem o título na atividade e treinem para apresentá-lo na aula *online*, orientação relevante como momento de partilha entre os discentes.

Carolina faz um direcionamento para a leitura do poema, apontando para a utilização de substantivos para especificar as coisas que a autora acha boas, lindas, de todos e de poucos. Esse é o único direcionamento para a leitura. Logo em seguida é sugerido ao aluno fazer o mesmo, relatando suas concepções de coisas boas, lindas, de todos e de poucos, portanto, um questionamento subjetivo. No fim da atividade, é solicitado à turma escolher uma das palavras utilizadas pela autora em cada categoria de coisas e coloque como sendo a que ela entende como mais importante.

Percebemos uma constante tentativa, por parte da professora, de busca do dialogismo entre o texto e o leitor, necessária, segundo Souza (2012), para possibilitar uma “leitura-prazer” do texto, à medida que tenta aproximá-los por meio de questionamentos subjetivos. Porém, não há, em nenhum momento, uma busca por interpretação. Para a autora, “podemos afirmar que a escola não tem ensinado a leitura-prazer, pois o prazer está exatamente nesse dialogismo dos signos (do texto) com o leitor que o interpreta e na descoberta da adequação perfeita que a arte estabelece entre a

forma e o conteúdo dos textos” (SOUZA, 2021, p. 128). Como não houve nem momento de interpretação nem de reflexão entre a forma e o conteúdo do poema, a mediação não favoreceu o dialogismo.

Nessa medida, a atividade se resumiu à seleção de palavras da classe dos substantivos, dentro e fora do texto - uma abordagem essencialmente utilitarista do texto como pretexto. Isso não significa que não seria possível o trabalho com a análise linguística. Pelo contrário: a partir do momento em que a leitura do poema é mediada adequadamente, levando o leitor à interpretação, caberia analisar justamente a adequação estabelecida entre o conteúdo e a forma, conduzindo ao estudo dos efeitos do uso dos substantivos para a construção de sentido do texto. Não houve, tampouco, atenção à literariedade do texto, uma busca pela leitura estética, de desenvolvimento do conceito de poema e poesia (já que proposto no início da atividade), nem a ocasião de situar o texto com relação ao seu autor e a época (SOUZA, 2012).

Faltou, nessa atividade, uma proposta de produção do poema, como suposto no plano de aula. Porém, uma atividade posterior, referente ao mês seguinte, apontava a leitura do poema *Balõeszinhos*, de Manoel Bandeira, dizendo que os alunos haviam conhecido as profissões das festas juninas, e solicitava que escolhessem um desses profissionais para homenagear, fazendo uma estrofe rimada. A professora apresentou como exemplo uma quadrinha, possivelmente produzida por ela, sobre o pipoqueiro. Dessa forma, assim como na pesquisa desenvolvida por Souza (2012), na qual as professoras participantes possuem uma perspectiva de texto reduzida, Carolina transmite um sentido limitado de poesia aos alunos, como sendo apenas formada por quadras e textos com rima.

Com base nas análises, percebemos que não houve, de forma efetiva, uma implicação da formação na prática de trabalho de Carolina. Entretanto, é necessário considerar que, muitas vezes, as discussões desenvolvidas em uma ação formativa precisarão de tempo para poderem repercutir na prática docente, tendo em vista seu processo individual de reflexão-ação. Concordamos com Tardif e Raymond (2000, p. 211) quando afirmam que “pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável”.

### **Considerações finais**

Neste artigo analisamos os planos de aula (tanto anteriores quanto posteriores à ação formativa) produzidos por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltados para a

abordagem do texto literário em sala de aula, objetivando investigar os efeitos dessa ação formativa no planejamento da abordagem de textos literários infantis por essas professoras.

Com base nos resultados, e em acordo com o objetivo proposto, pudemos perceber que Clara Luz e Carolina possuíam práticas semelhantes no que diz respeito à abordagem do texto de literatura infantil em seus planos de aula. Nos planos de aula anteriores à ação formativa, ambas utilizavam o texto apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos. Nesse sentido, o texto literário era subtilizado em seus planejamentos, sem que houvesse uma especificação de como seria mediado em sala de aula, não podendo se confirmar se essa mediação poderia direcionar para a atribuição de sentidos do texto por parte dos alunos. Tal prática se torna prejudicial, ao se encerra em si e transmitir uma visão equivocada de literatura para os alunos, sem que seja considerada a obra literária enquanto arte, objeto permeado de vazios a serem preenchidos pelo leitor, por meio da mediação docente, não tornando-se, assim, uma prática capaz de influenciar na formação de bons leitores.

Além disso, a análise sinaliza para nós professores, a necessidade de tomarmos cuidado com os materiais didáticos escolhidos para serem utilizados em nossas salas de aula, principalmente no que diz respeito ao texto literário, quando temos o livro didático como suporte. Isso porque, por vezes, fragmenta o texto, restringindo-lhe sentidos, reduzindo sua amplitude de significações, através de atividades que pouco contribuem para sua interpretação e para o preenchimento dos vazios nele presentes. Por isso, é importante uma atitude ativa do professor frente a esse material, checando a qualidade dos textos selecionados para sua composição e proporcionando uma escolarização adequada para eles (SOARES, 2011).

Com relação às análises das produções posteriores, percebemos que Clara Luz busca fazer a transposição dos conhecimentos discutidos nos encontros formativos, a partir da produção de uma sequência de letramento literário (COSSON, 2006), na qual coloca o texto como peça central e busca desenvolver sua mediação. Dessa forma, é possível observar que, a partir da formação, houve uma desestabilização em suas concepções de ensino da literatura, contribuindo para a mudança em sua prática e, portanto, para a reconfiguração da identidade docente. Carolina, por sua vez, não faz a transposição dos conhecimentos discutidos na formação, apesar de ter superado a escolha de propostas dos livros didáticos, optando por atividades planejadas por ela mesma. Sua postura é compreensível, tendo em vista o momento educacional que estava sendo vivenciado, com o advento do ensino remoto e todas as necessidades de adaptação docente que causou, inclusive tecnológicas, sobretudo no contexto da educação básica pública.

Os resultados da pesquisa apontam, igualmente, para a necessidade de políticas públicas voltadas à formação de professores para a adequada escolarização do texto literário. Tais ações devem proporcionar aos professores subsídios teóricos e metodológicos, possibilitando uma maior segurança e aprofundamento na transposição dos conhecimentos para as suas realidades.

### Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* (Coord). Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura Infantil e leitores: da teoria às práticas*. Raleigh (N.C.): Lulu Press, 2014.

BAKHTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CASTRO-TANAJURA, Laudelino Luíz.; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun.. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/408/pdf>. Acesso em: 01 de Set. de 2020.

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

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERAILDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERAILDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 39-46.

KLEIMAN, Ângela. Competência leitora: desafios para o professor. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 44-46.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão-SC, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO,

Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 223-233.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Maryins; BRANSÃO, Eliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 17 de Set. de 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 de Set. de 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17º ed. 5ª reimp. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 4/3/2023

Aprovado em: 4/6/2023

# *LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE CRITICIDADE: UMA PRÁTICA DE RESISTÊNCIA NECESSÁRIA*

*LITERARY READING AT SCHOOL AS AN INSTRUMENT OF CRITICISM: A NECESSARY PRACTICE OF RESISTANCE*

*LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA COMO INSTRUMENTO DE CRÍTICA: UNA PRÁCTICA NECESARIA DE RESISTENCIA*

Maria Inez Matoso Silveira<sup>1</sup>  
 Maria Silma Lima de Brito<sup>2</sup>  
 Rosiene Omena Bispo<sup>3</sup>

**Resumo:** O distanciamento discente das práticas de leitura literária na escola tem se tornado um fato cada vez mais frequente no meio escolar. Buscando uma direção contrária, esse artigo versará acerca de duas práticas de leitura literária na escola. Nosso intuito é corroborar com a concepção de que a literatura de resistência deve aproximar o aluno de bens culturais e contribuir com espaços de reflexão e de superação de preconceitos, incentivando os discentes a vivenciar personagens diversos e sentir na pele outras peles, outras vidas que de certa forma acabarão a forjar a sua identidade, a sua essência, a sua criticidade. Para isso trazemos para o cerne da questão a literatura como direito que precisa ser cultivado na escola, olhamos ainda para os aspectos metodológicos da literatura para que ela não seja meramente coadjuvante. A partir desse panorama relatamos duas práticas de leitura literária na escola. Sendo uma no interior de Alagoas e a outra no interior de Pernambuco: gincana literária e clube do livro respectivamente. Para fundamentar o nosso trabalho destacamos: (CÂNDIDO, 2011); (COSSON, 2021); (DALLA-BONA-2013); (DALVI-2021). Como resultado as duas experiências revelam, como exemplos, que é possível assumir materiais e métodos adequados e específicos para o ensino e aprendizagem da leitura literária.

**Palavras-chave:** Leitura literária, Resistência, Gincana literária, Clube do livro

**Abstract:** The student distancing from literary reading practices at school has become an increasingly frequent fact in the school environment. Seeking a contrary direction, this article will deal with two practices of literary reading at school. Our aim is to corroborate the idea that resistance literature should bring students closer to cultural goods and contribute to spaces for reflection and overcoming prejudices, encouraging students to experience different characters and feel in their skin other skins, other lives that in a way they will end up forging their identity, their essence, their criticality. For this, we bring literature as a right that needs to be cultivated at school to the heart of the matter, we also look at the methodological aspects of literature so that it is not merely supporting. Based on this panorama, we report two practices of literary reading at school. One in the interior of Alagoas

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. <https://orcid.org/0000-0002-2776-150X> [mimatoso@oul.com.br](mailto:mimatoso@oul.com.br)

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. <https://orcid.org/0000-0002-9298-5286> [mariasilma95@gmail.com](mailto:mariasilma95@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós- Graduação do Curso de Linguística Textual Aplicada- PPGLL-UFAL. <https://orcid.org/0000-0002-1822-281> [rosyomena31@hotmail.co](mailto:rosyomena31@hotmail.co).



and the other in the interior of Pernambuco: literary gymkhana and book club respectively. To base our work we highlight: (CÂNDIDO, 2011); (COSSON, 2021); (DALLA-BONA-2013); (DALVI-2021). As a result, the two experiences reveal, as examples, that it is possible to assume appropriate and specific materials and methods for teaching and learning literary reading.

**Keywords:** Literary reading, Resistance, Literary gymkhana, Book club

**Resumen:** El alejamiento del alumno de las prácticas de lectura literaria en la escuela se ha convertido en un hecho cada vez más frecuente en el ámbito escolar. Buscando una dirección contraria, este artículo se ocupará de dos prácticas de lectura literaria en la escuela. Nuestro objetivo es corroborar la idea de que la literatura de resistencia debe acercar a los estudiantes a los bienes culturales y contribuir con espacios de reflexión y superación de prejuicios, incentivando a los estudiantes a experimentar personajes diferentes y sentir en su piel otras pieles, otras vidas que en cierto modo terminarán forjando su identidad, su esencia, su criticidad. Para ello, llevamos la literatura como un derecho que necesita ser cultivado en la escuela al meollo del asunto, también miramos los aspectos metodológicos de la literatura para que no sea meramente de apoyo. A partir de este panorama, reportamos dos prácticas de lectura literaria en la escuela. Uno en el interior de Alagoas y otro en el interior de Pernambuco: gymkana literaria y club de lectura respectivamente. Para fundamentar nuestro trabajo destacamos: (CÂNDIDO, 2011); (COSSON, 2021); (DALLA-BONA-2013); (DALVI-2021). Como resultado, las dos experiencias revelan, a modo de ejemplo, que es posible asumir materiales y métodos adecuados y específicos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura literaria.

**Palabras clave:** Lectura literaria, Resistencia, Gymkana literaria, Club de lectura

## Introdução

A leitura tem papel primordial para construção do conhecimento, através dela se fundamenta o processo de ensino e aprendizagem, com ela as possibilidades de interlocução do indivíduo são alargadas e, como consequência, a ampliação da inserção social e cultural dos estudantes. O homem a cada momento, interage no mundo da leitura. Sendo assim é através dela que ele se torna crítico e provido de informações e conhecimentos que possam lhe encaminhar no desenvolvimento da autonomia.

A leitura tem o poder de levar o indivíduo a refletir sobre o seu passado, sobre as experiências que marcaram a sua história ao longo dos séculos, possibilitando o seu contato com aspectos sociais, econômicos, políticos e religiosos atuais contribuindo para um posicionamento crítico e impulsionando a projetar o futuro. Sob tais aspectos, acreditamos que a literatura seja uma das grandes fontes de conhecimento. Por meio dela, a escola pode acessar os conceitos e as opiniões dos alunos sobre diferentes temas, contribuindo para desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos subalternados que ainda hoje marcam fortemente a nossa cultura. A leitura pelo seu poder humanizador é capaz de

criar um elo com nosso espírito, levando-o, por meio da palavra, a se organizar para posteriormente estabelecer a nossa visão de mundo.

Uma das formas de a escola se transformar em espaço de contestação, luta e resistência é investir no encontro dos alunos com os conhecimentos científicos, técnicos e artísticos. A literatura, que se inclui entre os conhecimentos artísticos, é um importante agente de crítica, de denúncia e de inquietação, que são ingredientes imprescindíveis para a criação de novos modos de vida (DALLA-BONA, 2013, p.2).

Já dizia Gonçalves Dias na canção dos Tamoio: “Não chores, meu filho; Não chores, que a vida é luta renhida: Viver é lutar. A vida é combate, que os fracos abatem, que os fortes, os bravos, só pode exaltar”. Os versos do poeta, um dos mais célebres autores indianistas do Brasil, retrata nessa canção um pai ensinando ao filho como é a vida e como deve proceder e se comportar no dia a dia. Dito isso, assim como um pai, a escola é uma instituição que orienta, que aponta caminhos. Convém salientar que a escola tem programas e prescrições advindas de documentos oficiais para direcionar a sua prática. No entanto, as instituições educacionais, assim como os pais que querem o melhor para o filho devem para além da prescrição, saber indicar as melhores escolhas e os melhores caminhos, a fim de que seus alunos tenham condições de resistir aos modelos preestabelecidos.

[...] uma lógica de resistência por meio da educação literária, de reassumir a vocação da arte para totalidade, para tocar e desenvolver a sensibilidade e a inteligência das pessoas, formando sujeitos que rejeitem esquematismo e respostas fáceis e que não se esquivem de reconhecer e assumir seu papel no movimento da realidade social e em suas transformações. (DALVI, p.35-36,2021)

Dizer isso, em se tratando especificamente de leitura literária, significa dizer que compete à escola apresentar a educação literária articulando-a com a vida real, com a história e com o contexto sociocultural, assumindo o risco de ser um lugar de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecer que podemos ser melhor coletivamente e individualmente, como humanidade (DALVI, 2021). Isso acontece quando é permitido escolher, confrontar gêneros tradicionais com novos gêneros, obras canônicas com obras contemporâneas que retratem o mundo de hoje, diversidades nacionais com estrangeiras.

Essa resistência é necessária, principalmente para alunos economicamente desfavorecidos porque estes têm pouca ou nenhuma posse para ter um acervo literário em casa. Esse é um dos desafios que se coloca, hoje, diante da escola no tocante ao ensino literário. E outro agravante que justifica o trabalho com literatura na escola é o fato de ela ser, conforme afirma Leitão (2021, p.3) negligenciada. Segundo esse autor, na – BNCC (2018)

a leitura literária é inserida como subcomponente do componente Língua Portuguesa sendo bastante contraditório, uma vez que mesmo pertencentes à área de Letras possui metodologias, abordagens em relação ao tratamento/investigação de texto e orientações epistemológicas diferenciadas.

### **Uma reflexão crítica sobre o direito de todo cidadão ter acesso à literatura: uma questão de cidadania**

Cândido (2011) destaca que é inevitável pensar sobre a literatura como direito, sem discorrer sobre os próprios direitos humanos. E ao fazê-lo relata os avanços advindos do incrível progresso industrial e expõe alguns paradoxos dessa proeza: “aumentamos o conforto até alcançar níveis nunca sonhados, mas excluímos dele as grandes massas que condenamos à miséria e em países como o nosso, o Brasil quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição de bens” (Cândido, 2011, p.171). As palavras dele parecem atemporais, pois aproximadamente uma década depois ainda se adequam perfeitamente bem aos dias atuais e não vemos, por enquanto, nenhuma perspectiva de mudanças para resolver esses e outros dilemas com os quais somos obrigados a conviver. Entre eles destacamos: a realidade incômoda da violência doméstica, a intolerância ideológica, violências contra população indígena e negra, o cerceamento à informação entre outros.

Mesmo sendo desalentador o contexto atual, “*a vida é luta renbida*” esse é o conselho de Gonçalves Dias e, diante dele, deve ser considerada a possibilidade de lutarmos por nossos direitos. Para isso, é necessário percebermos as armas que estão a nossa disposição para o embate crucial. Hoje, mais do que outrora as possibilidades existem. “Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (Candido, 2011 p.172)

E, ainda sobre direitos, Cândido afirma que é indispensável, desde a mais tenra infância, que cada indivíduo saiba que todos, mesmo os mais pobres desvalidos, têm direito aos bens materiais e isso não é caridade, assim como têm direito ao universo, independentemente da nossa vontade. Logo, também é de todos o direito à literatura, uma vez que ela está presente em nosso cotidiano, sejamos analfabetos ou eruditos quer por meio de causos, quer numa anedota ou ainda no noticiário policial, numa canção popular, numa moda de viola ou num samba carnavalesco. A literatura se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CÂNDIDO, 2011).

O vocábulo direito provém da palavra latina *directum*, que significa reto, o certo, o correto, o mais adequado. Ao falar do termo, inevitavelmente vem à tona a fala de um professor da graduação em Letras da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL da turma de 1993, que definiu o termo de uma forma que não escutara outrora. Para aquele professor, “só é colocado como direito àquilo que nem todos conseguirão alcançar”. E ao falar de direito ele, obviamente, assim como Cândido, estava se referindo a todos os direitos humanos. A literatura é um desses direitos e se, nas suas divagações, o professor universitário estiver correto, então é preciso resistir para fazer valer também o direito à literatura. Essa literatura, tão negligenciada em nossa realidade escolar, se tornará direito quando assumir um lugar de acontecimento na aula a cada crônica, poema, livro ilustrado, texto dramático lido, escrito ou dramatizado conjuntamente.

É por esses e outros motivos que o direito à literatura precisa ser cultivado nas nossas escolas a despeito de receber ou não nos documentos oficiais o tratamento que lhes deveria ser conferido e, apesar de ser um subcomponente do Língua Portuguesa.

### **A leitura literária como arma de resistência**

Investir no ensino da literatura para além dos conhecimentos científicos e técnicos é uma forma da escola se transformar num espaço de contestação, de luta e resistência. salienta o autor,

A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. Para o autor as forças de renovação e de revolução da escola já existem. Ele entende que na escola tudo deve ser transformado, mas nem tudo rejeitado, e que o ponto de partida da transformação é o movimento já existente. (SNYDERS 1993), apud DALLA-BONA 2013, P.2)

Nesse sentido já existe um movimento na escola, porém deve-se fornecer múltiplas experiências de leitura literária abarcando a noção de arte e da cultura para além da utilização de materiais escritos convencionais, inserindo no seu fazer pedagógico a cultura popular e a experiência do aluno.

Quando propomos que a literatura seja um mecanismo de resistência, consideramos que a resistência em seu sentido profundo apela para a força de vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia (BOSI 1996). Assim, a literatura de resistência deve aproximar o aluno de bens culturais e contribuir com espaços de reflexão e de superação de arbitrariedades sociais, favorecer o autoconhecimento e formação crítica por meio dos temas abordados, mais também pela troca de experiências,

pelo debate entre alunos, pelo compartilhamento de leituras, levando-os a viver a experiência de se colocar dentro da narrativa, a vivenciar personagens, de se colocar mesmo que imageticamente em diferentes contextos históricos e sociais, vivendo personagens disparez podendo sentir na pele outras peles, outras vidas que de certa forma acabarão a forjar a sua identidade, a sua essência, a sua criticidade cidadã.

Contudo, é preciso atentar que a capacidade de resistência não ocorre de modo linear uma vez que é fruto de um permanente movimento dialético de continuidade-ruptura. (Dalla-Bona 2013, p.9) Para dar os primeiros passos rumo ao processo de resistência antes de tudo é necessário aproximar os alunos da leitura literária. E Dalla-Bona aponta:

Ao mesmo tempo em que a escola aproxima os alunos da cultura elaborada (literatura), ela precisa valorizar a cultura dos jovens leitores, que é adquirida na vida cotidiana. É nesse movimento repleto de idas e vindas, de tensões, de recuos e de adaptações que a escola vai conseguir despertar no aluno o desejo de progredir rumo às satisfações da cultura elaborada. Daí a necessidade de se olhar com mais atenção as características dessa capacidade de resistência, de modo a compreender o seu papel e desenvolver formas de potencializá-la. (DALLA-BONA)2013, p.9)

Como enfatizamos a literatura é abordada nos documentos oficiais, a exemplo da BNCC (2018) e seu antecessor PCN (1997) dentro do Componente Curricular Língua Portuguesa, ambos elaborados com o intuito de auxiliar, guiar a elaboração dos currículos escolares e orientar a prática de ensino dos professores brasileiros. E sob o olhar atento de Fritzen (2018, p. 105-106) que realizou um estudo comparativo sobre o lugar da educação literária no Brasil fazendo uma comparação com Portugal, resgatamos um trecho dos achados dela sobre essa reflexão PCN (1997)

No contexto brasileiro, os PCN (Brasil. MEC, 1997) de língua portuguesa, por sua vez, responderam a uma necessidade de renovar as práticas de ensino-aprendizagem mediante o incremento de teorias do campo da linguística (pragmática, sociolinguística, análise do discurso etc.) e, principalmente, pela compreensão dos fenômenos da linguagem a partir do paradigma comunicacional, porém, essa salutar renovação epistemológica, no caso da literatura, fê-la diluir-se entre os conteúdos das práticas de leitura e escrita. Isso deu ao literário valor ambíguo na proposta curricular, pois, se como vimos anteriormente, ele é exaltado em sua especificidade e importância formativa, ao mesmo tempo, parece sofrer uma penalização pela necessidade curricular de fazer o estudante compreender o uso social da diversidade de gêneros[...] (FRITZEN 2018, p.105-106)

Como afirma a autora, não se pode negar que os PCNs foram um divisor de águas para o componente curricular Língua Portuguesa, foi salutar, no entanto, a literatura foi diluída e na BNCC essa diluição permanece. O estudo comparativo de Fritzen (2018) não foi

realizado considerando a BNCC, mas faz-se necessário destacar que o referido documento dialoga com os anteriores e o status da literatura permanece como subcomponente da Língua Portuguesa, muito embora, reorganizado em campo de atuação. Olhando de forma acurada para o tratamento da literatura na BNCC percebemos uma reordenação dos gêneros já sugeridos nos PCNs, além da inserção de outros gêneros análogos aos avanços tecnológicos. Esses gêneros foram distribuídos em campos de atuação e deverão ser explorados segundo a abordagem discursiva bakhtiniana da linguagem.

Os campos de atuação são áreas de uso da linguagem, da vida diária, que ganham destaque e têm a mesma importância dos eixos temáticos na ordenação dos objetos e habilidades que devem ser desenvolvidas. Nessa reestruturação um dos campos é o artístico literário. Logo é preciso concordarmos e reiteramos o que citamos anteriormente sobre o que afirma Leitão (2021) sobre a literatura possuir características, metodologias, abordagens em relação ao tratamento/investigação de texto e orientações epistemológicas diferenciadas do componente curricular Língua Portuguesa.

Assim, diante da necessidade de levantarmos uma bandeira de resistência é preciso garantir na construção curricular, no Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas uma proposta que possa garantir um ensino de literatura e que ela não seja negligenciada segundo o estudo de Fritzen nos PCN e por sua vez se estendem a BNCC.

Como se deve ler um texto literário de modo a reconhecer essa qualidade que o diferencia? Essas questões ficam em suspenso nos PCN (Brasil. MEC, 1997), cuja ênfase parece recair mais sobre a importância do contato com a heterogeneidade textual como princípio curricular. Isso dilui a literatura como um gênero entre os demais, diluição que pode ainda ser atestada quando se observa que entre os 16 valores e atitudes que são relacionados como desejáveis nas práticas de linguagem, em apenas uma vez, e mais uma vez, a literatura é referida de modo explícito como fenômeno cultural: “Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (Brasil. MEC, 1997, p. 64) (FRITZEN, 2018, p.106)

O autor ratifica o negligenciamento para com o ensino de literatura, quando afirma que a ênfase nos documentos já mencionados dilui a literatura entre os demais gêneros sem que se chame atenção para as especificidades, os procedimentos e os avanços importantes das pesquisas no campo literário. No entanto, um dos pressupostos fundamentais da concepção bakhtiniana de linguagem que anima nos PCN e por sua vez na BNCC “é que não existe o eu sem o outro e é em relação a esse outro que nos constituímos numa atitude responsiva mais ou menos comprometida” (FRITZEN, 2018, p.106). Dito isso, acreditamos ser necessário amplo diálogo entre pesquisadores, educadores e governantes estaduais e

municipais para estabelecer debates e formações continuadas que ofereçam e garantam o direito a vivências literárias de qualidade nas instituições escolares.

### **Um olhar sobre os aspectos metodológicos do ensino de literatura**

Rezende (2013) discute os aspectos metodológicos de ensino da literatura e relata os avanços das pesquisas que afetam as noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária. Isso nos alerta para o fato de que é necessário estar em constante contato com essas pesquisas, se quisermos garantir que a literatura não seja meramente coadjuvante. Sobre o exposto ela nos diz:

Pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico — capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção — que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. (REZENDE, 2013, p.20)

De fato, não podemos discordar de Rezende, pois, antes de tudo, é necessário ao abordarmos o campo artístico literário termos clareza dos objetivos que pretendemos alcançar. Contudo, é pertinente dizer das dificuldades que deverão ser ultrapassadas para o que propõe Rezende seja atingido na sua totalidade. Um leitor crítico, antes de o ser precisa ser leitor e, nesse aspecto somente, já incide uma série de obstáculos para a escola pública. Um sujeito autônomo, crítico e responsável é o leitor ideal. Além dessas características ainda é necessário que seja sensível. Que trabalho deve ser realizado para que o fruto desse processo seja o desenhado pela autora? Ela mesma responde a essa indagação:

Essa formação resulta da sinergia de três componentes, que são a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em "comunidade interpretativa" (Fisch, 2007) a literatura ensinada — textos e obras — e a ação do professor, cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior.

Assim, a construção do leitor deve considerar saberes de três ordens: saberes sobre textos, saberes sobre si mesmo e saberes sobre a própria atividade lexical. A autora relata que o jovem já tem em seu arcabouço noções, saberes dos textos com os quais teve alguma aproximação nos anos iniciais de escolarização. Essas experiências com narrativas se sedimentam e são guardadas na memória. O conhecimento do gênero, da poética e do funcionamento dos discursos são adquiridos à medida que leituras são experienciadas. Uma observação que nos ajudará muito para realizarmos o trabalho com a literatura que resultará no elemento de segunda ordem, os saberes sobre si mesmo, é provocar no ato da leitura a

expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento assumido, “a afirmação de uma subjetividade em ato de leitura” (REZENDE, 2013, p. 21). Essa deve ser uma estratégia recorrente na didática do professor, ou seja, cabe ao professor impulsionar a criança, o jovem e/ ou mesmo o adulto a expressar seus pensamentos pessoais, suas emoções a cada leitura literária realizada.

Outro aspecto é o metodológico que envolve os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos: aqueles que regem a “cooperarção interpretativa” (REZENDE, (2013, p.22) apud ECO, 1985). Com essa afirmação a autora está querendo dizer que a partir do recurso do texto e da arbitragem dos pares os alunos compreendem que existem várias formas de ler e que uma leitura socializada possui regras. Dessa forma o espaço ecológico de sala de aula representa esse lugar intersubjetivo de diálogo interpretativo e polissêmico. Dentre outras contribuições ao estar atento a esses aspectos o professor mediador seria o responsável por converter a sala de aula num lugar de debate, de múltiplas interpretações, ou seja, num “espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto de negociação, ao menos de um consenso.” (REZENDE, p.23).

Ao pensarmos na metodologia para o ensino de literatura não podemos desconsiderar a sua função estética, pois ela permite o gozo, o prazer, a fruição. Para alcançar esse propósito a escola deve esquecer a pedagogização dos livros, uma vez que só é literatura se a função estética se sobressair à pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa.” (SOUZA, FEBA, 2011, p.80)

E por fim, o momento da seleção das obras que deverão ser indicadas pelo professor é muito especial e crucial ao mesmo tempo, pois essa escolha pode impactar positivamente ou não o trabalho literário com a turma. Então, para obtermos êxito com o trabalho literário é importante que o professor também seja um sujeito leitor que ao invés de se amparar, exclusivamente, nos manuais didáticos, seja ele mesmo leitor e crítico de obras literárias e considere para efetivar o trabalho com o campo de conhecimento artístico literário da sua turma aspectos como: idade, interesses, diversidades de obras literárias pertencente ao acervo da escola, diversidade de gêneros com os quais o aluno mais se identifica, dinâmicas de socialização das obras lidas, debates de opinião, antecipar as dificuldades dos alunos diante de determinada obra rumo a maturidade literária.

### **Experiência com a leitura literária: duas vivências**



A partir de agora apresentaremos, a título de ilustração, dois trabalhos que promoveram a leitura literária em escolas uma pública e uma outra particular, sendo um no interior de Alagoas e a outra no interior de Pernambuco: gincana literária e clube do livro. A escolha por duas escolas em estados diferentes justificasse pela necessidade de perceber a importância que a leitura literária tem em realidades distintas, observando que quando existe vontade e interesse por parte dos professores e direção escolar, não importa se a escola é pública ou privada em regiões de classe alta ou baixa, mas a resistência e vontade de fazer o trabalho com a leitura perpassa fronteiras e classes sociais.

### **Projeto Gincana literária**

O projeto Gincana Literária teve como objetivo despertar nos estudantes o prazer pela leitura literária presentes em narrativas ficcionais de mistérios, romances e dramas desenvolvendo o letramento crítico e práticas educacionais capazes de ultrapassar os muros da escola.

A gincana foi desenvolvida em uma escola particular confessional, localizada no município de Bom Conselho- PE, com um total de 140 estudantes das turmas do 6º ao 8º ano. No ano de 2020 com uma duração de 2 (dois) meses, em que durante a sua excursão foi realizado um cronograma de atividades a ser vivenciado por todas as turmas participantes do projeto. A gincana ocorreu em plena pandemia do COVID-19, por esse motivo foi realizada, por meio de canal do youtuber da escola<sup>4</sup>. A gincana literária virtual teve a mediação de professores não só de Língua Portuguesa, mas também das várias áreas do conhecimento a saber: o professor de Língua inglesa, a professora de ciências, o professor de história e os professores de língua portuguesa. As atividades foram desenvolvidas e planejadas por todos os professores e mesmo aqueles que não participaram diretamente, fortaleceram por meio de incentivo e motivação a participação dos estudantes. Os pais da escola também participaram e assinaram o termo de autorização de uso de imagem e voz.

A escolha das obras <sup>5</sup>trabalhadas na gincana foi realizada pelos estudantes com dois meses de antecedência, por meio de uma enquete, e os livros mais votados por cada turma foram apresentados na gincana, com a seguinte ordem de indicação: 6º anos (Malala, O Pequeno Príncipe, Dom Quixote em quadrinhos, Matilda), 7º anos (Alice no País da

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fLmAZqf0XXA> (link de acesso ao evento 1º dia)  
<https://www.youtube.com/watch?v=brGGwVSXHmK> (link de acesso ao evento 2º dia)

<sup>5</sup> A escolha das obras é realizada pelos estudantes por meio de enquetes, para assim eles escolherem obras que possam despertar a curiosidade e criticidade. ( As imagens de vídeo foram autorizadas pelos os pais, por meio de documento assinado na instituição escolar no início do projeto)

Maravilhas, Alice Através do Espelho, Os Miseráveis, O menino Maluquinho, Enola Homes e para o 8º ano (PS. Ainda te Amo, Harry Potter e a pedra filosofal, O verão que mudou minha vida). A organização das provas para a gincana, objetivos e regras. Provas da gincana literária:

Quadro 1 – provas da gincana

PROVAS	OBJETIVO	REGRAS
Confecção de um cartaz e capa virtual que apresente características da obra /autor.	Unir imagem e palavra fazendo uma relação coerente entre o verbal e o não-verbal.	Estes devem ser enviados para comissão e serão submetidos à aprovação do público através de likes
Apresentação de uma música cantada pelo grupo ou convidado.	Relacionar e identificar a ideia central da obra e localizar essa temática em uma música	Deve apresentar a ideia centrada da obra no grupo e contata por convidado ou aluno.
Criação e apresentação de paródia que apresente características da obra do autor.	Parodiar a temática da obra.	Apresentar a letra elaborada pelos estudantes do grupo, deve ser cantada ou apresentada pelo estudante do grupo
Resenhar com objetividade e coesão os aspectos principais da obra em estudo.	Gravar um vídeo com 5 minutos que apresente as ideias centrais da narrativa e o seu enredo.	Apresentar uma resenha do livro em vídeo. Tempo máximo de 5 min.
Caracterização das personagens. O estudante deve durante a videoconferência falar sobre as personagens da narrativa em estudo.	Contextualizar historicamente, culturalmente, psicologicamente e socialmente as personagens	Apresentar ao vivo durante a realização da gincana ou gravar um vídeo.
Apresentação de uma receita culinária que represente a obra estudada.	Fazer uma receita que seja análoga as personagens principais.	Mostrar o passo a passo da receita através de um vídeo, explicar os aspectos sociais e culturais da obra.

Fonte: (As autoras, 2021)

Os grupos organizaram suas atividades antecipadamente e enviaram para a equipe de professores, no dia da exposição todos as equipes estavam online acompanhando a apresentação do evento e alguns participantes da gincana literária entraram ao vivo para apresentar as personagens escolhidas. O momento de interação foi rico e produtivo, os alunos de toda escola, pais e professores acompanharam o evento. Após a atividade, foi organizado um formulário de satisfação sobre o evento e as atividades propostas. Dentre os questionamentos em relação à Gincana Literária estava o seguinte: Você acredita que participar desse tipo de atividade ajuda em sua vida de leitor?

Em nosso formulário recebemos 99 respostas dos participantes do estudo e todos manifestaram satisfação em participar da gincana literária virtual e afirmaram que ela contribuiu para aguçar novas leituras: Destacamos algumas respostas dos estudantes: “*sim, pois consegui conhecer o trabalho de escritores que ainda não conhecia ou não tinha motivação para ler*” (aluno do 8º ano); “*Sim, acredito que mostra que várias obras, que podem despertar o interesse*”. (aluno do 9º ano); “*sim, porque dá mais ânimo para continuar lendo*” (aluno do 7º ano); “*Sim. É um evento maravilhoso, para quem gosta principalmente. Podemos vivenciar experiências diferentes com apenas um livro, e partilhar histórias incríveis*” (aluno do 6º ano)

A metodologia utilizada e a interação entre os grupos de trabalho, mesmo de maneira virtual, pode ser considerada uma prática de resistência e resiliência ao momento pelo qual os estudantes estavam passando. Diante dessas prerrogativas, a gincana literária virtual buscou descortinar algumas metodologias engessadas e assim, propor atividades que estimulassem a leitura literária alinhada à criatividade digital tão inerente aos atuais contextos dos estudantes. Os resultados positivos da gincana literária foram perceptíveis pelos professores e pais que por sua vez, relataram a importância do desenvolvimento de atividades diversificadas que descortinou novas práticas do fazer literário em sala de aula.

### **Projeto Clube do livro**

O projeto clube do livro teve início em 2021, com atividades desenvolvidas de março a novembro, atendendo a um total de 80 alunos. O projeto também foi realizado no contexto de pandemia, e passou a fazer parte do projeto permanente de leitura literária da escola Municipal Profª Hosana de Araújo Vasconcelos. A escola está situada em um bairro periférico do município de São José da Laje -AL e atende a uma população socioeconômica desfavorecida. Segundo os dados dos INEP<sup>6</sup> 2019 a escola tem na sua matrícula 125 alunos

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis em: < <https://novo.qedu.org.br/escola/27023788-escola-municipal-profa-hosana-araujo-vasconcelos/>>.

dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) dos quais apenas 12% dos alunos da escola costumam ler livros que não são de matérias escolares. Para utilização das produções e divulgação do projeto foi solicitado a assinatura dos responsáveis pelas crianças do termo de autorização do uso da imagem e voz.

