

Vanderléia da Silva Oliveira
Ana Paula Franco Nobile Brandileone
(Organizadoras)

LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR

(DES)CAMINHOS E RESISTÊNCIAS POSSÍVEIS



PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48l Oliveira, Vanderléia da Silva; Brandileone, Ana Paula Franco Nobile (orgs.).
Literatura no espaço escolar: (des)caminhos e resistências possíveis /
Organizadoras: Vanderléia da Silva Oliveira e Ana Paula Franco Nobile Brandileone.
1. ed. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; tabs.; gráfs.; quadros;

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0519-2.

1. Formação de Professores. 2. Literatura. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores. 370.71
3. Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
5. Literatura. 800

Vanderléia da Silva Oliveira
Ana Paula Franco Nobile Brandileone
(Organizadoras)

LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR

(DES)CAMINHOS E RESISTÊNCIAS POSSÍVEIS

Copyright © 2024 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: ACESSA Design
Revisão: Joana Moreira

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

PARTE I

PESQUISAS SOBRE LITERATURA E ENSINO: A ATUAÇÃO DO PROFLETRAS	15
<i>Research on literature and teaching: The role of profletras</i>	
Celdon Fritzen	

IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO EM SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL	33
<i>The importance of the reading of hybrid texts of history and fiction in the classroom to the decolonial reader's formation</i>	
Gilmei Francisco Fleck	

MEDIAÇÃO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR	67
<i>Reading mediation and training of the mediating teacher</i>	
Francisco Fábio Vieira Marcolino	

PARTE II

O ROMANCE EM SALA DE AULA: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA COM MEMÓRIAS QUASE PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS	91
<i>The novel in the classroom: mediation of literary reading with memórias quase póstumas de machado de assis</i>	
Juliana Garcia Martins de Lima	
Vanderléia da Silva Oliveira	
Ana Paula Franco Nobile Brandileone	

CÍRCULO DE LEITURA ESTRUTURADO EM SALA DE AULA: PRÁTICA DE MEDIÇÃO COM <i>ILUMINURAS – UMA INCRÍVEL VIAGEM AO PASSADO</i> (2015), DE ROSANA RIOS	121
--	-----

*Structured reading circle in the classroom: mediation practice with
iluminuras – uma incrível viagem ao passado (2015), by rosana rios*

Valéria do Amaral Ferreira Richter

Vanderléia da Silva Oliveira

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

A NARRATIVA DO FANTÁSTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE CONTOS DE ESTEBAN ERLÉS E CÍRCULOS DE LEITURA DE COSSON NO ENSINO FUNDAMENTAL II	143
---	-----

*The narrative of the fantastic in the formation of the reader: a didactic proposal
based on short stories by esteban erlés and reading circles by cosson in elementary
school II*

Luená Monteiro Oliveira

Nerynei Meira Carneiro Bellini

LITERATURA, ORALIDADE E ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÃO COM MÉTODO CRIATIVO	171
---	-----

Literature, orality and literacy: intervention with creative method

Vanessa Ferreira Neves

Thiago Alves Valente

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	199
----------------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, sob o título “*Literatura no espaço escolar: (des)caminhos e resistências possíveis*”, dividida em duas partes, propõe-se a apresentar aos leitores textos que considerem a Literatura como foco de pesquisa, voltada, prioritariamente, para o campo de estudos em torno da educação literária, sobremaneira considerando a formação de docentes, mediadores de leitura do texto literário e a formação de leitores no espaço escolar.

Para tanto, na primeira parte, constam três capítulos de convidados externos ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Estadual do Norte do Paraná, mas que atuam em suas respectivas instituições no Programa em Rede. A intenção foi a de ouvir outras vozes e suas percepções sobre a área de estudos literários inserida no referido Programa, o que inclui aspectos reflexivos sobre o próprio lugar que a literatura ocupa nessa política de formação docente. Na segunda parte, a fim de divulgar pesquisas internas no âmbito do ProfLetras/UENP, instalado em 2014, apresentam-se quatro capítulos que relatam experiências de pesquisas interventivas de mediação de leitura literária.

Abrindo, portanto, a primeira parte, Celdon Fritzen, sob o título “Pesquisas sobre literatura e ensino: a atuação do ProfLetras”, apresenta importante reflexão sobre a contribuição do ProfLetras no conjunto da grande área da CAPES, tendo como base levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações, a partir de busca por

palavras-chave como “Ensino de Literatura”, “Leitura Literária” e “Letramento Literário”, o que revelou importante ampliação da relação literatura e escola nas pesquisas, ao longo dos vinte anos do Programa. Derivado da constatação do aumento de pesquisas na área, considerando comparativo com pesquisa anterior, o autor indica que seria relevante, também, fazer reflexão sobre “[...] o alcance das pesquisas que, em decorrência da organização estrutural do ProfLetras que tivemos, fomos capazes de implementar [...] [e as] pesquisas que poderemos fazer a partir da mudança estrutural prevista com a próxima incorporação do Ensino Médio a partir de 2024”. Sob esse aspecto, o capítulo oferece ao leitor, importantes dados para auxiliar na avaliação do Programa em Rede.

