

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Letras do Centro de Letras e Artes

Rane Vitória Rapucci

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
uma perspectiva reflexiva e
um ensejo a futuras práticas**

Rio de Janeiro
2023

Rane Vitória Rapucci

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
uma perspectiva reflexiva e
um ensejo a futuras práticas**

Monografia apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciatura em Letras: Português-Literaturas, sob orientação do Prof. Dr. Renan Ji.

Rio de Janeiro
2023

Dedico este trabalho aos meus avós, Ignêz Marciano Franck e Sergio Franck, que foram e ainda são meu lar. Grata por poder concluir esse ciclo e celebrar essa conquista em vida com vocês. Este trabalho também é fruto do seu suor e dedicação em me oportunizar aquilo que vocês não tiveram. Obrigada por tanto. Amo vocês para sempre!

AGRADECIMENTOS

Embora minha trajetória na universidade não tenha sido uma trajetória essencialmente linear, vou tentar agradecer a todos e todas que contribuíram de alguma maneira para que eu tivesse percorrido esse caminho.

À Júlia de Oliveira Fernandes, minha conterrânea e amiga, que me acompanha desde o Ensino Fundamental, passando pelo cursinho pré-vestibular e chegando ao Rio de Janeiro, onde dividimos o Centro de Letras e Artes. Obrigada por ter me provocado a considerar a UFRJ como primeira opção no Sisu. Não conseguimos ser *roommates* como tanto sonhamos, mas vivemos juntas momentos com amigos e amigas cariocas que valem uma vida.

À Natália Pires, minha colega de curso que se tornou uma amiga no dia de minha matrícula, alguém que, sem me conhecer, insistiu para que eu estivesse presente na Semana de Integração Acadêmica (doravante Calourada) e não perdesse um momento tão importante para nós, recém chegadas à UFRJ. Obrigada por abrir a sua casa e por me impulsionar a viajar de Guarulhos ao Rio quando eu nem sabia onde iria morar.

À minha mãe que, mesmo sem saber muito bem o que estava fazendo, me apoiou e contribuiu com os meus estudos da maneira que pôde.

Ao Lucas Highlander, colega de curso e companheiro de quarto que se tornou o meu melhor amigo, enquanto tentávamos driblar as adversidades da vida acadêmica como quem caiu de paraquedas em um universo que parecia não ter sido pensado para nós.

Ao Sérgio Henrique, colega de curso que se aproximou de mim de um jeito desprezioso e acabou me marcando profundamente. Obrigada por ter vindo até mim e compartilhado sua inteligência, sua curiosidade insaciável, sua paixão pelos livros, seu senso crítico, sua responsabilidade social e, dentre tantas outras coisas, seu coração. Eu gostava de me ver com os seus olhos. Você está nas anotações de todos os livros que leio e em quase tudo que escrevo. Como você rabiscou uma vez na minha parede e nunca mais vai apagar: “’Minh’alma, de sonhar-te, anda perdida”.¹

A todos os amigos, amigas e colegas que, com sua companhia, tornaram essa jornada menos árdua.

Aos professores e professoras que me alimentaram com seu conhecimento e com seu comprometimento com o ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas.

Ao Paulo Braz, um querido, que me ensinou a ler e dividir poesia, especialmente a Poesia Portuguesa.

À Luciana Salles, que me levou a pensar a linguagem de maneiras que antes, por mim, eram impensáveis. Obrigada por estimular a minha escrita. Com você, aprendi a valorizar ainda mais o encontro e a leitura coletiva.

Ao Igor Polatto Frederico, meu amante e amigo, que tem acompanhado de longe e de perto o encerramento deste ciclo e tem feito os meus dias melhores. Obrigada por ser tão bom ouvinte, por acreditar em mim – quando eu mesma duvido – e por acreditar na gente. Eu amo você.

Por fim, agradeço imensamente à Carolina Fabiano e ao Renan Ji, que fizeram do ensino de Didática e das Questões da Literatura Brasileira oportunidades de me projetar de maneira crítica, criativa e comprometida com o ensino de literatura e a imensidão de suas complexidades. Obrigada pelo seu trabalho de mentoria. Com vocês, aprendi a perceber a orientação como um recurso e não como uma dificuldade.

¹ Verso do poema "Fanatismo", de Florbela Espanca, do *Livro de Sórora Saudade* (1923).

No ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem. Ou melhor, a pergunta que os textos abrigam no seu interior, ao tentar respondê-la: a pergunta pela qual os textos se fazem responsáveis. Por isso, a única resposta que se pode buscar na leitura é a responsabilidade pela pergunta. Se ler em comum é uma correspondência no texto, essa correspondência só pode ser corresponsabilidade na pergunta pela qual o texto já é o primeiro responsável. Por isso, a leitura não resolve a questão, mas a reabre, a re-põe e a re-ativa, na medida em que nos pede correspondência. E há modos de falar, modos de ministrar a lição, que impedem corresponder. Por exemplo: o modo de falar de quem já sabe de antemão o que diz o texto ou o modo de falar daquele que, uma vez que tenha dito o texto, dá por resolvida a questão. (LARROSA, 2010, p. 142) .

RAPUCCI, Rane Vitória. *LETRAMENTO LITERÁRIO: uma perspectiva reflexiva e um ensejo a futuras práticas*. Monografia – Faculdade de Letras do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor uma série de reflexões e questionamentos em torno do ensino de literatura, bem como criar oportunidades de se pensar caminhos possíveis para o trabalho com o texto literário de maneira menos engessada, superando um conceito de leitura que se paute tão somente na decodificação. Um panorama crítico à cultura escolar é tecido através de recortes que nos permitem vislumbrar inúmeros equívocos em torno do trabalho com o texto em sala de aula, que se estabelecem, inclusive, de modo institucionalizado, enunciando uma cultura consolidada de trabalho com os textos em sala de aula em uma perspectiva reducionista e protocolar, que alimenta uma prática de leitura que se dá a partir de uma fórmula pronta, como uma receita. Tal cultura também contribui direta e indiretamente para a desvalorização do profissional da área de Letras no âmbito da escolarização básica, ao designarem estes como responsáveis pela educação moral de crianças e jovens em processo de escolarização. Na contramão dessa cultura escolar, são suscitadas neste trabalho outras vias para arquitetar a atuação com o texto literário; caminhos em que seja possível pensar o letramento literário como uma competência a ser desenvolvida, como uma prática que contribui para o amadurecimento intelectual de crianças e jovens e deve, assim como aqueles que a promovem, ser tratada com respeito e seriedade. Para tanto, o educando em processo de formação, em especial aquele em processo de formar-se leitor, deve ser visto como sujeito de intervenção, como pessoa que participa ativamente da vida em sociedade. Por isso, práticas descontextualizadas e descoladas da realidade material concreta do corpo discente das instituições de ensino são postas em cheque.

Palavras-chave: ensino de literatura, texto, cultura escolar, escolarização básica, desvalorização do profissional da área de Letras, letramento literário, formação, sujeito de intervenção.

SUMÁRIO

Introdução	7
CAPÍTULO 1	
Breve panorama sobre o caráter de apêndice da literatura enquanto disciplina na escolarização básica.....	9
CAPÍTULO 2	
Formação docente: da mistificação ao trabalho.....	14
CAPÍTULO 3	
3. 1. Uma leitura nossa.....	18
3. 2. Experiência a ser compartilhada.....	21
Considerações finais: viver a importância; se realfabetizar	25
Referências bibliográficas	29

Introdução

Ingressei no curso de Licenciatura em Letras: Português-Literaturas em 2017, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde então, muitas indagações em torno dos procedimentos de leitura me acompanham. Passei a rememorar minha própria história com a literatura: qual foi o primeiro livro que li; como era o acesso aos livros de literatura nas escolas públicas em que estudei; como tomei conhecimento da existência de bibliotecas públicas na minha cidade; como esse conhecimento contribuiria para a formação do meu repertório de leitura; como era o relacionamento com os livros dentro da minha casa. Ao refazer esse trajeto entre o primeiro livro que li até o meu ingresso na universidade pública em um curso de Literaturas, eu buscava compreender que tipo de leitora eu era; como eu me relacionava com a literatura até ali e como eu deveria passar a me relacionar para fazer jus ao título de estudante de Letras.