Considerando esses dados, a comunidade escolar sentiu a necessidade favorecer a ampliação da competência leitora dos estudantes utilizando os gêneros literários como contribuição para o desenvolvimento do seu repertório cultural e promoção de eventos de letramento e estipulou como objetivos específicos: ampliar o repertório literário, compartilhar experiências leitoras, estabelecer relações com outros livros, outras épocas/lugares e autores diferentes e valorizar a leitura literária sem usá-la como pretexto.

#### Quadro – 2 – Etapas do projeto

<b>Etapas do desenvolvimento do projeto</b>	
<b>1ª etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar à comunidade escolar a Lei n. 13.696 de 12 de julho de 2018, publicada originalmente no portal da Câmara dos Deputados, que instituiu a Política nacional da leitura e Escrita, os dados estatísticos que revelam o percentual de leitores da escola e por fim, a proposta do projeto Clube do livro como ação interventiva a ser realizada com a cooperação de todos.</li> </ul>
<b>2ª etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar os alunos para participarem do clube do livro por livre e espontânea vontade.</li> </ul>
<b>3ª etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o cronograma de datas de leitura e discussão das obras literárias escolhidas pelo curador.</li> <li>• Seleção e entrega das obras literárias selecionadas para as leituras: Ensaio Sobre a Cegueira – José Saramago, Harry Potter e a pedra filosofal – J.K. Rowling, o Menino do Pijama Listado – John Boyne, Alguém muito especial – Miriam Portela, Papai zebra perdeu as listas – Shophie Kirtadze, Robô Selvagem – Peter Brown, Viagem ao Centro da Terra – Júlio Verne.</li> </ul>
<b>4ª etapa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convidar os alunos para o momento de discussão: roda de conversa</li> </ul>

- Sorteio de obras como brinde: O menino que florescia – Jen Wojtowicz, Meu pé de laranja lima – José Mauro de Vasconcelos e o Pequeno Príncipe – Antone de Sant-Exupéry

Fonte: (As autoras, 2021)

A composição do Clube do livro é formada pelo gestor escolar, coordenador pedagógico, professores da instituição, alunos interessados e o curador. Os encontros aconteceram inicialmente mensalmente, atualmente é quinzenal. Os momentos de roda de conversa são regados de um lanche especial, primam pela socialização das obras lidas, fomentam o debate, o senso crítico, a autonomia e o poder de argumentação do aluno.

Para compor a roda de conversa foram convidados os alunos que leram o mesmo livro e com a ajuda do mediador (professor/ coordenador) recontam coletivamente a obra lida e fazem ponderações a respeito do texto. Sobre esses momentos elegemos alguns depoimentos de alunos sobre a experiência vivenciada:

#### Quadro- 3 – Depoimentos

“No dia 3 de junho de 2022 aconteceu o clube do livro, foi um momento especial e legal”.

(Aluno J.k)

“Eu achei o clube do livro bem legal e interessante, eu aprendi sobre as listas da zebra, fake news e também sobre as listas das zebras. A parte branca da zebra suga o calor, e a lista preta repele o calor. Então ela não sente frio nem calor” [...]

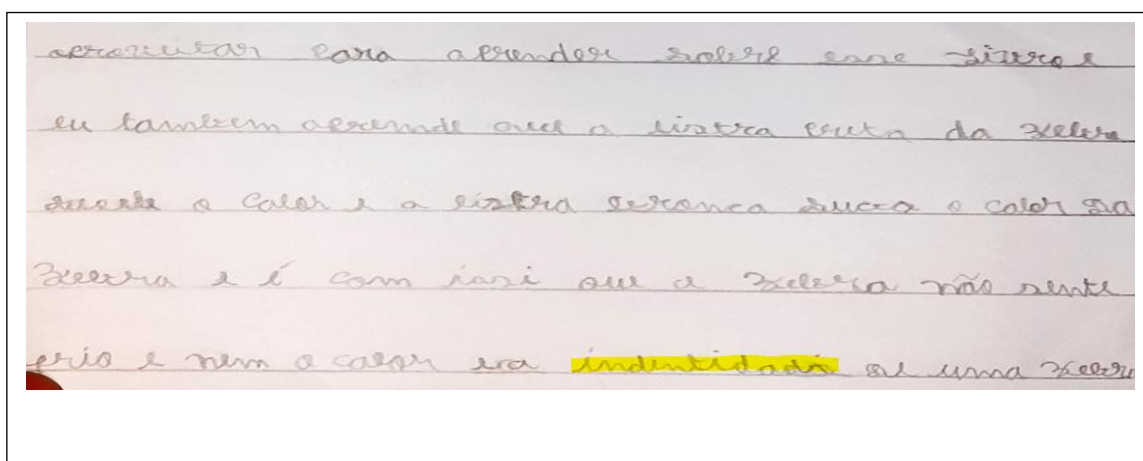
(Aluno C.L.S)

Fonte: (As autoras, 2021)

Dizer que o clube do livro foi bem legal, indica que ele participou de todas as discussões. Para além de aprender sobre a lista das zebras ele aprendeu sobre fake news. O que motivou o aluno a falar sobre o assunto foi a pesquisa que Papai Zebra realizou ora com seu filho Zebra na internet, ora olhando cartazes que dizia que um curandeiro curava todas as doenças. Ao tratar sobre o assunto a partir da leitura de um livro, a escola coloca em debate um problema da vida moderna que precisa ser combatido.

A obra permitiu ainda que os alunos refletissem sobre questões identitárias, conforme trecho do depoimento destacado a seguir.

#### Quadro – 4 Depoimentos



Fonte: (As autoras, 2021)

A criança percebeu, por meio da leitura do livro que as listas não definem a zebra, que não ter listas não necessariamente precisa ser um problema, ou seja, as diferenças não precisam ser um problema. Não eram as listas que definiam Papai Zebra, mas suas atitudes. Enfim, podemos dizer que “pela leitura sensível da literatura, o sujeito se constrói e constrói sua humanidade” (REZENDE, 2013, p.32) e as crianças dessa escola por meio do Clube do livro tiveram essa oportunidade.

#### Por último

Dentre as principais contribuições dos projetos desenvolvidos pelas escolas, destacamos que ambos estão garantindo o direito à literatura, ou seja, cumprindo com seu compromisso visto que “essa responsabilidade não apenas implica assumir materiais e métodos adequados e específicos para a aprendizagem da leitura, mas também confere ao ato de ler características que até podem ser encontradas em outros espaços, mas que não

podem faltar na escola” (Cosson, 2021, p.19). Além disso, as duas experiências revelam que tanto professores, de vários componentes curriculares, como coordenadores, diretores e pais inseridos nesses momentos de leitura, quer por meio da Gincana literária virtual, quer nos encontros presenciais nas roda de conversa no clube da leitura, fizeram compartilhamentos, deram suas impressões, realizaram diálogo consigo e com os outros, ergueram a bandeira da resistência, reforçaram laços sociais e identitários e desenvolveram a competência literária.

Essas experiências reafirmam o nosso propósito com a escolha por duas escolas em estados diferentes, ratificando a importância que a leitura literária tem em realidades distintas, confirmando que quando existe vontade e interesse por parte dos professores, equipe gestora e família, não importa se a escola é pública ou privada, em regiões de classe alta ou baixa, mas a resistência e vontade de fazer o trabalho com a leitura perpassa fronteiras e classes sociais.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COSSON. Rildo. Como criar círculos de leitura na sala de aula. Contexto; 1ª edição. SP. Editora Contexto, 2021.
- DALVI, Amélia Maria. **Educação, Literatura e Resistência**. In: A Função da literatura na escola: resistências, mediações e formação leitora/organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. – 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2021.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento Literário como Forma de Resistência da Escola**. XIII Congresso Internacional da ABRALIC. Campina Grande, PB, 2013.
- FRITZEN, C. **Para que ler literatura: formas e limites dos encaminhamentos literários à questão**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, Niterói, v. 15, n. 22, 2013
- KLEIMAN, A. **Letramento na contemporaneidade**. In: Bakhtiniana, São Paulo, v.9, n.2 ago./dez., 2014, p.72-91. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597>> Acesso em: 29/ 06/ 2016.
- LEITÃO. Alexandre Padilha. **Fanfictions: experiências na promoção do Letramento Literário e autoria escolar**. D.E.L.T.A., 37-2, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/48198>

REZENDE, Neide Luzia de. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura.**In DAIVI, Maria Amélia ; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Recebido em: 4/3/2023

Aprovado em: 4/6/2023



# UM QUILOMBO NO LEBLON (2021): LEITURAS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS JUVENIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

UM QUILOMBO NO LEBLON (2021): READINGS OF YOUTH HYBRID NARRATIVES IN EDUCATION OF LITERARY READERS IN ELEMENTARY SCHOOL

UM QUILOMBO NO LEBLON (2021): LECTURAS DE NARRATIVAS JUVENILES HÍBRIDAS EN LA EDUCACIÓN DE LECTORES LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Rosângela Margarete Scopel da Silva<sup>1</sup>  
Carla Cristiane Saldanha Fant<sup>2</sup>  
Gilmei Francisco Fleck<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo temos como objetivo apresentar uma análise da narrativa juvenil híbrida de história e ficção *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, voltada à ressignificação do passado pelas vias da arte literária e seus entrecruzamentos com o romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2017). Por meio dessa análise, pretendemos enfatizar o papel da literatura no processo de formação do leitor no Ensino Fundamental e, desse modo, destacar a obra híbrida, voltada ao contexto do Brasil Império, mais especificamente ao que se refere à resistência negra e às fugas das lavouras de café para os quilombos, de modo a evidenciar figuras invisibilizadas pela historiografia tradicional, em uma perspectiva “vista de baixo” (SHARPE, 1992), com ênfase nas ressignificações da história realizadas pela literatura. Para isso, é de grande relevância acrescentarmos à nossa discussão alguns elementos voltados à descolonização do pensamento pelas vias da decolonialidade (PALLERMO, 2018); MIGNOLO, 2017). Para isso, apoiamos-nos em estudos de Candido (1995), Fleck (2017), Mendoza Fillola (1994), Jauss (1979) e Zucki (2015). Desse modo, a fim de realizar encaminhamentos de leitura literária em sala de aula, estabelecemos sugestões de atividades didáticas que estão sistematizadas em uma Oficina Literária Temática como um instrumento de apoio aos professores do Ensino Fundamental II. Os resultados deste estudo, demonstram que as narrativas ficcionais juvenis corroboram às reflexões sobre a não neutralidade de discursos, os quais circulam e expressam o jogo de poder com relação à hegemonia europeia, à colonização e ao sistema escravista, apontados por Fleck (2017) como inerentes ao romance histórico contemporâneo de mediação, podendo ser, assim, via de descolonização na formação, também, de professores mediadores do processo de leitura.

**Palavras-chave:** Narrativa Histórica Juvenil. Brasil Império. Oficina Literária Temática. Ressignificação do passado. Formação do leitor literário.

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras/UNIOESTE, Cascavel-PR. Integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, E-mail: rosangela.margarete@hotmail.com.br com Orcid:0000000260118831.

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras/UNIOESTE, Cascavel-PR. Integrante do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: ccsfant@gmail.com Orcid:0000-0002-4977.

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela UNESP: Literatura Comparada. Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela UVigo – Espanha, professor adjunto da UNIOESTE, Cascavel-PR. Líder fundador do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br com Orcid: 0000-0002-4228-2566.

**Abstract:** In this article we aim to present an analysis of the hybrid youth narrative of History and fiction *Um Quilombo no Leblon* (2021), by Luciana Sandroni, focused on the reframing of the past through literary art and its intersections with the contemporary historical novel of mediation (FLECK, 2017). Through this analysis, we intend to emphasize the role of literature in the process of formation of the literary reader in Elementary School and, in this way, highlight the hybrid work, focused on the context of the Empire of Brazil, more specifically that which refers to black resistance, to the escapes from coffee plantations for the quilombos, in order to highlight figures made invisible by traditional historiography, in a perspective “seen from below” (SHARPE, 1992), with emphasis on the historical resignifications carried out by literature. For this, some elements aimed at the decolonization of thoughts through decoloniality (PALLERMO, 2018; MIGNOLO, 2017) have a great importance to add to our discussion. Thus, we rely on studies by Candido (1995), Fleck (2017), Mendoza Fillola (1994), Jauss (1979) it is Zucki (2015). Thereby, in order to carry out literary reading referrals in the classroom, we have established suggestions for didactic activities that are systematized in a thematic literary workshop as a support tool for Elementary School II teachers. The results of this study demonstrate that fictional youth narratives corroborate reflections on the non-neutrality of discourses, which circulate and express the power game in relation to European hegemony, colonization and the slavery system, pointed out by Fleck (2017) as inherent to the contemporary historical novel of mediation, and they may be a path of decolonization in the training of teachers who mediate the reading process.

**Keywords:** Juvenile Historical Narrative. Brazil Empire. Thematic Literary Workshop. Reframing of the past. Formation of the literary reader.

**Resumen:** En este artículo tenemos como objetivo presentar un análisis de la narrativa juvenil híbrida de historia y ficción *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, centrada en la resignificación del pasado a través del arte literario y sus cruces con la novela histórica contemporánea. de mediación (FLECK, 2017). A través de este análisis, pretendemos enfatizar el papel de la literatura en el proceso de formación del lector literario en la Enseñanza Básica II y, de esa forma, resaltar la obra híbrida, enfocada en el contexto del Imperio de Brasil, más específicamente la que se refiere a la resistencia negra, a las fugas de los cafetales a los quilombos, para resaltar figuras invisibilizadas por la historiografía tradicional, en una perspectiva “vista desde abajo” (SHARPE, 1992), con énfasis en las resignificaciones históricas realizadas por la literatura. Para ello, es de gran importancia agregar a nuestra discusión algunos elementos encaminados a la descolonización del pensamiento a través de la decolonialidad (PALLERMO, 2018; MIGNOLO, 2017). Así, nos apoyamos en los estudios de Candido (1995), Fleck (2017), Mendoza Fillola (1994), Jauss (1979) es Zucki (2015). Así, para llevar a cabo las referencias de lectura literaria en el aula, hemos establecido sugerencias de actividades didácticas que se sistematizan en un taller literario temático como herramienta de apoyo a los docentes de la Enseñanza Básica II. Los resultados de este estudio demuestran que las narrativas juveniles ficcionales corroboran reflexiones sobre la no neutralidad de los discursos, que circulan y expresan el juego de poder en relación con la hegemonía europea, la colonización y el sistema esclavista, señalado por Fleck (2017) como inherente a la novela histórica contemporánea de mediación, pudiendo así ser un camino de descolonización, también, en la formación de docentes mediadores del proceso lector.

**Palabras clave:** Narrativa Histórica Juvenil. Imperio de Brasil. Taller Literario Temático. Resignificación el pasado. Formación del lector literario.

## Introdução

Neste artigo visamos apresentar um estudo comparativo entre a narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, com os elementos do romance histórico contemporâneo de mediação, de Fleck (2017), possibilitando reflexões sobre o contexto da escravização negra e sobre aproximações e distanciamentos entre a literatura e a história a respeito do Brasil Império. Por isso, reivindicamos a necessidade da leitura literária em sala de aula para a formação de um leitor que empreenda o rumo da descolonização já no Ensino Fundamental e apresentamos uma proposta de Oficina Literária Temática, com encaminhamentos que possam contribuir com a formação do leitor literário no espaço escolar.

Neste estudo, procuramos, também, demonstrar um fazer literário decolonial, pedagógico e social, que se faz necessário para as ressignificações diárias das narrativas que permeiam a escola pública e o próprio cotidiano dos alunos, onde se propagam ideias estereotipadas a respeito da escravização, das fugas dos escravizados das lavouras de café e da formação dos quilombos<sup>4</sup>, visto que a literatura é um importante campo de problematização de tais discursos e pode ser utilizada como forma de revisitar elementos do passado. Essa revisitação pode levar às ressignificações do passado pela ficção e a se estabelecer, assim, uma maneira de constituição de decolonialidade, uma vez que nessas obras híbridas faz-se uso da palavra, voltada aos jovens leitores, para desmitificar fatos, atos e elementos da história que, na atualidade, são vistos e analisados por outros prismas, diferentes da retórica colonialista, a qual consiste em “uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’.” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

---

<sup>4</sup> Segundo a obra *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura* (2003), de Eduardo Silva, a crise final da escravidão, no Brasil, deu lugar ao aparecimento de um modelo novo de resistência, o que podemos chamar quilombo abolicionista. No modelo tradicional de resistência à escravidão, o quilombo rompimento, a tendência dominante era a política do esconderijo e do segredo de guerra. Por isso, esforçam-se os quilombolas exatamente em proteger seu dia a dia, sua organização interna e suas lideranças de todo tipo de inimigo ou forasteiro, inclusive, depois, os historiadores. Já no modelo novo, o quilombo abolicionista, as lideranças são muito bem conhecidas, cidadãos prestantes, com documentação civil em dia e, principalmente, muito bem articulados politicamente. Não mais os poderosos guerreiros do modelo anterior, mas um tipo novo de liderança, uma espécie de instância de intermediação entre a comunidade de fugitivos e a sociedade envolvente. Sabemos hoje que a existência de um quilombo inteiramente isolado foi coisa rara. Mas, no caso dos quilombos abolicionistas, os contatos com a sociedade são tantos e tão essenciais, parte do jogo político da sociedade envolvente.

Para Palermo (2018, p. 245), “*el proyecto decolonial, en cambio, se impulsa con la fuerza de una retórica y con la búsqueda de unas prácticas que se orientan a la valoración de la vida y del respeto a la biodiversidad y la pluriversalidad*.” Desse modo, o passo inicial nesse processo decolonial, presente em muitos projetos estéticos literários de narrativas contemporâneas, dá-se, na obra de Sandroni (2021), pela revisitação literária de um espaço geográfico ocupado por quilombolas que passaram pelas dificuldades e sofrimentos causados pela escravização. Esse passado é relatado a partir de uma ótica que se volta àqueles que viveram tamanha desumanidade. Diante disso, ressaltamos a importância do papel do professor mediador no processo de formação de um leitor literário que traça seu rumo em direção à descolonização no Ensino Fundamental, capaz de orientar os jovens leitores em suas experiências escolares, pois,

[...] se acreditarmos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores. (MAGNANI, 1989, p. 94).

Nesse contexto, o professor poderá valer-se da leitura para gerar sentidos frente ao objeto lido, concebendo as possibilidades de manipulação da linguagem na jornada formativa do leitor literário. Logo, observa-se que a leitura do texto literário, como objeto de arte, no qual os constituintes estéticos são essenciais é algo que precisa ser aprendido. Segundo Antunes (2009, p. 201), “não se nasce com o gosto pela leitura, [...]. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. [...] o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido.”

O ato de ler, logo, implica compreender a essência artística do objeto, gerar significados múltiplos para o que se lê a partir da exploração polissêmica da peculiar linguagem usada, dialogar com as propostas estéticas da obra num estado de fruição e, até mesmo, estabelecer vínculos possíveis com outros textos, outras artes e áreas que tenham alguma significativa relação com o objeto da leitura, seja para concordar com ele ou para refutar algumas das possibilidades daquilo que se lê.

Diante dessa perspectiva, a mediação está presente em todas as atividades humanas, principalmente em sala de aula, na qual o professor desempenha o papel de mediador – aquele

---

<sup>5</sup> Nossa tradução: O projeto decolonial, por outro lado, é promovido com a força da retórica e com a busca de práticas orientadas para a valorização da vida e o respeito à biodiversidade e à pluriversalidade. (PALERMO, 2018, p. 245).

sujeito mais experiente que realizará e disponibilizará estratégias sistematizadas e planejadas para compartilhar suas vivências e orientar os encaminhamentos de leitura junto aos seus alunos.

Além disso, para estruturarmos uma Oficina Literária Temática, valemo-nos de pressupostos estabelecidos em *Literatura comparada e intertextualidad* (1994), de Mendoza Fillola, em que a Literatura Comparada pode ser usada como metodologia de ensino possível para estabelecer *coincidências* e *paralelismos* entre os objetos de estudo, que são as diversas tessituras literárias e textos de outra natureza, permitindo ao leitor acessar *conhecimentos culturais, artístico-linguísticos* através dos textos selecionados previamente. Para que isso ocorra, é preciso haver, segundo expõe o autor, um planejamento específico, que evidencie a *vitalidade sociocultural* presente nessas obras durante as aulas em que serão realizados os encaminhamentos de leitura literária sobre a ressignificação do passado, em específico, sobre as fugas dos escravizados dos espaços de escravização, como as lavouras de café, os movimentos abolicionistas e o cotidiano nos quilombos.

A leitura de obras híbridas de história e ficção infantil e juvenil possibilita-nos promover reflexões e estabelecer referências e simbologias, pois levam o leitor a observar características da obra juvenil, evidenciada neste estudo, possibilitando que o leitor conheça/reconheça e questione o passado histórico que se apresenta por meio da ficção. Para Fleck (2017, p. 19), “a leitura crítica dessas escritas que combinam o histórico e o ficcional consiste, pois, na compreensão dessa sobreposição de diferentes visões do mesmo evento”.

Assim, recorremos a Sharpe (1992), que explicitou o conceito de “a história vista de baixo”, para se referir ao uso de fontes orais ou escritas do mundo mental e material que não estivessem sob o crivo da elite e, por consequência, não apareceram em registros históricos. Isso quer dizer que historiadores, hoje, começaram a recorrer a fontes históricas fornecidas por trabalhadores, camponeses, gente simples sobre a temática que pesquisam. A literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil brasileira tem adotado essa perspectiva para ressignificar o passado de nosso país, mais do que vemos que fazem os materiais de ensino de história. Por isso elas são consideradas, por nós, como vias de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário.

Para o alcance desse fim, propomos a divisão do presente artigo em quatro subseções, as quais, apesar de separadas metodologicamente, complementam-se na tessitura deste estudo: a primeira, intitulada “A narrativa *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Lucina Sandroni”. A segunda, “A análise comparativa entre a narrativa e os elementos do romance histórico contemporâneo de mediação”. Na próxima, Oficina Literária Temática: “Ressignificações do Brasil Império: a trajetória à Abolição da Escravidão”. O passo imediatamente seguinte aos apontados são as “Palavras Finais”, momento no qual o estudo presta conta de seu caminho percorrido nesta escrita

e algumas afirmações que se vislumbram na troca frutífera da narrativa híbrida de história e ficção juvenil e a formação do leitor literário no Ensino Fundamental.

### **A narrativa *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Lucina Sandroni**

A narrativa juvenil *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, resgata, pela ficção, elementos importantes a respeito do contexto da escravidão no Brasil. Para isso, tem como ponto de partida os sofrimentos impostos aos negros africanos em solo do Brasil Império e, principalmente, os movimentos abolicionistas que se engajaram na luta pela libertação dos escravizados, a começar pela personagem português José Seixas de Magalhães – de extração histórica – que abrigava os escravizados em sua fazenda de camélias, quando fugiam das fazendas de café. Na narrativa, as personagens Godofredo e Mariana, grávida pela primeira vez, fogem desses trabalhos forçados, indo para o Rio de Janeiro para dar ao filho, ainda no ventre, melhores condições de vida. Em dia de festa, movida a muita batucada, os escravizados fingem tomar cachaça enquanto os capatazes se embriagam. Em meio à confusão e com a ajuda de abolicionistas, na figura de Antônio Bento, eles embarcam em uma locomotiva. No caminho, o casal rememora sua trajetória nas lavouras de café e se mune de esperanças de uma vida em liberdade. Após um percurso pela cidade do Rio de Janeiro, espantados com a beleza do Corcovado, do Catete e de outros locais, finalmente chegaram à chácara, que demarca o espaço geográfico do quilombo no Leblon<sup>6</sup>, cujos proprietários eram José Seixas – ressignificado na obra como uma das personagens – e sua esposa. Nesse local foram acolhidos, também, por alguns escravos que ali se escondiam. Bastou chegar para que Mariana entrasse em trabalho de parto: a personagem Zezinho estava vindo ao mundo.

Após o nascimento, o relato acompanha o crescimento de Zezinho, inserido no contexto das manifestações pró-abolição, com as conquistas realizadas pelos quilombos e, claro, as adversidades enfrentadas, como, por exemplo, o temor dos escravizados pela temível personagem Coelho Bastos, ou Rapa-Coco, que torturava escravizados fugidos quando capturados, raspando-lhes a cabeça. Nesse contexto, que acompanha o crescimento do protagonista, destaca-se a figura da princesa Isabel, que, segundo a diegese, realizava campanhas pela abolição.

---

<sup>6</sup> Segundo a obra *Leblon* (2019), de Augusto Ivan de Freitas Pinheiro e Eliane Canedo, durante o século XIX, o quilombo fazia parte da Chácara das Camélias, que hoje abriga o Alto Leblon, pertencida a um comerciante português chamado José de Seixas Magalhães.

A personagem Zezinho cresce, transitando entre brincadeiras, pescarias e obrigações educacionais, mescladas de contações de histórias. Zezinho, no relato ficcional, tinha a oportunidade não só de levar uma vida menos sofrida do que a dos seus pais, como, também, testemunhou o histórico dia 13 de maio de 1888, quando, por ocasião da assinatura da Lei Áurea, recolheu, junto com uma multidão de ex-escravos, camélias<sup>7</sup> da plantação de Seixas para entregar à princesa. Em meio à grande fila que se formou para homenageá-la, a personagem Zezinho, nervoso, prestou-lhe reverências e, como estava ainda impactado pelo momento, foi convidado por Seixas para tomar um sorvete, o que ele aceitou prontamente.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o foco narrativo empregado pela autora é de uma narração em terceira pessoa, ou, segundo a classificação de Genette (1995), narrador heterodiegético, que é aquele que relata uma história sem integrá-la como personagem. Esse narrador, no relato ficcional, apresenta o protagonista Zezinho com o uso do discurso direto e do indireto, como observado em: “de repente Mariana deu um grito, e pôs a mão na barriga: – Aiiiii!” (SANDRONI, 2021, p. 21) e também no excerto: “Antônio Bento de Souza e Castro realmente existiu. Já deu para notar que quem é personagem da História com h maiúsculo” (SANDRONI, 2021, p. 21).

Zezinho é uma personagem metonímica – embora não histórico, representa um tipo social: os negros que viveram os malfeitos da escravização e organizaram-se nas fugas em massa para os quilombos com a proteção dos abolicionistas, pois “mas muitos queriam aboli-la, acabar com ela de uma vez. Os escravos trabalhavam de sol a sol para os seus senhores, sem salários, sem dinheiro algum, e muitas vezes eram castigados até a morte.” (SANDRONI, 2021, p. 14). Assim, fugindo de um sistema social injusto, formaram os quilombos e ali viveram em comunidade durante a escravidão no Brasil Império. Diante das agruras da escravização eles “se revoltavam e fugiam para os quilombos [...]. Palmares teve dois célebres líderes: “Ganga Zumba e seu sobrinho, Zumbi”

---

<sup>7</sup> Segundo a obra *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura* (2003), de Eduardo Silva, aparentemente insuspeita a camélia, fosse natural ou artificial, era um dos símbolos mais poderosos do movimento abolicionista. A flor servia, inclusive, como uma espécie de código através do qual os abolicionistas podiam ser identificados, principalmente quando empenhados em ações mais perigosas, ou ilegais, como o apoio de fugas e a obtenção de esconderijo para os fugitivos. Um escravo de São Paulo, por exemplo, que desse às de Vila-Diogo e viesse parar no Rio de Janeiro, podia identificar, imediatamente, os seus possíveis aliados, já na plataforma de desembarque da Estação D. Pedro II, simplesmente pelo uso de uma dessas flores ao peito, do lado do coração. Caso o fugitivo ignorasse totalmente os princípios básicos dessa semiótica, dificilmente poderia contar com a proteção da poderosa Confederação Abolicionista, fundada em 1883, cujo programa era, simplesmente, combater o regime. A camélia era bem o símbolo da Confederação Abolicionista e de seus métodos de ação direta. Naquele tempo, usar uma camélia na lapela, ou cultivá-la acintosamente no jardim de casa, era uma quase confissão de fé abolicionista. Alguns pés remanescentes desse tempo simbólico ainda podem ser encontrados em velhos jardins da cidade do Rio de Janeiro. São documentos vivos da história do Brasil.

(SANDRONI, 2021, p. 15). Trata-se do protagonismo em prol da liberdade, pautado pelas ideias e ações abolicionistas.

A narrativa *Um Quilombo no Leblon* (2021) é composta por dezoito capítulos intercalados por ilustrações de Carla Irustra, dados históricos, biográficos, geográficos e conceituais, mapas geopolíticos, charges, anúncios de jornais, cartas e cantigas, ou seja, na sua tessitura há um conjunto intertextual que se refere ao Brasil Império - essa disposição caracteriza as páginas da narrativa juvenil. É importante destacar que a linguagem usada é simples e conta com *boxes* laterais à paragrafação a fim de elucidar os elementos supracitados, como podemos exemplificar com a explicação dada sobre Quilombo dos Palmares: “Foi o maior e mais famoso quilombo que existiu no Brasil, tanto em extensão como em resistência – durou do final do século XVI até início do século XVIII. Tudo começou na serra da Barriga, no sul da capitania de Pernambuco.” (SANDRONI, 2021, p. 15).

A autora, Luciana Sandroni, nascida no Rio de Janeiro, em 1962, além de escritora é também roteirista, com várias publicações de livros voltados ao público infantil. Nessa categoria, foi agraciada com o Prêmio Jabuti, em 1998, pela obra *Minhas Memórias de Lobato*. Atualmente, muitas de suas obras possuem o selo “altamente recomendável para criança”, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. E em *Um Quilombo no Leblon*, Sandroni propõe uma resignificação de um evento histórico, cujo foco, ao invés de recair sobre os detentores do poder, volta-se a personagens marginalizadas pelo discurso oficial.

Nesse sentido, partindo da diegese apresentada, verificamos, na sequência deste texto, as possíveis aproximações da escrita juvenil, no que diz respeito às técnicas escriturais e às estratégias narrativas, que estabelecem relações dela com as características peculiares da modalidade mais recente do romance histórico contemporâneo de mediação, bases teóricas propostas por Fleck (2017).

### **Análise comparativa entre a obra de Sandroni (2021) e os elementos do romance histórico contemporâneo de mediação**

A narrativa juvenil *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, conduz o leitor a revisitar o último período da escravização no Brasil Império, ainda que pelo discurso ficcional, assim o leitor poderá estabelecer resignificações para fatos e atos históricos que são postos na obra literária para aguçar o olhar do leitor e fazê-lo refletir sobre o passado. Para Fleck (2017, p. 19), “a leitura crítica dessas escritas que combinam o histórico e o ficcional consiste, pois, na compreensão



dessa sobreposição de diferentes visões do mesmo evento.” Nesse contexto de leituras cruzadas, o leitor pode despertar o interesse por conhecer a sua história nacional e pensar sobre ela, além disso, tem por esse meio a possibilidade de ampliar seus conhecimentos acerca da linguagem literária, que tem características específicas e que precisam ser exploradas no percurso da formação leitora.

Nesse contexto, acreditamos que as narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, que trazem em sua essência o narrar crítico mediante a história, aproximam-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação – do âmbito das escritas para adultos –, cujas especificidades foram propostas por Fleck (2017), de modo que apresentam: 1) uma releitura crítica verossímil do passado, conferindo um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados a partir de perspectivas periféricas, com narradores-personagens esquecidos pelo discurso historiográfico; 2) uma narrativa linear do evento histórico recriado, seguindo a linearidade cronológica dos eventos; 3) foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico, abordando o passado sob diferentes pontos de vista para desmistificar heróis; 4) emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial; 5) emprego de estratégias escriturais bakhtianas, como a dialogia, polifonia, intertextualidade, paródia, entre outros; 6) presença de recursos metaficcionalis, como por exemplo, diálogos entre o narrador e o narratário sobre o processo de escrita. Tais elementos, como apontamos adiante, estão presentes, em sua maioria, na obra *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni.

Quanto à premissa primeira, que trata de uma releitura crítica verossímil do passado, que se afasta dos parâmetros tradicionais dos cânones europeus, buscando a construção de um discurso questionador, verificamos que o relato se institui por meio de uma perspectiva dos sujeitos negros, em meio ao processo de escravidão, como podemos observar no excerto que segue:

Na propriedade havia a casa-grande, onde morava o senhor, o dono da fazenda, e a sua família. A senzala, onde os escravos dormiam, ficava ao lado dela. Havia também o tronco, onde eles eram castigados se tentassem fugir, as correntes de ferro, o pelourinho, onde eram chicoteados – tudo isso, infelizmente, não é inventado. (SANDRONI, 2021, p. 19).

A narrativa de Sandroni é linear, partindo dos últimos dias de gestação da mãe da personagem Zezinho até a sua infância, trazendo a temática da abolição da escravização com prolepses e analepses que não se constituem em anacronias desconstrucionistas, como podemos observar nos seguintes excertos: “Na Estação da Corte um amigo meu estará à espera de vocês com uma camélia do lado esquerdo do paletó” (SANDRONI, 2021, p. 28); “por isso, desde os

tempos da colônia...” (SANDRONI, 2021, p. 15). Embora haja no relato essas manipulações temporais comuns à escrita literária, a diegese segue uma linearidade bastante fácil de estabelecer.

Sobre a terceira característica, que destaca um foco narrativo geralmente descentralizado, voltado a personagens esquecidas ou silenciadas pelo discurso oficializado, privilegiando visões marginais, no relato de Sandroni (2021), embora o narrador esteja em nível extradiegético e enuncia em uma voz heterodiegética, adota-se, em muitas ocasiões do relato, a perspectiva e a voz enunciativa da personagem Zezinho: uma personagem que podemos considerá-la como metonímica, por amalgamar em sua figuração muitas das características de todo o conjunto de meninos e meninas escravizados ainda à época do Brasil Império. Assim, a perspectiva adotada é representativa de uma visão periférica como observamos neste momento da narrativa – quando ele aprende a tocar atabaque<sup>8</sup> - no presente excerto:

O menino e suas bochechas saíam pé ante pé e iam ver o Niltinho, o Manu e quase todos a batucarem. Aquele som deixava o menino alucinado. De tanto observar e tocar, foi aprendendo, pegando o ritmo, e aos seis anos ele já dominava bem o atabaque. (SANDRONI, 2021, p. 15).

No que diz respeito ao emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial, com frases curtas e com um vocabulário mais voltado ao domínio comum, podemos considerar o seguinte excerto como exemplar dessa característica: “depois das reuniões, os jovens abolicionistas saíam com uma camélia aqui, acolá, para dar de presente à namorada ou simplesmente enfeitar o paletó.” (SANDRONI, 2021, p. 67). Também existem nela expressões da cultura africana como “Nhô capataz pode beber mais! Hoje é dia de festa!” (SANDRONI, 2021, p. 25). Além disso, constatamos a existência de boxes explicativos sobre personagens históricas, referências geográficas, culturais e históricas e alguns termos ao longo da narrativa. A exemplo disso, temos, sobre Antônio Bento de Souza e Castro, as seguintes informações:

Nasceu em São Paulo, em 1843, e formou-se na faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Desde cedo, como advogado e promotor, lutou pela liberdade dos escravos que chegaram aqui depois da proibição do tráfico negreiro. Com a morte de Luis Gonzaga Pinto da Gama, poeta e líder negro, assumiu a luta abolicionista em São Paulo. Criou o Caifazes – movimento radical de incentivo e apoio à fuga em massa dos escravos das fazendas. Faleceu em 1889. (SANDRONI, 2021, p. 21).

---

<sup>8</sup> Segundo Ângelo Nonato Natale Cardoso, “o valor simbólico conferido a eles é de sacerdotes e pessoas de importância para comunidade poderão tocá-los e usá-los nos rituais”. (2006, p. 54).

Não só isso, como também verificamos a presença de ditados populares, o que aproxima o leitor juvenil do contexto resgatado pela obra: “agora vamos em frente que atrás vem gente”; (SANDRONI, 2021, p. 49); “não sei se vou ou se fico, não sei se fico ou se vou” (SANDRONI, 2021, p. 72); “com o rabo entre as pernas”. (SANDRONI, 2021, p. 77); “o gato comeu a sua língua” (SANDRONI, 2021, p. 109); “entrou por uma porta e saiu pela outra e quem quiser que conte outra.” (SANDRONI, 2021, p. 110). Há, também, uma vasta presença de onomatopeias: tum, tum, tum; piuííííí; chiiiiiiiihhhh; muuuuu; slam, e de palavras nas quais há a repetição ou troca de letras: “olha o leiteeee frescoooo [...] Olha ôôô pru uuu! Era o vendedor de perus [...] vassoureiroooo! Olha a vassoooooura!!!”. (SANDRONI, 2021, p. 44).

Em relação ao emprego de estratégias escriturais bakhtinianas: destacamos a presença da heteroglossia, como acima já apontamos, além da dialogia e da intertextualidade que são, também, perceptíveis na obra. A dialogia, pressupõe a interlocução entre o texto e os fatores externos à língua, isto é, os fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos que permeiam o mundo e a sociedade da época, expostos na tessitura pelo encontro de discursos opostos que se enfrentam no espaço escritural. A exemplos de “um medo enorme de um capitão do mato aparecer no meio do vagão gritando: “Onde é que esses negros fujões pensam que vão?” (SANDRONI, 2021, p. 32); “\_ Ora, sobre a abolição! Sobre o fim da escravidão. Todos esses senhores retratados aqui discursam e escrevem sobre a abolição, e lutam por ela.” (SANDRONI, 2021, p. 93-94).

Com relação à última característica apontada por Fleck como inerente aos romances históricos contemporâneo de mediação e, também, visível na obra de Sandroni (2021), ou seja, a presença esparsa de recursos metanarrativos, por meio de um diálogo entre a voz enunciadora do discurso e seu narratário, constatamos que tais elementos podem ser detectados no seguinte trecho em que o narrador explicita ao narratário o seu fazer imaginativo literário:

Então, como eu dizia, esta história não é inventada, mas, como você sabe, quem conta um conto aumenta um ponto. No meu caso, vou aumentar mais que um ponto. Vou inventar um menino assim como você: alegre, falante, curioso. Você, não é assim? Vá lá, então é um menino que não é nada parecido com você, que vive nesse quilombo. (SANDRONI, 2021, p. 15).

Além disso, podemos apontar para elementos metaficcionalis, ao ser mostrado o Corcovado por meio da fotografia *Residência de Smither Perrin na Rua São Clemente* (1860) - Casa Geyer, aos pés do Cristo Redentor, na rua São Clemente, no bairro Cosme Velho, no Rio de Janeiro<sup>9</sup> e as perguntas

<sup>9</sup> As imagens às quais se refere o narrador estão disponíveis em: < [https://www.google.com/search?q=pintura+da+casa+Geyer++1860&tbm=isch&ved=2ahUKEwj6ksqk5o\\_6AhUaN7kGHfpWA7oQ2-cCegQIABAA&oeq=pintura+da+casa+Geyer++1860&gs\\_lcp=CgNpbWcQA1DDHVju-](https://www.google.com/search?q=pintura+da+casa+Geyer++1860&tbm=isch&ved=2ahUKEwj6ksqk5o_6AhUaN7kGHfpWA7oQ2-cCegQIABAA&oeq=pintura+da+casa+Geyer++1860&gs_lcp=CgNpbWcQA1DDHVju-)

para esse interlocutor/narratário: “Está reconhecendo ali o Corcovado? Essa é a rua São Clemente! Dá para imaginar Botafogo assim?” (SANDRONI, 2021, p. 51). Além disso, a metaficção pode ser identificada, novamente, por meio de outros questionamentos, agora sobre o antigo e o novo, base que sustenta a escrita do relato:

Imagine agora que você está no Rio de Janeiro de 1881. A Corte. Imaginou? Viu o Corcovado sem o Cristo, o Pão de Açúcar sem o bondinho? Os Arcos da lapa, quer dizer, o Aqueduto do Rio Carioca, sem o bondinho também? Pois é, naquela época tudo era diferente na cidade. Mas muito diferente mesmo. Diria que era outra cidade. Não havia edifícios altos como hoje, eram todos baixinhos. A gente podia ver o céu azul sem ter que esticar o pescoço. Os prédios maiores eram as igrejas, e o que não faltava eram igrejas na Corte. Havia muitas casas simples e construções mais incrementadas, com portas e janelas decoradas como se fossem esculturas. (SANDRONI, 2021, p. 42).

Assim, por meio da análise da obra *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, constatamos, como possível, a sua aproximação com os elementos que caracterizam um romance histórico contemporâneo de mediação, pois a obra apresenta, com maior ou menor profundidade, todas as características que balizam essa modalidade de narrativa híbrida de ficção e história definida por Fleck (2017) e inserida no conjunto de escritas híbridas críticas. Com base no teor crítico decolonial da obra juvenil em foco, na sequência, propomos uma prática de leitura literária que aproxima a obra de Sandroni (2021) a outras textualidades da mesma temática.

### **Oficina Literária Temática: Resignificações do Brasil Império: a trajetória à abolição da escravidão**

Para realizar encaminhamentos à prática de leitura literária em sala de aula, estabelecemos sugestões de atividades didáticas que estão sistematizadas na forma de uma Oficina Literária Temática (ZUCKI, 2015) que foi estruturada a partir de pressupostos metodológicos da Literatura Comparada, propostos na obra *Literatura comparada e intertextualidad* (1994), de Mendoza Fillola, que expressa:

*El enfoque comparatista requiere la copresencia de varios textos, es decir, producciones concretas sometidas a la observación directa del alumno. [...] destaquemos que las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos de la LC [Literatura Comparada] pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, desde el nivel de Educación Infantil (por ejemplo, con la*

---

AFgpP0BaAJwAHgAgAGrAYgBsBiSAQQ1LjIzmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWfAAQE&scIent=img&ei=E m8fY\_rBGJru5OUP-q2N0As&bih=617&biw=1366&hl=pt-BR#imgrc=IjcgBPm2NDAGM>. Acesso: 12 set. 2022.

*utilización de producciones propias de la literatura oral o narraciones de la literatura popular o folclórica*<sup>10</sup>). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

Nesse contexto, a Literatura Comparada pode ser utilizada como metodologia eficaz para a compreensão do texto literário e pode ser desenvolvida em todos os anos escolares, inclusive no Ensino Fundamental II, período que vem a ser o foco de nossas proposições de práticas de leitura. Mas, para que se estabeleça uma adequada compreensão do texto, o leitor passa por processos como o de produção de expectativas e a realização de uma série de habilidades e estratégias leitoras com as quais pode constituir, reelaborar ou retificar hipóteses a partir do texto lido.

Dessa forma, recorreremos, também, ao contexto da Teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), em que se aponta que cada leitor estabelece relações com a obra lida de acordo com conhecimentos e valores adquiridos antes do contato com a leitura. Assim,

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão *fruidora* e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. (JAUSS, 1979, p. 46).

Logo, o trabalho com a leitura da obra literária poderá ser estruturado em um nível adequado, desde encaminhamentos mais superficiais para determinar o quanto o leitor já conhece sobre a obra, a temática, o contexto de produção, até encaminhamentos de análise mais aprofundados, obedecendo-se e se seguindo as indicações de participação ativa dos leitores.

Para estruturar as ações metodológicas, conforme o modelo de literatura comparativa proposta por Mendoza Fillola (1997), bem como sob o conceito da Teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), orientamo-nos pela “Proposta de Aplicação Pedagógico-Literária” sistematizada, primeiramente, por Zucki (2015, p. 71), em sua dissertação *Práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*, defendida no ano de 2015, junto ao Programa de Mestrado Profissional – Profletras – da Unioeste/Cascavel-PR, na qual estabeleceu relações entre as propostas desses dois pensadores e, com base em suas teorias, desenvolveu uma metodologia

---

<sup>10</sup> Nossa tradução: A abordagem comparativa requer a co-presença de vários textos, ou seja, produções concretas sujeitas à observação direta do aluno. [...] enfatizamos que as propostas elaboradas a partir dos procedimentos da LC [Literatura Comparada] podem ser aplicáveis a todos os níveis de ensino, desde o nível de Educação Infantil (por exemplo, com o uso de produções próprias da literatura oral ou narrativas da literatura popular ou folclórica). (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 24-25).

que estabelece encaminhamentos de leitura literária por meio de uma Oficina Literária Temática, que se apresenta por meio de módulos subtemáticos estruturados em quatro etapas, sendo elas:

- 1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: etapa em que são apresentadas aos alunos as obras literárias, bem como as obras de outras naturezas, para que seja feita uma sondagem a respeito dos conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstram sobre obras, autores e temas que serão explorados para que sejam estabelecidos, na sequência, os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) que recuperem os traços de intertextualidade, de relação com o tema, de aproximação com a realidade;
- 2- Recepção e Análise das obras: etapa em que o professor poderá realizar questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), estabelecendo a comparação entre os contrastes e os paralelismos detectados entre diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nessa etapa, o professor explora, também, conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.;
- 3- Integração de Conhecimentos Culturais: é a etapa em que se promove a integração dos conhecimentos abordados nas obras lidas com outros conhecimentos culturais dos alunos, de seus familiares, da comunidade na qual estão inseridos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares, de entrevistas, de conversas guiadas, de questionários aplicados a membros externos à escola;
- 4- Conclusões: trata-se da etapa final, em que, após a aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa dos pesquisadores quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

A divisão da Oficina Literária Temática em diferentes módulos subtemáticos oportuniza momentos de síntese de ideias e reflexão ao longo de toda oficina, compreendendo-a como um instrumento de apoio, de reestruturação, de replanejamento, de adequações ou de novos encaminhamentos necessários à eficiência da experiência realizada.

De acordo com esse panorama, apresentamos, na sequência, um módulo que exemplifica como podem ser realizados os encaminhamentos de leitura literária conforme cada fase já explicitada.

Temática geral da Oficina Literária Temática: “Ressignificações do Brasil Império: a trajetória à abolição da escravidão”.

Subtemática do Módulo I: “A escravização do povo negro nas representações da história, da literatura híbrida juvenil e em outras artes”.

Tema da Prática desta leitura: “A fuga dos escravizados das lavouras de café para os quilombos”.  
 Textualidades utilizadas: fotografias: Praia do Leblon e Alto Leblon no Rio de Janeiro em 2012<sup>11</sup> e Panorama do Rio de Janeiro em 1880<sup>12</sup>; Escravos na lavoura de café (1882), de Marc Ferrez<sup>13</sup>; obras pictóricas: *O Lavrador de Café* (Candido Portinari, 1934)<sup>14</sup>, *Café* (Candido Portinari, 1935)<sup>15</sup>, *Jongo* (Augustus Earle, 1822)<sup>16</sup> e *Fuga de escravos* (François-Auguste Biard, 1859)<sup>17</sup>; charge “A fuga” (1887), de Angelo Agostini<sup>18</sup>; cartaz Crioulo fugido: desde o dia 18 de outubro de 1854, de nome Fortunato: RS 50U000 de Alviçaras<sup>19</sup>; letra da canção *Cangoma me chamo* (1970), de Clementina de Jesus<sup>20</sup>; áudio canção *Cangoma me chamo* (1970), de Clementina de Jesus<sup>21</sup>; obra historiográfica *O movimento abolicionista: dilemas e conquistas* (2010), de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira<sup>22</sup> e a obra literária *Um quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni.

### **Etapa 1:** Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

- Preparar um ambiente, ou a própria sala de aula, com multimídia, com o posicionamento dos alunos em semicírculo, havendo nesse espaço, se possível, uma ornamentação, preferencialmente, com camélias – ou outras flores na ausência dessas. As seguintes ações são recomendadas nesta etapa 1 do Módulo:

- Efetuar a projeção da temática e subtemática que será estudada no Módulo e, em seguida, a exposição das imagens das fotografias aos alunos: Praia do Leblon e Alto Leblon, no Rio de Janeiro, em 2012, e Panorama do Rio de Janeiro, em 1880. Feita a projeção, o professor poderá solicitar aos alunos que expressem seus conhecimentos a respeito das imagens, de modo que seja possível

<sup>11</sup> Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/rbpdesigner/> > Acesso em: 20 Jan 23.

<sup>12</sup> Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-12-Marc-Ferrez-Panorama-do-Rio-de-Janeiro-c1880-Rio-de-Janeiro-38-x-105cm\\_fig2\\_26478030](https://www.researchgate.net/figure/Figura-12-Marc-Ferrez-Panorama-do-Rio-de-Janeiro-c1880-Rio-de-Janeiro-38-x-105cm_fig2_26478030). Acesso em: 20 Jan 23.

<sup>13</sup> Disponível em: < <https://www.facebook.com/2082429452087261/posts/2783154622014737/> >. Acesso em 22 Jan 23.

<sup>14</sup> Disponível em: < <https://arteeartistas.com.br/o-lavrador-de-cale-leitura-da-obra-de-candido-portinari/> >. Acesso em: 23 Jan 23.

<sup>15</sup> Disponível em: < <https://olhosdever.art.br/2021/03/18/cale-candido-portinari-1935/> >. Acesso em: 24 Jan 23.

<sup>16</sup> Disponível em: < [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Negro\\_fandango\\_scene.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Negro_fandango_scene.jpg) >. Acesso em: 30 Jan 23.

<sup>17</sup> Disponível em: < <https://www.pictorem.com/88779/Fuga%20de%20escravos.html> >. Acesso em: 01 Fev 23.

<sup>18</sup> Disponível em: < <http://blogconversadebar.blogspot.com/2010/05/13-de-maio.html> > Acesso em 01 Fev 23.

<sup>19</sup> Disponível em: < <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/16348> >. Acesso em: 01 Fev 23.

<sup>20</sup> Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/clementina-de-jesus/1554398/> >. Acesso em: 02 Fev 23.

<sup>21</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=94Mf9Uw4jGo> >. Acesso em: 02 Fev 23.

<sup>22</sup> Livro didático “Conexões com a História: da colonização da América ao século XIX” (ALVES; OLIVEIRA, 2010: 286).

identificar o que já conhecem a respeito do Leblon, ou se já ouviram algo sobre esse lugar através dos meios de comunicação, assim será pertinente levantar hipóteses sobre como o Leblon pode estar relacionado com a subtemática, pois se trata do espaço em que as ações da diegese literária – *Um Quilombo no Leblon* (2021) – ocorrem e que dará passo às possíveis relações de intertextualidades ao longo da abordagem às demais textualidades agregadas;

- Projetar a fotografia de escravos na lavoura de café (Fazenda Santo Antônio do Paiol, Valença, 1882), de Marc Ferrez. Frente às imagens projetadas, o professor mediador poderá explorar o que chamou a atenção dos alunos e bem como as possibilidades de relacioná-las com outras fotografias que os alunos conheçam. Nesse momento, será cabível registrar no quadro a subtemática do Módulo para relembra-la e indagar os alunos a respeito do significado de escravidão, identificando como exemplificam ou apresentam conceitos sobre o termo.

- Exibir, na sequência, as obras pictóricas: *O Lavrador de Café* (Candido Portinari, 1934), *Café* (Candido Portinari, 1935), *Jongo* (Augustus Earle, 1822) e *Fuga de escravos* (François-Auguste Biard, 1859). Ao visualizar essas obras pictóricas junto a seus alunos, o professor poderá indagar sobre as impressões resultantes de uma primeira observação das obras selecionadas e a que eles conseguem relacioná-las;

- Apresentar à turma a charge *A fuga* (1887), de Angelo Agostini, seguido do cartaz *Crionulo fugido: desde o dia 18 de outubro de 1854, de nome Fortunato: RS 50U000 de Alviçaras* e o professor poderá investigar que conhecimentos os alunos possuem a respeito dessas textualidades;

- Apresentar à turma a obra historiográfica *O movimento abolicionista: dilemas e conquistas* (2010), de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira e questioná-los sobre quais informações têm sobre a abolição da escravidão ou de figuras históricas relacionadas a ela;

- Exibir aos alunos a capa e a contracapa da obra literária *Um quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni e questioná-los se conhecem a obra e a autora. Incentivar os alunos para que se expressem acerca daquilo que eles pensam, ou esperam, que o relato vai trazer de informações, que personagens vão nela atuar.

- Ao final de etapa 1, o professor conseguirá reconhecer quais conceitos ou reflexões os alunos conseguiram estabelecer sobre o período da escravização no Brasil, sobre como eram os quilombos, por que os escravos fugiam, entre outras questões exploradas por meio da oralidade. Assim, será possível, também, redimensionar encaminhamentos para ampliar os conhecimentos demonstrados pelos alunos.

## **Etapa 2:** Recepção e análise das obras



- Realizar com os alunos a leitura das fotografias que retratam o Leblon no século XXI e a do século XIX. Para isso o professor precisa estar instrumentalizado a efetuar esse tipo de leitura em uma materialidade visual, observando atentamente os espaços geográficos.
- Apresentar, novamente, aos alunos a fotografia de escravos na lavoura de café, (1882), de Marc Ferrez, e solicitar-lhes que tentem relacioná-las com as imagens do Leblon antes lidas. Aqui, tanto as compatibilidades entre elas como os seus contrastes devem ser instigados a serem desvendados pela turma e apontados;
- Realizar as comparações das fotografias antes vistas com as obras pictóricas: *O Lavrador de Café* (Candido Portinari, 1939), *Café* (Candido Portinari, 1935), *Jongo* (Augustus Earle, 1822) e *Fuga de escravos* (François Auguste Biard, 1859). Novamente, o professor deve incentivar os alunos a se expressarem sobre as aproximações e os distanciamentos entre as textualidades em discussão e análise neste momento do Módulo;
- Proceder à leitura e à audição da canção *Cangoma me chamo* (1970), de Clementina de Jesus. Na sequência, será possível solicitar aos alunos que relacionem as obras apresentadas com a letra da canção;
- Sugerir aos alunos que pesquisem sobre algumas outras canções da mesma intérprete e propor a eles que apresentem as suas impressões sobre os negros do Brasil evocados na canção;
- Apresentar aos alunos, após esse diálogo, a leitura da narrativa historiográfica *O movimento abolicionista: dilemas e conquistas* (2010), de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira. Essa prática pode ser realizada por meio de diferentes dinâmicas: leitura silenciosa, leitura oral, leitura e discussão em grupos, leitura compartilhada por multimídia, adequando-se, assim, às peculiaridades constitutivas de cada turma;
- Explorar o texto anteriormente lido junto aos alunos no sentido de identificar nele aspectos do discurso hegemônico do colonizador europeu. Nesse momento, o professor – como leitor mais experiente – deve chamar a atenção a certos trechos do texto para os alunos e lhes pedir para que os assinalem (sublinhando-os ou marcando-os de algum modo). Feitos os destaques, os alunos devem ser confrontados com a seguinte situação: Vocês pensam que esses enunciados seriam ditos, sem ressalvas, por um pedreiro, uma costureira, um político, um empresário, um professor, um vendedor ambulante, um afrodescendente, um indígena, uma cozinheira? A prática reflexiva proposta destina-se a conscientizar os alunos de que nenhum enunciado é neutro de ideologia, posicionamento social ou de interesses;
- Realizar a leitura da obra *Um quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni para qual sugerimos uma leitura que pode ser realizada em três ou quatro aulas, orientada pelo professor e projetada em

multimídia, uma vez que se trata de uma obra completa. Em seguida, estabelecer um diálogo com a turma para problematizar o discurso presente na ficção, em relação ao texto historiográfico anteriormente discutido, contrastando e comparando posicionamentos dos enunciadores do discurso;

- Levar os alunos a notarem que o relato ficcional é apresentado a partir da valorização da perspectiva das experiências da personagem Zezinho – o primeiro menino negro a nascer no quilombo do Leblon. Questioná-los se aqueles destaques feitos no texto anterior seriam ditos por essa personagem ou por outras que integram o universo diegético. Após as discussões sobre as ações que constituem o relato, sugerimos que se atente aos aspectos da obra literária, desde a linguagem até os modos de expor os acontecimentos historicamente ocorridos no relato e fazer questionamentos a esse respeito à turma;

- Instigar o grupo para que façam paralelos entre o discurso historiográfico e o literário, a fim de identificarem, por exemplo, as representações dos escravizados negros e pobres, entre outros, que, mesmo sendo silenciados ao longo do tempo, buscaram protagonizar os seus espaços de vivências por meio das memórias, das fugas e da formação dos quilombos. As reflexões dos alunos poderão ser apresentadas por meio da oralidade ou do registro escrito, conforme o envolvimento do grupo. O professor poderá mediar as colocações dos alunos, a fim de que possam compreender melhor o papel da ficção frente ao discurso historiográfico.

- Questionar os alunos, por que há flores na sala? Que flores são essas que decoram o ambiente em todos os encontros? Como essas flores podem estar relacionadas à subtemática? Assim, partindo das afirmações dos alunos, o professor poderá registrar o nome da flor – camélia – no quadro, explicando que ela é um símbolo do Movimento abolicionista, recuperando trechos de *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Sandroni, em que a flor é citada. Na sequência, o professor poderá proporcionar a confecção da camélia em papel seda, preferencialmente branco, e a produção de uma mensagem em que os alunos explicitem a simbologia da flor para os abolicionistas e acrescentem uma dedicatória a algum amigo, familiar, professor ou qualquer outra pessoa que possa receber essa homenagem. O momento da produção da mensagem deve ser orientado pelo professor e o molde para a confecção da flor pode ser encontrado facilmente em vários sites da internet. Assim encerra-se a etapa 2.

### **Etapa 3:** Integração de Conhecimentos Culturais

- Apresentar questionamentos para os alunos, por meio de uma conversação, sobre tópicos como: Se houve, com assinatura da Lei Áurea, realmente a libertação dos escravos no Brasil; sob quais condições os negros foram “libertos” no nosso país; que sentidos pode-se atribuir às palavras e

expressões: crioulo fugido, fuga em massa, dilema/conquista, escravizado, resistência à escravidão, quilombo; se existem ainda sinais dessas ações de escravização na atualidade; onde tais reminiscências da escravização costumam acontecer; o que podemos fazer para efetuar, ainda hoje, a necessária libertação. O professor poderá solicitar aos alunos, neste momento do Módulo da Oficina, que se organizem em duplas, a fim de elaborarem propostas para a confecção de um mural coletivo, a partir das narrativas exploradas;

- Sugerir aos alunos que busquem conversar com os pais, avós e demais sujeitos do convívio deles sobre o que eles sabem da fuga dos escravizados das lavouras ou das minas no Brasil, da constituição dos quilombos, se eles conhecem algum quilombo remanescente em nosso território. A partir dos conhecimentos adquiridos nas práticas leitoras da Oficina os alunos podem interagir com sua comunidade sobre tais assuntos e com eles refletir sobre os sujeitos que protagonizam a sua história, mas são invisibilizados pela historiografia;

- Oportunizar aos alunos que relatem à turma alguns aspectos de seu diálogo com as pessoas de sua comunidade sobre os temas sugeridos. Nessa ocasião o professor deve trazer-lhes exemplos de comunidades quilombolas brasileiras que até hoje resistem e buscam manter a sua cultura herdada dos antecedentes escravizados pelo sistema colonialista e imperialista no Brasil;

- Promover, também, a leitura de outras obras literárias juvenis que tematizem a escravização no Brasil, dentre elas *Rosário, Isabel e Leopoldina entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota, para exemplificar como, na arte literária, é possível imaginar, pela adoção de uma perspectiva diferente dos acontecimentos passados, outras versões dos fatos registrados nos documentos oficiais, mesmo de outros fatos historicizados.

#### Etapa 4- Conclusões

- Promover, por meio da participação coletiva, um diálogo, no qual os alunos exponham se compreenderam que tanto a história quanto a ficção são discursos manipulados por sujeitos que não são neutros, ou seja, que possuem uma ideologia, uma cultura, que seus discursos partem de outros discursos, e que, mesmo de forma inconsciente, influenciam no seu processo de escrita;

- Realizar uma avaliação oral, estabelecendo comentários sobre as produções dos alunos, valorizando os pontos positivos de suas atuações e esclarecendo o que precisa ser redimensionado para o bom funcionamento nas atividades do próximo Módulo. Em seguida, os alunos poderão avaliar os encaminhamentos de leitura e seu aprendizado, destacando, também, pontos positivos e expressar expectativas em relação ao seguimento da Oficina.

Fonte: Produzido pelos autores, com base em Zucki (2015).

Por meio do exemplo desse Módulo I de uma Oficina Literária Temática, os professores podem elaborar os Módulos seguintes, juntando um conjunto de textualidades que dialoguem com a temática principal, “Ressignificações do Brasil Império: a trajetória à abolição da escravidão”, sugerida para a prática de leitura que desenvolva a capacidade de estabelecer intertextualidades entre os alunos do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, destacamos que uma Oficina Literária Temática é, normalmente, composta por três ou mais Módulos e acreditamos que sua sistematização torna-se relevante para que o aluno, especialmente o jovem leitor, de modo gradual, possa conhecer e se apropriar da “manipulação artística da linguagem e a contribuição da leitura na formação de um cidadão consciente sobre as ideologias que circulam nos discursos à sua volta.” (LOPEZ; SANTOS, 2021, p. 114).

Isso se dá porque objetivo maior dessa metodologia é possibilitar o contato dos alunos com uma série de textualidades sobre uma mesma temática ao longo de um tempo considerável. Isso para que os processamentos ao longo das práticas de leitura possam oportunizar a formação de uma posição do aluno frente ao tema em debate. Esse seu posicionamento deve, pois, ser ancorado em perspectivas múltiplas sobre o assunto. Tal fato, certamente, levará a que ele possa se expressar com propriedade a respeito do que pensa sobre o tópico como um todo ou uma parte significativa dele. Assim, buscamos formar um leitor literário que, gradativamente, trilhe seu caminho de descolonização, identifique as ideologias e os posicionamentos expressos em múltiplas textualidades.

## Palavras Finais

Neste artigo, apresentamos um estudo comparativo entre a narrativa híbrida de história e ficção juvenil brasileira *Um Quilombo no Leblon* (2021), de Luciana Sandroni, com os elementos do romance histórico contemporâneo de mediação, expostos por Fleck (2017). Isso nos proporcionou reflexões sobre o contexto da escravização negra no Brasil, com ênfase às fugas dos escravizados das lavouras de café para a formação dos quilombos. Para adentrar o leitor do Ensino Fundamental II nessa temática, foi proposta uma prática de leitura em forma de Oficina Literária Temática, com encaminhamentos que possam contribuir com a formação do leitor literário já no Ensino Fundamental. As atividades foram sugeridas para que os alunos, de modo gradual, concebam a manipulação artística da linguagem e a contribuição da leitura na formação de um sujeito que

compreende as ideologias que circulam nos diversos discursos ao seu entorno, em diferentes materialidades.

Nesse sentido, o estudo colaborou para as reflexões sobre as figuras invisibilizadas pela historiografia tradicional, a partir de uma perspectiva “vista de baixo” (SHARPE, 1992), que consiste em produzir conhecimento histórico a partir do ponto de vista daqueles considerados “sujeitos comuns”. Na ficção híbrida juvenil, assim como no romance histórico contemporâneo de mediação, tais sujeitos exercem o protagonismo político e social, em configurações de personagens escravizados, a fim de questionar e combater imagens racistas e preconceituosas que, por muito tempo, marcaram essa população como escrava, subalterna, submissa e incapaz de resistência à servidão/escravidão a partir do ponto de vista daqueles que detêm o poder. Nesse sentido, destacamos a colaboração da Oficina Literária Temática apresentada como meio de promover a formação de um leitor literário que tenha condições de se descolonizar dessas imagens e dessas ações colonialistas ainda remanescentes em nossa sociedade.

Por fim, esperamos que a literatura vista como um direito (CANDIDO, 1995) esteja nas práticas comuns no Ensino Fundamental, possibilitando a quebra de silenciamentos historicamente impostos; questão necessária para a formação leitora/cidadã e, dessa forma, problematizar a constituição da sociedade brasileira, apontando vias pertinentes de ressignificação do passado, muitas vezes, expressas na literatura.

### Referências:

- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *Conexões com a História: da colonização da América ao século XIX*. São Paulo: Moderna, 2010.
- ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- AGOSTINI, Angelo. A fuga. Charge. In: *Revista Ilustrada*, ano 1887, n.466, 30 set. 1887, pp. 4-5. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://blogconversadebar.blogspot.com/2010/05/13-de-maio.html> . Acesso em: 01 Fev 23.
- BIARD, François-Auguste. *Fuga de escravos*, 1859. Pintura óleo sobre madeira. 33x52cm. Disponível em: < <https://www.pictorem.com/88779/Fuga%20de%20escravos.html> >. Acesso em: 01 Fev 23.
- CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. Vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- Cartaz *Crioulo fugido*: desde o dia 18 de outubro de 1854, de nome Fortunato: RS 50U000 de Alviçaras. Rio de Janeiro, Laemmert, 1854, Cartaz: imp. p&b, 32,8x23,9cm. Biblioteca Digital

Luso-Brasileira. Disponível em: <

<https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/16348>>. Acesso em: 01 Fev 23.

EARLE, Augustus. *Negros dançando fandango (jongo) no Campo de Santana*, Rio de Janeiro. 1822.

Pintura óleo sobre tela. 21x34cm. Disponível em:<

[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Negro\\_fandango\\_scene.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Negro_fandango_scene.jpg)>. Acesso em: 30 Jan 23.

FERREZ, Marc. *Panorama do Rio de Janeiro*, c.1880, Rio de Janeiro. 38 x 105cm, álbum. Coleção Gilberto Ferrez. Acervo do Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro. Fotografia p&b. Disponível em:< [https://www.researchgate.net/figure/Figura-12-Marc-Ferrez-Panorama-do-Rio-de-Janeiro-c1880-Rio-de-Janeiro-38-x-105cm\\_fig2\\_26478030](https://www.researchgate.net/figure/Figura-12-Marc-Ferrez-Panorama-do-Rio-de-Janeiro-c1880-Rio-de-Janeiro-38-x-105cm_fig2_26478030). Acesso em: 20 Jan 23.

FERREZ, Marc. *Escravos na lavoura de café*, 1882. Fotografia p&b. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/2082429452087261/posts/2783154622014737/>. Acesso em 22 Jan 23.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

GENETTE, Gérard. *Discurso da Narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1976.

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção: colocações gerais. In.: LIMA, Luiz Costa. (Tradução e Organização). *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

JESUS, Clementina de. *Cangoma me chama*. 1966. Letra de Canção. Disponível em:<

<https://www.letras.mus.br/clementina-de-jesus/1554398/>>. Acesso em: 02 Fev 23.

LOPEZ, Cristian Javier; SANTOS, Vilson Pruzak dos. A linguagem literária crítica/mediadora das narrativas híbridas na sala de aula: vias de descolonização. *Revista Entrelaces*, Fortaleza, v. 12, n. 24, p. 110-126, abr./jun. 2021.

MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, literatura e escola: a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, n. 94, p. 1-18, junho/2017.

PINHEIRO, Augusto Ivan de Freitas e CANEDO, Eliane. *Leblon*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson, 2019.

PORTINARI, Candido. *O Lavrador de Café*, 1934. Pintura óleo sobre tela. 100x81cm. Disponível em:< <https://arteeartistas.com.br/o-lavrador-de-cafe-leitura-da-obra-de-candido-portinari/>>. Acesso em: 23 Jan 23.

PORTINARI, Candido. *Café*, 1935. Pintura óleo sobre tela. 130x195cm. Disponível em: <<https://olhosdever.art.br/2021/03/18/cafe-candido-portinari-1935/>>. Acesso em: 24 Jan 23.

PALERMO, Zulma. Desobediencia epistémica y opción decolonial. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, MS, v. 5, p. 237-254, jan./jun. 2013. Disponível em: [file:///D:/Documentos%20-%20Admin/Downloads/3517-Texto%20do%20artigo-10892-1-10-20170424%20\(2\).pdf](file:///D:/Documentos%20-%20Admin/Downloads/3517-Texto%20do%20artigo-10892-1-10-20170424%20(2).pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

PINTO, Ruy Barbosa. *Praia do Leblon e Alto Leblon*. 20 de abril de 2012. Fotografia Color. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/rbpdesigner/> Acesso em: 20 Jan 23.

SANDRONI, Luciana. *Um Quilombo no Leblon*: ilustrações de Carla Irustra. 5 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

SHARPE, Jim. *A história vista de baixo*. Em: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 39-62.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ZUCKI, Renata. *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. (159 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN\\_ATA.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf). Acesso em: 08 mar. 2021.

Recebido em: 5/3/2023

Aprovado em: 12/6/2023

# FANTÁSTICO EM ESTEBAN ERLÉS E CÍRCULOS DE LEITURA DE COSSON: PROPOSTA DE LETRAMENTO PARA O ANO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

FANTASTIC IN ESTEBAN ERLÉS AND COSSON'S READING CIRCLES: LITERACY PROPOSAL FOR THE FINAL YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

FANTÁSTICO EN ESTEBAN ERLÉS Y LOS CÍRCULOS DE LECTURA DE COSSON: PROPUESTA DE LETRAMIENTO PARA EL ÚLTIMO AÑO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Luena Monteiro Oliveira<sup>1</sup>  
Nerynei Meira Carneiro Bellini<sup>2</sup>

**Resumo:** Favorecer a formação de leitores fruidores, críticos e atuantes na sociedade em que vivem é um desafio constante dos professores de Língua Portuguesa, porque são muitos os fatores que contribuem negativamente para que os alunos não alcancem a proficiência leitora. Especialmente neste ano pós-pandêmico, ocorreu o aumento da evasão escolar, a deficiência da expressão oral e escrita e a perda de conteúdos devido à desigualdade nas condições de acesso remoto. A partir dessas problemáticas pós-pandemia para o ensino de Língua Portuguesa, este trabalho visou à formação de leitores por meio da concepção metodológica Círculos de Leitura proposta por Cosson (2021), com narrativas de *Casa de muñecas* (2012), da escritora espanhola Esteban Erlés (2012). Com a mediação da professora de Língua Portuguesa, houve estratégias leitoras de socialização de impressões, percepções e conexões com outros textos e com a vida. Neste trabalho de pesquisa, os conceitos teóricos empreendidos foram: Narrativa Fantástica por Todorov (1992), Modalidade do Fantástico por Roas (2014, 2016), Círculos de Leitura por Cosson (2021), etc. Vale destacar que se trata de uma pesquisa de caráter interventivo e pautada em alguns princípios da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), de natureza qualitativa, descritiva e intervencionista realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), implementada no Colégio Estadual Polivalente, em Feira de Santana na Bahia, com adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Ao término da implementação, verificou-se que os estudantes foram capazes de pensar os sentidos dos textos a partir de suas próprias experiências de vida, desenvolvendo atitudes de politização e sensibilização. Por fim, obteve-se o letramento almejado e houve, no espaço da sala de aula, ações de transformação coletiva e leituras significativas.

**Palavras-chave:** Fantástico. Mediação. Letramento. Literatura espanhola. Círculos de leitura.

**Abstract:** Favoring the formation of fruitful, critical and active readers in the society in which they live is a constant challenge for Portuguese Language teachers, because there are many factors that negatively contribute to students not achieving reading proficiency. Especially in a post-pandemic year, there was an increase in school dropouts, poor oral and written expression, and loss of content due to uneven remote access conditions. This work aimed at training readers through the methodological concept of Reading Circles proposed by Cosson (2021), with narratives from *Casa de muñecas* (2012), by the Spanish writer Esteban Erlés (2012). With the mediation of the Portuguese Language teacher, there were reading

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Docente efetiva da Educação Básica no Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana, no município de Feira de Santana na Bahia. E-mail: [luenamontteiro@gmail.com](mailto:luenamontteiro@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8602-6639>

<sup>2</sup> Doutora em Letras na área de concentração Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – *campus* de Assis. Docente associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *campus* Jacarezinho. E-mail: [nerynei@uenp.edu.br](mailto:nerynei@uenp.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2140-6750>



strategies for socialization of impressions, perceptions and connections with other texts and with life. The theoretical concepts undertaken were Fantastic Narrative by Todorov (1992), Fantastic Modality by Roas (2014, 2016), Reading Circles by Cosson (2021), etc. This in an interventional research based on some principles of action research (TRIPP, 2005), of a qualitative, descriptive and interventionist nature, carried out in the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) of the State University of North Paraná (UENP), which was applied at Colégio Estadual Polivalente, in Feira de Santana, Bahia, with adolescents in the 9th grade of Elementary School. At the end of the implementation of the actions, it was verified that the students were able to think about the meanings of the texts based on their own life experiences, developing attitudes of politicization and awareness. Finally, the desired literacy was obtained and there were, in the classroom, collective transformation actions and significant readings.