Quando cursei a disciplina de Didática Específica, ou seja, Didática de Literaturas, que corresponde à minha habilitação, essas indagações passaram a ganhar forma, a compreender um espaço legítimo de elaboração de ideias, muito por conta da maneira como a disciplina foi estruturada e conduzida. Eu fui levada a refletir sobre o ensino de literatura não só na escolarização básica mas também na universidade, me apropriando, inclusive, de metodologias de abordagem do texto literário em sala de aula, tanto através dos textos teóricos trabalhados quanto por meio das próprias discussões promovidas nos encontros semanais.

Certa vez, em um diálogo posterior a uma aula, dialoguei com um dos meus professores de Literatura Brasileira sobre como o corpo discente participava pouco dos debates. Esse professor pontuou que, das poucas participações, as que acontecem de maneira ativa frequentemente são aquelas em que o estudante fala do lugar de uma experiência pessoal – o que é legítimo –, mas sem estabelecer relações diretas com o conteúdo teórico que está sendo trabalhado, sem promover relações intertextuais, o que acaba distanciando esses relatos de oportunidades de aproveitamento em sala de aula, não contribuindo, muitas das vezes, para a fluidez das discussões no âmbito teórico-crítico. Percebemos, ao longo da conversa, que existe um silenciamento muito mais profundo e perverso do que o provocado meramente por uma timidez ou um medo de errar; talvez seja algo muito mais constitutivo da estrutura social e da sistematização do ensino, de uma cultura escolar que não se faz libertadora.

Foram essas indagações que me trouxeram ao tema desta monografia: o letramento literário. Buscando fazer uma reflexão curricular a partir de um olhar panorâmico sobre a Base Nacional Comum Curricular, começo utilizando recortes da BNCC para levantar algumas questões problemáticas em torno do ensino de literatura na escola. Assim, vou traçando uma espécie de panorama sobre o caráter de apêndice da literatura enquanto disciplina na escolarização básica.

Depois desse breve panorama, entro em uma questão espinhosa: a formação docente, mais especificamente o trabalho dos profissionais da área de Letras e Literaturas no âmbito da educação. Por muito tempo construiu-se uma ideia de que os professores que atuam com o ensino de língua e literatura estão, sobretudo, incumbidos da tarefa de instruir moralmente seus alunos – o que, além de extremamente equivocado, contribui para a desvalorização do trabalho docente.

Trazendo, na sequência, um aspecto fundamental para o trabalho de letramento literário, abordo questões em torno da necessidade de se promover leituras múltiplas, abraçando inclusive os desvios de leitura, dando um outro tipo de tratamento ao que é concebido como “erro de interpretação”.

Como um subtema às experiências de leitura compartilhada, produzidas coletivamente, trago, na penúltima seção, o relato de uma experiência extensionista que vivi no ano de 2022, junto ao projeto *Observatório da Escrita*. Creio que esse relato, somado ao resumo da sequência didática elaborada por Rildo Cosson, pode fazer com que o leitor consiga alcançar algumas reflexões trazidas a respeito dos procedimentos de leitura de maneira mais tátil.

Por fim, finalizo este trabalho com uma imagem-conceito sobre um objetivo primordial à prática do letramento literário, que ultrapassa a etapa da alfabetização se configurando numa “pós-alfabetização”, termo trazido por Paulo Freire no livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1982).

O presente trabalho tem como ponto de partida uma série de dúvidas em torno da atuação com o texto, dúvidas estas que me acompanham desde o início da minha graduação e são anteriores a mim. Diferente de autores como Rildo Cosson e Annie Rouxel, que sistematizaram metodologias para o ensino da literatura, o que eu proponho aqui é uma concepção de ensino que se adeque ao contexto, que leve em consideração o aluno-sujeito-leitor e o lugar de onde ele parte, não como um meio de limitá-lo, mas justamente um meio de fazer com que ele possa atravessar um caminho coerente durante o percurso de sua formação de leitor. Nesse sentido, o meu desejo é que o texto que se segue

tenha muito mais um caráter de “caderno de inspiração teórico-reflexiva” do que o de “manual de como aprender a ler”.

CAPÍTULO 1

Breve panorama sobre o caráter de apêndice da literatura enquanto disciplina na escolarização básica

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. Magda Becker Soares. *A escolarização da literatura infantil e juvenil* (2001).

Na escola, a literatura vem sendo utilizada desde a Era Clássica como um meio de ensinar seus alunos a ler e a escrever, cultura que se consolidou até os dias atuais. Hoje, vivemos um cenário em que as práticas escolares se distanciam cada vez mais do exercício com o texto literário e lança mão de ferramentas tecnológicas que privilegiam o trabalho com conteúdos de áudio e imagem, fomentando uma cultura que cada vez mais dispensa o texto escrito e impresso. Para que possamos seguir por um caminho coerente ao discutir o letramento literário como prática imprescindível no contexto escolar, é importante ter em mente que o problema não está na escolarização da literatura e nas respectivas práticas de leitura, mas sim na maneira equivocada e esvaziada de propor e executar esses trabalhos, como acentuado por Magda Soares na epígrafe desta seção.

Quando examinamos os documentos oficiais que estabelecem referências curriculares para o trabalho com a Língua Portuguesa e, neste caso, para o trabalho com a materialidade da língua nos textos escritos, nos vemos diante de um problema sintomático. A falta de orientações precisas, modos de fazer, caminhos para começar, continuar e concluir percursos de leitura e escrita, os por quês e para quês bem definidos, justificativas sólidas, que legitimem sua importância dentro do processo de aprendizagem na escolarização básica, não estão bem desenhados nos materiais que temos como referência para este trabalho hoje. Tudo isso é resultado das políticas educacionais que, não estabelecendo critérios assertivos para o trabalho com a leitura, o fazem de modo convencional e tendencioso, sublinhando a relação subjetiva com o texto, que, embora seja parte importante da leitura, não é tudo.

Parece haver uma inclinação extremamente simplista no reforço da subjetividade entre leitor-obra. Não basta seguir roteiros de atividades de leitura pré-definidas em seções dos livros didáticos e apostilas, sugerindo leituras complementares ou apontando pontos positivos em um determinado texto. Não é suficiente encaminhar leituras deixando o aluno à mercê de si mesmo e do livro, sem saber o que ele fará com aquilo ou para quê ele vai utilizar uma

determinada leitura/escrita. São muitas as perguntas e poucas as respostas, pois essas últimas só surgirão com práticas, com empenho do profissional comprometido com os propósitos do letramento, de um entendimento prévio de que nenhuma resposta está dada; o trabalho está em construção. São os dados fornecidos, analisados e revisados continuamente que trarão formulações autênticas e valiosas, fazendo do letramento literário uma prática consistente.