**Key-words:** Fantastic. Mediation. Literacy. Spanish Literature. Reading Circles.

**Resumen:** Favorecer la formación de lectores fructíferos, críticos y activos en la sociedad en la que viven es un desafío constante para los profesores de Lengua Portuguesa, porque hay muchos factores que contribuyen negativamente para que los estudiantes no alcancen la competencia lectora. Especialmente en un año posterior a la pandemia, hubo un aumento en la deserción escolar, la mala expresión oral y escrita, y la pérdida de contenido debido a la desigualdad en las condiciones de acceso remoto. Este trabajo tuvo como objetivo mejorar la formación de lectores a través de la concepción metodológica de Círculos de Lectura propuesta por Cosson (2021) con narraciones de *Casa de muñecas* (2012), de la escritora española Esteban Erlés (2012). A partir de la mediación de la docente de Lengua Portuguesa, surgieron estrategias de lectura para la socialización de impresiones, percepciones, conexiones con otros textos y con la vida. Los conceptos teóricos abordados fueron: Narrativa Fantástica de Todorov (1992), Modalidad de lo Fantástico de Roas (2014, 2016), Círculos de Lectura de Cosson (2021), etc. Se trata de una investigación intervencionista basada en algunos principios de la investigación acción (TRIPP, 2005), de carácter cualitativo, descriptivo e intervencionista, realizada en el Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS) de la Universidad Estadual del Norte de Paraná (UENP), que fue aplicado en el Colégio Estadual Polivalente, en Feira de Santana, Bahia, con adolescentes del 9º grado de la Enseñanza Fundamental II. Al final de la implementación de las acciones, se verificó que los estudiantes lograron pensar los significados de los textos a partir de sus propias experiencias de vida, desarrollando actitudes de politicización y conciencia. Finalmente, se obtuvo el letramiento anhelado y hubo, en el aula, acciones de transformación colectiva y lecturas significativas.

**Palabras-clave:** Fantástico. Mediación. Letramiento. Literatura Española. Círculos de Lectura.

## Introdução

Este artigo apresenta atividades de ensino que foram elaboradas a partir de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *campus* Cornélio Procópio – PR<sup>3</sup>. Tal estudo surgiu devido à observação de dificuldades de leitura e escrita de estudantes atendidos no Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana, em Feira de Santana na Bahia. Especialmente no ano pós-pandêmico, os desafios de aprendizagem, que já existiam em muitas realidades brasileiras, acabaram se acentuando, o que exigiu medidas ainda mais combativas e urgentes.

---

<sup>3</sup> Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado apresentada à UENP/CCP, pelo programa PROFLETRAS.

Alguns desses impactos foram o aumento da evasão escolar, a expressão oral e escrita afetadas; a perda de conteúdos em função do formato remoto ou híbrido; a desigualdade nas condições de acesso remoto (conexão de internet, equipamentos e espaços adequados necessários); além de falta de acompanhamento familiar e de socialização, situações de sofrimento, depressão, violência doméstica, óbito de familiares. Nesse sentido, encontrou-se um cenário em que laços de solidariedade perderam-se, tanto pelo distanciamento entre os estudantes, professores e trabalhadores da escola, enquanto sujeitos, quanto pelo distanciamento entre o espaço físico da escola e os membros da comunidade escolar. Diante desse novo modo de reprodução da sociabilidade escolar, influenciado pela dinâmica pandêmica, o momento histórico em que se desenvolveu a intervenção é aquele de retorno físico para a escola.

A perspectiva do retorno presencial à sala de aula, após a pandemia, precisou ser analisada em contraste com o momento anterior de isolamento social. O isolamento compreendido largamente como o novo normal construiu socialmente hábitos e práticas e cristalizou efeitos sobre os humanos que compõem a comunidade escolar. No entanto, o retorno para a realidade física da escola não significou o restabelecimento da forma como a sociabilidade escolar se reproduzia antes da pandemia.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa encontrou pelo caminho uma atmosfera de fragilização de laços de solidariedade pelo avanço pandêmico. Assim, o objetivo desta pesquisa foi contribuir com aplicações concretas sobre o que fazer diante desse cenário de crise em que os estudantes não adquiriram conhecimentos essenciais que se esperava aprendidos em proficiência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental II e atuar para minimizá-lo, sobretudo, nas escolas públicas do Estado da Bahia que ficaram fechadas por quase dois anos. Acredita-se que o Círculo de leitura (COSSON, 2021) é uma metodologia ideal para o ensino de literatura nestas circunstâncias de reconstrução e acolhimento, porque ela está baseada em uma aprendizagem solidária, colaborativa, democrática que visa à formação integral do cidadão atuante em uma comunidade leitora, especialmente, na modalidade da literatura do fantástico. Essa modalidade narrativa pode promover reflexões no ato da recepção quanto à realidade (ROAS, 2014), porém a fruição leitora está relacionada à percepção da urdidura estética, ou seja, à apreensão dos componentes narrativos, que são entretecidos. Nesse sentido, é fundamental a sistematização dessa leitura.

Algumas perguntas iniciais permeiam a discussão sobre o papel do professor na mediação da leitura, ou seja, o tratamento didático dos textos literários na escola ocorre com a motivação

necessária para que o aluno continue sendo um leitor ao longo de sua vida? Como deve ser o professor que seduzirá o leitor?

A linguagem do texto literário é plurissignificativa e, por vezes, requer conhecimentos prévios para detecção de intertextualidades, ironias e relações intersemióticas, ainda assim, o professor nunca deve ter receio de ofertar o texto literário aos seus alunos da escola pública, da periferia ou de qualquer outra particularidade social.

O processo de oferta de textos deve atentar para adequação à faixa etária, bem como para as multiplicidades de suportes midiáticos. Cabe ao professor disponibilizar textos diversos: canônicos, clássicos, populares e modernos. Dessa maneira, deve haver uma ampliação do processo de oferta de obras para leitura, partindo das preferências do leitor e avançando para textos mais distantes, assim como também uma ampliação da complexidade das atividades sugeridas, partindo-se das mais simples para as mais complexas. Nesse sentido, o professor de literatura deve posicionar-se como um elemento mediador em uma atitude provocadora a fim de promover leituras significativas, despertando no aluno o senso crítico para que ele seja o protagonista do seu aprendizado.

A opção pela modalidade do fantástico literário nesta pesquisa vai ao encontro da promoção dessa criticidade que se estabelece entre a simbologia do texto e aspectos veristas. Nesse sentido, a estrutura do fantástico, quando bem trabalhada com uma mediação proficiente, pode promover a percepção do fazer literário com as indagações da realidade empírica (realidade, que é entendida como culturalmente construída). Alguns autores propõem-se a apresentar os aspectos definidores do fantástico, desenvolvendo-os de maneiras distintas. Segundo Roas (2014, p. 28), existe certo consenso em apontar a presença do sobrenatural como elemento constitutivo do fantástico, mas não necessariamente toda narrativa fantástica tem como imprescindível a existência de tal elemento, desse modo, para o autor, o sobrenatural cumpre o seguinte papel:

o sobrenatural é aquilo que transgride as leis que organizam o mundo real, aquilo que não é explicável, que não existe, de acordo com essas mesmas leis. Assim, para que a história narrada seja considerada fantástica, deve-se criar um espaço similar ao que o leitor habita, um espaço que se verá assaltado pelo fenômeno que transtornará sua estabilidade. É por isso que o sobrenatural vai supor sempre uma ameaça à nossa realidade, que até esse momento acreditávamos governada por leis rigorosas e imutáveis. A narrativa fantástica põe o leitor diante do sobrenatural, mas não como evasão, e sim, muito pelo contrário, para interrogá-lo e fazê-lo perder a segurança diante do mundo real.

O sobrenatural é compreendido como vetor de transgressão das regras do mundo real. Dessa maneira, o leitor da narrativa fantástica é confrontado com um elemento intrínseco à narrativa, que pode ser um fato ou personagem sobrenatural, que desequilibra as certezas que ele possa nutrir em relação à realidade externa.

Todorov já defendia uma concepção do fantástico que se estabelece a partir da localização entre o real e o imaginário, em que “ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos” (TODOROV, 1992, p. 15). Na modalidade do fantástico, a fim de fruir com a percepção dos componentes da tessitura textual, é imprescindível que o leitor entre em contato com escritores e escritoras que desenvolvem temas intrigantes e habilmente entretidos no hibridismo do real com o sobrenatural. A escritora espanhola, que nasceu em Zaragoza em 1982, Patricia Esteban Erlés é uma exímia criadora de intrigantes mundos fantásticos na literatura, que estimulam a leitura e suas consequentes reflexões, desde que haja uma mediação significativa.

### **Esteban Erlés e narrativas do fantástico em *Casa de muñecas***

Patricia Esteban Erlés (Zaragoza, 1982) compõe uma nova geração de escritoras no panorama da literatura espanhola, em especial, na vertente das narrativas do fantástico. Sua obra apresenta constante manifestações do macabro, do humor negro, da ambiguidade e da ironia. Seu estilo revela como característica marcante uma estratégia discursiva que constrói a narrativa a partir de pistas que conduzem o leitor ao desfecho com nenhuma obviedade. O fato de o mistério não ser desvendado, não raro, causa nos leitores desavisados, estranhamento e desconforto ao desembocar no “inesperado”, na eternidade do efeito *loop*, na surpresa de uma obra que exige cumplicidade do leitor a fim de que ele formule as suas próprias interpretações e sentidos para um final em aberto. Nas palavras da autora, em entrevista concedida à jornalista Laura Latorre (2022):

Acho muito interessante o desafio de contar uma história quando você tem tão pouco espaço e tem que fazer o leitor mergulhar naquele mundo que se cria entre os dois silêncios, o anterior à leitura e o posterior. Acho muito misterioso que você consiga isso com algumas palavras e alguns personagens, que você possa fazer alguém viver uma história. [...] Como escritor é sempre um desafio. Em um romance, talvez não seja tão importante que um parágrafo termine, que possa passar mais despercebido ou que uma cena não seja suficientemente bem

concluída. Em uma história é muito complexo que algo possa sobrar e que o leitor se interesse se realmente há algo que não está em seu lugar<sup>4</sup> (ESTEBAN ERLÉS, 2022, s.p., tradução nossa).

Por outro lado, é justamente essa engenharia habilidosa de Esteban Erlés que vem arrebatando e fidelizando seu público leitor diferenciado na Espanha, em grande parte da América Latina e em muitos países na Europa. A literatura de Esteban Erlés assim como a literatura de autoria feminina em geral, contém, mesmo que nem sempre de forma explícita, reflexões acerca da feminilidade, reivindicações dos direitos da mulher e críticas e denúncias acerca de sua posição na sociedade. Escrevendo sobre ficção fantástica, Esteban Erlés parte da consciência da autoria feminina para sensibilizar, mobilizar, chocar, provocar reflexões e, muitas vezes, como nas palavras da autora:

Existem muitas mulheres autoras. Estou especialmente interessada em autores que lidaram com a situação das mulheres. Há séculos lemos autores masculinos, sou devotada a eles, amo-os e não tenho nada contra eles, mas acho muito interessante que essa forma de estar no mundo, que é ser mulher, esteja sendo reivindicada e me interessam muito os problemas, sobretudo, da vida tradicionalmente atribuída às mulheres sem que elas tenham a possibilidade de escolhê-la. Interesse-me especialmente pelas mulheres que trabalharam esta perspectiva, que nos mostraram como era a vida de um ser humano quase condenado a ser mãe, a ter condicionantes sociais e econômicos e a falta de liberdade.<sup>5</sup> (ESTEBAN ERLÉS, 2022, s.p., tradução nossa).

Dessa maneira, ao realçar a feminilidade como expressão literária, a autora acaba por espelhar as inúmeras formas de opressão que atravessam a hierarquização da sociedade em masculino e feminino. A relação existente entre o masculino e o feminino da qual se desdobram nexos de resistência, temos em Saffioti (2013, p. 66) que, com o advento do capitalismo, essa disparidade entre homem e mulher expressa-se não só no nível ideológico como também no âmbito das questões econômicas:

O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de

---

<sup>4</sup> No original: “El reto de contar una historia me parece muy interesante cuando tienes tan poco espacio y tienes que sumergir al lector en ese mundo que se crea entre los dos silencios, el de antes de leer y el de después. Me parece muy misterioso que puedas lograr eso con unas pocas palabras y unos personajes, que puedas hacer que alguien viva una historia. [...] Como escritor siempre es un reto. En una novela, puede que no sea tan importante que un párrafo termine, que pase desapercibido o que una escena no esté lo suficientemente completa. En un cuento es muy complejo que algo pueda sobrar y que al lector le interese si realmente hay algo que no está en su lugar.”

<sup>5</sup> No original: “Hay muchas mujeres autoras. Me interesan especialmente los autores que han tratado la situación de la mujer. Llevamos siglos leyendo autores masculinos, me dedico a ellos, los amo y no tengo nada en contra de ellos, pero me parece muy interesante que esta manera de estar en el mundo, que es ser mujer, sea ser reivindicado y me interesan mucho los problemas, sobre todo, de la vida tradicionalmente asignada a las mujeres sin que ellas puedan elegirla. Me interesan especialmente las mujeres que trabajaron desde esta perspectiva, que nos mostraron cómo era la vida de un ser humano casi condenado a ser madre, a tener limitaciones sociales y económicas y falta de libertad.”

produção capitalista, ela contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção.

Partindo de outra orientação teórica, Bourdieu (2021, p. 17) aponta o cenário de existência de um circuito de dominação entre o masculino e o feminino também alicerçado nos modos de pensamento que são “eles próprios” produtos da dominação:

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação.

Nesse sentido, Hooks (2021, p. 134) nos traz a reflexão de que a maioria das mulheres, mesmo exploradas, concebem as relações de poder do mesmo modo como a maioria dos homens:

Como a maioria dos homens, a maioria das mulheres é ensinada desde a infância a crer que dominar e controlar outras pessoas é a expressão básica do poder. Mesmo que ainda não estejam combatendo e matando em guerras militares, que não tenham a mesma importância que os homens na definição das políticas de governo, as mulheres, junto com a maioria dos homens, acreditam na ideologia dominante da cultura. Se elas assumissem o comando, a sociedade não seria organizada de uma forma diferente da atual. Isso só ocorreria se elas possuísem um sistema de valor diferente.

A expressão literária de uma autora mulher que coloca no centro do fazer literário a questão do feminino acaba por se relacionar com as inúmeras formas de reprodução da dominação do masculino sobre o feminino. Assim, quanto à construção das personagens, observamos a escritora costumeiramente elaborar acerca das relações humanas fracassadas entre mãe e filha, avó e neta, irmãs em conflito (irmãs gêmeas em destaque), colegas de grupo escolar, dentre outras. Especialmente no espaço doméstico, as personagens erlesianas experimentam em seu cotidiano o abandono, o medo, a inadaptação, o desengano, o fingimento, a sede de vingança e o desprezo que pode durar por toda eternidade. Sobre a escritora, David Roas (2020, s.p., tradução nossa) diz:

A espanhola Patricia Esteban Erlés é uma excelente criadora de mundos perversos e perturbadores. Em suas atmosferas opressivas se combinam o fantástico, o humor negro e o grotesco para refletir um profundo ceticismo

sobre as relações humanas (a família e as infidelidades amorosas são recorrentes em seus contos). Daí que muitos de seus personagens sejam seres solitários e desencantados, presos em uma realidade que os oprime.<sup>6</sup>

A autora tem uma relação bem próxima com as redes sociais: *Facebook* e *Instagram*. Nestes ciberespaços, ela publica diariamente microrrelatos hiper mídias, *podcast* como o “*Erlés in noir*”, que mantém ativo até os dias de hoje, demonstrando assim, muito engajamento com diversas mídias e suas linguagens. A escritora também deixa transbordar o gosto pelas artes visuais (em especial a fotografia e o cinema) ao fazer referências a filmes, a personagens marcantes do cinema e da literatura de modo recorrente em sua obra literária. Essa experiência do desafiar-se nas redes sociais diariamente, a partir de um registro fotográfico e da interação com os seguidores, resultou na elaboração do livro *Casa de muñecas* (2012). Essa obra é o primeiro livro de microrrelatos do universo fantástico escrito por Patricia Esteban Erlés. Dentre os cem contos breves de extensões variadas, vale ressaltar, nesta obra, a preocupação estética e o trabalho de *design* e de ilustração da artista plástica Sara Morante, que idealizou, em parceria com Erlés, as quarenta ilustrações todas na cor preta, em escalas da cor cinza e magenta. Ao reproduzir uma casa de bonecas em luxuoso estilo vitoriano remetendo ao universo do mistério e suas simbologias, autora buscou elaborar uma representação alegórica das mulheres como se fossem bonecas e o espaço doméstico como se fossem uma casinha de bonecas (brinquedo muito popular na Espanha.). Dialogando com essa perspectiva, Calvo (2019, p. 115, tradução nossa) destaca que:

A *Casa de muñecas* reproduz na sua dimensão operativa uma estrutura de compartimentos que, como se fosse um palco, convida a contemplar cada divisão numa perspectiva frontal e a penetrar na interioridade do mundo doméstico. Com sua fragmentação, a casa de bonecas sustenta os três discursos que compõem a obra: é o marco da ação narrativa, determina a dimensão estrutural composicional e sustenta a capacidade simbólica.<sup>7</sup>

A obra literária *Casa de muñecas* (*Casa de bonecas*, em uma tradução nossa) está estruturada de forma muito peculiar. Nela, a narradora guia o leitor por uma casa que possui dez ambientes que funcionam como seções: “quarto de brinquedos”, “dormitório infantil”, “dormitório

---

<sup>6</sup> No original: “La española Patricia Esteban Erlés es una excelente creadora de mundos perversos y perturbadores. En sus atmósferas opresivas se combinan lo fantástico, el humor negro y lo grotesco para reflejar un profundo escepticismo respecto a las relaciones humanas (la familia y las infidelidades amorosas son recurrentes en sus cuentos). De ahí que muchos de sus personajes sean seres solitarios y desencantados, atrapados en una realidad que los agobia.”

<sup>7</sup> No original: “Casa de muñecas reproduce en su dimensión operativa una estructura de compartimentos que, a modo de escenario, invita a contemplar cada división desde una perspectiva frontal y a penetrar en la interioridad del mundo doméstico. Con su fragmentación, la casa de muñecas sustenta los tres discursos que componen la obra: es el marco de la acción narrativa, determina la dimensión estructural compositiva y sostiene la capacidad simbólica.”

principal”, “banheiro”, “sala de jantar”, “cozinha”, “biblioteca”, “sótão do monstro”, “cripta” e “exteriores”. Ao todo, são dez seções que contém dez contos cada uma, totalizando cem microrrelatos de extensões bem variadas: alguns deles possuem apenas uma linha, outros, tomam uma página inteira do livro. Além de apresentar no índice da obra todos ambientes/seções/subseções de modo minucioso como alguém que projeta a estrutura de uma casa, a autora também se vale de um elemento paratextual importante na página imediatamente seguinte ao índice: a imagem de uma casa de bonecas seccionada em vista frontal, que ocupa uma página inteira do livro. Esse elemento paratextual também é um índice imagético da obra, pois nele pode ser observado os dez ambientes onde se passam as narrativas.

Vale ressaltar que toda obra é construída a partir de duas principais metáforas: a primeira, a casa é a reprodução dos espaços domésticos de opressão e, a segunda, as bonecas são as representações da idealização de mulheres no contexto social dito/compreendido machista. A autora dividiu os capítulos do livro como se fossem os cômodos da uma casa. Essa estratégia estrutural permite que se associe cada cômodo da casa a “um modelo de mulher”. Sendo assim, nesta obra, o ambiente vai além do cenográfico, pois ele assume papel importante na trama ao dar pistas para elaboração do perfil psicológico de cada personagem dentro do contexto e da obra como todo. Outros elementos paratextuais relevantes para compreensão da obra são as partes “Rotas de fugas” e “Advertência final”. Essas partes estão localizadas antes do conto de abertura do livro e sugerem possibilidades de leitura. Cada rota conduz a uma possibilidade de itinerário, sem que a autora estabeleça qual deles é o melhor. Valendo-se da linguagem literária, ela elabora três pequenas composições narrativas nas quais sutilmente insere o nome das dez seções principais da obra em sequências diferentes. Outro elemento a ser considerado como estrutural é “A advertência final” que aparece como o último microrrelato seguido da imagem de uma caveira ao encerrar o livro. Consideramos esta última narrativa como um elemento paratextual devido ao seu caráter explicativo da obra, nele a autora indica de forma implícita, que a ordem da sua obra não é aleatória.

Nossa pesquisa, por sua vez, debruçou-se, de maneira mais detida, nos seguintes microrrelatos: “Primeiras mestras”, “Assassinas de Bárbies” e “A traidora” (Seção- Quarto de brinquedos); “Isobel”, “Três gatos pretos” e “A gêmea feia” (Seção- Quarto infantil); “O homem equivocado” (Seção- Quarto principal) e “Matando a Alodia” (Seção- Exteriores) (ESTEBAN



ERLÉS, 2012, tradução nossa).<sup>8</sup> A cada conto lido/traduzido, adentra-se em um universo feminino que foi ferido, ultrajado, abandonado e que, por questão de sobrevivência, precisou mimetizar-se com os objetos dos quartos e bonecas das prateleiras, tornando-se frias, vingativas e dissimuladas.

Os cenários conflitantes são perturbadores e refletem os medos e traumas infantis elaborados a partir do imaginário sinistro das mulheres. Criaturas bizarras como gárgulas, monstros terríveis, bonecas antropomorfizadas e fantasmagóricas, criaturas monstruosas e gatos que perambulam pelo quarto e saltam transformando-se em imóvel objeto figurativo do papel de parede. Faz-se necessário ressaltar a importância dos elementos visuais: caveiras, crânios humanos, caixões, gatos pretos, incêndios, mulheres segurando bebês, cabeças decepadas, para além de elementos ilustrativos da obra. Eles figuram como elementos paratextuais importantes para a construção significados da leitura. Dessa forma, a própria autora assim expõe a finalidade crítica da construção de sentidos que atravessa a sua obra:

Do ponto de vista literário acho muito importante refletir o mundo em que vivemos. Não com espírito de reclamação e lamentação, mas de informação e denúncia, penso que é a forma de refletir o mundo em que vivemos, a sociedade que nos tocou com suas luzes e sombras e acho que nunca foi uma decisão consciente, “vou escrever um livro de microcontos feministas”. Mas aí com o tempo fui verificando e tem muitos estudos sobre a 'Casa de muñecas' que tem ido nessa linha de estudar o lado feminista de muitos dos textos que são curtos, mas que falam da mulher como boneca, das próprias bonecas como modelos que foram atribuídos às meninas que depois se tornaram mulheres, bem, certos limites físicos e até comportamentais e isso é muito importante.<sup>9</sup> (ESTEBAN ERLÉS, 2022, página, tradução nossa).

Sem ainda adentrar o texto propriamente dito, a autora antecipa aos leitores uma pista importante sobre o misterioso universo das bonecas quando escreve na página reservada aos agradecimentos: “A eternidade é o inferno das bonecas” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 25, tradução nossa). E ainda: “Um suicida é alguém que sai do quarto porque quer estar sozinho um

---

<sup>8</sup> No original: “Primeras maestras”, “Killer Barbies” e “La traidora” (Seção- Dormitorio de juguetes); “Isobel”, “Tres gatos pretos” e “La gémela fea” (Seção- Dormitorio infantil); “El hombre equivocado” (Seção- Dormitorio principal) e “Matando a Alodia” (Seção- Exteriores).

<sup>9</sup> No original: “Desde un punto de vista literario, creo que es muy importante reflejar el mundo en el que vivimos. No con ánimo de queja y lamento sino de información y denuncia, creo que es la manera de reflejar el mundo en el que vivimos, la sociedad que nos ha tocado con sus luces y sombras y creo que nunca fue una decisión consciente”, Voy a escribir un libro de microrrelatos feministas”. Pero luego con el tiempo comprobé y hay muchos estudios sobre la 'Casa de muñecas' que han seguido esta línea de estudiar el lado feminista de muchos de los textos que son breves, pero que hablan de las mujeres como muñecas, de las propias muñecas como modelos que le fueron asignados a niñas que luego se convirtieron en mujeres, bueno, ciertos límites físicos y hasta de comportamiento y esto es muy importante.”

momento que dura para sempre” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 25, tradução nossa).<sup>10</sup>

Como alguém que prepara o espírito de quem a lerá, Patrícia Esteban Erlés adverte o leitor desde o início que *Casa de muñecas* é uma trama de muitas camadas que acessará, a partir do cenário infantil, imagens, gatilhos e memórias atravessadas pelas dores do feminino. À primeira vista, o livro *Casa de muñecas* pode parecer uma referência simples e direta ao brinquedo da infância de meninas (costumeiro na Espanha), mas essa expectativa de leitura não resiste à primeira folheada no livro. A obra propõe cem microrrelatos e uma variada possibilidade de leituras e combinações intertextuais propícia para fruição leitora e um convite sedutor sobre o profundo universo feminino através das lentes do fantástico.

Acho que é um gênero versátil. Você pode lê-lo em uma turma de alunos do ensino médio, se escolher bem o assunto e o autor que pode alcançá-los, e trabalhar a narrativa curta em pequenas peças que contenham todos os elementos estruturais necessários. É um gênero, aliás, pensado para leitores ativos, participativos no processo de recepção. Para leitores que continuam a viver a história depois de colocado o ponto final, capazes de completar as elipses e encontrar o autor no sentido que ele pensou. É preciso um leitor cúmplice, com quem se possa dialogar quase sem palavras.<sup>11</sup> (ESTEBAN ERLÉS, 2018, apud JIMÉNEZ TÁPIA, 2018, p. 216, tradução nossa).

Em meio à oscilação entre imaginário e realidade temos um espaço de análise em que as representações de dominação e resistência continuam presentes e reproduzidas como expressão simbólica das estruturas sociais de hierarquização social. Dessa maneira, nosso ponto de análise toma por objeto justamente como se reflete nos contextos narrativos do conto fantástico os laços de dominação e de resistência que se reproduzem na realidade social no que se referem à hierarquia existente entre o masculino e o feminino. Esclarecendo esse preâmbulo inicial, partiremos para a análise dos contos selecionados para esse estudo.

A narrativa “Primeiras mestras” está contida no primeiro capítulo de *Casa de muñecas*, intitulado de “Quarto de brinquedos”, e apresenta as bonecas como as primeiras mestras, já que são *expert* na arte de representação do ideal da “perfeição” tão exigido das mulheres. Invariavelmente apresentam-se bem-dispostas, cabelos rigorosamente alinhados, maquiadas na

<sup>10</sup> No original: “La eternidad es el infierno de las muñecas.”[...] “Un suicida es alguien que sale del cuarto porque quiere estar solo un rato que dura siempre.”

<sup>11</sup> No original: “Creo que es un género polivalente. Puedes leerlo en una clase de alumnos de Secundaria, si eliges bien el tema y el autor que pueda llegarles, y trabajar la narrativa breve en piezas breves que contienen todos los elementos estructurales necesarios. Es un género, además, pensado para lectores activos, participativos en el proceso de recepción. Para unos lectores que siguen viviendo en el relato después de colocado el punto y final, capaz de completar las elipsis y de encontrarse con el autor en el sentido que este pensó. Hace falta un lector cómplice, con el que se pueda dialogar sin apenas palabras.”

medida certa, roupas bem cuidadas, sorriem sem exageros, cuidam da postura com obstinação e sempre estão prontas para um convite. Atravessam a eternidade sem sofrer variações de peso, mudanças na cor dos cabelos ou alterações no padrão da pele.

Narrado em primeira pessoa do plural, a voz narrativa busca, a partir de suas memórias de infância, acessar um sentimento que atravessa um corpo coletivo de dor: “Nós aprendemos sobre a perfeição através das nossas bonecas” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 82, tradução nossa)<sup>12</sup>. Observamos a partir dessa frase de abertura que a autora conduzirá toda narrativa do microrrelato pelo viés da ironia e do humor negro. A boneca representa o ideal de beleza padronizado e o comportamento definido como o esperado pela sociedade do patriarcado: “Aprendemos também que elas iam sobreviver a nós, que vigiaríamos a nossa ausência da mesma prateleira imperturbável, como gárgulas de quartos de crianças”. (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 82, tradução nossa)<sup>13</sup>. Nesse trecho, observamos que a autora destacou a capacidade que as bonecas possuíam de resistir às adversidades da vida e de jamais se deixarem afetar pelas emoções como duas lições importantes. Em: “Ensinaram-nos a morte e nesse dia decidimos mudar as regras do jogo, sorrindo, amáveis enquanto por dentro, posicionávamos sempre recuadas, [...]”,<sup>14</sup> (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 82, tradução nossa), há a lição final e talvez a mais importante do legado das mestras: a dissimulação. As mulheres, por questão de sobrevivência, deviam reproduzir o comportamento de suas mestras, as bonecas, e posicionarem-se plácidas e sorridentes diante das situações conflitantes do cotidiano, enquanto por dentro, mantêm-se recuadas, desconfiadas e defendidas. Seu olhar de vidro límpido deve refletir o brilho do vazio do que apenas convém ser mostrado.

A leitura do conto “Primeiras mestras” aborda uma faceta das bonecas como seres dissimulados, perfeitos, sem sentimentos, imortais e resistentes. Essas características, contudo, não as colocam em condições de privilégio. Nos contos seguintes, Patricia Esteban Erlés apresenta as bonecas como figuras sinistras condenadas a vagar pela eternidade compondo um caleidoscópio de representações alegóricas do universo feminino:

Bonecas sempre me fascinaram, elas me horrorizam da mesma forma. São duplos do ser humano, mas sobrevivem à menina a quem pertenceram, não envelhecem, ficam para sempre na estante dela. Essa dimensão imortal e eterna das bonecas com as quais compartilhamos nossa infância me parece uma das

<sup>12</sup> No original: “Supimos de la perfección por nuestras muñecas.”

<sup>13</sup> No original: “Aprendimos también que ellas iban a sobrevivirnos, que vigilarían nuestra ausencia desde el mismo estante imperturbable, como gárgolas de habitación infantil.”

<sup>14</sup> No original: “Nos enseñaran la muerte y ese día decidimos cambiar las reglas del juego, sonriendo, amables mientras tirábamos hacia atrás un poco más de la cuenta, [...]”

coisas mais perturbadoras que nos acontecem no dia a dia.<sup>15</sup> (ESTEBAN ERLÉS, 2018, apud JIMÉNEZ TAPIA, 2018, p.215, tradução nossa).

O conto “Assassina de Bárbies” também faz parte da seção “Quarto de brinquedos”. Narrado em primeira pessoa, o conto revela um momento de profunda imersão psicológica em que uma mulher revisita a sua infância e finalmente encontra lucidez para acessar memórias que lhe causaram tanta opressão. Com um tom confessional, “Quando criança me tornei uma assassina em série [...]” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 99, tradução nossa),<sup>16</sup> o microrrelato descreve a rotina de uma menina que tinha compulsão por liquidar bonecas. Arrancar-lhes a cabeça, puxar os cabelos, era um prazer saboreado às escondidas, porque as outras meninas jamais entenderiam as razões que a levavam ao ritual sádico de “assassinar” as bonecas enquanto as olhava nos olhos azuis de aeromoça e apertava os dentes de tanto prazer. No parágrafo final do conto, temos uma possível explicação para o hábito tão incomum entre as meninas: “Como explicar que era uma Nancy, acima do peso e de camisola comprida, que todas as noites sussurrava para mim, apoiada no meu travesseiro, que assim era melhor para todas.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 99, tradução nossa).<sup>17</sup> Imaginamos que essa mulher quando criança era atormentada psicologicamente pela figura de uma outra boneca com quem guardava alguma identificação: a Nancy também era acima do peso. A situação de *bullying*, devido à obesidade, pode ter sido um fator que levou esta criança ao sentimento de inadequação e profundo sofrimento a ponto de ter alucinações que uma boneca com a aparência semelhante à dela vinha visitá-la todas as noites e ordenava que ela prosseguisse com o plano de liquidar todas as Bárbies que simbolizavam o mito da beleza inacessível.

O microrrelato “A traidora” possui uma estrutura narrativa muito peculiar. A condução narrativa em primeira pessoa induz o leitor a acreditar tratar-se de uma despedida entre uma garotinha de dez anos e sua boneca predileta. Por conta da revelação de uma doença grave que a levaria a óbito em pouco tempo, a menina buscou acolhimento na segurança do seu quarto ao lado da sua boneca favorita. Contou-lhe em segredo o nome da doença através de um sussurro: estava de tuberculose e não chegaria a completar onze anos de idade. A autora conduziu a

---

<sup>15</sup> No original: “Las muñecas me fascinan desde siempre, me horrorizan de igual modo. Son dobles del ser humano, pero sobreviven a la niña a la que pertenecieron, no envejecen, se quedan para siempre en su estantería. Esa dimensión inmortal, eterna de las muñecas con la que compartimos la niñez me parece de lo más inquietante que nos sucede en la vida cotidiana.”

<sup>16</sup> No original: “De niña me convertí en una asesina en serie [...]”

<sup>17</sup> No original: “Cómo explica que era una Nancy, pasada de peso y en camisola de española de provincias, la que cada noche me susurraba, apoyada en mi almohada, que así era mejor para todas.”

narrativa a fim de que o leitor fosse bastante envolvido pelo sentimento de piedade: “[...] tínhamos poucas tardes de brincadeiras.” [...] Ficarei muito magra e cuspirei sangue em um lenço sem parar. Não chegarei a completar onze anos.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 106, tradução nossa).<sup>18</sup> A essa altura, o leitor já está completamente afetado pela triste partida da garotinha e pela serenidade com que lidava com a realidade em busca de aproveitar os seus últimos dias. Ocorre que a boneca foi fria e negligente ao saber o motivo da despedida, não se preocupou em disfarçar e, em um movimento fantasmagórico, girou a cabeça imediatamente em direção a estante da irmã pequena da garota à procura de “uma nova melhor amiga de infância”.

Nesse momento, a garotinha/narradora já conta com a total cumplicidade do leitor que vibra com o *plot twist* e comemora a “sacada” genial da menina perversa e fria que aguarda o momento certo para executar seu plano de vingança e condenar a sua traidora à solidão eterna em: “Naquela mesma noite, enquanto ia para cama, confessei à minha mãe com uma estranha voz adulta que havia decidido com qual das minhas bonecas eu queria ser enterrada” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 106, tradução nossa).<sup>19</sup>

O ser humano é luz e sombra. A crueldade é uma das manifestações mais eloquentes dessa escuridão que abrigamos. É um impulso às vezes irresistível, que você sabe de antemão que deixa vítimas, dor, mas nós o exercitamos de forma mais ou menos sutil em algumas ocasiões, como se fosse mais forte do que nós, como se precisássemos deixá-la sair, agir. Todos nós sabemos o que é bom e o que não é. E, no entanto, a crueldade existe, é. Ela nos envolve, nós a lemos diariamente, nos encontramos praticando-a como se fosse um mandato interno que rege nossas ações. Acho que escrever sobre crueldade é uma forma de exercitar sem vítimas reais (ESTEBAN ERLÉS, 2018, apud JIMÉNEZ TAPIA, 2018, p. 214, tradução nossa).<sup>20</sup>

A narrativa “Isobel” está contida no segundo capítulo intitulado “Quarto infantil” do livro *Casa de muñecas* (2012) e traz como temática principal o abandono doméstico. A narradora revisita sua infância e relembra momentos em que precisou fingir força e coragem para o seu irmão mais novo, ainda que os pavores noturnos e o fantasma do abandono espreitassem o seu

<sup>18</sup> No original: “[...] nos quedaban pocas tardes de juego. [...] Me quedaré muy flaca y escupiré sangre en el pañuelo sin parar. Ni siquiera cumpliré once años.”

<sup>19</sup> No original: “Aquella misma noche, mientras me acostaba, le confesé a mi madre con una extraña voz de adulta que había decidido con cuál de mis juguetes quería ser amortajada.”

<sup>20</sup> No original: “El ser humano es luz y sombra. La crueldad es una de las manifestaciones más elocuentes de esa oscuridad que albergamos. Es una pulsión a veces irresistible, que sabes de ante mano que deja víctimas, dolor, pero la ejercemos de forma más o menos sutil en ocasiones, como si fuera más fuerte que nosotros, como si necesitásemos dejarla salir, obrar. Todos sabemos lo que está bien y lo que no. Y sin embargo, la crueldad existe, es. Nos rodea, la leemos a diario, nos encontramos practicándola como si fuera un mandato interno el que rige nuestros actos. Creo que escribir sobre la crueldad es una manera de ejercerla sin víctimas reales.”

coração de menina assustada. Sozinhos, todas as noites, sem nunca contar com a presença de algum familiar ou pessoa que ocupasse este lugar de afetividade, os dois irmãos ficavam trancados no dormitório infantil. A garota, que é um pouco mais velha do que o irmão, sufocou seus medos infantis para figurar-se como protetora do seu pequeno irmão. Criava histórias de mistério e aguçava a imaginação do garoto induzindo-lhe a interagir com os gatos pintados no papel de parede do dormitório. Deram-lhe nomes, escolhiam o que lhes pareciam o mais bonito, contavam os gatos de cima para baixo e de baixo para cima até adormecer. Esse ritual era repetido todos os dias, revelando que as crianças foram negligenciadas por longo tempo. Observamos a presença de vários elementos do universo do fantástico no momento em que o cenário passa a interagir com as crianças.