De modo ilustrativo, sem ter a pretensão de exigir de um documento mais do que ele possa de fato nos oferecer, chamo atenção para o texto da Base Nacional Comum Curricular (2018), em que é possível observar um tratamento empobrecido do trabalho com o texto, especialmente o literário, em que suas práticas parecem encerrar-se em si mesmas, tendo o texto como ponto de partida e como ponto de chegada, deixando de lado o percurso, ou seja, o processo no qual vislumbramos as muitas potencialidades de trabalho com o texto literário. Embora eu defenda, na esteira de Nunes (2020, p. 91) que “é no texto que está o que o texto é”, não posso deixar de dizer que a crença no texto e na sua materialidade por si só não deve servir como único estímulo ao trabalho com os textos de um modo geral, ao menos não no contexto escolar. É preciso pensar para além da garantia da materialidade: sim, é no texto que está o que o texto é ou pode ser. No entanto, se o sucesso escolar dependesse exclusivamente da garantia de que os livros, didáticos ou literários, estivessem à mesa, esperando pelos alunos, essa discussão seria dispensável.

No estado de São Paulo, existe um programa vinculado à distribuição dos materiais didáticos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, no qual, além de receberem cadernos, lápis, canetas etc., os alunos também recebem um conjunto de obras literárias selecionadas.² Dessa forma, o estado garante que os alunos tenham acesso à literatura, sendo os livros parte integrante do material escolar. Uma ação como essa passa uma mensagem pertinente: tão importante quanto carregar na mochila lápis e caderno, é carregar literatura. Mas não basta só a possibilidade de carregar o livro para casa e tê-lo na sua estante ou no fundo de um armário, é preciso aprender a se relacionar com os livros, com a literatura, com a escrita, com a história da nossa língua contada por diversas gerações de escritores, poetas, jornalistas, ou seja, profissionais da palavra como um todo. Se mesmo garantindo o acesso aos livros literários não houver preocupação em estimular a relação com o literário, todos esses livros distribuídos ano após ano irão se acumular nas estantes, prateleiras, armários e gavetas, até

² O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997. Este não é um programa exclusivo do currículo estadual de São Paulo. No entanto, me formei na escolarização básica em escolas da rede estadual do estado de São Paulo e foi através dessas instituições que pude ter acesso ao PNBE e o seu funcionamento, o que me leva à escolha desse recorte no texto.

serem descartados como mais uma pilha de lixo de papel. O valor de um livro só pode se dar numa relação com o leitor. Portanto, sem o leitor, não há livro.

Além desse aspecto relacionado ao acesso material (que não é sinônimo de leitura) ao objeto livro, percebe-se no texto da BNCC uma homogeneização socioeconômica na qual todo o corpo discente inserido na escolarização básica possuiria acesso às novas tecnologias, seus dispositivos, e também manipulariam o uso e a funcionalidade desses materiais da mesma maneira. É importante que um documento que define as bases do ensino curricular de um país se atualize e busque promover práticas que dialoguem com tamanhos avanços tecnológicos vislumbrados e inseridos na realidade material das pessoas. No entanto, é preciso pensar que nem todos os jovens que frequentam a escola possuem acesso aos mesmos recursos, tampouco manipulam as ferramentas tecnológicas da mesma maneira, com os mesmos propósitos. A ênfase dada no texto às tecnologias digitais e suas possibilidades de uso no contexto de ensino de Língua Portuguesa me parece exacerbada, ainda mais com esse caráter tão homogeneizador.

Apesar da justificativa de contemplar os “novos letramentos e a cultura digital” – e por isso a reserva de espaço maior a esse tópico na introdução do conteúdo – me parece equivocado o espaço destinado às Tecnologias Digitais de Informação (doravante TDICs) em detrimento do trabalho com o escrito e o impresso, o que pressupõe o uso de ferramentas como *tablets*, celulares, computadores, etc. Ao longo do texto da Base, as sugestões de atividades de produção de texto aparecem muito ligadas aos recursos tecnológicos, não mencionando outras práticas que também podem ser produtivas e que não excluem alunos que não possuem acesso às ferramentas citadas acima. O forte incentivo à formas expressivas típicas do universo das TDICs se manifesta em várias partes da BNCC, como a transcrita a seguir:

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 68).

No eixo de leitura, é possível observar algo que acontece também em outros eixos ao longo do que está contido na Base Nacional Comum Curricular, tanto na seção referente ao Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio: as orientações dadas aos procedimentos de

atividade com a leitura são propostas por meio de uma espécie de comando, como “Inferir ou deduzir informações implícitas”; “Apreender os sentidos globais do texto”; “Reconhecer/inferir o tema” e, mais adiante, “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura [...]” (BRASIL, 2018, p. 74). Faço uso desses recortes para que seja possível pensarmos que tais práticas são orientadas visando de forma unilateral o resultado e não o processo, não o caminho que se deve percorrer progressivamente para que se alcancem determinados objetivos com as atividades de leitura. O problema não está nas orientações em si, mas principalmente no que de assombroso elas revelam: essa é a cultura consolidada de trabalho com a leitura. Pouco se fala em interpretação, em apreensão de sentidos vinculados ao mundo biopsicossocial; as práticas de leitura encerram-se em comandos objetivos que visam um resultado, como se a interpretação fosse uma operação matemática. O texto surge como entidade quase esfíngica, que por si só fornece sentidos e contém nele mesmo suas perguntas e respostas – as quais o estudante deve por si próprio buscar e solucionar. Mais uma vez, é como se a garantia de que o texto existe e está presente, fosse suficiente para que o discente consiga, por sua conta e risco, ter sucesso em sua prática de leitura. E é aí que encontramos o que há de mais perverso nessa cultura engendrada, de uma prática individualizada de leitura, onde basta abrir um livro, qualquer livro, e um universo inteiro se descortinará: onde ficam as estratégias de leitura?

Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9o ano sejam trabalhados no 8o, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada. (BRASIL, 2018, p. 75-76).

Como apontado acima, neste último trecho encontramos mais um exemplo de uma proposta que se encerra nela mesma, cujo objetivo maior é a diversidade, sem levar em conta as escolhas que serão feitas, por quê/para quê/para quem serão feitas. A diversidade pela própria diversidade acaba produzindo um vácuo, assim como acontece com a complexificação textual descolada de uma prática contínua, de um trabalho de observação, de acompanhamento e supervisão dos alunos-leitores e sua relação com os textos. Dessa forma, tais ações podem, ao invés de promover benefícios, facilitar o distanciamento desses alunos das práticas de leitura, de um relacionamento saudável e interessado com os textos, enfraquecendo a formação de comunidades de leitores, que, inclusive, é o ponto mais alto do letramento literário, como apontado por Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2021).

O tratamento ao que é definido como diverso, partindo dos próprios padrões sociais impostos estruturalmente, evidencia um caráter de apêndice em propostas maquiadas com discursos de inclusão, como trazido no parágrafo anterior. Hierarquias estão o tempo todo em jogo dentro do trabalho com a língua e suas literaturas, como é possível perceber ainda no texto da Base Nacional Comum Curricular. A gramática, por exemplo, só entra em cena quando está se tratando de produção escrita, contribuindo para as disposições dicotômicas entre oral/escrito, leitura/escrita, gramática/uso. Na definição dos campos de atuação, estes aparecem segmentados, sendo que alguns dos campos contemplados nas séries iniciais não estão presentes nas séries finais, havendo um distanciamento entre os campos da vida cotidiana e o da vida pública, como se não fosse possível trabalhar o cotidiano, o público, o literário e a pesquisa atrelados às realidades materiais concretas dos alunos. O ensino de literatura em contraste com o ensino de língua, no fio da meada das disposições dicotômicas de que venho falando, refletem um modo de ver e se posicionar de maneira polarizada, nos extremos, ou seja, os binarismos estão todos incorporados dentro das dinâmicas sociais e, conseqüentemente, nos parâmetros curriculares tão normativos. Por isso, enquanto não nos distanciarmos desse tipo de oposição tão limitadora por si só, que polariza os conteúdos, os temas, as atividades, os falares, etc., ainda iremos nos deparar com muitos desses equívocos nos quais, mesmo com um discurso envolto numa roupagem que acolhe o diverso e o variado, estaremos contribuindo para a manutenção dos inúmeros silenciamentos que a sociedade promove, principalmente através da escola, ao não se interessar de fato pelo seu aluno, quando este conhecimento deve ser basilar. Se não há língua sem variação e não há texto sem leitor, também não há de haver escola sem aluno – tampouco sem professor.