O cenário não é apenas o ambiente físico onde ocorrem as ações, seus elementos passam a também ter vida e a exercer influência direta na trama. Gatos que estão desenhados por toda a parede ganham vida e surgem saltando de um lado para o outro em um movimento sutil entre o leve tecido dos sonhos e o espaço breve da hesitação. Dentre os felinos, o animal preferido da garota era o gato preto de pupilas sérias e reluzentes. Mas além desse, havia outro animal especial para a garota: a gata Isobel, que estava desenhada naquelas paredes há mais de cem anos... dizia a garota ao irmão inventando-lhe histórias de terror. Para a garota, a gata era a personificação de uma protetora que nunca deixava de observá-los sentada no alto de uma cerca invisível: “A gata Isobel nunca deixa de olhar-me, com seus olhos de menina antiga, sentada no alto de uma cerca invisível” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 128, tradução nossa).<sup>21</sup>

A narrativa “Três gatos pretos” também está contida no capítulo “Quarto infantil”, cuidadosamente abrigando dois contos seguintes ao conto “Isobel”. Mais uma vez observamos que o universo da simbologia mística dos gatos pretos amaldiçoados, tão presentes nos contos de terror, revelam muito mais do que as influências do estilo gótico e do terror e acabam também por revelar as predileções e o universo particular da autora. Escrito em apenas quinze linhas, o microrrelato incita outras leituras, incomoda, questiona, como se a supressão das palavras revelasse mais que um convite, instigando um desafio para o leitor a pensar junto. Este conto é um exemplo de leitura que segue produzindo efeitos no leitor mesmo depois que fechamos o livro.

---

<sup>21</sup> No original: “La gata Isobel nunca deja de mirarme, con sus ojos de niña antigua, sentada en lo alto de una valla invisible”.

A temática principal do conto é a loucura, mas outros assuntos também atravessam a trama de forma imbricada: como a sociedade trata as pessoas que têm algum transtorno mental? Por que a sociedade rechaça as pessoas que pensam diferente do senso comum? O que leva uma pessoa a viver em situação de rua? O que leva alguém a praticar o suicídio?

Nesse conto, a escritora Patricia Esteban Erlés coloca em cena três gerações de mulheres: “a louca”, uma senhora que vivia sozinha e costumava a vagar de camisola pelas ruas da cidade na companhia de três gatos pretos; a mãe, que era uma mulher incapaz de se preocupar com qualquer assunto que não se relacionasse com a sua própria vida; e a filha, uma garotinha que sentia enorme atração pela senhora que perambulava pelas ruas sempre seguida por seus três gatos pretos.

A voz narrativa é da garotinha que narra a história ora com a participação da mãe, ora sozinha. Todo conto é narrado em um esquema que alterna a terceira pessoa do singular (“a louca”) e a primeira pessoa do plural (a garotinha e sua mãe). Como podemos ver na sequência: “A louca sempre foi seguida por três gatos pretos [...]. Quando nós esbarrávamos com ela na praça, minha mãe fazia o sinal da cruz discretamente e eu dava volta para ficar olhando para ela. [...] Nós a vimos dançar de quarto em quarto, feito um feixe de chamas.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 141, tradução nossa).<sup>22</sup>

O conflito da trama alcança o clímax quando a mãe informa a filha sobre a demora da chegada dos bombeiros à casa da louca, o que supostamente ocasionou a carbonização do corpo que jamais fora encontrado. Diante da gravidade da situação, a garota pergunta sobre o que teria acontecido aos três gatos pretos.

Como um recurso textual, a autora lança mão de um diálogo dentro do texto em discurso indireto livre. Para isso, ela se utilizou da fonte em itálico para destacá-lo do texto como todo: “Que gatos? A louca sempre viveu sozinha, não tinha nem sombra, me interrompeu minha mãe”. (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 141, tradução nossa).<sup>23</sup>

Atinge-se o clímax do conto quando a narradora (a garotinha) afirma ver os três gatos pretos sobre o edredom da cama chamando-a, tentando-a para sair à noite a caminhar descalça pelas ruas: seria, ambigualmente, um apelo de liberdade ou um ato de loucura?

---

<sup>22</sup> No original: “A la loca la seguían siempre tres gatos negros [...]. Cuando nos la tropezábamos en la plaza, mi madre hacía la señal de la cruz con disimulo y yo me daba la vuelta para mirarla. [...] La vimos bailar de habitación en habitación, hecha un manojo de llamas.”

<sup>23</sup> No original: “¿Qué gatos? La loca vivió siempre sola, ni sombra tenía, me interrumpió mi madre.”

O texto “A gêmea feia” faz parte do capítulo “Quarto infantil” e é um diálogo entre duas irmãs gêmeas. Interpolado por um narrador em discurso indireto livre. Esse suposto diálogo conduz o leitor a muitas possibilidades de interpretação. A primeira hipótese é que estamos diante de uma relação familiar abusiva em que a “gêmea bonita” faz da “gêmea feia” a sua serviçal. Como podemos observar nesse trecho: “Eu te proíbo de dormir, dizia a ela, não durmas antes de mim, e se o monstro vier, ele tem que te comer primeiro e me avise enquanto ele estiver te devorando para que eu possa escapar. A gêmea feia balançou a cabeça. Obedeceu e prendeu a respiração, [...]”. (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 170, tradução nossa).<sup>24</sup>

Em uma outra hipótese, temos a separação traumática das irmãs gêmeas devido a alguma fatalidade, tendo tirado a vida de uma das irmãs e, como resultado, tivesse continuado a ligação afetiva entre as duas mesmo após a morte de uma delas. O fantasma da gêmea feia segue condenado a vagar pelo mundo das sombras devotado “à gêmea bonita”. Essa relação doentia é nutrida em reciprocidade. De um lado, temos a gêmea bonita, acostumada a ter todos seus pedidos atendidos como “o desejo irrevogável de um ser perfeito” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 170, tradução nossa).<sup>25</sup> Do outro lado, temos a outra irmã, a dita “gêmea feia”. Um ser que abdica da sua própria existência para servir a irmã com a lealdade de um cão, aprisionando-se em um *loop* infinito de perseguição e tormento. O conto não apresenta a resolução do conflito gerado ao longo do texto. Não existe uma explicação racional para esses fatos, existe, por sua vez, o estado emocional dessa personagem frente a suas experiências naquele universo de profundo abandono doméstico, o seu conflito interno que a faz desembocar no medo, na incerteza e na hesitação.

O texto “O homem equivocado”, que faz parte do capítulo “Quarto principal”, é narrado em segunda pessoa de uma maneira muito curiosa. A autora desenvolve a narrativa a partir da descrição de um dia muito especial na vida de uma mulher: o dia do seu casamento. No entanto, como o título do conto já antecipa, o momento que deveria ser de realização e felicidade, passa a ser desesperador, pois ao abrir a porta da igreja e olhar para o altar, percebe que está prestes a cometer o maior equívoco da sua vida. Essa “voz”, que narra os fatos pela ótica da personagem e que se dá sem julgamentos ou sentenças, busca muito mais organizar os pensamentos e encontrar a lucidez do que propriamente ser uma estratégia de manipulação do leitor. É como se esta moça atordoada por viver um casamento infeliz, buscasse na sua solidão regurgitar em um solilóquio,

<sup>24</sup> No original: “Te proíbo dormir, le decía, no te duermas antes que yo, y si viene el monstruo, tiene que comerte a ti primero y me avisa mientras te esté devorando para que me dé tiempo a escapar. La gemela fea agitaba la cabeza. Obedecía y aguantaba la respiración, [...]”

<sup>25</sup> No original: “el deseo irrevocable de un ser perfecto.”



mesmo que nenhum dos duzentos convidados jamais fique sabendo, que ela desejou no dia do seu casamento, por várias vezes, dar gritos de insurgência e sair correndo daquele ato de violência. Mas que infelizmente sucumbiu.

A descrição pormenorizada do cenário é percebida na trama para revelar o estado emocional da personagem. A mãe do noivo chorava como um enorme bolo fúcsia, o corpete do vestido de noiva agarrava suas costelas causando-lhe sufocamento, os violinos gritavam desafinados a marcha nupcial, os sapatos a empurravam em direção ao altar, o anjo prateado atirava-se no vazio cometendo suicídio, uma aranha sai correndo pela pupila do olho vazio do noivo. Todos os seres ganham vida e, personificados, interagem com a personagem potencializando seus medos, seu desespero, ora impedindo-a de sair, ora impulsionando-a cada vez mais para próximo do altar.

A hesitação entre realidade ou imaginação não é desvendada, contudo, pela troca da pessoa do discurso da segunda para primeira pessoa do singular apenas na última linha do conto, temos uma pista que nos leva a imaginar que a personagem sucumbiu e acabou por aceitar um casamento que já não a realizaria enquanto mulher. Ela foi oprimida por toda conjuntura social de aprisionamento que condiciona a mulher a cumprir papéis sociais indesejados. Como podemos observar em: “Então, quase como em um sonho, você escutou outra que não era você sussurrar...sim, eu aceito.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 207, tradução nossa).<sup>26</sup>

A narrativa “Matando a Alodia” está abrigada no último capítulo “Exteriores” do livro *Casa de muñecas* (2012). A escritora utilizou-se já no título de uma provocação ao utilizar o verbo matar no gerúndio. Ao adentrar no universo fantástico de Esteban Erlés e, em especial no conto “Matando a Alodia”, os leitores podem perceber que sim. É possível matar uma pessoa várias vezes por dia e de diversas formas.

O conto é narrado em primeira pessoa do plural e apresenta como tema central a inveja, combustível que alimenta o engenho de maldades de um grupo formado por seis garotinhas de uma mesma classe escolar que trazem na aparência a inocência da infância, mas que em seus pensamentos estão muito mais semelhantes aos demônios.

Na narrativa, como em uma carta de confissão, todos os passos do plano vão sendo revelados: as estratégias para atrair Alodia até o local do assassinato, as formas variadas de matá-la, rituais macabros de despedida e finalmente a contemplação de “Alodia [...] a garota morta mais

---

<sup>26</sup> No original: “Entonces, casi como en un sueño, escuchaste susurrar a otra que no eras tú, sí quiero.”

linda do mundo [...]” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 661, tradução nossa).<sup>27</sup> Ocorre que, no dia seguinte, Alodia resiste. Ela ressurgue e volta a dar mais um dia de tormento no coração invejoso de suas colegas de classe. Ela era linda, doce, tinha uma mãe carinhosa que lhe fazia tranças e cuidava do seu uniforme e do lanche: “Como não a odiar, então quando ela reapareceria na manhã seguinte na fila, pontualmente penteada com a mesma trança da véspera, com a saia sempre passada ferro e seus olhos de vítima. Como não querer, como não querer matá-la de novo, de verdade, mais uma vez.” (ESTEBAN ERLÉS, 2012, p. 661-662, tradução nossa).<sup>28</sup> O reaparecimento de Alodia na manhã seguinte enraivece as meninas assassinas e as incita a reiniciar o ciclo do *bullying*.

### **Círculos de leitura por Cosson**

No livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2021), Cosson afirma que um dos modelos mais bem-sucedido é o proposto por Harvey Daniels (2002) e denominado por ele de Círculo de Literatura. O Círculo de Leitura insere-se na categoria de comunidade leitora e foi classificado em: estruturado, semiestruturado, aberto ou não estruturado. Algumas características são básicas e devem ser consideradas, tais como: a escolha das obras literárias que deve ser feita pelos estudantes; os grupos devem ser temporários e pequenos; os grupos lerão obras diferentes ao mesmo tempo; as atividades do grupo obedecem ao cronograma; os registros durante o círculo, são essenciais à discussão. Os alunos participam ativamente nas discussões e o professor assume a postura de mediador. A parte final, a avaliação, transcorre por meio da observação do aluno pelo professor e autoavaliação do aluno. A aula deve ser divertida, com muita interação entre os alunos e os novos grupos devem ser formados a partir da escolha da obra.

Ao final da leitura, dedica-se uma aula inteira aos comentários sobre a obra, que podem contemplar apresentação oral, recomendação do livro ou até elaboração de um produto especial como uma árvore genealógica das personagens, interpretação de texto por meio de encenação, *performance*, música, resenhas, vídeos e entrevistas reais ou imaginárias. Cabe ao professor informar aos alunos sobre o funcionamento do Círculo de Leitura, assim como promover mecanismos para que os alunos compreendam como atuar adequadamente dentro do grupo.

Todas as etapas do Círculo devem ser bem explicitadas: desde a motivação, a preparação,

---

<sup>27</sup> No original: “Alodia [...] la niña muerta más hermosa del mundo [...]”

<sup>28</sup> No original: “Cómo no odiarla, entonces cuando reaparecía a la mañana siguiente en la fila, puntualmente peinada con la misma trenza del día anterior, vistiendo la falda siempre recién planchada y sus ojos de víctima. Cómo no desearlo, cómo no querer matarla de nuevo, de veras, una vez más.”

até a execução e os problemas relativos ao desenvolvimento do Círculo de Leitura. Para cada participante do círculo é determinada uma função a ser desempenhada durante o processo de leitura e nas reuniões de discussão. Segundo Cosson (2021, p. 142-143), as funções sugeridas são: conector – questionador – iluminador de passagens – ilustrador – dicionarista sintetizador – pesquisador – cenógrafo – perfilador<sup>29</sup> (cabe lembrar que as funções aqui expostas não são obrigatórias nem limitadas).

As funções são apenas sugestões, podendo o professor acrescentar algumas ou excluir outras. O pesquisador apenas sugere que, dentre todas, as mais importantes sejam: conector, questionador, iluminador e ilustrador. Observamos, ainda, a etapa do registro de leitura a que deve contemplar os conhecimentos prévios, conexão, inferência, visualização de perguntas ao texto, sumarização e síntese.

Após a etapa de registros, é importante destacar certa atenção para a aula em que os alunos se reúnem para discutir a obra. Neste momento, o professor ministra uma miniaula para esclarecer aos alunos as questões relevantes que possam surgir a respeito do Círculo de Leitura. Em continuidade, é essencial que o cronograma seja sempre observado e que o professor faça o acompanhamento dos registros de leitura dos alunos e que jamais desanime diante das dificuldades que, porventura, surgirão.

Cosson ressalta a necessidade da sistematização do ensino da Literatura na escola a fim de tornar os estudantes capazes de “ir além da simples leitura do texto literário” (2021, p. 26). A ação pedagógica deve ser planejada e implementada de modo a desenvolver a competência literária dos alunos dentro de uma “comunidade de leitores”, de acordo com a realidade própria de cada escola e “[...] com professor e alunos específicos e em condições específicas de letramento literário. É essa especificidade que determinará por onde começar e aonde se deseja chegar na formação do leitor literário” (2021, p.207-208).

Vê-se, pois, que há muitas estratégias e variações para ler o texto literário em sala de aula, no entanto, este esforço sem uma prática metodológica norteadora consistente do processo de leitura, não contribuirá para a formação eficiente de leitores fruidores tão desejada. Segundo Cosson (2021), a efetivação de um projeto de leitura que vise à formação do leitor literário inicia

---

<sup>29</sup> De acordo com Cosson: **Conector**: relaciona a obra ou o trecho lido à vida no momento; **Questionador**: prepara perguntas sobre a obra para os colegas; **Iluminador** de passagens: escolhe uma passagem para expor ao grupo, seja porque achou bonita ou complicada; **Ilustrador**: faz imagens sobre o texto; **Dicionarista**: escolhe palavras relevantes, incomuns ou desconhecidas para esclarecer; **Sintetizador**: sumariza o texto; **Pesquisador**: busca informações contextuais relevantes para o texto; **Cenógrafo**: descreve as cenas principais; **Perfilador**: traça o perfil dos personagens mais interessantes.

primordialmente com a instrumentalização teórica do professor no sentido de desenvolver projetos, de resolver problemas e de mediar aprendizagens colaborativas.

É partindo dessa perspectiva de propor um trabalho sistematizado que promova a educação literária que leve em consideração a relação existente entre o texto literário e as referências de vida prática do leitor, que esta pesquisa visa a sistematizar a metodologia do Círculo de Leitura como uma prática de letramento literário. O ensino de literatura na perspectiva dos Círculos de Leitura visa a transformar as práticas de sala de aula a fim de que o texto literário e sua plurissignificação ocupem o espaço das aulas, uma vez que as práticas atuais normalmente priorizam o ensino da história da literatura e sua periodização, ou identificação dos gêneros textuais sobre a literatura. Sendo assim, norteadas pela teoria de Cosson (2021), reconhecemos o valor das oficinas para a efetivação desse trabalho como atividade artesanal potente e transformadora do espaço coletivo, em que se transita entre o real e o imaginário, através dos jogos de linguagem. Sobre tais aspectos, as habilidades estabelecidas pela *Base Nacional Curricular Comum - BNCC* (BRASIL, 2017) coadunam com os objetivos dessa proposta de intervenção que ressaltam a importância em

Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, estruturamos nossas aulas de literatura em quatro oficinas, tomando por base os Círculos de Leitura de Cosson (2021). Com isso, conseguimos envolver nossos alunos modelando nos seguintes passos: 1º momento- motivação, 2º momento-leitura do texto literário, 3º momento-discussão em grupo das anotações do diário de leitura, 4º momento-leitura da síntese das ideias discutidas em grupo pelo relator. A primeira oficina ocorreu no dia 09 junho de 2022 e a última em 05 setembro de 2022. Durante as aulas, buscamos assumir o papel de andaime, auxiliando o aluno na construção do conhecimento, assim como oferecendo-lhe condição de autonomia nessa construção solidária de aprendizagem no estabelecimento e cumprimento das normas de conduta. Nessa perspectiva, Cosson (2021, p. 121) reitera “que essas atividades são possibilidades que somente adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira”. Dessa forma, destacamos que nossa intenção com as oficinas propostas foi a de ensinar a literatura considerando seu caráter estético, utilizando-nos de uma metodologia que propicie a prática de leitura literária como forma de acessar o imaginário e o encantamento, reconhecendo o potencial

humanizador e transformador da literatura.

Vale ressaltar, como afirma Cosson (2021), que o nome oficina foi utilizado aqui porque demos ênfase a uma prática que envolveu a participação efetiva das/dos estudantes na construção do seu conhecimento e não apenas uma exposição de conteúdos por parte da professora. Para tanto, construímos e aplicamos cada oficina que será descrita a seguir, tendo a obra *Casa de Muñecas* como fio condutor. Buscamos mobilizar os estudantes utilizando múltiplas linguagens artísticas: vídeos, músicas, imagens, etc. Foram, ao todo, dez encontros para implementação da pesquisa. Na primeira etapa, tivemos três encontros. No primeiro momento, apresentação do Projeto de ensino; no segundo momento: apresentação sobre o funcionamento do Círculo de leitura; e no terceiro momento, diagnóstico inicial da capacidade leitora.

Dessa forma, tivemos oportunidade de propor e ao mesmo tempo de participar de uma rica imersão no universo das narrativas do fantástico ao longo de todo o ano letivo de 2022, sem deixar de aplicar outras estratégias de aprendizagem que garantissem aos estudantes as práticas necessárias de linguagem na análise linguística/semiótica, assim como práticas de oralidades e de produção de textos que não foram contempladas em nenhuma das quatro oficinas modeladas para Círculo de Leitura.

#### Quadro 1 Etapas da modelagem

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES/TAREFAS
-Apresentação da situação		-Vídeo da animação <i>O gato preto</i> -Edgar Allan Poe
-Projeto de ensino:	-Motivar o aluno com relação ao universo do gênero fantástico.	-Vídeo- trecho selecionado do filme <i>Animais fantásticos. Os crimes de Grindelwald</i> .
-Círculo de Leitura: uma proposta de letramento literário de		-Roda de conversa para sondagem sobre o que os alunos já conheciam sobre o gênero.
		-Apresentação detalhada do

<p><i>Casa de Muñecas.</i></p>	<p>-Apresentar o projeto de ensino aos alunos.</p>	<p>projeto <i>Círculo de Leitura – Casa de Muñecas.</i></p> <p>-Apresentação por meio de slides da biografia da escritora da obra Patricia Esteban Erlés.</p>
<p>-Apresentação do Círculo de leitura</p>	<p>-Apresentar o que é o círculo de leitura:</p> <p>-etapas; (calendário)</p> <p>-seleção das obras;</p> <p>-disposição dos participantes;</p> <p>-papéis dos participantes;</p> <p>-comprometimento/regras de convivência;</p> <p>-benefícios;</p> <p>-desafios;</p> <p>-registro (diário de leitura).</p> <p>-Mostrar o funcionamento do Círculo de leitura para implementação (Modelagem).</p>	<p>- Exibição do vídeo “<i>Círculos de Leitura- Protagonismo Juvenil</i>”.</p> <p>- Ao final do vídeo, propor roda de conversa sobre as primeiras impressões acerca do projeto desenvolvido na cidade de São Paulo.</p> <p>- Divisão das equipes.</p>
	<p>-Diagnosticar capacidade</p>	<p>-Leitura do conto <i>O gato</i></p>

-Diagnóstico inicial de leitura

leitora dos alunos.

*preto.*

-Colocar os alunos em contato com o gênero por meio da leitura do conto “*O gato preto*”, com questões que diagnostiquem suas capacidades leitoras no que se referem à compreensão textual do gênero “contos do fantástico”.

-Questionário escrito de leitura.

-Retomada da leitura com base nas respostas dos alunos, com questionamentos e reflexões feitos oralmente, em uma roda de conversa.

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

## Etapas das atividades sequenciais

### Primeira etapa: Introdução

**Duração:** 3 aulas.

#### Objetivos:

- Refletir sobre a importância da leitura literária para os jovens;
- Conhecer a estrutura, funcionalidade e os objetivos de um Círculo de Leitura.

**Atividade 1:** Convidar os alunos para formarem um círculo com o intuito de organizar um espaço de discussão. Exibir os vídeos aos alunos: 1. Antonio Candido: sobre a importância da Literatura; 2. Ler devia ser proibido- Guiomar de Grammont (1999).

Vídeo 1 (5:43) <https://www.youtube.com/watch?v=cnsme4naaNE>

Vídeo 2 (1:20) [https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ\\_w&t=16s](https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ_w&t=16s)

**Atividade 2:** Após a exibição dos vídeos, o professor promoverá e mediará uma discussão a respeito de algumas questões suscitadas pelo vídeo (ou outras que julgar necessárias):

<p><b>Sugestão de questões norteadoras para a discussão oral:</b></p>
---

1. O crítico Antonio Candido (vídeo 1) aponta que a Literatura é uma necessidade humana experimentada em todas as sociedades. Para ele, o homem tem necessidade de fabulação, isto é, de inventar, ouvir e contar histórias. Você acredita que, assim como as necessidades básicas do ser humano como alimentação, vestimenta, saúde, educação, viver e conviver em sociedade, a Literatura seja também algo essencial, e por isso, deve ser um direito de todos? Por quê?
2. Antonio Candido reproduz a fala de Gandhi ao dizer que o homem entra na Literatura e quando sai dela sai mais rico, compreendendo melhor o mundo. E complementa afirmando que a Literatura melhora o ser humano. Você concorda com o autor? Você acredita que a Literatura tem mesmo este poder? Comente.
3. Ao final do vídeo, Candido afirma que é preciso assegurar às pessoas o acesso a todos os níveis de Literatura. Você acredita que deva haver obras distintas para pobres e ricos, negros e brancos, homens e mulheres? Justifique.
4. E você, que recordações guarda da infância em relação à leitura de livros literários? Você teve alguma experiência com a Literatura seja na família, na escola ou em outro ambiente? Conte como foi.
5. Para você “Ler devia ser proibido”? Por quê? Se o aluno desejar, pode começar a sua fala utilizando uma das assertivas, que justifica o ponto de vista da autora sobre o ato de ler: Ler faz muito mal às pessoas; Ler induz à loucura; Ler realmente não faz bem; Ler pode provocar o inesperado; Ler pode gerar a invenção; Ler pode ser um problema; A leitura promove a comunicação de [...] sentimentos; A leitura é obscena; A leitura ameaça os indivíduos.

**Atividade 3:** Os alunos devem estar dispostos em círculo para assistirem à exibição de um vídeo que trata do círculo de leitura. O objetivo é que eles se familiarizem com esta metodologia de abordagem do texto literário. Na sequência, o professor promoverá a discussão sobre a reportagem “Círculos de Leitura - Protagonismo Juvenil” seguindo um roteiro de perguntas pré-formuladas, ou outras questões que poderão desencadear discussão no momento do debate e que o professor considerar conveniente.

Professor(a)... O vídeo mostra o funcionamento do projeto círculos de leitura desenvolvido em uma escola na cidade de São Paulo. “Círculos de Leitura - Protagonismo Juvenil” (2:36) <https://www.youtube.com/watch?v=udgagw1iTLc&t=35s>

**Sugestão de roteiro para discussão oral sobre o vídeo:**



1. Você já tinha ouvido falar dos círculos de leitura? Quando? Onde?
2. O que mais chamou a sua atenção na apresentação do círculo de leitura? Comente.
3. Se tivesse a oportunidade, gostaria de fazer parte de um círculo de leitura como o apresentado no vídeo? Comente.
4. Você notou alguma semelhança na fala dos participantes dos vídeos exibidos anteriormente? Qual (Quais)? Fale a respeito.
5. Ao final do vídeo, uma das alunas participantes do projeto círculos de leitura, Isabelle Cristina, dá um depoimento sobre o círculo. Ela fala de suas impressões sobre o círculo de leitura antes de participar dele e depois. O que a fala dela revela em relação à sua participação no círculo de leitura?

### **Conhecendo o funcionamento do Círculo de Leitura**

**Atividade 4:** Após as discussões dos questionamentos (Atividade 3) e da apresentação das etapas que compõem o círculo de leitura, propor aos alunos que se apresentem como leitores. Sentados em círculo, cada um dará o seu depoimento sobre a sua trajetória de leitura literária: obras, autores, gêneros que deixaram marcas em suas vidas. Paralelamente, o professor pode utilizar-se de uma ficha para traçar o perfil das competências leitoras de cada aluno, individualmente ou da turma como um todo. Para Cosson (2014, p. 164), “Os dados da história de leitor são importantes para ajudar a posterior seleção das obras [...]. Também são relevantes para ajudar a determinar a compreensão leitora e a competência literária, sobretudo no caso de estudantes”.

**Atividade 5:** Miniaula - ensinando como se faz um registro

#### **Motivação**

#### **Objetivos:**

- Motivar os alunos para a leitura dos contos fantásticos.
- Apresentar da unidade didática para os alunos.
- Realizar breve sondagem sobre as experiências de leitura e contato com outras linguagens do universo do fantástico.

**Duração:** 02 aulas

**Atividade 6:** Exibir os vídeos aos alunos: 1- A animação de “O Gato preto”, adaptação do conto de Edgar Allan Poe; 2- Exibição do filme “Animais Fantásticos: Os Crimes de Grindelwald”, dirigido por?

**Atividade 7:** Conceituando características das narrativas do mundo fantástico na literatura: As narrativas do Fantástico acontecem em torno de um mundo irreal, personagens ou cenários

extraordinários, um clima de sonho e magia, de sobrenatural, situações improváveis, um evento quebra uma sucessão de fatos aparentemente normais e fazem com que o leitor fique em dúvida se isso acontece realmente ou não (TODOROV, 1992, p. 39).

Após a execução dos vídeos e breve debate sobre as percepções dos alunos, o professor deve introduzir as orientações sobre o diário de leitura (registro das atividades realizadas durante todo o processo). O uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. (COSSON, 2016, p 48-49).

#### Sugestão de roteiro para discussão oral sobre os vídeos:



Você já ouviu ou leu alguma história fantástica? Qual(quais)?



Viu um filme deste gênero? Qual(quais)?



As histórias fantásticas quase sempre provocam o medo no leitor através de situações misteriosas, extraordinárias e muitas vezes sobrenaturais. Como você se sentiu ao assistir ao primeiro e ao segundo vídeo? Indique aspectos comuns e os aspectos particulares.



Em qual(is) aspecto(s) os vídeos se aproximam? E em que eles se distanciam? Comente.



Se você pudesse traduzir em três palavras os sentimentos que a animação do conto “O gato preto” lhe despertou, quais seriam?

**Atividade 8:** Nessa atividade, os alunos, previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura.

#### Introdução

#### “Conhecendo a autora e a obra e construindo hipóteses de leitura a partir da obra física”

**Duração:** 1 aula.

**Objetivo:** apresentar fisicamente a obra, chamar atenção para os elementos paratextuais do livro, além de preparar o(a) estudante para construção de hipóteses de leituras.

#### Atividade 9:

- a) **Capa:** levar os alunos a observarem o projeto gráfico (cores, estilo das letras, ilustrações, etc.), nome da autora e ilustradora, título da obra e editora.
- b) **Folha de rosto:** explicar aos alunos que a obra escolhida para este estudo ainda não dispõe de publicação impressa no Brasil. Por este motivo, utilizaremos o e-book. Nesta

versão, alguns elementos paratextuais foram suprimidos. (Não há prefácio, notas da autora...). Contam-se, apenas, com a ficha catalográfica da obra (autora, título, editora, ilustradora, ano da edição, local de publicação) e dados da equipe editorial e outras informações.

c) Considerar conveniente.

Professor(a): Neste momento, sugerimos apresentar aos alunos a bibliografia da autora. Se possível, abra o site juntamente com os alunos e faça a leitura. Comente sobre as principais obras, premiações importantes, variedades da forma da narrativa de Patricia Esteban Erlés. <https://www.dospassos.es/patricia-esteban-erles>.

**Atividade 10:** Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

#### Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura

1. Considerando os elementos externos da obra (capa e ilustrações) você acredita que estejam adequados ao livro *Casa de Muñecas*?
2. Como você imagina as personagens desses contos? (Características físicas, personalidades, ambientes que frequentam etc.).
3. Você se sentiu motivado a ler o livro? Acredita que irá gostar das histórias? Por quê?

**Atividade 11:** Ainda nessa etapa, pedir aos alunos que transcrevam as respostas das perguntas acima, para compor o portfólio individual. A fim de que, no momento oportuno, possam verificar se as hipóteses de leitura foram confirmadas ou não.

**Atividade 12:** Alunos previamente organizados no círculo compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 11 - hipóteses levantadas sobre a obra).

### Leitura e interpretação

#### Histórias para ler em círculo

**Duração: 10 aulas.**

#### Objetivos:

- Promover a leitura compartilhada da obra selecionada;
- Possibilitar ao aluno identificar os elementos do fantástico que a autora emprega para construir a atmosfera de suspense a fim de despertar a sensação de desconforto e repulsa, o sentimento de medo e, ao mesmo tempo, a curiosidade do leitor;
- Fomentar o compartilhamento da obra por meio da pré-discussão e da discussão propriamente dita;

- Propor a formalização das anotações no diário de leitura.

**Atividade 13:** Alunos previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura realizam a leitura dos contos: 1- “Três gatos pretos”; 2- “Isobel”, que compõem o livro *Casa de Muñecas* (2012) e anotam as suas impressões de leitura.

**Atividade 14:** Alunos previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura realizam a leitura do conto e anotam as suas impressões de leitura.

#### **Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura**



Por que você acha que Patricia Esteban Erlés e Edgar Allan Poe escolheram gatos pretos para serem retratados em seus contos?



Você conhece alguma história de superstição envolvendo a figura do gato preto?



Qual a (s) possível razão(ões) para a garota sentir uma atração pela louca? “Quando nos esbarrávamos com ela na praça, minha mãe fazia o sinal da cruz disfarçadamente e eu dava a volta para ficar olhando para ela.”



Afinal... Os três gatos pretos, que seguiam a louca pela cidade eram reais ou não?



Quais as possíveis interpretações para que a garota passasse a ver os três gatos pretos sobre o edredom em sua cama à noite?



Qual a sua opinião a respeito da linguagem empregada pelo autor (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente.



Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário ou outro aspecto do texto no momento da leitura? Se sim, o que fez para resolver?

**Atividade 15:** Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 14).

**Atividade 16:** Alunos previamente organizados no círculo com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura realizam a leitura dos contos: 1- “O homem Equivocado”; 2- “Primeiras mestras”, que compõem o livro *Casa de Muñecas* e anotam as suas impressões de leitura.

**Atividade 17: Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura**



Comente sobre o título do conto. Quem era a pessoa equivocada afinal?



O que a autora quis revelar acerca do sentimento da personagem quando personificou os elementos: sapatos, corpete, violinos, anjo no altar?



Tudo que estava acontecendo era real ou era um sonho, ou uma realidade paralela?



Afinal, quem sussurra no ouvido da personagem na última linha do conto? “- Sim, eu aceito” explique.



Explique a expressão: “Mais um passo e seu pai soltou o braço do seu, atirando-te contra aquele falso noivo” e “o padre te amordaçava com suas palavras.”



Ainda é possível estabelecer um paralelo entre o conto “O homem equivocado” com situações de mulheres reais em pleno século XXI?

**Atividade 18:** Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 17).

**Atividade 19:** Os alunos em círculo com a obra e o diário de leitura à disposição, devem iniciar a leitura dos contos: 1-“A Gêmea feia”; 2- “Assassina de Bárbies”; 3- “A Traidora”, que compõem o livro *Casa de muñecas* (2012), de Patricia Esteban Erlés. Paralelamente à leitura, devem fazer anotações de suas impressões sobre a obra no diário de leitura.

**Atividade 20:** Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura.

**Atividade 21:** Os alunos em círculo com a obra e o diário de leitura à disposição, devem iniciar a leitura do conto: “Matando a Alodia”, que faz parte do livro *Casa de muñecas* (2012), de Patricia Esteban Erlés. Paralelamente à leitura, devem fazer anotações de suas impressões sobre a obra no diário de leitura.

**Atividade 22:** Alunos previamente organizados no círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura (atividade 23).

**Atividade 23:** Ao término do registro das anotações feitas pelos alunos sobre suas impressões a respeito dos contos selecionados, o professor destinará um tempo para a modelagem das discussões. Miniaula - ensinando como se faz uma discussão

Professor(a): Esta parte final ou miniaula é reservada para passar algumas informações/orientações acerca da leitura dos contos selecionados e das discussões realizadas.

### **O Registro**

**Duração:** 2 aulas

**Objetivo:** Refletir sobre a leitura da obra e sobre todo o funcionamento do grupo.

Professor(a): O registro é uma reflexão sobre o modo de leitura realizado (oral/silenciosa), sobre o funcionamento do grupo, sobre a obra e a leitura compartilhada. Esta etapa deve ocorrer ao final da leitura integral da obra – coletivamente, em pares ou individualmente.

**Atividade 24:** Perguntas norteadoras para promover reflexões a partir da leitura.

1. Você se surpreendeu com a obra? Por quê?
2. A obra fez com que você refletisse sobre algo da sua vida? Explícite.
3. Você recomendaria a leitura dessa obra para outras pessoas? Justifique.

### **Terceira etapa: Avaliação**

#### **Letramento Literário – Sondagem**

**Duração:** 2 aulas

#### **Objetivo:**

- Verificar o processo de evolução e aprimoramento da leitura do aluno por meio da participação nas atividades e pelos registros no diário de leitura.

**Atividade 25:** Entregar aos alunos uma ficha com questões referentes ao círculo para avaliar tanto a sua participação quanto a funcionalidade do Círculo de Leitura.

Professor(a)...A avaliação é o momento do balanço das atividades; de serem apreciados os pontos positivos e os que merecem atenção. Poderá ser feita de modo individual ou em grupo e ainda, em forma de autoavaliação

### **Considerações finais**

Sempre acreditamos que a literatura desempenha um papel essencial na formação leitora dos cidadãos. Além de ser um excelente instrumento de comunicação e de interação social, ela tem o poder de sensibilizar, instruir, formar opiniões, denunciar problemas sociais e nos tornar indivíduos mais sensíveis à realidade, mais críticos e mais reflexivos. Por esse motivo, a literatura é um dos mais potentes instrumentos de transformação social. Este estudo nasceu de um processo de reflexão sobre a importância da literatura na formação leitora das/dos / dxs adolescentes, como também de uma inquietação por saber que a escola, mesmo sendo o espaço

principal onde deveria acontecer o contato com as diversas manifestações literárias, não tem priorizado a leitura do texto literário nas aulas de Literatura.

Dessa forma, esta pesquisa proporcionou experiências literárias por meio dos Círculos de Leitura, que aguçaram o senso de pertencimento à comunidade leitora, o protagonismo e a construção do aprendizado em solidariedade, visando a uma dinâmica democrática e ao mesmo tempo de caráter lúdico. Para isso, escolhemos trazer um gênero que fosse capaz de atrair a atenção e mexer com o imaginário do público jovem: as narrativas do fantástico. Dentro dessa modalidade, os microrrelatos da escritora espanhola Patricia Esteban Erlés foram escolhidos como base das oficinas, surgindo como uma excelente oportunidade de ampliação de repertório cultural, literário e formativo das/dos / dxs estudantes. Avaliamos que a pesquisa emergiu como uma valiosa estratégia de ensino em meio a um ano pós-pandêmico em que a escola encontrou muitas restrições após quase dois anos sem aulas.