CAPÍTULO 2

Formação docente: da mistificação ao trabalho

“O texto, apenas o texto”, dizem-no, mas, apenas o texto, isso não existe: há *imediatamente* nesta novela, neste romance, neste poema que estou lendo, um suplemento de sentido de que nem o dicionário nem a gramática podem dar conta. (BARTHES, 2004, p. 28).

As concepções em torno do ensino enquanto prática profissional e, mais especificamente, em torno do trabalho dos profissionais da área de Letras, principalmente os que atuam diretamente com literaturas em sala de aula, foram equivocadamente construídas segundo a atribuição de valores morais. De um lado, temos “o caráter mágico emprestado à palavra escrita”, como nos sinaliza Paulo Freire sobre *A importância do ato de ler* (1982). De outro, uma ideia de que os professores são seres escolhidos por alguma divindade para ensinar, como um ato de bondade que por si só tem o potencial de converter comportamentos maldosos em atitudes benévolas.

A escola existe no imaginário social como o lugar responsável por formar – e formar para “o bem” – o caráter de seus alunos, o que contribui para a desvalorização do trabalho do professor. Enquanto instituição, a escola possui sim um papel fundamental no processo de formação das pessoas, principalmente das crianças e jovens, que na juventude encontram-se em um período marcante do seu amadurecimento pessoal e intelectual. No entanto, encarregar a escola de disciplinar o corpo discente em relação às práticas sociais que muitas das vezes extrapolam seus muros, é no mínimo complexo. Dentro de um espaço de convivência, de compartilhamento de presença com dezenas de pessoas, é claro que conflitos irão surgir; adversidades estarão presentes. A questão é: quando encarregamos o professor dessa tarefa de corrigir comportamentos, transmitir regras de boa conduta, etc., estamos isentando a família de suas responsabilidades por essas demandas. Com isso, a formação profissional do educador, seus anos de graduação, estágio, pesquisa, extensão e dedicação para atuar naquilo que é licenciado, são postos em segundo plano.

Os profissionais da área Letras, dentro do âmbito da educação, acabam promovendo práticas pedagógicas que se distanciam de seus potenciais efetivos quando não estão comprometidos com a realidade daquilo que verdadeiramente lhes cabe: conduzir a formação de pessoas dentro de uma disciplina específica. Enquanto ofício, o trabalho com o literário precisa ser balizado – e não banalizado – a partir de um para quê. “O para quê comanda o como”, como afirma a professora emérita em Língua e Literatura Francesas na Universidade Bordeaux, Annie Rouxel, ao definir alguns dos principais “Aspectos metodológicos do ensino da literatura” (2013). Nesse texto, Rouxel nos chama a atenção para algumas

“preliminares incontornáveis” para se pensar o ensino de literatura. São elas: o “para quê?”; “que literatura ensinar?” e, por último, quais mudanças podemos observar na concepção do que é literatura. Dos apontamentos feitos pela autora, destaco aqui uma breve síntese do que se pretende vislumbrar sobre o ensino da literatura:

[...] pensar sobre o ensino da 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 a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura. (ROUXEL, 2013, p. 3).

Esse caráter formativo do ofício com a leitura literária, que pretende também promover o desenvolvimento de personalidades sensíveis e inteligentes, implica num ganho para o educando que extrapola a instrumentalização da prática de leitura por si só. A literatura vem a ser, nessa perspectiva, uma possibilidade de desenvolver, através dela, a empatia. Viver a experiência do texto é viver a experiência do outro, é incorporá-la. Ler e compartilhar contribui para, além de acessar a leitura do outro e apurar a escuta, aprender também a dividir. “A leitura é um fato solitário, a interpretação um ato solidário. [...] Ler implica troca de sentidos” (COSSON, 2021, p. 27), ou, nas palavras do poeta, “a poesia não é para fazer sentido, é para fazer sentidos” (ANTUNES, 2018).

Indo, como Annie Rouxel, na contramão da cultura escolar, Fábio Durão compartilha de maneira precisa, no artigo intitulado “Da intransitividade do ensino de literatura” (2017), suas elaborações em torno da necessidade de nos distanciarmos de uma cultura escolar mercadológica que privilegia o autor em detrimento do próprio texto. Tal cultura insiste em repassar informações sobre as escolas literárias, dados biográficos do autor, informações de época e características estilísticas como fórmulas prontas, implicando uma atuação engessada. Não nos interessa perpetuar essa cultura na qual se tem diante do professor um grupo de “espectadores silenciosos e apáticos do exercício mágico de interpretação do texto” (FREIRE, 1982, p. 113). É preciso dismantellar essas ideias que corroboram tanto para a desvalorização do ofício com o literário quanto para o distanciamento dos sujeitos da atividade de leitura, pois, acreditando que o exercício de interpretação compreende certa atitude contemplativa, como se enquanto a leitura está sendo feita “a magia” já está acontecendo, perde-se de vista o desenvolvimento de uma competência imprescindível no letramento literário: a capacidade de interpretar.

É preciso criar e estabelecer um ambiente em que seja possível articular uma relação concreta entre o aluno-sujeito-leitor e o texto, incluindo as respectivas atividades de leitura e interpretação. Relacionamentos só se constroem através da convivência, por isso, é preciso

conviver com os textos, trabalhar gradualmente as interpretações, ter em mente que o texto funciona como um organismo vivo, com múltiplas camadas a serem desdobradas. Rildo Cosson, através de suas concepções teóricas e práticas em torno do letramento literário no livro aqui já citado, nos coloca diante de uma perspectiva da literatura “como um processo de comunicação”, investindo nas práticas de letramento um caráter indispensável para o processo formativo, justamente por nos fornecer “os instrumentos necessários para conhecer e articular o mundo feito linguagem” (COSSON, 2019, p. 30).

Quando falamos sobre aprender a ler, é preciso ratificar sua importância fazendo uso de seus sentidos mais amplos: não só de decodificar a língua, mas também, e principalmente, compreendê-la, interpretá-la, manipulá-la, questioná-la. Quando se interpreta, se reelabora na própria linguagem aquilo que nela e fora dela está contido. O desafio mora na responsabilidade para com o aprendizado, por isso, afirmo exaustivamente o fato de que leitura é trabalho. Aprender a ler e aprender a praticar a leitura, a como exercer essa prática e aperfeiçoá-la, não são atividades que já estão dadas simplesmente ao ingressarmos na escola, ao darmos início a um processo de formação, seja qual for o seu nível. “Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema, [...] um texto para ser lido é um texto para ser estudado [...] estudar é um dever revolucionário [...] é criar e recriar e não repetir” (FREIRE, 1982, p. 67).

Essa atividade de “recriação” da qual fala Paulo Freire nos coloca diante de uma perspectiva de leitura que foge daquele engessamento que venho falando ao longo do texto. Uma concepção mais genérica do verbo *criar* nos remete a uma atitude singular, única; um pensamento novo, uma ideia inaugural. No entanto, nós somos capazes de criar a partir de recursos já existentes, que é o que fazemos o tempo todo com a nossa língua. Nós remodelamos o tempo todo nossa gramática para atender às mais diversas necessidades enquanto falantes e usuários da língua, nos adaptando aos diferentes contextos, aos diferentes falares, aos propósitos comunicativos mais diversos. Uma concepção do estudo e, por analogia, de leitura, como exercício de “criar e recriar e não repetir” fala sobre uma atividade que vai se transmutando ao passo que novos olhares vão se pondo sobre o objeto-texto. Novos olhares, de novos lugares, de diferentes lugares. Essas mudanças de perspectiva, que incidem de novos olhares e de novos lugares, se dão num processo de deslocamento. Esse deslocamento compreende um trabalho, um movimento que é feito em torno do que se pretende através da prática de leitura.

No universo das Letras, estamos lidando o tempo todo com hierarquias, como já dito anteriormente. Uma dessas hierarquias, que se estabelece muito mais por razões de ordem

social do que relativas ao sistema linguístico, é tratada de maneira crítica nos *Cadernos de Cultura Popular* elaborados por Paulo Freire (1982, p. 79):

TRABALHO MANUAL – TRABALHO INTELECTUAL

Os homens e as mulheres trabalham, quer dizer, atuam e pensam. Trabalham porque fazem muito mais do que o cavalo que puxa o arado a serviço do homem. Trabalham porque se tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidades ao próprio trabalho. No trabalho, o ser humano usa o corpo inteiro. Usa as suas mãos e a sua capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente. Por isso, está errado separar o que se chama trabalho manual do que se chama trabalho intelectual. Os trabalhadores das fábricas e os trabalhadores das roças são intelectuais também. Só nas sociedades em que se menospreza o maior uso das mãos em atividades práticas, colher cacau ou imprimir jornal são práticas consideradas inferiores.

O ato de ler, o trabalho com a palavra falada ou impressa, não deve ser visto como atividade de poucos, conferindo-a um *status* de superioridade, mas sim como trabalho corporal e intelectual, de entrega integral, como qualquer outro. É importante desfazer hierarquias dentro do trabalho com o literário, para que, assim, possa se valorizar de forma justa o trabalho com as Letras, permitindo que práticas de letramento sejam percebidas com o respeito e apreço que merecem, no lugar de serem tratadas meramente como uma espécie de missão moral, jesuítica, ou ainda como uma hermenêutica que deve ser trabalhada unicamente pelo indivíduo solitário.

CAPÍTULO 3

3. 1. Uma leitura nossa

Nós pensamos somente a partir daquilo que nos é lançado por outros (...) Sem o outro, não há sujeito (...) [a identidade] se constrói tanto num movimento centrífugo quanto centrípeto, num impulso em direção ao outro, uma ruptura de si, uma curiosidade – uma vontade às vezes feroz. (PETIT apud ROUXEL, 2008, p. 38).

Sendo a construção de uma comunidade de leitores o ponto mais alto do letramento literário, como nos ensina Rildo Cosson, construir um espaço coletivo em sala de aula que possibilite uma experiência de trocas de interpretações entre alunos leitores será um dos pontos norteadores deste trabalho. Para arquitetar esse espaço com eficiência, é importante que o profissional responsável pelo ensino de literatura, ou seja, o professor, faça uma espécie de mapeamento que possibilite compreender os perfis de leitores e em quais focos de leitura estão representadas suas atitudes de leitor. Em seus “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”, Annie Rouxel traz à tona importantes mudanças pelas quais passaram a pesquisa em literatura e a didática da literatura. Dentre elas, temos a mudança de foco observadas no domínio da leitura literária:

1. Do leitor modelo (que é uma virtualidade, uma construção textual, um conceito) aos leitores reais, plurais, empíricos.
2. Do texto a ler ao “texto do leitor”, realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor.
3. De uma postura distanciada visando uma descrição objetiva do texto a uma postura implicada, sinal do engajamento do leitor no texto. Essa transformação da relação com o texto se traduz por uma reabilitação do fenômeno de identificação, considerada durante muito tempo como uma regressão. Assim, trata-se de propiciar para o jovem leitor uma “distância participativa”. (ROUXEL, 2013, p. 3).

O que nos interessa aqui é justamente fomentar um grupo de leitores reais, múltiplos em suas subjetividades, que possam, com a orientação necessária, formular os seus próprios textos, escrever suas próprias leituras³, falar a sua própria palavra⁴. O que queremos é construir uma comunidade de leitores engajados, que se enxerguem dentro das narrativas e, quando não se sentirem representados por uma obra ou autor, que possam recusá-los de maneira crítica, fundamentada. É sobre um pilar de conhecimento – de métodos e procedimentos – e valorização do indivíduo em que o exercício do letramento literário deve se sustentar, tendo sempre em vista a noção de que os métodos e procedimentos não estão todos dados, como uma fórmula pronta, a ser reproduzida e aplicada, mas sendo construídos

³ De modo a suscitar uma certa teoria da leitura, Roland Barthes desenvolve no livro *Rumor da língua* (2004) um capítulo intitulado "Escrever a leitura", no qual elabora filosoficamente uma espécie de inscrição que se realiza na prática de leitura, como "ler levantando a cabeça".

⁴ No livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1982), Paulo Freire aponta, dentre outras questões caríssimas à educação, a necessidade de se reconhecer que os educandos e educandas devem ter garantido o direito de dizer não a palavra do educador ou da educadora, mas a sua própria palavra.

no decorrer do próprio trabalho. As rotas podem – e devem – ser recalculadas. Ainda que os métodos e finalidades estejam bem definidos, que o percurso esteja bem desenhado, vão surgir imprevistos, percepções e situações que exijam acelerar ou moderar o ritmo de leitura. Por isso, o trabalho com a leitura se faz num processo constante, de idas e vindas.

A compreensão de que a prática do letramento no contexto escolar envolve uma estrutura sólida de atuação, com metodologias e práticas consistentes, deve andar lado a lado com a percepção de que esse também é um trabalho que está em constante processo de atualização, de remodelação. Portanto, não há engessamento de nenhuma ordem que caiba aqui. A imposição de um modelo de leitor – assim como a imposição de qualquer padrão – distancia o indivíduo de uma atividade que pode ser de fato significativa para sua trajetória pessoal e escolar.

A presença da sala de aula é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (avatar do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p. 5).

Por isso, a atitude de projetar um tipo de leitor reduzido a uma ideia é tão pequena: perdemos de vista ricas contribuições de alguém que, não se percebendo suficiente, apto à performance de um leitor modelo – uma virtualidade culturalmente construída, tal qual aquela ideia do literário como etéreo – , se cala, não participa, não se relaciona com os textos nem com seus colegas de classe; não se sente pertencente. É preciso criar disposições para que o aluno-sujeito-leitor saiba da significância de suas contribuições. Essa questão do pertencimento deve ser levada em conta dentro desse trabalho, mas esse não deve ser tido como único aspecto a ser superado, pois essa mesma cultura que confunde professor com cuidador e leitura com atividade contemplativa, também contribui de modos mais ou menos sutis para silenciar ano após ano seus educandos, à medida que estes avançam em seu processo de escolarização. A escola, mesmo sendo um lugar de formação, de desenvolvimento, de capacitação, é também, muitas das vezes, um lugar de promoção de silêncios. Sendo o ambiente escolar o lugar em que nós iniciamos a socialização primária, estamos submetidos a diferentes atravessamentos, que podem compreender experiências tanto positivas quanto negativas. Annie Rouxel (2013, p. 8) bem nos aconselha, em face das dificuldades que envolvem o trabalho com os textos literários, a "não colocar os alunos de sobreaviso para não errar, pois os frutos que tiram dessa experiência – boa ou má – de confronto com a dificuldade são insubstituíveis."