Tal noção apareceu na ficha final de avaliação das oficinas com expressões: “Aprendi a gostar de ler”, “Aprendi que não existe apenas uma leitura correta. Existem muitas leituras possíveis” e, ainda, “Aprendi a dar mais importância à opinião das mulheres.” (DADOS DA PESQUISA, 2022). Apesar das dificuldades, avaliamos que a estratégia pedagógica “deu mais do que certo”. Muitos estudantes eram habituados a sempre trabalhar com os mesmos colegas da classe e normalmente desempenhando os mesmos papéis sociais. Com a dinâmica da rotatividade e da obrigatoriedade de nova formatação das equipes, todos tiveram a oportunidade de falar em público como representantes das ideias de um grupo. Durante o momento em que a/o /x estudante estivesse dando o repasse da relatoria para todas as pessoas da sala, nada mais poderia ser acrescentado pelo grupo.

Esse exercício de respeito foi bem difícil de ser alcançado, mas a certa altura das oficinas, os estudantes já compreendiam que a aprendizagem em solidariedade era um pilar do Círculo de Leitura, pois essa metodologia não busca revelar destaques. O sucesso só era alcançado quando todos do grupo conseguiam desempenhar as funções atribuídas de maneira eficiente. E, para isso, cada uma/um podia e devia contribuir para o resultado positivo da outra pessoa.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa ser desenvolvida, aplicada, readaptada, complementada e desfrutada por muitos profissionais comprometidos com a educação e que também são encantados pelo poder transformador da literatura.

## Referências

BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518 \\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 out. 2021.

CALVO, Revilla Ana. “Lo siniestro y la subversión de lo fantástico en Casa de Muñecas, de Patricia Esteban Erlés”. In: MARTÍNEZ DEYROS, M. e MORÁN, C. (ogs.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlin: Peter Lang, 2019, p. 113-132.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2021.

ESTEBAN ERLÉS, Patricia. *Casa de Muñecas*. 2. ed. Madrid: Páginas de Espuma, 2012.

HOOKS, Bell. *Teoria feminista*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

JIMÉNEZ TAPIA, Gonzalo. “Entrevista a Patricia Esteban Erlés”. *Microtextualidades*. Revista Internacional de microrrelato y minificción, Madrid, n. 3, p. 212-216, 2018.

LATORRE, Laura. Patricia Esteban Erlés: “Me gusta que los lectores se queden buscando en sí mismos las respuestas a las preguntas que plantea un final no del todo cerrado.” Goaragon, 2012. Disponível em: <https://www.goaragon.es/patricia-esteban-erles-me-gusta-que-los-lectores-se-queden-buscando-en-si-mismos-las-respuestas-a-las-preguntas-que-plantea-un-final-no-del-todo-cerrado/> Acesso em: 26 jan. 2023.

ROAS, David. *A ameaça do Fantástico: aproximações teóricas*. São Paulo: Unesp, 2014.

ROAS, David. Más que fantasmas: la explosión de la literatura fantástica femenina, *The conversation*. 2020. Disponível em: <https://theconversation.com/mas-que-fantasmas-la-explosion-de-la-literatura-fantastica-femenina-124612>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado e violência*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castelo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 1992.

Recebido em: 6/3/2023

Aprovado em: 4/6/2023



# *EXPERIÊNCIA LEITORA E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS: ARTICULAÇÕES ENTRE SABERES E PRÁTICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*

*READING EXPERIENCE AND TEACHER TRAINING IN THE COURSE OF LITERATURE: ARTICULATIONS BETWEEN KNOWLEDGE AND PRACTICES FOR THE TEACHING OF LITERATURE IN BASIC EDUCATION*

*EXPERIENCIA LECTORA Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL CURSO DE LITERATURA: ARTICULACIONES ENTRE SABERES Y PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*

Sheila Oliveira Lima<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo traz uma reflexão a respeito da importância da formação docente para o processo de implementação e desenvolvimento das práticas de leitura literária na escola básica. Para tanto, propõe que as licenciaturas em Letras procurem articular, em seus currículos e disciplinas, conhecimentos teóricos de literatura, saberes didáticos e experiências leitoras de seus alunos. Discute-se, por meio da problematização de uma prática realizada com estudantes de uma turma de segundo ano de licenciatura em Letras, a necessidade de buscar metodologias e configurações curriculares que efetivem o equilíbrio entre experiência e conhecimento na constituição da ação docente. O estudo aponta uma tendência do estudante de Letras em subvalorizar sua experiência pessoal com a leitura, em favor de uma busca por discursos de autoridade, em geral pouco eficazes para a formação do leitor. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de se debater novas propostas para o ensino de literatura, alinhadas à formação do docente que as conduzirá.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Formação docente. Experiência.

**Abstract:** This paper reflects on the importance of teacher training for the process of implementation and development of literary reading practices in basic school. To this end, it proposes that undergraduate courses in Literature should seek to articulate, in their curricula and disciplines, theoretical knowledge of literature, didactic knowledge and reading experiences of their students. Through the problematisation of a practice carried out with students from a second year undergraduate class in Literature, we discuss the need to seek methodologies and curricular configurations that balance experience and knowledge in the constitution of teaching action. The study points out a tendency of the students of Letters to undervalue their personal experience with reading, in favor of a search for authoritative discourses, in general not very effective for the formation of the reader. In this sense, it reiterates the need to discuss new proposals for the teaching of literature, aligned with the training of the teacher who will conduct them.

**Keywords:** Reading. Literature. Teaching training. Experience.

**Resumen:** Este artículo reflexiona sobre la importancia de la formación docente para la implementación y el desarrollo de prácticas de lectura literaria en la escuela primaria. Para ello,

---

<sup>1</sup> Doutorado em Linguagem e Educação (USP). Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: sheilalima@uel.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0993-8228>.

propone que las carreras de grado en Letras busquen articular, en sus planes de estudio y disciplinas, los saberes teóricos de la literatura, los saberes didácticos y las experiencias de lectura de sus alumnos. A través de la problematización de una práctica realizada con alumnos de una clase de segundo año de licenciatura en Letras, se discute la necesidad de buscar metodologías y configuraciones curriculares que equilibren experiencia y conocimiento en la constitución de la acción docente. El estudio señala una tendencia de los estudiantes de Letras a subvalorar su experiencia personal con la lectura, en favor de una búsqueda de discursos autorizados, en general poco eficaces para la formación del lector. En este sentido, reitera la necesidad de discutir nuevas propuestas para la enseñanza de la literatura, alineadas con la formación del profesor que las conducirá.

**Palabras-clave:** Lectura. Literatura. Formación docente. Experiencia.

### **Ler literatura: experiência, compartilhamento e transmissão de afetos**

A leitura do texto literário, conforme aponta Michèle Petit (2009), antes de se tratar de uma atividade a ser ensinada, configura-se como uma prática a ser transmitida. Nesse sentido, pensar o ensino de literatura, seja na escola ou fora dela, requer a compreensão de que há, pelo menos, dois caminhos a serem seguidos para a formação do leitor. O primeiro, mais experimentado, seria o do trabalho analítico, em geral matriciado pelo reconhecimento de características estilísticas de dado período ou autor; o outro, ainda sujeito a resistências por parte da tradição escolar, seria mais caracterizado por uma defesa da prática leitora, da experiência literária. O primeiro afirma-se a partir de uma leitura já feita e autorizada, devendo, portanto, ser reproduzida pelo leitor aprendiz. Esse caminho tem sido recorrente no modelo tradicional de ensino e mesmo nos livros didáticos voltados ao Ensino Médio no Brasil. Na outra direção, diversos pesquisadores, críticos do primeiro caminho, defendem que a formação do leitor de literatura possa se estabelecer a partir de um contato mais efetivo com a experiência leitora, por meio da interação com o texto, de modo a valorizar sua construção subjetiva. Esse outro caminho tem sido menos experimentado e, talvez, por isso mesmo, menos conhecido ou reconhecido em sua eficácia no ensino de literatura.

Há que se considerar, entretanto, que um trabalho com a leitura de literatura que invista numa autorização ao aluno para interagir com o texto a partir de seu próprio repertório de vida – em geral, dentro dos limites da idade –, exige do docente uma formação um pouco distinta da que se tem realizado nos cursos de licenciatura em Letras no Brasil. Isto é, um professor que forma leitores de literatura, muito além de conhecer obras, autores e períodos literários, precisa ter vivido intensamente

a experiência leitora. Vale dizer que terá de ser um professor que, além de se apoiar nas análises e leituras autorizadas, isto é, as da crítica literária, terá de ter vivenciado uma experiência subjetiva a ser compartilhada.

Bombini (2015), ao entrevistar alguns professores da escola básica argentina, os quais apresentavam bons resultados em suas atividades de docência de literatura, conclui:

[...] la enseñanza literaria parece ligar en su lógica práctica dos órdenes prácticos: el que tiene que ver con la tarea de enseñar y el que se refiere a la relación con la literatura. La doble relación con la docencia y con la literatura parece convertir al profesor en un sujeto bifronte, capaz de dar cuenta de las lógicas de ambas prácticas y de la complejidad de sus zonas de intersección. (BOMBINI, 2015, p. 6541)

A complexidade de exercer a atividade de ensino de literatura parece, portanto, estabelecida pelo fato de o professor ter de dominar duas atividades não necessariamente interligadas: a do ensino e a da leitura, sendo esta última, como estabelece também o referido autor, uma prática cultural que está muito além do conhecimento acadêmico. Para o pesquisador argentino,

[...] la literatura no es mero conocimiento académico susceptible de ser involucrado en un proceso de adaptación para su reproducción escolar, sino que la producción del conocimiento escolar sobre la literatura está atravesada por el hecho de que ésta es una práctica cultural (las prácticas de lectura y escritura) que ocurre ahora en el escenario de la escuela, sujeta a la doble lógica de la práctica escolar como experiencia institucional específica, por un lado, y de la práctica literaria, en tanto práctica cultural con sus propias convenciones y reglas, por el otro. (BOMBINI, 2015, p. 6745)

Diante de tal complexidade, é possível conceber que a formação do professor de literatura deverá estabelecer-se sobre um tripé que se constitui a partir dos conhecimentos próprios do campo da educação - referentes aos processos de aprendizagem e às metodologias e estratégias que podem melhor efetivá-los -, dos conhecimentos acadêmicos que favorecem a compreensão da literatura e, por fim, da própria experiência cultural, com suas práticas de leitura do texto literário.

Em nossa jornada de pesquisa e ensino na formação de professores, temos notado que, talvez, o ponto mais frágil desse tripé seja o da vivência cultural com a leitura literária, muitas vezes colocada como expectativa ao aluno que ingressa nos cursos de licenciatura em Letras, porém, desconsiderando-se a própria realidade nacional, com poucos investimentos no acesso à leitura e à literatura, e com escolas que, em sua maioria, dedicam pouquíssimo tempo à formação efetiva do leitor.

Infelizmente, porém, os cursos de formação docente parecem pouco contribuir para que o tripé encontre seu equilíbrio, na medida em que investem de modo insuficiente em seu apoio mais débil, já que as exigências da formação acadêmica impõem foco nos conhecimentos dos campos da teoria literária e da didática.

No que concerne à experiência literária, como dito, oriunda de práticas culturais, vale ressaltar que ela se constitui não apenas no âmbito social, isto é, numa construção alicerçada nas relações com membros de uma mesma comunidade, mas também no espaço íntimo, na própria constituição da subjetividade. Essa experiência, como bem fundamenta Petit (2009, p.161), não é algo que se ensina, mas que se transmite, como uma espécie de contaminação do *pathos* que nos constitui. Entretanto, como bem observa a autora, ao longo dos anos, não se desenvolveu uma pedagogia em que essa vivência constitutiva da subjetividade pudesse participar das práticas escolares de forma mais sistemática e autorizada.

Uma das razões, talvez, para que isso não ocorra – e, no caso do Brasil, parece-nos que isso tende a ser ainda mais efetivo – seria o fato de que só é possível transmitir ao outro aquilo que se tem em plena atividade no sujeito, que está vivo em si, em amplo movimento de descoberta. Vale dizer, portanto, que se trata de algo que as práticas culturais tendem a alimentar, mas que, por si, não resolvem, na medida em que tais movimentos, circunscritos ao espaço íntimo, dizem respeito à constituição subjetiva, ao modo como as leituras, os textos, a literatura afetam o leitor, não se referindo a como ou se ele vai expressar esse rasgo de si para o outro - no caso, seu aluno.

De todo modo, há que se considerar, sobretudo, que, para transmitir uma experiência intensa como a da leitura literária, é necessário vivê-la intimamente, o que, para Larrosa (2011, p. 271) significa “no lo que pasa, sino lo que nos pasa”, isto é, o que nos afeta particularmente. Nesse sentido, o filósofo e pedagogo espanhol afirma ainda: “Para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla.” (LARROSA, 2011, p. 449) Tal constatação nos leva de volta ao fato de a leitura ser, para além de uma prática social, uma construção subjetiva, que, por sua vez, pode ir além do espaço íntimo, caso seja autorizada em espaço coletivo, compartilhado, como é o ambiente da escola.

Nessa perspectiva, cabe destacar a importância e a consistência das propostas didáticas de Colomer (2007), baseadas na prática do compartilhamento das leituras entre alunos e professores. Apoiando-se também no valor da experimentação da leitura, muito mais que em seu conhecimento teórico, a pesquisadora propõe que os alunos possam fazer do espaço da sala de aula um lugar de compartilhamentos das interpretações, dos entusiasmos, das dúvidas sobre suas leituras, sendo possível constatar que sua proposta leva à criação de um espaço coletivo, de uma comunidade leitora, capaz de fundar, portanto, a leitura escolar como prática cultural, porque socializada entre sujeitos que têm autonomia e autorização para expressar e negociar suas experiências com o outro.

Retomando a cena das aulas dos cursos de licenciatura em Letras, porém, há que se perguntar: quanto ou em que situações os alunos têm em suas formações a possibilidade de valorizar sua experiência, de compartilhá-la e de favorecer-se do compartilhamento dos outros? Em que momentos, no discurso acadêmico, há espaço para a transmissão do afeto e da construção da experiência em lugar do cultivo do conhecimento objetivo?

Mais uma vez, reportamo-nos a Larrosa que, ao retomar a história do conhecimento e identificando na Idade Moderna um momento significativo na construção de paradigmas que se impõem ainda hoje, afirma:

Una vez vencido y abandonado el saber de experiencia y una vez separado el conocimiento de la vida humana, tenemos una situación paradójica. Una enorme inflación de conocimiento objetivo (junto a una pedagogía orientada a su divulgación), una enorme abundancia de artefactos técnicos (y una pedagogía orientada a hacer que la gente pueda moverse en ese universo de instrumentos), y una enorme pobreza de esas formas de conocimiento que actuaban en la vida humana insertándose en ella y transformándola. (LARROSA, 2011, p. 377-380)

As “formas de conhecimento que atuavam na vida humana”, isto é, a própria experiência parece, hoje, ser uma falha profunda na formação do docente dedicado ao ensino de literatura. Essa fissura, que se manifesta desde os primeiros anos escolares, quando a criança não tem contato com uma formação leitora que integre a própria experiência, parece se alargar no processo de formação docente, quando os conhecimentos sobre a literatura passam a ter relevância e espaço ainda maiores. E, aqui, cabe lembrar a concepção de Barthes (2004) da leitura enquanto transbordamento de sentidos, algo da ordem de uma hemorragia, distante do controle, do domínio ou da objetividade tão característicos das salas de aula dos cursos superiores.

## Formação do professor de literatura: revisitando o prazer e o gozo da leitura

A compreensão do fenômeno da leitura envolve diversos campos de estudo, na medida em que se trata de um processo caracterizado pela complexidade. Roland Barthes, em vários de seus ensaios, procurou conceituar a leitura dentro de uma perspectiva da produção de sentidos, sempre vinculada à ideia de um acontecimento submetido ao desejo, sendo, portanto, efeito da subjetividade.

Em *O prazer do texto*, ao tentar distinguir prazer e gozo, e admitindo haver entre as duas formas certo deslizamento que impede delimitar claramente um e outro, o autor francês afirma:

El goce es in-decible. Remito a Lacan (“Lo que hay que reconocer es que el goce como tal está inter-dicto a quien habla, o mas aún que no puede ser dicho sino entre líneas”).<sup>2</sup>

[...]

El escritor de placer (y su lector) acepta la letra: renunciando al goce, tiene el derecho y el poder de decirlo: la letra es su placer, está obsesionado por ella, como lo están todos los que aman el lenguaje (no la palabra): los logófilos, escritores, corresponsales, lingüistas;[...] (BARTHES, 1993, p. 35)

Tomando-se essas duas possibilidades de estabelecimento da leitura, é possível alavancar uma distinção também que faça referência à própria experiência leitora e à construção do saber acadêmico. O gozo da leitura, impossível de ser enunciado e só se constituindo nas entrelinhas, isto é, nos espaços de emergência do sujeito, estaria para a experiência subjetiva, assim como o prazer da leitura, pela sua obsessão pela palavra, estaria para as elaborações teóricas, analíticas em torno do texto. Tendo em vista que há um deslizamento entre eles, seria plausível entender que tais processos não são dicotômicos, mas complementares, uma espécie de contínuo.

Nesse sentido, pensar que o leitor se constitui a partir de uma coexistência entre prazer e gozo da leitura parece condizer com uma proposta de formação que possa contar com experiência (da ordem do gozo) e conhecimento teórico acadêmico (da ordem do prazer). Mais ainda, a urdidura entre esses dois processos pode ser estabelecida, justamente, com as práticas de compartilhamento, considerando que o ato de compartilhar, tornando dizível o que foi experimentado subjetivamente,

---

<sup>2</sup> Utilizamos a tradução espanhola do texto por se mostrar, em nossa avaliação, mais fidedigna ao pensamento do autor.

pode ser o registro prazeroso do gozo já perdido. Isto é, quando falamos a um interlocutor, participante de uma mesma comunidade de leitores, a respeito do poema ou do conto que nos causou certa “perda” ou “abandono”, segundo Barthes (1993), não conseguimos, ao dizê-lo, recuperar tais sensações vividas, mas levamos a cabo o registro das mesmas, estabelecemos uma memória, ao publicizá-las, mesmo que parcamente construída.

É frequente que, nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa, as aulas de literatura contem, sobremaneira, com um trabalho analítico – o qual reiteramos ser de extrema relevância –, baseado em leituras autorizadas, isto é, no apoio teórico de textos de críticos de renome. Em contrapartida, pouco ou nenhum tempo é dedicado à expressão da experiência de leitura vivida pelos professores em formação, o que acaba por retrair um possível cultivo do espaço íntimo que a leitura da literatura requer. Isso ocorre sobretudo se considerarmos que, para boa parte dos alunos de licenciatura em Letras, as práticas leitoras mais intensas se iniciam a partir do ingresso no curso superior. Nesse sentido, muito embora seja possível haver espaços alternativos em que os estudantes cultivem e compartilhem suas experiências de leitura – como em clubes de leitores e outros núcleos de discussão externos à sala de aula –, deve-se considerar que se trata de contextos paralelos, muitas vezes entendidos pelos próprios estudantes como distintos da atividade propriamente acadêmica. Deste modo, não se configurariam como procedimentos a serem considerados num contexto de ensino e aprendizagem efetivamente escolares.

Essa situação parece motivar o que se vê reproduzido em muitas salas de aula e mesmo em livros didáticos de Língua Portuguesa e de Literatura, nos segmentos Fundamental e Médio, respectivamente, da Educação Básica. Em tais contextos, a prática leitora se dá, em sua maioria, atravessada por discursos de autoridade, seja no próprio movimento de escolha das obras a serem lidas, seja no modo como são conduzidas suas leituras e análises. O mais comum, nos livros didáticos e mesmo na sala de aula, é que a experiência leitora dos alunos seja tomada a partir da concessão ligeira a sua opinião, em geral explicitada de modo assistemático e pouco orientado.

Na contramão dessa forma de lidar com a experiência leitora dos alunos no processo de abordagem do texto literário em sala de aula, Jouve (2013) propõe que a atividade de discussão das obras se dê em três etapas: 1. Exploração da “relação pessoal com o texto.”; 2. confronto das “reações dos alunos com os dados textuais.”; 3. interrogação sobre “as reações subjetivas dos alunos (sobretudo

quando elas não são requisitadas pelo texto, ou até quando elas o contradizem).” (JOUVE, 2013, p. 21-22).

Conforme é possível observar, a proposta de Jouve carrega suas tintas na experiência subjetiva, sem, no entanto, abandonar a valorização da obra e de sua materialidade. Trata-se, portanto, de realizar o estudo do texto a partir da leitura efetuada pelo estudante, tendo em vista seu repertório e o percurso que é capaz de empreender pela obra. Tal orientação didática, conforme se nota, não abandona o trabalho analítico, na medida em que pressupõe, em sua segunda fase, a checagem das impressões explicitadas pelo estudante, por meio do retorno ao texto e pela verificação dos elementos linguísticos e textuais que dão condições para que sua interpretação seja plausível. Nesse momento da atividade de orientação de leitura, entendemos que seja fundamental a recorrência ao construto teórico-metodológico que, em geral, costuma ser o foco central das abordagens tradicionais. Nessa perspectiva, porém, tais conhecimentos assumem uma condição complementar, que virá no auxílio das reflexões levantadas a partir do processo de retomada do texto em face das primeiras interpretações e, mais importante, das distintas apropriações manifestadas pelos alunos em sala.

A atividade de leitura e interpretação de textos literários (e poderia ser assim também com os textos não literários) seria configurada por meio de uma intensa e extensa discussão entre alunos, mediada pelo professor, o qual, muitas vezes, entraria com sua própria experiência de leitor e de estudioso de literatura e língua como suporte para expandir as possibilidades interpretativas dos estudantes. As questões sobre o texto seriam, portanto, levantadas pelos próprios alunos, em diálogo com seus pares e com a obra, o que permitiria a eles enxergar mais efetivamente o caráter polissêmico da literatura e os recursos linguísticos que concorrem para tal efetivação.

A última etapa do processo proposto por Jouve, quando da retomada das “reações subjetivas”, num espaço quase sempre dedicado à racionalidade analítica, talvez pareça de menor relevância. Entretanto, numa perspectiva pautada pela atenção aos afetos, tal momento não pode ser negligenciado. A retomada dos sentidos atribuídos ao texto no momento inaugural do encontro com seu leitor parece-nos uma experiência fundamental, na medida em que reitera o lugar da subjetividade no processo de leitura para o próprio leitor em formação. Isto é, ao recuperar as sensações primeiras em face do novo texto, constituídas previamente a todo o processo analítico que se realizou durante



os debates em sala, abre-se como que uma dobra temporal, em que o aluno pode se ver num instante anterior ao de se avir com o texto, um outro eu com o qual tem de negociar esse novo saber que o processo de leitura lhe conferiu. Esse movimento de ver-se outro, de revolver-se, de reintegrar-se subjetivamente talvez possa tornar o percurso da leitura uma atividade mais densa e intensa, mais significativa e mais urgente.

Nesse sentido, retomamos a proposta de Rouxel (2013, p. 281) a respeito do “texto do leitor”, sobretudo quando a autora afirma que “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito.” A fase 3 da proposta de Jouve reitera o valor desse encontro ao defini-lo como marco de conclusão do processo de leitura implementado no espaço escolar.

Numa realidade acadêmica, porém, parece ainda pouco plausível considerar uma aula de literatura que se constitua a partir de uma preocupação com a parcela relativa à experiência, ao vivido, à subjetividade leitora, colocada no mesmo nível dos conhecimentos formais, teóricos, estruturais a respeito dos textos postos para a leitura. E, embora não seja o foco desta discussão, talvez fosse apropriado investigar em que medida os programas de literatura das universidades se ocupam do cultivo da experiência leitora.

Todavia, considerando que a formação do docente de literatura requer um desenvolvimento integral e integrado dos conhecimentos de teoria literária, de didática e, ainda, da experiência leitora, é preciso buscar espaços e metodologias que favoreçam tais enlaces. Foi o que se buscou com a proposta didática voltada ao ensino superior, relatada e problematizada a seguir.

### **Experiência didática na formação do docente de literatura: relato e reflexões**

No ano de 2019, dando prosseguimento à implementação do novo currículo da licenciatura em Letras de uma universidade pública do norte do estado do Paraná, foi ministrada a disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, doravante LEF, como parte integrante da carga de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Com previsão de 45 horas de duração, a disciplina baseia seu conteúdo na seguinte ementa: “Ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Formação do leitor no Brasil. Aspectos sociais, cognitivos e subjetivos/afetivos

da leitura e da formação do leitor. Projetos de leitura e de formação do leitor.” (PARANÁ, 2017, p.19).

Procurando realizar uma proposta que abraçasse todos os conteúdos e, ainda, promovesse uma formação que integrasse os conhecimentos teóricos de leitura e de didática bem como a experiência na promoção de práticas leitoras, as aulas foram planejadas tendo em vista uma perspectiva mais aplicada, fazendo uso de metodologias ativas (BERBEL, 2011). No amparo das atividades realizadas durante as aulas, havia uma bibliografia composta por autores como Freire (2001), Colomer (2007), Indursky (2010), Kato (1995), Silva (1998), Pennac (1993) e Rouxel (2012), os quais abordam a leitura sob diferentes aspectos, constituindo um aporte que buscou sustentar o tripé firmado em conhecimento teórico, saber didático e experiência leitora.

O cronograma das aulas foi estruturado em três domínios, os quais não ocorriam em sequência, mas de modo integrado. O primeiro referiu-se à retomada e reconhecimento dos processos de formação leitora vividos pelos estudantes, porém ressignificados por meio do diálogo com abordagens oriundas dos textos presentes nas referências bibliográficas da disciplina, como “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire, ou *O aprendizado da leitura*, de Mary Kato. O segundo domínio abrangeu o aprofundamento nos conhecimentos teóricos e metodológicos a respeito da leitura e da formação de leitores – ambas pautadas pela complexidade de atuações, espaços, estratégias. Colomer (2007) e Pennac (1993) foram fundamentais para as discussões desse campo. Completando o quadro, o terceiro domínio compreendeu a construção de propostas didáticas que concorressem para a formação de leitores em salas de aula do Ensino Fundamental, anos finais, as quais tiveram, entre outros, o amparo nas reflexões feitas a partir das obras de Silva (1998), Rouxel (2012) e Colomer (2007).

Vale reafirmar que, ao longo das aulas da disciplina, os três domínios ocorriam de maneira articulada, considerando a interdependência entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências subjetivas. Para tanto, foi proposta a constituição de um plano de trabalho de leitura de obras literárias voltado às séries do Ensino Fundamental, a ser elaborado pelos licenciandos ao longo da disciplina, o qual pudesse, ao mesmo tempo, estar rigorosamente de acordo com as pesquisas teórico-metodológicas do campo da literatura e da leitura e fosse capaz de fundar uma experiência afetiva entre leitor, obra e mediação/mediador.

Isto posto, passamos a relatar, a seguir, as orientações que deflagraram o trabalho de construção das propostas e os contextos em que foram constituídas.

### **Os contextos**

A disciplina, oferecida em dois turnos (vespertino e noturno), contava com cerca de 70 alunos matriculados, distribuídos em 4 turmas, sendo as do período vespertino menos numerosas.

Para efeito de análise, a abordagem da produção dos alunos será identificada em dois grupos, coincidentes com os turnos de aulas, sendo, doravante, referenciados neste artigo como TV (turmas do vespertino) e TN (turmas do noturno).

Com perfis distintos, as turmas exigiam alguns ajustes na proposta da disciplina, sobretudo no que se refere às estratégias de aula e às atividades de desenvolvimento das práticas docentes. Essa situação de divergência de perfis foi notada logo no início do período letivo, quando, como estratégia de abordagem do tema da formação leitora no país, realizou-se uma atividade de relato pessoal do processo de vinculação dos estudantes com a leitura. A partir dos conteúdos observados em tal material, foram notadas duas discrepâncias discursivas entre os grupos na abordagem da temática. Em TV, foram dadas como relevantes certas condições para o engajamento na leitura, a saber: a presença de um mediador, a leitura em voz alta e a relação afetiva na condução das práticas leitoras. Por outro lado, em TN, o destaque maior foi relativo à importância do acesso às bibliotecas. Ademais, nessa turma, foi também marcante a menção a obras, sobretudo literárias, de diversos estilos, e a autores aos quais os alunos atribuíam o poder de ter-lhes despertado o interesse pela leitura. Ressalte-se que as obras e os autores citados nos relatos caracterizavam-se por serem de grande conhecimento público, seja porque fazem parte do cânone escolar e, portanto, das listas dos vestibulares, seja porque se trata de clássicos ou até porque faziam parte das recentes campanhas publicitárias do setor editorial.

Nesse sentido, de um lado, em TV, antes mesmo de serem levadas ao grupo quaisquer discussões a respeito da mediação, do afeto e da leitura em voz alta enquanto elementos favorecedores do engajamento da criança e do jovem às práticas leitoras, isto é, antes de os alunos reconhecerem tais elementos como positivos no discurso teórico-metodológico do campo da leitura, foi possível observar tais conteúdos nos seus relatos. De outro lado, em TN, dados sobre as práticas eram mais difusos, mais particularizados. Ademais, a menção a autores e obras de renome parece evidenciar uma

estratégia de engajamento ao que já é consensual dentro do campo da leitura, sem brechas para incertezas ou eventuais equívocos. Tal situação, longe de caracterizar um grupo de leitores, pode apenas evidenciar certa leitura que os estudantes tenham feito da atividade e mesmo da disciplina ou do docente em exercício. Uma leitura que tende a fazê-los buscar, mais que o debate, o acerto, e que não abre campo para a dúvida, para o risco, o que poderia levá-los a perseguir projetos didáticos mais seguros, menos experimentais ou autorais.

Analisando o que tomamos por dois perfis distintos (TV e TN), é possível relacionar tal fenômeno com a armação teórica do tripé conhecimento literário/saber didático/experiência leitora. Em TV, destaca-se a experiência nos discursos dos alunos, já que valorizam situações vividas nas práticas leitoras realizadas em seus percursos formativos. Em TN, observamos um maior valor dado ao cânone literário, já que mencionam títulos e autores como responsáveis pela fundação de suas práticas.

Antes de prosseguirmos, é importante ressaltar que os resultados acima expressos referem-se a tendências observadas, havendo, obviamente, alunos que destoaram do perfil da turma, elemento que também foi de grande importância como contraponto ao discurso assumido em cada grupo.

### **A proposta e seus encaminhamentos didáticos**

A proposta aqui apresentada foi concebida dentro do contorno das metodologias ativas e se orientou a partir da produção de um projeto de leitura de obra literária dirigido a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a busca por uma metodologia que pudesse formar o docente para o exercício de práticas de leitura, procuramos basear nossa proposta em um processo longilíneo (ocupando todo o semestre letivo), realizado pelos licenciandos, reunidos em grupos, em sala de aula e monitorado semanalmente, com devolutivas particulares do professor a cada etapa de trabalho. Nesse sentido, desde o esboço inicial até a apresentação final da atividade, os grupos trabalharam em sala de aula, com suporte do docente. Este, por sua vez, dirigiu a atividade tendo em vista as demandas de cada grupo, no que diz respeito a suas eventuais falhas, dúvidas, reelaborações. Desse modo, embora a atividade estivesse baseada numa mesma estrutura procedimental e também amparada em um mesmo aporte teórico – discutido aula a aula –, cada processo assumiu uma direção e um resultado distintos.

Apesar de o suporte teórico-metodológico dado ao longo do percurso ter sido o mesmo para os dois grupos (TV e TN), a proposta foi adequada a cada um dos perfis de turma, considerando-se suas necessidades de deslocamento discursivo bem como as disponibilidades de tempo que cada contexto estabelecia. Sendo assim, houve duas orientações distintas apenas no tocante à escolha da obra a ser tratada no projeto de leitura.

Conforme dito, os depoimentos sobre a formação leitora revelaram que os alunos de TN recorreram fortemente à menção a clássicos da literatura como forma de expressar seus percursos formativos. Sendo assim, optou-se por manter o foco em tal campo discursivo, com vistas a fazê-los lidar efetivamente com um tipo de obra que, ao que tudo indicava, surgia em seus depoimentos apenas como recorrência discursiva de autoridade. Propôs-se, portanto, para TN a seleção de obras clássicas voltadas para o jovem leitor (adolescente ou criança) como objeto a ser trabalhado numa prática de leitura literária.

O objetivo dessa definição de obra foi duplo: (a) criar certo deslocamento subjetivo dos licenciandos a respeito da leitura do texto literário clássico e da própria formação leitora como recurso para melhor enxergar seu aluno (ainda que só pressuposto naquele momento) como leitor em formação; e (b) aproximá-los da leitura do texto reconhecido como clássico para que experimentassem mais efetivamente essa leitura e as dificuldades específicas de uma prática leitora baseada no enfrentamento desse tipo de obra.

Já para TV o encaminhamento se deu a partir de outro desafio: buscar obras mais recentes da literatura infantil e juvenil que não houvessem sido lidas pelos licenciandos antes. Os alunos foram orientados, então, a se dirigir ao setor de literatura infantil e juvenil da biblioteca do centro de estudos e, ali, em grupos, fazer suas buscas segundo princípios absolutamente aleatórios. A única regra era que escolhessem obras ainda não lidas por eles.

Nesse caso, a proposta era levar os alunos a uma experiência de se colocar mais subjetivamente no processo de proposição de projetos de leitura. O propósito, assim, era que fizessem uso da prática de leitores de obras da literatura infantil e juvenil, a partir do conhecimento que já possuíam, mas que se dispusessem a serem surpreendidos por algo ainda não familiar, como forma de se depararem com a sensação de enfrentamento do enigma, que, segundo Graciela Montes (2020), deve caracterizar a leitura em sua profundidade.

Escolhidas as obras, respeitando-se não apenas o perfil de cada turma, mas a necessidade de empreender certos deslocamentos nesse processo, passou-se à produção da proposta da leitura, a qual deveria obedecer a uma estrutura muito simples e a procedimentos bastante básicos. Deste modo, orientou-se os alunos a realizarem o trabalho em duas etapas gerais: (1) estudo da obra e (2) produção do projeto.

O estudo da obra deveria se realizar a partir do instrumental que já conheciam das aulas de literatura e teoria literária e teria de ser apresentado de modo bastante simples, por meio de um comentário crítico. A produção do projeto deveria conter os seguintes itens: identificação da série a que se destinava o projeto, objetivos, justificativa, etapas de desenvolvimento, avaliação.

A cada aula, ao longo do semestre, os alunos se reuniam e avançavam na discussão e sistematização escrita dos itens elencados, entregando, ao final, o resultado do trabalho do dia, o qual era lido e comentado pelo docente da disciplina para, na semana seguinte, ser ajustado pelos integrantes dos grupos.

Como conclusão do processo, os alunos expuseram os projetos à sua turma, recebendo comentários do docente, que buscavam articular os conhecimentos desenvolvidos em sala, nas aulas teóricas e práticas, com as propostas exibidas nas apresentações.

## **Os resultados**

Embora todos os projetos produzidos durante o semestre letivo tenham sido avaliados continuamente, após a conclusão das propostas criadas pelos alunos, tivemos mais condições de observar os ganhos e as eventuais renitências evidenciadas ao longo do processo realizado.

Para melhor explorar os pontos nevrálgicos do percurso de criação das propostas, como indício do processo de formação docente, abordaremos alguns tópicos que representaram maiores desafios ou deslocamentos mais significativos. Deste modo, para aferição de resultados do trabalho desenvolvido, apresentamos, a seguir, dados e reflexões a respeito das escolhas das obras e das atividades elaboradas, buscando problematizar a formação docente como um elemento fundamental para a formação de jovens leitores e para a difusão da leitura de literatura na escola. O corpus de análise é formado por um conjunto de 19 projetos, sendo 7 de autoria dos alunos de TV e 12 dos alunos de TN.

## A escolha das obras

Conforme exposto acima, a escolha das obras pelos estudantes seguiu duas orientações distintas, sendo, para TV, a busca por textos nunca lidos antes pelos integrantes do grupo, e, para TN, os clássicos da literatura universal. Vale lembrar que o projeto era direcionado para classes de Ensino Fundamental 2, isto é, para jovens entre 11 e 15 anos.

No caso de TV, de saída, observamos que os grupos não foram tão fiéis ao desafio de lidar com textos a serem lidos pela primeira vez. Mesmo assim, dos 7 projetos analisados, 4 foram elaborados a partir de obras desconhecidas dos estudantes. Todavia, observa-se que a escolha foi conduzida, em parte, pela busca por certa garantia de qualidade e reconhecimento da crítica ou do mercado literário, na medida em que dois dos grupos em tela, apesar de buscarem textos não conhecidos, optaram por obras de autores consagrados no segmento da literatura infantil e juvenil brasileiras, sendo eles Lygia Bojunga Nunes e Pedro Bandeira.