Vale a pena considerar não só o que os alunos querem e podem dizer, mas também aquilo que eles não sabem e não tem condições de dizer. O silêncio foi enraizado de maneira

tão profunda dentro da cultura escolar, que muitas vezes é preciso elaborar caminhos de expressão possíveis nas condições em que o silêncio se apresenta. Nesse sentido, o ensino de literatura compreende não só o diálogo com a pluralidade das vozes, mas também a criação de estratégias para convocar vozes primeiras, vozes iniciáticas sobre a literatura. Pensar práticas de letramento literário demanda, para além de uma boa formação, uma experiência profissional que permita ao professor ter a sabedoria e perspicácia necessárias para avaliar as adversidades que irão emergir durante o caminho, de maneira sensível e atenta, dando as devidas tratativas. As intervenções serão requeridas e distribuídas de acordo com o trabalho do texto e das situações, de maneira inerente à prática do letramento.

A sala de aula é um lugar de encontro de diferenças, portanto, as diferenças não devem ser motivo de um estranhamento negativo, na verdade, elas podem e devem ser um fator de estímulo à curiosidade, ao interesse, à vontade de aprender, de conhecer um ponto de vista novo. Rildo Cosson é bem assertivo ao dizer que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2021, p. 65), pois o que somos diz respeito às condições materiais em que vivemos, em que nos construímos, de onde partimos. Sendo assim, cada um de nós vai trazer uma leitura que parte de um determinado lugar. E assim esses lugares podem entrecruzar-se, – à medida que entendemos que nossas interpretações também vão ser construídas socialmente, já que vivemos e nos constituímos em sociedade – ou estarão dispostos em extremidades, localizados em pontos que divergem justamente porque as vivências sociais são bastante distantes umas das outras, o que enriquece ainda mais o “texto do leitor”, do qual fala Rouxel (2013, p. 8):

Há, pois, lugar para os afetos, para a axiologia (que permaneceu censurada por muito tempo) nas intervenções dos alunos. Dessa liberdade resultam interações mais ricas na classe, mais argutas: alguns alunos se arriscam à aventura interpretativa. É claro que aparece então o problema do erro de leitura e de seu tratamento: longe de ser estigmatizada, a proposição do aluno deve ser acolhida para dar lugar a investigações. Estabelecida a constatação do erro, este pode se tornar um espaço de formação se o aluno é solicitado a descrever o movimento da leitura que o engendrou.

Acolher as impressões dos alunos em torno dos textos trabalhados é um aspecto imprescindível para criar a ambiência em que as trocas de experiências de leitura sejam possíveis, sejam reais. Não repelir os possíveis desvios contribui para o processo formativo; é o que vai criar ramificações dentro desse trabalho em conjunto, o que irá permitir que os alunos saiam dos lugares comuns e possam correr riscos, afinal, trabalhar com a linguagem envolve riscos. Nossa língua é um organismo vivo, em constante processo de transmutação, sempre se reinventando, se atualizando, se adaptando aos mais diferentes contextos de comunicação, às mais diversas necessidades. E tudo isso é promovido por quem tem o poder

da palavra: nós, usuários da língua. Eu, você, os alunos que já ingressam na escolarização básica dominando sua língua – embora a normatividade do sistema de ensino muitas das vezes os faça crer no contrário.

3. 2. Experiência a ser compartilhada

A amizade da leitura não está em olhar um para outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo. (LARROSA, 2010, p. 145).

É também dever do professor não subestimar o aluno-leitor propondo leituras que estejam sempre no mesmo nível de complexidade, nunca avançando, como se os alunos não fossem capazes de progredir. Subestimar os alunos pode implicar numa atuação limitada que ocupa um tempo valioso do seu processo de amadurecimento enquanto leitor. Como agravante dessa situação, vemos ainda que, no decorrer das séries da escolarização básica, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, os alunos vão deixando de expressar livremente suas impressões, situação essa ilustrada por Annie Rouxel (2013, p. 4):

Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos revelam seus pensamentos e suas emoções mais diretamente e o professor deve frequentemente lembrar a eles a necessidade de voltar ao texto. Na etapa seguinte, os adolescentes resistem em revelar aquilo que eles consideram sua intimidade. Pudor ou medo do contrassenso, do erro de interpretação que os desprestigia diante da classe e do professor? Eles se refugiam com frequência num silêncio teimoso, às vezes no psitacismo ou em observações sem perigo para eles. Trata-se, pois, de dar-lhes confiança para que eles usem pensar a partir de si próprios.

Na citação acima, vemos como Rouxel sugere que, diante do duplo desafio de instigar constantemente os alunos e demovê-los da zona de conforto intelectual, está a questão da construção de sua autoestima de leitores. Essa construção demanda do professor a escuta democrática e o trabalho com os diversos níveis de interpretação, sem assumir necessariamente uma perspectiva mediana que nivele o trabalho de interpretação.

Pensando em alinhar esse exercício democrático e diverso do trabalho com o texto em sala de aula ao fato de que esse exercício deve compreender também alguns desafios, no sentido de sair de um lugar comum, mediano mesmo, me veio à tona a experiência que vivi durante o ano de 2022, em que atuei como extensionista no projeto chamado *Observatório da Escrita*, coordenado pelo Marcelo Melo, professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De maneira bastante resumida, o projeto consiste em prestar apoio pedagógico a alunos da EJA na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, em Manginhos, zona norte do Rio de Janeiro. Inicialmente, acompanhamos os alunos em sala de aula para dar a eles um suporte no desenvolvimento das atividades trabalhadas em sala, o

que nos permitiu fazer diagnósticos prévios através dos atendimentos individualizados. Depois, passamos a ter um horário e sala reservados junto à escola para o que começamos chamando de “reforço” e passamos a chamar de “oficina de leitura e escrita”. Mapeando o grau de autonomia dos educandos em relação à leitura e escrita, identificamos dificuldades e tivemos que pensar em tratativas adequadas a cada situação. Quero destacar aqui dois aspectos deste trabalho: o primeiro com relação à maneira como conduzimos a leitura dos textos trabalhados e o segundo com relação ao desenvolvimento do material didático confeccionado por nós.

O objeto-texto trabalhado na oficina era selecionado previamente entre os extensionistas e o coordenador do projeto, de acordo com os *Eixos Temáticos* trabalhados naquele semestre pela própria escola ("Eixo Identidade e Cultura Local"; "Eixo Meio Ambiente"; etc.). Depois de selecionado, fazíamos uma leitura geral do texto, junto aos alunos. Esse primeiro momento funcionava como um meio de introduzir o texto aos alunos, para que eles pudessem ter uma ideia do assunto tratado e pudessemos levantar discussões prévias em torno desse conteúdo, estimulando suas leituras e disparando debates. Os alunos voltavam para casa com o texto e tinham a tarefa de exercitar sua leitura em casa, avisados de que no encontro seguinte faríamos exercícios a partir do texto lido. Nos encontros para execução dos exercícios, fazíamos uma leitura lado a lado com cada educando, orientando sua leitura e pouco a pouco avançando no texto.

Os exercícios eram confeccionados de modo a considerar a etapa da alfabetização e do letramento em que cada um se encontrava. Os alunos que já dominavam a escrita e conseguiam ler autonomamente, ficavam com uma folha de exercícios que contemplava graus de complexidade que não eram espelhados nas folhas de exercícios dos demais. Os alunos que ainda estavam numa etapa de decodificação dos códigos linguísticos e tinham pouca autonomia com as letras, recebiam listas de exercícios com um enfoque em questões voltadas para o aperfeiçoamento de sua leitura e escrita. Essa estratégia foi adotada pelo fato de termos que atender todos os alunos interessados na oficina em um único dia e horário. Por conta disso, foi preciso adaptar as atividades de acordo com as necessidades específicas dos educandos, a fim de possibilitar que todos pudessem acompanhar o curso das atividades. Assim, trabalhávamos com o texto em etapas. Por exemplo, na semana 1, nós faríamos a leitura da seção a) até a seção e) do texto, e os exercícios tratariam desse recorte (isso envolvendo todos os alunos, de acordo com o seu grau de autonomia com a leitura/escrita). Todos os textos acompanhavam um glossário para possibilitar a adaptação e facilitar o acesso

dos educandos ao texto. Os exercícios abordavam não só questões de compreensão e interpretação, mas também questões linguísticas.