As obras selecionadas pelos alunos de TV expressas como desconhecidas dos grupos foram: *O menino sem imaginação*, de Carlos Novaes, *Anjo da morte*, de Pedro Bandeira, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, *O segredo das tranças e outras histórias africanas*, de Rogério Andrade Barbosa. As demais obras, já conhecidas pelos alunos, eram *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, e *Os pássaros selvagens*, de José Carlos Leal.

Observa-se, nesse sentido, que uma parcela significativa dos alunos procurou seguir a orientação de busca por textos que representassem desafios de leitura, na medida em que teriam de desenvolver a própria crítica a respeito da obra (ainda que apoiada em leituras complementares). A opção por uma literatura consagrada, como *A bolsa amarela*, porém, deixa pouco espaço para uma experiência de leitura mais autêntica dos licenciandos, visto que há todo um discurso, ainda que implícito e indireto, em relação à novela escolhida, que interfere na apreciação, crítica e, talvez, na proposta de abordagem da leitura.

Ainda no que diz respeito à escolha das obras mencionadas pelos alunos como “desconhecidas”, *Anjo da morte* trafega na mesma linha que *A bolsa amarela*, embora menos pela narrativa que pela autoria. É preciso considerar, nesse caso, a forte presença do autor na formação dos atuais licenciandos, quando de sua passagem pela educação básica, já que Pedro Bandeira é figura

marcante nas bibliotecas escolares das regiões sul e sudeste do país. Deste modo, selecionar uma obra desse autor pode representar a reafirmação de um discurso de autoridade, de um certo cânone escolar, que garante uma certeza de aceitação da obra, o que, a rigor, provoca um desvio do desafio inicial de lidar com textos desconhecidos pelos alunos.

As demais escolhas tomadas como desconhecidas pelos estudantes, de fato, não se inscrevem em um cânone de autores da literatura infantil e juvenil brasileiros. No entanto, é possível afirmar que a opção por *O segredo das tranças e outras histórias africanas* pauta-se também em uma perspectiva de aceitabilidade, tracionada pelos temas transversais que compõem no ambiente escolar brasileiro desde 1997, com a publicação do documento federal Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais. Embora no ano de realização da proposta houvesse uma onda conservadora, que se contrapunha aos discursos de inclusão, é preciso ter em conta que as experiências prévias dos estudantes que selecionaram a obra se alicerçam em uma educação básica em que a temática da pluriculturalidade era frequente e representava uma forte tendência ideológico-discursiva. Nesse sentido, a opção pela obra, embora resulte de uma busca pelo desafio de lidar com o “mistério” que as novas leituras impõem, também se apoia em uma certa segurança, ainda que temática.

Resta, portanto, a obra *O menino sem imaginação* enquanto efetiva escolha pautada no encontro com o desconhecido, na assunção do desafio de realizar a apreciação do texto a partir de referenciais constituídos também por uma formação atravessada por discursos alheios, mas tendo como eixo fundante a autonomia crítica, por meio de formulações oriundas da própria experiência com a obra, seja no plano temático, estilístico, linguístico etc.

Essa perspectiva da autonomia a ser desenvolvida nos cursos de licenciatura tem como propósito, em nossa proposta, favorecer as condições críticas do professor em formação, de modo que ele possa, em sua sala de aula, posicionar-se diante dos apelos midiáticos da indústria do livro que, por vezes, impõem certos títulos a despeito da qualidade das obras, ou mesmo em face das restrições materiais, perpetradas pelas políticas de precarização da educação pública, que pouco favorecem a formação dos acervos de bibliotecas escolares. Ao lado disso, é preciso ressaltar a importância da experiência de ler uma obra desconhecida, de ajustar o instrumental teórico desenvolvido nas aulas



de teoria literária para a apreciação crítica do texto e para a construção autônoma de uma proposta didática de leitura literária.

No contexto de TN as escolhas também não obedeceram completamente à proposta de lida com obras consideradas clássicas. Dos 11 títulos selecionados pelos grupos, dois eram textos mais recentes, sendo assim, não inscritos na qualidade de clássico. São eles: *Persépolis*, de Marjane Satrape, e *Pai, me compra um amigo?*, de Pedro Bloch. Ademais, o primeiro deles, embora tenha grande reconhecimento mercadológico, dado que aborda temáticas relevantes, como a crise no Oriente Médio e a condição feminina sobretudo naquela região, não costuma ser reconhecida, pela crítica mais conservadora, como literatura, dado que a linguagem extrapola o verbal, tendo em vista se tratar de uma *graphic novel*.

Embora TN tenha mantido maior correspondência à proposta de seleção, outras duas escolhas destoaram do padrão estabelecido. É o caso das obras que não podemos considerar efetivamente clássicas, mas canônicas, como *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo, e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Ainda que possamos dizer que esta última venha se tornando um “clássico” da literatura de temática feminina, não é possível considerá-la voltada ao público infantojuvenil. O mesmo se dá com a obra de Azevedo, sendo que, para este, também o título de “clássico” não parece ser tão adequado, na medida em que se trata de um texto mais circunscrito a um período (Romantismo Brasileiro) e a um estilo de época (ultrarromântico), não tendo atravessado públicos de diversas gerações e localidades, como ocorre com literaturas de viés semelhante, a exemplo de *Frankenstein*, de Mary Shelley.

Nota-se, na escolha desses dois últimos títulos, uma possível busca pela segurança garantida das obras conhecidas e trabalhadas durante o curso de Letras, certamente aprovadas em sua qualidade literária. Entretanto, entendemos ter escapado aos grupos de estudantes que optaram por tais textos uma visão do leitor real, isto é, os alunos da educação básica, adolescentes entre 11 e 15 anos, a quem tais obras talvez fossem um tanto inacessíveis, dadas as temáticas e mesmo as estruturas narrativas, marcadas pela fragmentação do narrador, tanto na obra de Lispector quanto na de Azevedo, embora por meio de recursos distintos e com efeitos de sentido não menos diversos entre si.

Uma escolha de destaque no contexto de TN foi a coletânea de poemas *Obra reunida*, de Vinicius de Moraes. Embora seja pouco reconhecida como clássico ou cânone, é possível dizer que se

trata de uma escolha que margeia os dois campos. De um lado, trata-se de um autor vastamente difundido, popular por alguns poemas, declamado mais fora do que dentro dos espaços acadêmicos. Sendo assim, parece mais próximo de um clássico da literatura, que alcança o gosto público e atravessa gerações, ainda que sofra certa restrição por parte da crítica especializada. Mas o que mais se destaca na seleção é o fato de se tratar de obra em versos, distinguindo-se de todas as escolhas de TN e mesmo das de TV, que buscaram textos narrativos (mesmo que em HQ), talvez reproduzindo as experiências de leitura vivenciadas em seus percursos pela educação básica.

Outro aspecto que nos parece relevante nas escolhas refere-se à origem das obras, em sua maioria estrangeiras – sete, num total de 11 –, sendo elas *Estórias extraordinárias*, de Edgar Allan Poe (Estados Unidos), *O pequeno príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry (França), *Persépolis*, de Marjane Satrapi (França/Irã), *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (Inglaterra), *Alegres aventuras de Robin Hood*, de Alexandre Dummas - adaptado por Howard Pyle (França) e *O jardim secreto*, de Francis Hodgson Burnett (Reino Unido). Quanto às escolhas nacionais, além das já mencionadas antes, inclui-se *Tchau*, de Ligia Bonjunga Nunes.

Consideramos, assim, que a opção mais frequente por obras estrangeiras pode evidenciar certa regulação das escolhas a partir de concepções mais seguras quando se trata de buscar objetos culturais de apreciação garantida.

Ainda no campo da origem das obras, dentro da seleção de textos nacionais, porém, é destacável *Tchau*, que, apesar de não apresentar o mesmo vigor mercadológico de outros títulos da autora, como é o caso de *A bolsa amarela*, foi considerado pelos estudantes como uma literatura com potencial para ser admitida como clássico, de onde se depreende uma valorização da experiência pessoal da leitura, em detrimento dos discursos já estabelecidos em torno da obra literária.

A partir das escolhas dos alunos de TN, é possível observar que, embora tenham exaltado os clássicos e os cânones literários em seus depoimentos de leitores, alguns grupos tiveram certa dificuldade para reconhecer as obras inscritas nessas categorias. Mais ainda, conforme se verá no tópico a seguir, também houve dificuldade dos estudantes em lidar com as obras selecionadas, na medida em que suas escolhas não resultavam de experiências de leitura dos textos originais, mas de conhecimentos mediados por outras fontes, como o cinema, os quadrinhos, as resenhas, os resumos

didáticos etc. Tal situação, por vezes, motivou a troca da obra e a mudança do projeto em meio ao processo de criação das propostas.

Vale destacar que as obras escolhidas pelos grupos de TN, conforme observado, não estavam todas dentro dos limites do que se convencionou chamar “clássicos literários”. Embora tal categoria seja um tanto controversa, é preciso deixar claro que ela diverge do que se tem reconhecido como cânone ou, de outro lado, como literatura de massa. O clássico, muitas vezes, coincide com uma ou outra dessas classificações, mas não podemos dizer que se trate de textos de mesma ordem. Há clássicos que também são considerados canônicos, como *A divina comédia*, de Dante Alighieri, obra imprescindível para os estudos da língua, da literatura e da cultura italianas. Em contrapartida, o também clássico *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, não goza do mesmo prestígio para os estudiosos da língua e literatura francesas. Ainda nessa embaraçosa tentativa de distinção de prestígio entre as obras, temos a literatura de massa, muitas vezes associada apenas aos índices de venda, mas que, por vezes, é guindada à notoriedade de um clássico, como tem sido o caso da saga *Harry Potter*, que, além de somar milhares de leitores, prossegue na produção de outras obras, decorrentes do texto original de J. K. Rowling.

Curiosamente, entretanto, as obras escolhidas pelos grupos de TN parecem ter assumido a classificação de clássicos, em parte, em função da experiência que os alunos tiveram a partir das próprias leituras. Isto é, em alguns casos, trata-se de textos que foram de grande importância para o percurso de formação leitora dos estudantes, conforme declararam em relação a obras como em *Pai, me compra um amigo*, *O pequeno príncipe*, *Tchau* ou *Persépolis*. Em outras situações, parece ter sido relevante o status da obra dentro do meio acadêmico, como em *A hora da estrela* ou *Noite na taverna*, fato que não deixa de se constituir enquanto experiência, ainda que mediada.

Nesse sentido, é possível considerar que as escolhas das obras pelos grupos de TN deram-se, em parte, em função de suas experiências com elas, o que, de alguma maneira, operou na atribuição de um significado para si, fazendo-os elegê-las como clássicos da literatura.

Nesse percurso das seleções de textos, observa-se que, tanto em TV quanto em TN, a subjetividade esteve sempre em causa, seja pela recorrência aos discursos que muniram os estudantes de alguma segurança para optar por uma ou outra obra, seja pela retomada de vivências significativas com textos e autores conhecidos. Nas duas situações, é possível reconhecer o apoio dos estudantes

em uma das bases do tripé mencionado neste artigo, sobretudo nas sustentações do conhecimento teórico de literatura e da experiência do leitor.

### **Os projetos**

Conforme mencionado, ao longo das aulas teóricas foram apresentados e discutidos alguns conceitos que consideramos fundamentais para a elaboração das propostas, no sentido de favorecerem uma reflexão a respeito da necessidade de considerar a leitura como uma atividade complexa e que, por consequência, requer do leitor uma rede de procedimentos para que possa lidar com uma dinâmica que articula processos diversos. Nesse sentido, as orientações semanais, realizadas durante o percurso de produção das propostas, buscaram apoiar os alunos para que vislumbassem, em seus projetos, caminhos sustentados pelo conceito freireano de “leitura da palavravundo”, pela noção de subjetividade leitora, baseada nas Análise do Discurso (INDURSKY, 2010), pelo encaminhamento metodológico favorecido pela construção do desejo pela leitura, conforme discussão favorecida pela obra de Pennac (1993). Também foram fulcrais as intervenções com vistas a propor aos alunos uma busca de práticas mais autorais por parte dos leitores, conforme propõe Colomer (2007), e de estratégias de aula menos desgastadas pela tradição, de acordo com Silva (1998) e Jouve (2013). No caso específico de TN, devido à perspectiva de trabalho centrada em obras clássicas, também compareceu nas discussões teórico-metodológicas a obra *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, de Ana Maria Machado (2002).

Ao longo do processo de orientação em TV e mesmo nas propostas já finalizadas, observou-se certa oscilação no tocante à apropriação das teorias e metodologias estudadas na disciplina. Vale dizer que as propostas variaram entre a consistência teórico-metodológica e a renitência em modelos escolares mais tradicionais, baseados na ausência de mediação da leitura e na avaliação formal restrita ao resumo ou à prova sem prévia discussão sobre as obras. Outro aspecto que chama a atenção na maior parte dos projetos desse grupo é a ausência de atividades focadas na materialidade textual, embora tenha havido discussões sobre a importância da dimensão formal do texto baseadas em Freire (2001), Colomer (2007), Jouve (2013) e Silva (1998). Destaca-se, nesse sentido, que, das sete propostas apresentadas em TV, apenas duas lidavam com o texto, na identificação e reflexão sobre procedimentos que resultam em efeitos simbólicos que distinguem a obra enquanto literatura. Bons

exemplos disso são os projetos criados para a leitura de *A bolsa amarela* e *A droga da obediência*. No primeiro, entre práticas de leitura, distinguem-se as atividades de reconhecimento e discussão a respeito de elementos fantásticos presentes na novela. Outro dado relevante que perpassa toda essa proposta é a abordagem a respeito do lugar discursivo da protagonista ao longo do texto, fato constitutivo do percurso narrativo da obra. Já na outra proposta, pareceu-nos relevante a criação de instrumentos para acompanhamento, pelo leitor, das alterações sofridas pelas personagens ao longo da narrativa, dado que nos parece fundamental ao entendimento da obra e mesmo ao trabalho efetivo com a materialidade do texto.

Ainda em TV, no tocante ao rigor metodológico das propostas, apenas três dos sete projetos apresentados revelaram-se consistentes, na medida em que tinham objetivos claros e procedimentos compatíveis para a sua efetiva realização. Essas propostas contavam ainda com atividades que apresentavam enunciados claros e articulados aos objetivos a serem alcançados. A avaliação, nesses casos, também se mostrou consistente, na medida em que se constituiu a partir do tipo formativo (SOLÉ, 1998), o que revela uma compreensão da leitura enquanto processo a ser constantemente avaliado e mediado. Os demais projetos de TV, apesar de, por vezes, apresentarem objetivos claros, mantiveram-se restritos a tarefas que não dialogavam com os estudos empenhados ao longo das aulas. Isto é, as atividades criadas não buscavam uma mediação entre leitor e texto, sendo, em sua maioria, tarefas de controle, isoladas e sem foco na materialidade textual, muitas delas apoiadas num entendimento da leitura enquanto produto a ser checado, ao final do processo, por meio de uma prova ou de um resumo.

Em TN observou-se uma grande dificuldade dos grupos em dois aspectos fundamentais. O primeiro deles refere-se a uma concepção de subjetividade leitora, na medida em que as propostas e as atividades nelas contidas não permitiam que o aluno-leitor se deparasse com o texto de forma imediata desde o princípio do percurso leitor. Em geral, essa situação se operava a partir de práticas em torno da exposição a respeito do livro como procedimento inicial, as quais delimitavam, de saída, uma apreciação já formatada da obra, restando muito pouco ao estudante para interpretá-la autonomamente. A outra dificuldade mais significativa refere-se à articulação dos componentes da proposta, não havendo diálogo, principalmente, entre objetivos, etapas de desenvolvimento e avaliação. Um exemplo de desarticulação seria um dos projetos que investiu na prática do

compartilhamento como recurso metodológico para interpretação da obra e, em contrapartida, indicou o resumo como instrumento exclusivo de avaliação.

Dos 12 projetos apresentados em TN, apenas dois evidenciaram percursos bem articulados, isto é, as etapas de desenvolvimento se mostraram coerentes com os objetivos da proposta e com a avaliação. Chamam a atenção, nesse sentido, os projetos realizados a partir das obras *O pequeno príncipe* e *O jardim secreto*. O primeiro optou por realizar um percurso monitorado da leitura, propondo um cronograma que previa a leitura autônoma de sequências de capítulos e, a cada aula, uma roda de compartilhamento das impressões, interpretações e dúvidas, além de uma discussão tematizada, abordando aspectos diversos da obra. O projeto propunha avaliação formativa (SOLÉ, 1998), a ser conduzida ao longo de todo o processo de leitura. Já a proposta com *O jardim secreto* propunha práticas leitoras em sala de aula como motivação inicial, seguidas de orientação para leitura autônoma extraclasse e sessões de compartilhamento, nas quais se programava também a avaliação formativa. Em ambos os projetos é notável a preocupação, também, em lidar com uma relação dialógica entre as experiências de vida dos alunos e os contextos tratados pelas obras literárias, propondo-se uma resignificação das duas instâncias como resultado da atividade de compartilhamento.

Conforme se depreende, as propostas buscaram firmar-se a partir de práticas leitoras efetivas, em sala de aula ou em casa, mas sempre amparadas por debates que objetivavam colocar o texto e sua leitura em circulação na sala de aula, ampliando e resignificando as experiências dos alunos envolvidos. A avaliação, nesses casos, configurou-se pelo tipo “formativo”, o que implica um acompanhamento do desempenho do estudante, ao longo das atividades, como forma de observar avanços e mesmo demandas específicas que justifiquem intervenções do docente e ajustes no plano geral do projeto. Nesse sentido, observa-se que os projetos mencionados buscaram coerência com as teorias abordadas em aula, sobretudo no que se refere ao conceito freireano de “palavramundo” e à metodologia do “compartilhamento” proposta por Colomer. Ademais, efetiva-se também, nas propostas em tela, a preocupação com a subjetividade leitora, com o posicionamento dos estudantes-leitores em relação ao que leem. Destarte, pode-se considerar que ocorre uma atenção à leitura enquanto uma experiência a ser proporcionada e ampliada no seio das práticas escolares.

A partir das análises dos projetos bem como das vivências ao longo do percurso em que foram construídos, verificamos a importância de proporcionar aos licenciandos experiências de criação de propostas de ensino já nos primeiros anos do curso. Não esperávamos que a atividade de criação de práticas de leitura obtivesse resultados plenamente satisfatórios, tendo em vista se tratar de um primeiro contato com tal ferramenta pedagógica. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar as demandas evidenciadas nesse processo, sobretudo no que diz respeito à valorização da experiência leitora do licenciando e ao fortalecimento de sua competência didática.

### **Considerações finais**

No estudo aqui apresentado, defendemos que a formação do docente de língua materna da educação básica deve estar alicerçada sobre um tripé constituído pelo conhecimento teórico de literatura, pelos saberes didáticos e pela experiência pessoal com a leitura de obras literárias.

Ao longo do processo vivenciado durante as aulas da disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, pudemos observar uma tendência, no curso de Letras, em valorizar os conhecimentos teóricos de literatura em detrimento da experiência leitora dos alunos e mesmo dos fundamentos didáticos necessários ao seu ensino. Testemunhamos que o lugar do leitor enquanto sujeito que percorre a obra literária e se coloca em diálogo com ela, em boa parte dos projetos, não foi garantido, talvez como efeito mesmo de uma experiência ainda não legitimada em seus percursos. Isto é, se na educação básica não havia a possibilidade de interagir com as obras por razões de ordem material – ausência de livros, falta de acesso à biblioteca, uso de livros didáticos com textos fragmentados, uso do texto literário como pretexto para ensino de gramática etc. –, no ensino superior, há uma “ordem da leitura” (Montes, 2019, p. 200) que não permite ou dificulta ao estudante uma apropriação pessoal dos textos. Nesse sentido, a experiência de leitor do docente em formação parece sofrer de certa atrofia no tocante a uma relação subjetiva e desiderante com a literatura, o que certamente afeta sua forma de considerar o seu lugar, o lugar da obra literária e o lugar do leitor em formação em suas práticas, conforme se observa nos projetos criados na disciplina em tela.

Tomando as três bases do tripé apresentado como figura conceitual para refletirmos a respeito da formação do docente responsável pela constituição do leitor, é possível dizer que, ao longo

das aulas da disciplina “Leitura no Ensino Fundamental”, procuramos favorecer igualmente os três pontos. De início, buscamos o registro das experiências de leitura dos estudantes como forma de alicerçar seu entendimento a respeito da particularidade de cada percurso, no caso de seus alunos. Também procuramos ressignificar tais experiências por meio do diálogo destas com leituras e discussões de obras que debatem a formação do leitor e o ensino de literatura, o que se configurou, portanto, como uma abordagem dos saberes didáticos. Por fim, procuramos fortalecer a experiência dos estudantes por meio de uma metodologia ativa, na medida em que propusemos a eles o desafio de vivenciar uma prática docente, ainda que circunscrita ao seu planejamento apenas.

Como vimos, os projetos resultantes desse processo não assumiram integralmente os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos pela disciplina. Nesse sentido, eles não refletem diretamente as discussões e os conteúdos então abordados. Entretanto, é preciso considerar que a aprendizagem, tanto quanto a leitura, deve ser compreendida como um processo e não como um produto. Isto é, consideramos que o sucesso da atividade desenvolvida se deu efetivamente pelos deslocamentos que ela proporcionou durante sua feitura, em meio às discussões entre alunos e às negociações de ajustes com a professora e com as teorias apresentadas. Vale dizer, portanto, que a experiência vivida ao longo do semestre letivo é em si a grande marca de distinção do trabalho relatado.

Ressaltamos, ainda, que a formação docente, como qualquer outro processo de constituição subjetiva, é marcada pela complexidade, não se esgotando em uma disciplina ou em um período letivo. Tanto quanto a leitura da palavra, ela se inicia muito antes de o estudante adentrar os umbrais da academia pela primeira vez, ao mesmo tempo em que se estende por toda a sua vida profissional. Criar e criar-se professor é um percurso de constante ressignificação e de deslocamento subjetivo. Vivenciar essas experiências durante o processo formativo e poder simbolizá-las por meio das discussões em sala e das metodologias ativas parece-nos, neste momento, um bom caminho para o enfrentamento dos desafios que a carreira docente impõe à tarefa de formar leitores de literatura.



## Referências

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. *El placer del texto*. Tradución de Nicolás Rosa. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1993.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a produção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- BOMBINI, Gustavo. *Los arrabales de la literatura: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015 (versão digital).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro101.pdf> . Acesso em: 28 dez. 2020.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001.
- INDURSKI, Freda. *Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos*. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 163-178.
- JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Neide Luzia Rezende et al. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011 (edición eletrónica).
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Solisluna, 2020.
- SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PARANÁ. *Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português – Modalidade: Licenciatura – Habilitação Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado no ano de 2018*. Resolução 142, 6 de dezembro de 2017. Universidade Estadual de Londrina -CEPE/CA. Disponível em/: [http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao\\_142\\_17.pdf](http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_142_17.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Weneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?.  
*Cad. Pesquisa* [online]/ 2012, vol. 42, n. 145, pp.272-283. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em: 7/3/2023

Aprovado em: 4/6/2023

## ENTREVISTA COM ÁLVARO CARDOSO GOMES

Ana Paula Franco Nobile Brandileone<sup>1</sup>

Beatriz da Silva Massari<sup>2</sup>

Fernanda Aparecida de Freitas<sup>3</sup>

Jamile Oliveira<sup>4</sup>

Vitória Beatriz dos Santos<sup>5</sup>

Álvaro Cardoso Gomes é um dos nomes de destaque das literaturas brasileira infantil e juvenil contemporâneas. Nascido em Batatais, interior de São Paulo, é crítico literário, ensaísta, romancista e poeta. É formado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), onde se tornou professor titular de Literatura Portuguesa. Especializou-se na literatura do final do século XIX e em poesia e romances contemporâneos. Fez pós-doutorado em Portugal e nos Estados Unidos e ministrou aulas de Literatura Brasileira na Universidade da Califórnia e no Middlebury College, ambos nos Estados Unidos. Dono de uma vasta produção literária infantil e juvenil desde os anos 80, o escritor criou um projeto editorial de sucesso intitulado "Meu amigo escritor", publicado pela Editora FTD. O objetivo central do projeto, segundo afirma na entrevista a seguir, é aproximar os jovens leitores dos grandes clássicos das literaturas canônicas, brasileira e portuguesa. São sete os romances publicados até o momento pela coleção: *O poeta que fingia* (2010), *Liberdade ainda que tardia* (2012), *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* (2014), *A menina que conheceu Mário de Andrade* (2018) e *Entre a pena e a espada* (2020), escritos por Álvaro Cardoso Gomes, e *O poeta do exílio* (2011), *Morrer amanhã* (2014), escritos por Marisa Lajolo e Márcia Abreu, respectivamente. Os romances possuem como eixo organizador a intertextualidade, a partir da qual os autores constroem biografias romanceadas (GRANDE, 2016) sobre Fernando Pessoa, Tomás Antônio Gonzaga, Machado de Assis, Mário de Andrade, Camões, Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo. Essa coleção já obteve importantes premiações: *O poeta que fingia* ficou em segundo lugar na categoria

---

<sup>1</sup> Doutora. Professora Associada do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. E-mail: [apnobile@uenp.edu.br](mailto:apnobile@uenp.edu.br). Orcid: 0000-0001-5446-3957

<sup>2</sup> Graduada no curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio. E-mail: [biahmassari@gmail.com](mailto:biahmassari@gmail.com). Orcid: 0000-0003-3318-6801

<sup>3</sup> Graduada no curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [fernandaapffreitas@gmail.com](mailto:fernandaapffreitas@gmail.com). Orcid: 0000-0002-9912-8324

<sup>4</sup> Graduada no curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. E-mail: [oliveirajamile568@gmail.com](mailto:oliveirajamile568@gmail.com). Orcid: 0000-0002-8253-2478

<sup>5</sup> Graduada no curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. E-mail: [vitoriarou@hotmail.com](mailto:vitoriarou@hotmail.com). Orcid: 0009-0005-1402-5748

romance juvenil do Prêmio Jabuti, no ano de 2011, *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, com o terceiro lugar, na mesma categoria, em 2015, e *O poeta do exílio*, com o prêmio da ABL.

Da coleção “Meu amigo escritor”, damos destaque a *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, que norteou as atividades voltadas ao letramento literário, desenvolvidas no âmbito da Residência Pedagógica (CAPES), na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Cornélio Procópio, entre os anos de 2020 e 2022. A obra apresenta como personagem protagonista Machado de Assis que, às vésperas de sua morte, decide registrar, num caderno, alguns momentos importantes de sua vida, com a ajuda de seu secretário, Hermenegildo. Desse modo, a narrativa é contada sob a sua perspectiva; daí a notação subjetiva/intimista do texto. Nem por isso, Gomes se descuidou da base histórica do enredo: o Rio de Janeiro no século XIX, as livrarias e seus lançamentos e os aspectos da sociedade oitocentista, dividida entre os remanescentes da nobreza, a burguesia ascendente, as classes pobres e os escravos. Transformado em narrador de sua própria história, Machado de Assis aparece humanizado para o leitor, tornando-se, como afirma, Passos (2014), “nosso igual”.

Na medida em que Machado narra a sua intimidade por meio dos registros, alguns fatos relevantes de sua vida vão sendo desvelados, tais como a infância pobre, a relação com a família, a lenta ascensão social, o amor por Carolina, sua trajetória como escritor e a amizade com os escritores de seu tempo, como José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida e Euclides da Cunha. E é nesse embaralhamento entre fato e ficção, que o leitor convive com personagens de papel, como Hermenegildo e sua mãe, os empregados da casa, Padre Siqueira, personagens secundários, como Natalino, e personagens históricos, por assim dizer, que existiram, mas que são ficcionalizados, como Carolina, os escritores do seu tempo; personagens que se encontram no mesmo plano narrativo.

A semelhança com romance de Machado de Assis, *Memórias póstumas de Brás Cubas* não fica restrita no título, como à primeira vista se poderia supor. Ambos os romances valem-se da memória de seus protagonistas para rememorar acontecimentos vividos ao longo da existência. Por isso, a narração se faz em primeira pessoa, pelos narradores que também são protagonistas. Há, ainda, a forte presença da intertextualidade que, no caso do romance de Gomes, impulsiona o desenvolvimento das situações narrativas, bem como auxilia o leitor a distinguir o autor Machado de Assis, sujeito de carne e osso, de seu personagem feito de papel. O cruzamento intertextual pode, também, ser notado a partir da construção de alguns personagens que, interlocutores de Machado de Assis ao longo da obra, são responsáveis pela condução para o universo discursivo da produção literária machadiana, como Carolina, Padre Siqueira e Hermenegildo; estratégia narrativa que ajudar o leitor na compreensão de alguns aspectos da obra machadiana.

Outro recurso narrativo presente em ambos os romances é a metalinguagem, que se manifesta no romance quando Machado, o personagem, reflete sobre o próprio ofício da escrita, explicando a Hermenegildo ou a Carolina o processo de criação de suas obras. A seguir trecho em que Machado de Assis descreve como foi a escrita de um dos capítulos de seu grande romance, *Dom Casmurro*:

Estava inspirado naquele dia e escrevia com rapidez. Meu romance prometia, os personagens ganhando um perfil definido, e os fatos do enredo se concatenando com solidez. Assim, escrevi até me doer a mão. Parei para descansar um pouco, tirei os óculos e limpei as lentes com um lenço. Repondo-os, li o que havia escrito, cortei uma palavra, uma frase, e reescrevi o parágrafo que começava por “Fui devagar ...” e não me parecia nada bem. Uma hora depois, satisfeito com o resultado, passei todo a limpo o capítulo XXXII, que intitulara “Olhos de ressaca”, tarefa que me exigiu umas duas horas de trabalho [...]. (GOMES, 2014, p. 34)

Dada a tênue fronteira tênue entre fato e ficção, o romance fomenta a imaginação do leitor não apenas por trazer à tona a gênese de algumas de suas principais obras, mas também por tratar do seu relacionamento com Carolina, dos seus afazeres rotineiros, da sua relação com seus amigos escritores (Lima Barreto, Mário de Alencar e Euclides da Cunha), além da relação de carinho e amizade estabelecida entre Machado e Hermenegildo; este personagem de papel.

Objeto de estudo e análise, *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* foi a obra selecionada para a elaboração de uma proposta didática, que foi implementada para duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, do 3º Colégio da Polícia Militar, no município de Cornélio Procópio. As atividades que orientaram o subprojeto, intitulado “Residência Pedagógica: formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura para a Educação Básica”, estiveram, de um lado, voltadas para ações que visassem ao letramento literário, baseando-se nos pressupostos metodológicos de Cosson (2007), mais especificamente a sequência expandida, para o desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando produção escrita e a prática da oralidade. Por outro lado, mas de forma complementar, objetivou apontar para uma prática pedagógica que possibilitasse aos docentes em formação inicial, graduandos do curso de Letras, da UENP-CCP, adotar uma estratégia de ensino e aprendizagem da Literatura e, assim, nortear o trabalho de formação do leitor, sobretudo literário, bem como recuperar a leitura literária no espaço escolar.

A entrevista a seguir, com Álvaro Cardoso Gomes, é resultado de uma das atividades propostas na sequência didática de leitura literária com a obra *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, elaborada a muitas mãos – residentes/graduandos do curso de Letras, sob a orientação da

professora preceptora/regente, Profa. Me. Cristiane Romano, e da coordenadora do subprojeto, Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone. A entrevista ocorreu no dia 09 de novembro de 2021, de forma remota, via Google Meet, e contou com a presença dos bolsistas do Programa, das professoras Cristiane e Ana Paula, bem como dos alunos da escola. Na entrevista, Álvaro aborda as suas motivações para escrever, a repercussão das suas obras, sua relação com a literatura, suas vivências como escritor, entre outros assuntos. A entrevista foi, majoritariamente, norteadada por perguntas elaboradas pelos alunos da escola pública, selecionadas pelos graduandos. Vale ressaltar que na entrevista, as perguntas foram feitas pelos próprios alunos, de forma alternada.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Qual a parte mais fácil e a mais difícil do processo de escrita para o senhor?

A.C.G: O processo mais complexo é planejar. Escrever em si, para mim, não oferece grande problema não, pois tenho muita facilidade para escrever, mas, mesmo assim, preciso antes de um projeto. Preciso ter o começo e mais ou menos uma ideia de como vai ser o fim, e uma coisa importante também, que é quase uma superstição, necessito de um título, ainda que provisório. Se eu não tiver o título, não consigo escrever; ter o título, não sei por quê, me dá mais segurança. Foi o que aconteceu com *Memórias Quase Póstumas de Machado de Assis* que faz parte da coleção “Meu amigo Escritor”, em que eu tentei, com algum sucesso, fazer uma aproximação entre os jovens e os clássicos. A professora Ana inclusive tocou nesse tópico da dificuldade de se trabalhar com os clássicos. Dificuldade que conheço, porque também sou professor, e que tentei solucionar, de certa maneira, desmistificando, mostrando que o escritor é uma pessoa como outra qualquer, uma pessoa que tem sua vida, às vezes mais aventureira do que a das outras pessoas. No ano passado, terminei de lançar um outro livro dessa coleção chamado *Entre a pena e a espada*, que é sobre Camões. No caso desse autor, ele teve uma vida muito cheia de aventuras e que procuro explorar. Já o Machado de Assis teve uma vida bem simples, funcionário público, bem-casado, morando na mesma casa, frequentando os mesmos amigos e dedicando grande parte da vida a escrever. O que procuro fazer nessa coleção é, realmente, mostrar que o escritor é um ser humano comum, que se distingue dos outros apenas pela imaginação que o faz escrever. Era uma velha ideia que eu tinha e fazia tempo que queria escrever sobre o Machado de Assis, eu só não sabia como. Afinal, escreveria a respeito do quê? Trataria dele como? E foi daí que nasceu a ideia de fazer esse paralelo entre o Machado de Assis e o personagem dele chamado Brás Cubas, que faz parte do seu romance mais importante. Partindo disso, pensei: “puxa vida, eu poderia escrever umas memórias de Machado de Assis, mas não póstumas, e sim quase póstumas”. Tinha, portanto, essa ideia, um título e comecei a escrever. Lembro que quando comecei a redigir era uma outra história. Como achei que estava ficando chata,

que não despertaria o interesse, a curiosidade do leitor, aí me veio a ideia então de comparar o personagem com o autor. Comecei a escrever imitando, inclusive, o modo como Machado de Assis escreve. Se vocês lerem qualquer obra do autor, as mais famosas, podem perceber que ele gosta de escrever pequenos capítulos falando um pouco de tudo. Ele não só conta a história, mas faz também reflexões sobre a vida, sobre a arte, a literatura, com muita ironia e muito humor. Pois resolvi imitar esse estilo machadiano. O livro é composto por pequenos capítulos em que Machado de Assis fala um pouco de tudo: da amizade dele com o padre, sobre a teoria do tijolinho e, assim, fui produzindo a narrativa até o seu desfecho. Escrever essa história do Machado de Assis foi uma coisa muito prazerosa; fui do começo ao fim, sem atropelo, saiu fácil, saiu rápido. A editora adorou o projeto, e o livro está aí para seguir sua carreira.

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:** Dos livros que você já escreveu, qual é o seu favorito? E porquê?