A partir dessa sistematização conseguimos perceber avanços no processo de alfabetização e letramento dos educandos, pois se muitos se encontravam no início do ano letivo ansiosos por aprender a ler e desenvolver melhor sua escrita, ao final, conseguimos vislumbrar muitos deles escrevendo bilhetes e já encaminhando suas leituras por si mesmos, ainda que de maneira bem gradativa. Acredito que o trabalho de leitura assistida e o desenvolvimento de exercícios trabalhados numa ordem crescente, se complexificando de maneira paulatina, à medida que o tempo passava e íamos nos aprofundando no texto junto aos alunos, contribuíram para o alcance dos objetivos do grupo de extensionistas junto ao projeto. Inclusive, muitos alunos chegaram a relatar para a equipe de extensionistas o quão importante eram as atividades de “reforço” para o seu desenvolvimento, justamente pelo ritmo em que as atividades eram realizadas. Como afirma Cosson (2021, p. 35), "crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas." No livro *Letramento literário: teoria e prática*, o autor estabelece um esquema metodológico para o trabalho com a leitura literária em sala de aula dividido em quatro etapas, o que corrobora para sublinhar a necessidade de dividir o processo de leitura em momentos distintos:

1. **Motivação:** momento em que o professor cria uma situação que aproxime os alunos do tema da obra que será lida. Isso possibilita que os alunos se posicionem diante do tema e comecem a criar uma relação prévia com o objeto da leitura literária;
2. **Introdução:** basicamente, a apresentação do autor e da obra, permitindo que o aluno receba abertamente a obra que será trabalhada;
3. **Leitura:** momento em que a obra começa a ser lida, com um cronograma definido para o andamento e acompanhamento da mesma. No decorrer desse processo, haverá intervalos com atividades que possam avaliar o processo de leitura e dar os encaminhamentos necessários para o prosseguimento dela;
4. **Interpretação:** logo após a conclusão da leitura, é nesse momento que os alunos irão compartilhar suas interpretações e ampliar os seus sentidos. Como já mencionado anteriormente, esse é o ponto mais alto do letramento literário: a construção de uma comunidade de leitores.

Percebe-se, através do relato da experiência extensionista e da sequência de leitura proposta por Rildo Cosson, que é preciso ter cautela no planejamento das atividades de integração à leitura, sejam elas orais ou escritas. O tempo é um fator importante dentro da

dinâmica da sala de aula, por isso as atividades devem ser minuciosamente elaboradas, para que haja espaço também para imprevistos, que serão diagnosticados naqueles intervalos de leitura acima mencionados. Como diz Durão (2017, p. 231), a “ênfase no detalhe e na minúcia transformam a sala de aula em um ambiente de elaboração”, por isso, finalizo esta seção ratificando a importância de desenvolver estratégias que se distanciem de uma ideia de leitura como algo a ser absorvido, inculcado, mas sim um processo a ser vivenciado, apreciado, uma prática que deve ser trabalhada gradativamente. Precisamos vencer uma noção conteudística, pois o que está em jogo aqui é mais que um conhecimento literário, é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2021, p. 11). Viver tal experiência só será possível se conseguirmos de fato construir, a partir do chão da sala de aula, uma estrutura inexorável, onde o corpo discente tenha sua autoestima elevada, tenha segurança de ser e se desenvolver com autonomia, fazendo escolhas por vezes arriscadas, tornando valiosos os desafios e as complexidades propostas nas atividades com as obras literárias. Para tanto, é preciso dar espaço ao insólito e abrir mão de algumas tradições, de modo a tornar possível a reinvenção da roda: tornar a leitura sempre uma experiência de descoberta e (re)descoberta.

Considerações finais: viver a importância; se realfabetizar

A mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos. (hooks, 2017, p. 231).

As diferentes diagnoses feitas ao longo do texto, que partem de recortes para fazer pensar a problemática do ensino de literatura no âmbito da educação básica, bem como de referências breves a trabalhos que estruturam o ensino de literatura numa perspectiva mais prática e didática, nos permite chegar até aqui tendo o indivíduo como peça fundamental para toda e qualquer metodologia de ensino. Pensar, planejar, refletir e questionar são disparos fundamentais para definir com consistência o “para quê” e o “como”, de Annie Rouxel; tão fundamentais quanto o praticar, analisar, revisar e recalcular, para não se deixar levar pelas práticas que se encerram nelas mesmas, se colocando, desde o início, de forma engessada.

É preciso seguir na contramão para se fazer um trabalho relevante (leia-se significativo). A relevância se dá justamente no reconhecimento de que eu não preciso falar daquilo que eu já sei, daquilo que é óbvio, ou seja, precisamos falar daquilo que não está dado, daquilo que não sabemos fazer ou daquilo que não queremos fazer tal qual está dado. Negar o que de improdutivo vem da tradição escolar que nos restringe aos manuais, às cartilhas, aos modos de fazer fixados como em receitas que devem ser seguidas à risca para não desandar – quando na verdade já desandou –, exige trabalho, exige exercício. Exercício, por sua vez, demanda movimento. Movimento, por sua vez, demanda articulação, ou seja, o engessamento não combina com o trabalho que pretendemos realizar. Vamos precisar pensar o letramento literário como uma prática que se desenvolva, na esteira de Durão (2017, p. 228), “como um brinquedo, ou como feita de algo que se pode tocar, lambuzando-se, como argila ou lama.” Por brinquedo, não pretendo evocar a ideia de um trabalho sem planejamento, sem estrutura, que se realiza de modo a entreter, distrair, divertir. Pelo contrário, como já disse exaustivamente, precisamos de parâmetros bem definidos, mas que possam também ser repensados; que tenhamos a perspicácia de perceber demandas não previstas e alterar a rota, mudar a direção. Só assim estaremos no caminho para o significativo. E é aí que nos deparamos com uma tarefa da qual não podemos fugir: a “tarefa criadora”, da qual fala Paulo Freire (1982, p. 22).

O significativo precisa ser transformador, no sentido mesmo de alteração de estados; passar de um lugar a outro. Tanto no trabalho desenvolvido pelo *Observatório da Escrita* quanto na sequência didática proposta por Rildo Cosson resumidos mais acima, vimos que o trabalho de letramento literário é um trabalho paulatino, que precisa partir de um ponto em

que o corpo discente comece a ter afinidade pelo objeto a ser trabalhado e vá, pouco a pouco, se tornando mais íntimo desse objeto. Entender essa prática como um processo é entender que estamos indo além da decodificação de signos linguísticos, da alfabetização propriamente dita, e atuando para uma “pós-alfabetização”, como nomeia Paulo Freire (1982) a respeito das atividades que desenvolveu em São Tomé e Príncipe objetivando superar o analfabetismo dos jovens e adultos. Neste trabalho, Freire relata ter vivido intensamente a importância do ato de ler e de escrever, e eu achei de uma beleza sem tamanho esse depoimento, principalmente por nos aproximar da experiência pessoal de um autor que é referência mundial na educação, pois esse relato é base para compreensão do contributo de Paulo Freire na e para a educação. Seu trabalho se constituiu na prática, na vivência, no estudo crítico das experiências de campo, levando em consideração a sua própria bagagem e o seu próprio processo de alfabetização e letramento. O educador coloca o ato de ler como uma prática que só se realiza na experiência de, efetivamente, ler. Nesse sentido, viver a importância é algo maior que dar a importância, que simplesmente atribuí-la. Há um trecho n’*A importância do ato de ler* em que o autor contribui para embasar a justificativa de se ter o aluno-sujeito-leitor no centro do trabalho com o literário; o porquê de considerar a bagagem do próprio sujeito em processo de pós-alfabetização (me apropriando aqui de sua terminologia):

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. [...] Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização [...] deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 1982, p. 22-23).

O que nos interessa é esse sujeito e a sua bagagem, o seu repertório, o seu vocabulário, até mesmo para que se possa ter noção do que será preciso convocar, pois muitas das vezes é preciso elaborar estratégias que busquem romper um silêncio condicionado sistematicamente. Não é possível articular os procedimentos de leitura e escrita num vácuo; é preciso arquitetar um ambiente colaborativo, em que todos os envolvidos na prática do letramento participem, levando em consideração as especificidades do corpo estudantil como um todo e de cada indivíduo que o compõe. É preciso ampliar o acesso ao texto de modo que todos possam se relacionar com esse objeto, não restringindo o seu acesso àqueles que já possuem certa autonomia com o texto, com a prática de leitura, com o seu vocabulário. Ampliar o acesso ao texto implica em pensar nos alunos como agentes de intervenção, como sujeitos que pensam, que participam da sociedade e podem contribuir a partir do seu lugar, da sua perspectiva, não como agentes passivos, mas como parte constitutiva desse trabalho.

Essas disposições há pouco mencionadas, tais como a arquitetura de um ambiente colaborativo e a ampliação do acesso aos textos, entendendo os educandos como sujeitos de intervenção, são pressupostos não só para o trabalho com o literário – pensando no texto propriamente dito –, mas no que pretendemos fazer a partir dele, através dele, com e sobre ele. Jorge Larrosa (2010) aponta de maneira filosófica, mas muito contundente, que “o importante não é que nós saibamos do texto, mas que [...] nós sejamos capazes de pensar”, ou seja, o que somos capazes de formular, elaborar, criar a partir desse objeto. Essa extensão do que se pretende a partir do texto literário pode ser vislumbrada no trabalho de Rildo Cosson já mencionado. Nele, o professor registrou os procedimentos de uma sequência na qual trabalhou com a obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Finalizada a sequência de leitura, Cosson recebeu via e-mail o depoimento de uma aluna que considero muito pertinente para iluminar o caminho do desenvolvimento de teorias e práticas de letramento:

Fiquei pensando como poderia descrever em poucas palavras a experiência que passei lendo o livro *O cortiço* com o método que você criou. Em poucas palavras, e na verdade o que eu fiquei pensando foi justamente em descrever desse modo, digo que fui alfabetizada novamente. Durante o trabalho realizado foi feita uma leitura da obra que eu nem sabia que era possível e a sensação foi essa: eu estava sendo alfabetizada. (COSSON, 2021, p. 108).

A leitura coletiva, compartilhada, implica justamente em suscitar leituras inimagináveis, que é o que vai trazer relevância a esse trabalho. Essa imagem da aluna sendo novamente alfabetizada dialoga com o relato de Paulo Freire trazido acima. Essa aluna viveu a importância do ato de ler e foi *realalfabetizada* no exercício de leitura e interpretação desenvolvido através da sequência didática de Rildo Cosson. A relação dialógica proposta entre texto/obra e interlocutor sem dúvidas contribuiu para estimular vínculos de intertextualidade e promover leituras antes impensadas. O diálogo com a sociedade, diálogo com a cultura, diálogo com seu interlocutor, diálogo com o mundo propriamente dito, são a essência dessa atividade de leitura que se pretende fazer, já que “o literário dialoga com outros textos [...] diálogo que tece a nossa cultura” (COSSON, 2021, p. 83).

O papel do professor aqui, dentre tantos outros, será de mediador. Operando enquanto mediador, esse profissional precisa ter cuidado ao conduzir a leitura, para que a sua leitura não contamine a leitura do aluno, a ponto de ele próprio acreditar que não é capaz de escrever a sua própria leitura. Quaisquer que sejam “os modos de ministrar a lição”, como coloca Larrosa em sua *Pedagogia Profana* (2010), o nosso desafio maior é possibilitar o escrevível, “prolongar o escrevível”. No entanto, ao mediar o percurso do educando em direção “à sua própria palavra” (FREIRE, 1982), é preciso acionar o nosso cuidado, pois seria incoerente

deixar que a nossa leitura contamine a leitura do outro, já que buscamos acolher as diferentes interpretações e até mesmo os seus desvios de modo a enriquecer as experiências de leitor.

A prática do letramento não demanda uma mera projeção daquilo que queremos que os alunos leiam, a partir do repertório que mais agrada ao profissional de literaturas. Ela se expande, se alarga, se alastra. O professor atua como uma espécie de mediador/condutor desse processo; é ele quem vai fazer as proposições, estipular o cronograma de leitura, as atividades intercaladas para o avanço com o texto, bem como pensar nas avaliações que serão feitas. Os alunos vão trazendo situações que podem demandar adaptações, como, por exemplo, a inserção de novos recursos de intertextualidade, e o professor pode e deve estar preparado para tais situações, pois elas correspondem à organicidade do processo.

Quero destacar a responsabilidade que existe numa via de mão dupla: de um lado, aquele que está incubido de formar, ou seja, o indivíduo que vai atuar profissionalmente, fazendo uso dos recursos de sua formação, de sua habilitação para estruturar essa atividade formadora; de outro, quem vai participar desse processo de formação enquanto formando, ou seja, aquele que vai ser orientado por esse profissional passando por um processo de pós-alfabetização. Nos *Cadernos de Cultura Popular* desenvolvidos por Paulo Freire (1982, p. 96) durante sua atuação em São Tomé e Príncipe, o educador pontua que o compromisso com a formação dessa população “exige de nós não apenas informar corretamente mas também formar. Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se.” Por isso, é preciso compreender nosso papel enquanto educadores e educadoras como sujeitos responsáveis, assim como educandos e educandas são responsáveis pelo seu próprio processo de formação. Se a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2021), ela não o fará sozinha. Portanto, somos essenciais ao exercício do letramento, embora essa ideia esteja sendo cultivada por aqueles que não pretendem valorizar a educação, ou melhor, a educação do povo, uma educação de caráter emancipatório. Se pensar certo é um direito do povo, como afirma Paulo Freire (1982), nossa atuação como docentes nada tem a ver com um simbolismo fraternal ou vocacional. Nosso compromisso é, sobretudo, político.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. “Escrever a leitura”. In: **Rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acessado em jun. 2023.
- Com a Palavra, Arnaldo Antunes**. Direção: Marcelo Machado. Produção: Marcelo Machado. São Paulo: Canal Curta!, 2018. Trecho disponível em: <https://www.facebook.com/movimentomimo/videos/com-a-palavra-arnaldo-antunes-festival-mimo-de-cinema-2018/517826022029609/>. Acessado em jun. 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. “Da intransitividade do ensino de literatura”. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.24, n.40, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NUNES, Ariadne. "Entre a crítica genética e a crítica literária, a propósito de uma edição eletrônica de *Esau e Jacó*". **Machado de Assis em Linha**, São Paulo, v. 13, n. 29, p. 79-93, abril 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mael/a/MD8bjBJC6FZxyYBJvzShXBr/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em jun. 2023.
- ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. Em: **Leitura de literatura na escola**. Trad.: Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013.
- SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.