A.C.G: Eu publiquei muita coisa, é difícil falar qual o favorito. Geralmente respondo que o meu favorito é o que estou escrevendo no momento. Ali me apaixono, me entrego, esqueço da vida, esqueço dos outros livros. Acontece assim, mas, por razões históricas, alguns livros marcaram a minha vida, mais que outros. Por exemplo, tenho um livro que foi a primeira obra escrita para jovens (até a década de 1980, eu nunca tinha escrito nada para esse público). O livro se chama, *Hora do amor*, que se transformou, para minha surpresa, num best-seller da editora, vendendo muitos exemplares. Teve uma aceitação grande pelos jovens, tanto que eu comecei a viajar pelo Brasil, visitando escolas para falar da *Hora do Amor* e depois de outros livros que vieram na sequência. Esse livro me marcou muito. Depois, por circunstâncias de mercado e interesse das escolas, mudei um pouco e escrevi 5 livros para a coleção “Meu Amigo Escritor”: o primeiro foi sobre o Fernando Pessoa, os outros sobre Tomás Antônio Gonzaga, Machado de Assis, Mário de Andrade e, por fim, sobre Camões. Esses livros me levaram para um campo muito interessante, pois, pela primeira vez na vida, consegui juntar a minha atividade de professor e a minha atividade de ficcionista. Esses livros têm o poder de facilitar a entrada dos jovens na obra dos grandes escritores brasileiros e portugueses. Confesso a vocês que Machado de Assis causou muito impacto em mim, porque para escrever um livro desses... Por exemplo, às vezes vou escrever um livro e, dependendo do tipo de livro, escrevo ao sabor da minha imaginação. Mas, como gosto que as coisas sejam bem reais, em alguns pontos, consulto a internet ou mesmo livros, para aprender coisas de que não sabia ou conhecia. Eu tenho, por exemplo, uma série de livros do gênero policial, sendo assim, às vezes, preciso consultar o Google na questão de armas. Não entendo nada de armas e nem quero entender, mas, para escrever o livro, tenho que saber a diferença entre um revólver

Taurus e uma pistola Glock. Portanto, tenho que fazer essa pesquisa, mas a história em si “corre” tranquila. Com relação a Machado de Assis, tive que fazer uma releitura de quase toda sua obra, antes de começar a escrever, tive que pegar *Memórias póstumas de Brás Cubas* e fazer anotações; depois, fiz pesquisas sobre a vida dele e a cronologia. Reli com bastante critério para não cometer erros; tive que fazer uma pesquisa profunda, para poder saber sobre o autor. À medida que ia relendo, mais ia descobrindo como ele foi genial, como ele era à frente do seu tempo. Na verdade, Machado é um autor moderno, ele conta as coisas de um modo bem diferenciado do convencional. Por isso, às vezes acham que ele escreve difícil, por isso que às vezes se a gente pega um jovem e joga no colo dele um livro de Machado e fala para ele ler; ele, às vezes, não consegue. Por culpa do jovem? Não, por culpa da formação que ele teve e de uma falta de amadurecimento. É nesse sentido que esse livro meu pode ajudar o jovem a ler e gostar do Machado. Então dos livros que me marcaram, eu diria que são *A hora do amor* e *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Por que você gosta de escrever obras literárias?

A.C.G: Bem, eu gosto por uma razão talvez simples para mim, mas nem sempre simples para as pessoas. Eu gosto porque é uma forma de me distrair, me dá um prazer muito grande quando escrevo um livro e entro na história. É um meio de entrar na cabeça das pessoas, sem sair do meu computador; posso viajar qualquer lugar do mundo por meio das obras literárias. Já li muitos escritores e o modo que eles se relacionam com as obras varia. Há escritores que dizem que escrever é doloroso, que tiram de dentro algo que incomoda... para mim não é nada disso, para mim só tem alegria; eu gosto mesmo de escrever. Então, escrevo com alegria e sem dispensar o prazer. É porque gosto de passar para as pessoas certas coisas que penso sobre a vida, o amor, a morte, o trabalho, as relações humanas. Eu sinto que consigo, por meio da literatura, estabelecer um bom diálogo com os leitores. Por exemplo, eu não estaria aqui falando com vocês se não tivesse escrito esse livro. Um detalhe importante: voltei a escrever com paixão, em 2019, 2020, quando veio a pandemia, que foi um horror, uma praga, um apocalipse... Sofri muito com isso. Para começar, eu tinha um emprego numa Universidade, que acabei perdendo por circunstâncias de restrição de pessoal; era um emprego em que gostava de trabalhar, pois era gestor de um mestrado. E isso me causou um choque, porque nesse emprego eu costumava interagir com os colegas, mas, ao ser despedido, passei a ficar trancado em casa grande parte do meu tempo. E aí o que eu fiz para enfrentar a situação? Comecei a ler, me tornei um leitor até compulsivo; li uma quantidade enorme de livros. E então me veio a ideia de escrever um livro. Escrevi um romance que se chama *Panarquia*, um grosso volume que redigi em oito meses trancado em casa, no qual eu falo sobre esse tempo de trevas por que passamos. Assim, eu diria que a literatura, às vezes, me serve como um



meio de resolver alguns dramas que eu tenho e, quando coloco tudo no papel, posso conviver melhor com eles.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Quais eram as suas expectativas em relação à recepção da obra pelos leitores em formação? Após o lançamento essas expectativas se concretizaram?

A.C.G: Uma coisa que me toca muito é exatamente isso que a Maria Eduarda falou, a questão das expectativas. Para cada livro que escrevo, costumo colocar uma grande expectativa; sofro um processo de angústia, após o livro estar pronto e entregá-lo a editora. Primeiro, tenho o problema de encontrar editora para editar o livro; isso, ainda mais no tempo de hoje, causa algum sofrimento. Eu tenho sorte, pelo menos com essa coleção “Meu amigo escritor”, pois foi bem aceita pelas escolas. Então, na medida que penso em escrever um livro, às vezes, consulto antes os editores para ver a recepção da ideia por parte deles. No caso do Machado de Assis, sinceramente, estava esperando muito essa receptividade do livro e, para minha sorte ou pelas qualidades da obra, parece que teve ótima recepção. De todos os livros dessa coleção, aquele que mais atrai os leitores, alunos e professores, em primeiro lugar, é o livro sobre Fernando Pessoa, que se chama *O poeta que fingia*. Esse teve muito boa recepção, e o do Machado de Assis foi melhor ainda, porque foi incluído no PNLD. Isso me deixou satisfeito, porque o livro, de certa maneira, é como um filho. A gente espera o melhor para ele e, quando o livro é desprezado, ignorado pelos leitores, é algo doloroso para o autor. E diria que não é só para mim não. Ontem mesmo estava lendo uma biografia de um dos maiores escritores da humanidade, que se chama Marcel Proust. Ele escreveu uma obra monumental, imensa chamada *Em busca do tempo perdido*. É uma coisa maravilhosa, só que é um “osso duro de roer”. Li quase todos os volumes, e nem sempre é uma leitura muito fácil, às vezes, ele escreve um parágrafo que ocupa uma página inteira do livro, entrando na mente dos personagens, descrevendo sentimentos, sensações. Proust, quando terminou de escrever o primeiro volume, mandou-o para os editores que ficaram horrorizados: “O que esse cara quer dizer com essa história, ele fica descrevendo os sentimentos de uma pessoa que não consegue dormir com insônia, que é isso?”. Ele foi desprezado, ninguém o lia; foi difícil ele conseguir se tornar uma unanimidade. Não só ele, vários escritores têm essa decepção e eu, de vez em quando, também tenho decepções muito grandes. Agora, o livro de Machado de Assis, felizmente, correspondeu a todas as expectativas, não só pelo prazer da escrita ou porque a editora produziu o livro em tempo recorde. E, por fim, ganhei o prêmio Jabuti com *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*. Tudo isso me deixou satisfeito com a escrita desse romance e com a interlocução com meus leitores.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Enquanto escrevia o livro, o senhor passou por algum bloqueio criativo? Em caso afirmativo, o que fez para superá-lo?

A.C.G: Com o livro de Machado de Assis não, foi fácil, eu tinha muita coisa para escrever, muitas ideias; não sofri disso. Mas houve casos em que esse tipo de bloqueio aconteceu. Por exemplo, eu tenho um livro que é uma mistura de livro policial e ficção científica, que se passa num mundo distópico do futuro. De início, me pus a escrevê-lo com entusiasmo, mas chegou um momento em que me deu um bloqueio. Comecei a ficar cansado de escrever, e um sinal para mim de que um livro não vai dar certo é quando acordo de manhã, sento diante do computador, abro o arquivo com o livro, mas não sinto vontade de escrever. Ou quando eu tenho uma ideia e ela começa a me perseguir, mesmo durante a noite. Por exemplo, às vezes, antes de dormir, tenho uma pequena insônia e fico imaginando o livro. Mas quando escrever se transforma numa tarefa chata e incômoda, eu paro, porque para mim não pode ser uma tarefa, uma obrigação, não posso me forçar a escrever. Tanto é assim que, raramente, muito raramente, aceitei escrever sob encomenda. Quando alguém fala “Álvaro escreve um livro sobre tal assunto”; já cheguei a escrever, mas não gostei. O que eu gosto é quando tenho um assunto que me encanta e posso escrever e não sofrer aquilo que a Ana Clara chama de bloqueio.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O senhor teve algum pico de criatividade durante o processo da escrita e em pouco tempo escreveu uma boa parte da obra?

A.C.G: É uma pergunta complicada essa... quando me falam do tempo para a escrita. Porque o tempo da escrita de um livro desse tipo não pode esconder o tempo da preparação. Escrever um livro não é só escrever, não vem na minha cabeça :“Vou escrever um livro sobre Machado de Assis, qual título será que eu dou? Ah *Memórias quase póstumas do Machado de Assis*, vou escrever cento e seten...”. Não é assim. Eu tenho um longo período de preparação. Eu disse para vocês que tive que reler quase todo o Machado, ler a sua biografia, ler crítica sobre ele. Creio que leva mais tempo preparar do que escrever, porque escrevo rápido, rápido demais mesmo. Na verdade, o ato da escrita para mim, que é uma coisa prazerosa, não é demorado; é uma coisa que vai num ritmo só meu. Mesmo que eu tenha um bom projeto, não gosto de me forçar; gosto de escrever bem, com tranquilidade e sossego. Por exemplo, não gosto de escrever com barulho do meu lado, com gente falando, com confusão. Às vezes, estou escrevendo e vem o meu gato – aliás, tenho paixão por gatos –, o Bebê, e ele gosta de andar em cima do computador. Então, estou distraído escrevendo e, de repente, sinto aquele peso em cima do teclado. Nesse caso, o gato também interfere, mas é uma intervenção divertida... Na verdade, o tempo para se escrever um

livro varia bastante. Por exemplo, o romance *Panarquia*, que me obrigou a reservar oito meses de trabalho diário, de quatro a cinco horas, todos os dias.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O que levou o senhor a escrever este livro, qual foi a motivação?

A.C.G: A grande motivação está, em parte, naquilo que já disse. Primeiro, quis escrever sobre Machado de Assis, mas não queria escrever uma obra técnica, acadêmica, não tinha interesse. Dentro da universidade, como professor, escrevi, em grande parte da minha vida, livros acadêmicos e de estudos, mas sobre Machado de Assis não tinha essa curiosidade. A grande motivação veio quando criei essa coleção, quando comecei a pensar nesse grande problema que era o do ensino ou da leitura dos clássicos pelos jovens. Era um tema que vinha me perseguindo há muito tempo e, às vezes, eu dava até palestras sobre isso. Professores nas escolas que eu visitava me perguntavam “Olha o que a gente faz para motivar os alunos? É difícil, eles não gostam de ler, como fazer?”. Aí me veio na cabeça criar essa coleção “Meu amigo escritor”. Escrevi um projeto de como seria uma possível uma coleção desse tipo e o ofereci à minha editora, a FTD. Os editores ficaram entusiasmados e me perguntaram se eu já tinha um piloto, ou seja, o primeiro livro. Eu já tinha, mais ou menos, um resumo, algumas páginas escritas do livro sobre o Mário de Andrade. Eles adoraram e acharam maravilhoso, só que tinha um problema técnico. Não sei se vocês sabem, mas para a gente poder escrever sobre um escritor, usando parte da obra dele, é preciso que se passem 75 anos da morte, para cair naquilo que se chama “domínio público”. Assim, se eu quiser escrever um livro sobre Carlos Drummond de Andrade, posso escrever, só não posso citar grande parte da sua obra, porque não passou o prazo da morte do poeta. No caso, seria preciso pagar direitos autorais. O mesmo acontece com Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos. São escritores sobre os quais gostaria de escrever, mas, por esse motivo, não posso. No caso do Mário de Andrade, faltavam três anos para se completarem os 75 anos, aí, tive que desistir de publicá-lo e parti para outro autor. Naquela época, nos anos de 2008, 2009, já estava com boas ideias sobre Fernando Pessoa e acabei escrevendo *O poeta que fingia* que, por não ter empecilhos quanto a direitos autorais, pois o poeta morreu em 1935, foi plenamente aceito pela editora. A minha motivação para escrever o Machado de Assis veio exatamente disso: produzir um livro que agrade e cause prazer nos jovens e que ele tenha essa função didática ou pedagógica: a de introduzir as pessoas, não só os jovens, no mundo maravilhoso de ficção do Machado de Assis, mas tornando mais fácil essa entrada. E o método mais adequado para conseguir isso não era ficar analisando o romance, estudando personagens, tempo, espaço, foco narrativo, etc. Nada disso! Eu fiz isso através do método do diálogo. Na história, Machado de Assis conversa com o garoto que, de certa maneira,

ele adotou, e que o ajuda a cuidar de sua biblioteca; é um garoto inteligente, que gosta de ler e que tem uma curiosidade muito grande. Então, ele lê, por exemplo, o conto “Missa do galo” e pergunta “O senhor Machado, porque o senhor fez isso, isso e isso? Porque aquela mulher, a Conceição, fica em casa se sente solitária...”. Machado de Assis não tem uma postura arrogante, pois ele vê que o menino tem interesse e conversa com ele de uma maneira franca, aberta sobre sua própria obra. Por meio desse diálogo, procurei mostrar aspectos interessantes de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de “Missa do galo”, de *Dom Casmurro* e, assim por diante. A motivação para escrever esse livro veio disso tudo aí.

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:** Em linhas gerais, a obra *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* se distingue de *Memórias póstumas de Brás Cubas* pela visão mais otimista sobre vida e o ser humano. Essa representação, que passa evidentemente pelo ponto de vista do narrador, tem a ver com sua perspectiva em relação a Machado de Assis, considerando a ampla pesquisa que fez sobre o escritor?

A.C.G: Em *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, o autor, transformado no personagem Machado, faz uma comparação entre ele e o Brás Cubas. Para descrever esse personagem, vou usar uma palavra pouco usada hoje em dia, um “safardana”; que é um sujeito que não vale nada. Ou seja, um ricoço, que não trabalha, dissipador, tem uma relação complicadíssima com as mulheres, cínico, até não poder mais, e que vê a humanidade com desprezo, passando pela vida como se ela não tivesse sentido algum. Por isso, quando morre, profere uma sentença terrível: ele não teve filhos e não deixou a herança da sua miséria. Essa é uma frase muito pesada. Já Machado de Assis, ao contrário de seu personagem, teve uma vida muito produtiva. Foi um excelente funcionário público, escritor de primeira linha. Amou uma única mulher e se dedicou a ela até o fim da vida. Não deixou de ser uma pessoa doente, mas isso não o impediu de pensar que o seu legado fosse mais importante do que qualquer fortuna. Um grande amigo meu, que morreu há pouco tempo, um poeta português, disse mais ou menos o seguinte num verso magistral: “que a gente deve deixar um selo de passagem em tudo o que se fizer”. Isso quer dizer que não podemos passar em branco pela vida, pelo contrário, devemos, na medida do possível, deixar em tudo uma marca. Se vocês olharem a sociedade brasileira, coisa mais fácil é encontrar indivíduos que passam pela vida sem deixar nada, que passam pela vida sem ter uma preocupação, ou formar família, ou educar filhos, ou ter um trabalho decente e honesto. Você vê por aí um monte de gente ambiciosa querendo fazer dinheiro a todo custo e fazer dinheiro, para quê? Ganhar dinheiro é bom, eu não sou contra ganhar dinheiro, mas desde que o dinheiro sirva a um fim decente, né? Então a gente percebe isso à nossa volta, pessoas que não deixam um “selo de passagem”. Na Grécia Antiga, um

homem chamado Homero escreveu uma obra maravilhosa, *Iliada e Odisseia*, com heróis de que os leitores não esquecem jamais. Por que esse escritor nos legou tantas coisas admiráveis? Vários escritores, mas não só escritores, também músicos, pintores, artistas plásticos deixaram o seu nome para a posteridade, porque se entregaram à vida produzindo algo que ficará para sempre na memória dos outros. É preciso, pois, deixar nossa marca em tudo que vivemos. Eu diria que o Machado de Assis, nesse sentido, é um otimista, se não o fosse, por que ele iria escrever contos e livros que prendem tanto a nossa atenção? E tão significativos como “Missa do galo”, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro* e, assim por diante.

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:** Ao longo da obra podemos notar a presença de ilustrações que remetem a algum acontecimento mencionado nos capítulos. Para você, as ilustrações são importantes para o entendimento da sua obra, ou você as entende como um complemento ao enredo?

A.C.G: A ilustração é feita por um ilustrador, de nome Alexandre Camanho, que a FTD contratou desde o primeiro livro da coleção “Meu amigo escritor”, aquele sobre o Fernando Pessoa. Ele faz uma ilustração muito peculiar, como uma caricatura. No caso do livro sobre Camões, ele desenhou uma figura clássica do escritor, com a coroa de louros na cabeça, navegando no mar e tendo por lança uma pena de escrever. Já Fernando Pessoa, andando com um guarda-chuva e deixando marcas dos pés para trás, que seriam os heterônimos; Machado de Assis, na capa, é velhinho, com os cabelos espetados, escrevendo. Cada livro obedece ao mesmo princípio, a figura, o nome do autor biografado e um balão com o título, abaixo, em outra cor, o nome do biógrafo-romancista. Todos os livros dessa coleção têm essa mesma característica. Geralmente, eles não me pedem para dizer qual ilustração eu gostaria de ter; foi a editora que resolveu dar a mesma cara para toda a coleção, o que eu acho bom, porque dá uma continuidade de livro para livro, mostrando que eles pertencem à mesma série. De maneira geral, gosto do que o Alexandre Camanho faz. Acho que ele segue uma linha divertida, interessante. Mas algumas coisas da ilustração eu gosto mais e outras eu gosto menos, na maioria dos casos eu sinto satisfação, pois acho que ele compreende bem o espírito da coleção, dando um tom irônico ao desenho. Mas não é a minha praia, eu diria, fazer desenho, desenhar. Gosto muito artes plásticas, gosto muito de olhar quadros, mas eu não tenho talento nenhum para desenho, o que me leva a respeitar quem o tem. Às vezes, acontecem pequenos incidentes. Como, por exemplo, no livro sobre Camões. O poeta é amigo de um garoto que tem entre 15 e 16 anos e que parte com ele para as Índias. Quando eu descrevo esse garoto, digo que ele é bem alto para a idade, cabelo bem preto e olhos azuis. Quando fui olhar a ilustração, o menino aparecia com o olho marrom; é um detalhezinho bobo, mas, quando

recebi a prova do livro, achei bom alertar os editores. Não que isso influencie muito, mas é chato, a criança está lendo e fala que o rapaz era alto, cabelos negros, anelados e olhos azuis e, quando vai olhar a ilustração, o personagem tem olho castanho? Nesse caso, achei bom dar meu palpite, mas, de maneira geral, eu acho que as ilustrações do livro do Machado de Assis são bem divertidas, como, por exemplo, na página 94, em que aparecem o crente e o descrente. Na ilustração em que o Machado de Assis joga xadrez com o Padre, a cena está engraçada, ou então no capítulo da “Teoria do Tijolinho”, em que ele coloca o homem todo vaidoso se enfeitando diante de um espelho; o que nos remete àquele conto famoso de Machado “O espelho”.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Em *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, você criou personagens-interlocutores que são responsáveis não apenas por conduzir para o universo discursivo da produção literária de Machado de Assis, que se dá pelos cruzamentos intertextuais, mas também pela condução hermenêutica da obra machadiana: Carolina, Padre Siqueira e Hermenegildo. Qual foi a sua intenção em criar essa estratégia narrativa? Foi uma tentativa de ajudar o leitor na compreensão de alguns aspectos da produção machadiana?

ACG: Tem sim, é proposital. Por exemplo, a relação de Machado com Carolina, que foi sua grande companheira. Ela não só lia os livros dele, como também passava a limpo; ela fazia esse trabalho e tinha prazer em fazer isso. Ela também tinha uma cadernetinha, em que anotava frases de autores famosos para o Machado utilizar. Como naquela época não havia Google, ela, de certo modo, acabava por exercer esse papel. Assim, Carolina, no meu livro, tem um papel importante. Primeiro, isso que você disse com propriedade: ela ajuda a traduzir para o leitor certas metáforas mais complexas, como o que seriam os “olhos de ressaca”, que não tem nada a ver com bebida, ao contrário do que muitas pessoas andam falando por aí. Capitu não era de beber – ressaca, no caso, é a ressaca do mar. Então, ela ajuda o leitor, conversando com Machado e, ao mesmo tempo, tem um papel importante, que é levar o marido a valorizar a figura feminina. Em alguns diálogos, ela fala, em tom de brincadeira, sobre a maneira que o personagem vê a mulher. Assim, ela tem o papel de abrir os olhos do Machado em relação ao sexo oposto, para considerar, valorizar a mulher e, ao mesmo tempo, ajudar o leitor a entrar na obra. Carolina vai conduzindo os diálogos, como um meio do interlocutor de penetrar em certas coisas mais complexas da narração. Por exemplo, o diálogo que Machado mantém com aquele padre, de quem gosta muito, mas existem diferenças enormes deles em relação ao sentido da vida. Uma coisa que sempre me “encucou”, quando li Machado de Assis, com uma ideia parecida com a do Padre, é que o autor tem uma visão muito pessimista da vida. Por exemplo, aquela ideia de dar ao vencedor as batatas, que é atualíssima, e quer dizer que na vida vencem os mais fortes, os mais fracos são destruídos, devorados, levou-me

a pensar cá comigo: “Como que o Machado de Assis pode dizer uma coisa dessas se ele, um homem pobre, negro, vivendo em uma sociedade escravocrata, gago, epilético, filho de uma ex-escrava, com uma vida que era só para dar errado e, sem mais nem essa, se torna o maior escritor brasileiro de todos os tempos?”. Então, entre a criação literária e a vida dele há uma diferença, o que o levou a dizer: “Eu não amo a humanidade no geral, na humanidade eu amo certas pessoas, em particular”. Machado ama Carolina de paixão, tem ótimas relações com os amigos escritores e, na minha história, passa a gostar muito do Hermenegildo, que é outro interlocutor importante para ele. Por isso, você tem toda razão, eu criei diálogos, com certos personagens, pelo menos com três, Hermenegildo, Carolina e com o padre, que ajudam a discutir certos problemas. O livro ficaria muito fácil, se eu parasse a narrativa e dissertasse sobre o que Machado de Assis discorre num determinado livro a respeito do conceito de Humanitas... Isso não funciona, ia ficar uma chatice. E outra coisa que tentei fazer e acho que funciona, é que eu não só mostro o Machado de Assis escrevendo, mas também comendo bolo, tomando café, conversando sobre coisas banais do dia a dia, brigando com vizinhos porque reclamaram das folhas que ele colocava no fogo. Esses detalhes são bons para humanizar o escritor, e não o mostrar apenas como aquele velho, com óculos, barba grande. Nos demais livros da coleção, usei do mesmo expediente. No livro do Fernando Pessoa, por exemplo, criei a interlocução dele com um menino pobre, para poder explicar o fenômeno dos heterônimos. Em cada livro meu dessa série, eu invento um tipo de interlocução/interlocutor, para que o escritor se abra para o leitor de maneira indireta.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O senhor poderia nos explicar sobre como foi construir os personagens de *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*?

A.C.G.: O meu processo de criação dos personagens varia, dependendo se o personagem existiu, no caso do Machado de Assis, da Carolina, de alguns amigos dele... e se ele não existiu. Há o próprio padre, que não existiu na vida do Machado, e com quem ele jogava xadrez. Eu sei que o Machado gostava de jogar xadrez, mas não com esse padre. Agora, para transformar em personagem, o processo é o mesmo. Tanto com as pessoas que existiram, de fato, quanto com pessoas que existiram só na minha imaginação. Porque também o Machado do *Memórias quase póstumas* só existe na minha imaginação. Porque, veja bem, como é que alguém poderia saber o que é que o Machado de Assis estaria fazendo às 16 horas de uma tarde quente no Rio de Janeiro, sentado em sua sala? É impossível saber disso, a não ser que haja um testemunho, uma pessoa que escreve um livro dizendo: “Olha, eu estive na casa de Machado de Assis dia tanto de tanto, ele estava sentado escrevendo *Dom Casmurro* e aí veio a mulher dele interrompê-lo com um chá.” Mas não havia nada escrito, isso tirei da minha cabeça. Então, no processo de criação, entram, primeiro,

fatos verdadeiros em que me apoio e fatos que crio com minha imaginação, como circunstância para a minha história andar. Por exemplo, quando comecei a escrever o livro sobre o Machado de Assis, não tinha ideia que esse padre iria aparecer. Quando eu estava escrevendo, apareceu um problema que me incomodava – a questão do Humanitas. Mais precisamente como Machado de Assis lidava com o pessimismo, a crença, enfim, com a religião. É claro que eu poderia ter seguido por outro caminho, por exemplo, colocando o Machado conversando sobre isso com a Carolina, mas ia ficar uma coisa muito restritiva. Achei que poderia dar um peso bem mais forte a essa discussão, colocando o Machado e o padre quase como antagonistas. Eles estão ali em uma luta, um tentando convencer o outro com suas ideias, suas crenças. O Machado de Assis, querendo escapar daquela armadilha que o padre arruma para ele. Então, aquilo tudo foi inventado para criar um momento de tensão no romance, porque sem tensão o romance não anda. É preciso ter um momento de espicaçar essa curiosidade do leitor: “será que o padre vai ganhar no xadrez e, com isso, ganhar a alma do Machado de Assis?” Enquanto eu escrevia, ficava torcendo para resolver aquele problema. Então é assim que eu trabalho, servindo-me de elementos da realidade, e tirando coisas da minha imaginação. Mas, a falar a verdade, também passei por esses problemas que são retratados no romance. Esses problemas de crença, de religião, tudo isso são coisas que fazem parte da minha vida que, com o tempo, tive que resolver. E se resolvi bem ou mal, isso é a própria vida que vai responder.

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:** No que você se inspirou para criar o personagem Hermenegildo?

A.C.G: Na realidade, o Hermenegildo, é inspirado em um personagem real... olha o nome: Astrogildo Pereira! Ele foi um escritor pouco conhecido. A obra dele pouca gente lê. Quando Machado era vivo, Astrogildo ainda era um menino. E eu lembro de ter lido em algum lugar, que ele foi visitar o Machado, quando este estava agonizando e, num gesto comovente, ele beijou a mão do escritor. Astrogildo também foi escritor, produziu muita coisa, inclusive livros sobre o Machado de Assis. Aí eu fiquei com aquele nome na cabeça, Astrogildo, e, achando interessante, pensei: “Eu poderia reconstruir o Astrogildo e introduzi-lo dentro da história”; aí, criei o Hermenegildo. Só que o Astrogildo era branco e o Hermenegildo era negro. Mas fiz de propósito, ele, um negro, para poder contracenar com o Machado e servir-lhe de interlocutor. Hermenegildo vai ser o grande amigo do Machado e vai abrir as portas para o leitor, de modo a ele poder entrar na vida do escritor.



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Na obra *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, a personagem Carolina tem uma personalidade forte e exerce grande influência sobre Machado. No capítulo I, podemos observar que ela questiona o marido sobre o modo em que ele figura as personagens femininas de *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Capitu e Marcela, "ora são fingidas, ora interesseiras". É interessante ressaltar que apesar de serem representadas como "dissimuladas" nas obras machadianas, percebemos que tanto Capitu quanto Marcela não estão dentro dos padrões da época, simbolizando, de certo modo, uma resistência a esses padrões, já que são mulheres de atitude e que exercem suas vontades. Dito isso, gostaríamos de saber como foi o processo de criação da personagem Carolina? Ela foi inspirada em alguma das personalidades femininas machadianas?

A.C.G.: Sim e não. A Carolina, na realidade, obedece a um determinado padrão, porque era uma pessoa real. Sabe-se muito bem que ela exerceu uma grande influência sobre Machado de Assis. Primeiro, ajudou-o a dar respeitabilidade social para a sua vida. Era uma mulher inteligente, lia bastante, enfrentou a sociedade e os irmãos para se casar com o Machado. Ele era negro, tinha os problemas dele... ela, enfim, deu-lhe um respaldo para esse tipo de problema. Ela também o ajudava na prática literária, passando a limpo a obra de Machado. Ainda que eu não tenha elementos para dizer isso, desconfio que eles deviam ter muitas conversas sobre a sua produção literária, como se ela gostasse de dar palpites sobre a obra do marido. Carolina era uma mulher adiantada para a época. Agora, há uma diferença entre a Carolina e essas mulheres que você citou. Entre ela e a Capitu vai uma distância bem grande, porque a Capitu é um ser meio desalmado. A Capitu é uma mulher interesseira, que faz de tudo para subir na vida; quem leu *Dom Casmurro* percebe, nitidamente, que o Bentinho é uma vítima na mão dela. O que é que ela faz? Capitu percebe, desde o início, que Bentinho é dominado pela mãe, uma mulher severa, que conduz o filho do modo que quiser... O Bentinho não tem vontade própria. É um brinquedo na mão da mãe, na mão da Capitu e na mão do amigo Escobar. E a Capitu, muito atilada, sabe também como conduzi-lo. E é tão esperta que, logo no início, tenta conquistar, não o Bentinho, mas a mãe do Bentinho. Ela começa a agradar a futura sogra, porque sabe que, ao conquistar a mãe, as portas estarão abertas para ela se casar com o pobre rapaz. E está interessada no dinheiro dele, pois ele é rico e ela é pobre. Ela é uma mulher que tem um temperamento forte e, como é uma mulher belíssima, consegue facilmente envolver Bentinho. Não é à toa que aquele amigo José Dias diz que ela tem olhos de "cigana, oblíqua e dissimulada". Agora, a Marcela, não. Não creio que a Marcela esteja no mesmo patamar da Capitu. A Marcela é uma pobre coitada, uma cortesã. Ela se aproveita também do Brás Cubas, mas se aproveita, tira dinheiro dele e depois some na vida e tem um fim muito infeliz. Ela não tem a mesma estatura da Capitu. Capitu é "mulher", naquele sentido amplo da palavra. Poderosa,

empoderada, uma personalidade muito forte e que não vê obstáculos para conquistar aquilo que quer. E usa de um sujeito fraco, Bentinho, que não tem estrutura para suportar o embate... Para começar ele é Bentinho, “inho”, isto é, pequenininho. E, no fim da vida, ele é Dom Casmurro. O que é "casmurro"? Um homem fechado, amargurado. Quando ele sonha em se casar com a Capitu, ter uma vida maravilhosa ao lado dela e do amigo, é, de repente, vítima de um complô contra ele. Agora, a Carolina, não. É uma mulher, eu diria, mais humana. Ela é companheira, no sentido verdadeiro da palavra. Ela se casa com o Machado sem interesse, porque o Machado era pobre (ela, inclusive, tem uma situação financeira um pouco melhor que ele). Carolina não tem o interesse do tipo que a Capitu e também a Marcela têm, a não ser o amor que ela descobre por ele; por ser o gênio que era, por ser sua grande admiradora. Então, são mulheres diferentes. Eu acho que a Marcela era uma mulher do seu tempo; um tipo de mulher que os romances românticos franceses tratavam como arrivistas. O arrivista é uma pessoa que vê a sociedade como uma coisa ideal e tenta entrar nela de qualquer jeito. A Marcela é uma pobre de uma arrivista. Ela sobe até certo ponto e depois afunda. Agora, a Capitu é uma grande arrivista, pois consegue vencer apesar de ser pobre. Ela vence com a beleza, com o charme, com sua dissimulação. Mas, aos olhos irônicos do Machado de Assis, o que ela leva da vida? Não leva nada. No final, fica também sozinha, separada de um homem a quem ela não amou nunca. E vai ganhar solidão ao final. É assim que eu penso desse jogo de personagens femininas do Machado de Assis.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: Hoje o senhor mudaria algum aspecto da obra?

A.C.G.: Não sei, não sei se eu mudaria. Eu sei que meus livros, podem apresentar problemas, na construção do diálogo, nas narrações, nas descrições. Por isso, às vezes, eu gostaria muito de relê-los para fazer uma revisão. Mesmo o Machado de Assis, quando eu o leio, penso “Puxa vida, essa frase aqui poderia ficar melhor de outro jeito”. Se eu fosse modificar, seriam modificações pontuais, de linguagem, de construção. Mas nada de querer mudar a história, o que há de fundamental. Eu acho que meu livro está fechadinho, redondinho, se eu colocar mais coisas ali, não vou melhorá-lo, muito pelo contrário. É claro que um livro como esse do Machado de Assis, que é feito de pequenos capítulos, não custaria nada eu inserir um outro capítulo, ou um outro personagem que conversaria com o Machado, mas não dá. Eu acho que quando o imaginei, assim, caminhando para aquele fim, não pensaria em mudar, não. Acredito que, dentro das imperfeições humanas, ele está perfeito.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A intertextualidade atravessa o romance. Entre as diversas obras incorporadas estão os romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba*

(1891), *Dom Casmurro* (1889), *Memorial de Aires* (1908), os contos “O espelho” (in *Papeis avulsos*, 1882), “O alienista” (*Papeis avulsos*, 1882), “A cartomante” (in *Várias histórias*, 1884), e poemas como “Carolina” (in *Dispersas*, 1906) e “Livros e flores” (in *Falenas*, 1870). Considerando que a produção literária de Machado, sobretudo seus contos, é bastante ampla e diversificada, gostaria de saber os motivos que o levaram a selecionar estes textos e não outros?

A.C.G: Para escrever o livro, tive que fazer um recorte. Machado de Assis escreveu 200 ou mais contos. Enveredei por um caminho pessoal, particular. Gosto muito desses contos, “O alienista”, “O espelho”, “Missa do galo” (não me lembro se eu uso mais algum). Mas há outros contos de que eu gosto bastante também, como “A causa secreta”, “Cantiga de esposais”, tem aquele da escola, do menino que se perverte por causa de uma moeda... Então a obra dele é muito vasta, complexa e, se eu fosse tratar de todos os textos, ficaria uma coisa complicada. No caso, preferi seguir o caminho temático, de acordo com o livro. Por exemplo, “O espelho” trata daquele tópico que acho muito interessante, da aparência, da vaidade humana. Na “Missa do galo”, trato da questão da solidão humana, da marginalização da mulher, da Conceição. Na “Cartomante”, trato da ironia crítica de Machado de Assis com a credence. E aquele conto “O alienista”, que aborda a ironia sobre a raça humana, tem um recado muito interessante: somos todos loucos, devemos, portanto, enfiar todo mundo em um hospício. O louco é menos louco que os loucos. Mas tive que fazer um recorte, eu não teria alternativa. Ele escreveu poucos romances: *Memórias póstumas*, *Dom Casmurro*, *Quincas Borba*... há também o *Memorial de Aires*, *Isaú e Jacó*, que não cheguei a comentar. Os romances românticos, deixei de lado igualmente: *Helena*, *Ressurreição*... não caberia. Decidi escolher as obras por temas, temas centrais na obra do Machado. Tive que fazer um recorte, do contrário, ficaria um livro imenso e ia perder o sentido. No fundo, não queria fazer um livro de estudos sobre o Machado de Assis. O caminho não é ler o meu Machado de Assis, para compreender melhor o Machado. O meu livro é uma abertura, é uma entrada para depois a pessoa ler mais coisas do Machado e ler grandes obras críticas sobre o Machado, que não é o meu caso. Meu livro não é uma leitura profundamente crítica sobre o Machado. Mais uma coisa: você usou a palavra “intertextualidade”, que é um recurso técnico de que gosto bastante de praticar. Não sei se perceberam, mas me apodero de frases do Machado de Assis, transformo-as e faço como se fossem minhas, ou seja, estabeleço um diálogo com o escritor. Por exemplo, há aquele capítulo em que ele está discutindo com a Carolina, e ela o convence a adotar Hermenegildo. Como ela “ganha” dele na conversa, demonstrando que sempre tinha razão, recriei o diálogo famoso de Machado de Assis “O eterno diálogo entre Adão e Eva”. Se a gente for ler o diálogo, percebe que não há palavras, só pontinhos, reticências. Eu acho isso genial e resolvi me apropriar, criando uma paródia desse “eterno diálogo...”. Machado tenta argumentar, e ela fica falando Blabláblá... Costumo fazer

muito disso. No livro sobre Camões, peguei versos de *Os Lusíadas* e coloquei na boca das personagens como se fossem falas delas. Gosto muito de dialogar com o escritor, conversar com o escritor e de me apropriar mesmo, sem pedir licença de ideias e frases deles.

### Referências

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- GOMES, Álvaro Cardoso. *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*. São Paulo: FTD, 2014.
- GRANDE, Camila Arcade. *Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014)*, de Álvaro Cardoso Gomes: a biografia romanceada de Machado de Assis como ferramenta de formação de leitores literários no ensino básico. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 6, 2016, Londrina. *Anais...Londrina*, Universidade Estadual de Londrina, 2016.149-163.
- PASSOS, José Luiz. O grande Machado, nosso igual. In: GOMES, Álvaro Cardoso. *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*. São Paulo: FTD, 2014. p.6-10.

Recebido em: 20/1/2023

Aprovado em: 12/6/2023