Na sequência, com o texto “Importância da leitura de narrativas híbridas de história e ficção em sala de aula para a formação do leitor literário decolonial”, Gilmei Francisco Fleck defende a importância da abordagem das obras decoloniais para a formação do leitor literário nas escolas. O autor apresenta alguns dados de estudos realizados no âmbito 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”, voltados à “[...] potencialidade dos romances históricos como vias de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos povos latino-americanos frente à escrita hegemônica da história”. Destacam-se, nesse sentido, projetos de leitura que “[...] priorizam as narrativas híbridas de história e ficção em confronto com os conteúdos apresentados no livro didático de ensino de história” e que oportunizem formação por meio de Metodologia das Oficinas Literárias Temáticas.

Encerrando essa parte, Francisco Fábio Vieira Marcolino, com o capítulo “Mediação de leitura e formação do professor mediador”, faz um balanço de práticas de leitura literária, com destaque para o gênero poema. Especialmente, a partir da experiência com os componentes “Literatura e ensino” e “Leitura do texto literário”,

o autor esclarece ter percebido que “[...] havia uma lacuna tanto na formação original como na prática docente desses alunos-professores-mestrandos do ProFLetras, sobretudo relacionada à transposição didática do gênero literário poema para o contexto escolar”. A partir dessa constatação, passou a elaborar antologias de poemas, a fim de desenvolver, com os mestrandos, atividades de mediação do gênero em aulas de Língua portuguesa do Ensino fundamental, exemplificando no capítulo algumas dessas abordagens.

Na Parte II, com o texto “O romance em sala de aula: mediação de leitura literária com *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*”, Juliana Garcia Martins de Lima, Vanderléia da Silva Oliveira e Ana Paula Franco Nobile Brandileone apresentam relato de experiência utilizando o Círculo de Leitura estruturado em sala de aula para alunos de 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais. As autoras avaliam, pela análise dos resultados com a aplicação do Círculo, que a “[...] formação do leitor literário não é um processo rápido, demanda tempo, envolve ações, mediações, planejamento. Nesse sentido, o Círculo de Leitura estruturado não foi de fácil aplicação, justamente por suas propriedades formativas, que situam o aluno no papel de protagonista e por exigir a mediação do professor”.

Em “Círculo de Leitura estruturado em sala de aula: prática de mediação com *Iluminuras – uma incrível viagem ao passado* (2015), de Rosana Rios”, Valéria do Amaral Ferreira Richter, Vanderléia da Silva Oliveira e Ana Paula Franco Nobile Brandileone apresentam relato avaliativo da relevância do uso da metodologia do Círculo de Leitura voltado aos anos finais do ensino fundamental, a partir de onze encontros de mediação de leitura, realizados em 2022. As autoras confirmam que a experiência com o Círculo de Leitura em turma do oitavo do Ensino Fundamental revelou-se válida para ressignificar a abordagem dos textos literários em sala de aula e com potencial para contribuir para o desenvolvimento do letramento literário.

Igualmente, Luena Monteiro Oliveira e Nerynei Meira Carneiro Bellini oferecem o relato de uma prática sob o título “A narrativa do fantástico na formação do leitor: uma proposta didática a partir de contos de Esteban Erlés e Círculo de Leitura de Cosson no Ensino Fundamental II”. As autoras relatam experiência desenvolvida em dez encontros, com uso de Círculo de leitura na mediação de *Casa de muñecas* (2012), que é o primeiro livro de microrrelatos fantásticos escrito por Patricia Esteban Erlés. Elas destacam que a prática 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.

Por fim, em “Literatura, oralidade e alfabetização: intervenção com método criativo”, Vanessa Ferreira Neves e Thiago Alves Valente apresentam uma abordagem sobre aspectos de formação de leitores de literatura vinculados a elementos da alfabetização e letramento com práticas vinculadas à oralidade. Para tanto, se valem da experiência de leitura tendo como foco a obra *Meu livro do folclore*, de Ricardo Azevedo (2003), e como suporte metodológico o Método Criativo (MC), relatando a intervenção aplicada a uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal.

Registra-se, ainda, que esta coletânea compõe uma série de outros livros que evidenciam as pesquisas desenvolvidas no ProflLetras/UENP, voltadas ao objetivo de contribuir para a formação docente na área de Letras. Compõem a série seis publicações: *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa* (Barros; Striquer; Storto, 2018); *Literatura na escola: contexto e práticas em sala de aula* (Brandileone; Oliveira, 2018), disponíveis pela Editora Pontes. Disponíveis pela Livraria Virtual da Editora UENP¹,

1 BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; STORTO, L. J. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2018; BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. (org.). *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontes Editores, 2018; STORTO, L. J.; BELLINI, N. M. C.; DUARTE, P. C. de O. (org.). *Práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa e Literatura: da pesquisa no ProflLetras à sala de aula*. Cornélio Procópio: Editora

integram-se, ainda, as coletâneas de artigos *Linguagens na escola: práticas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura* (Storto; Oliveira, 2020); *Práticas de linguagem no ensino de língua portuguesa e literatura: da pesquisa no ProflLetras à sala de aula* (Storto; Bellini; Duarte, 2023); *Leituras em cursos: processos formativos no âmbito do ProflLetras* (Brandileone; Oliveira, 2023) e *Ensino de língua portuguesa e literatura: práticas e mediações formativas em sala de aula* (Brandileone; Striquer, 2023).

Com este conjunto de textos, que trata sobre os desafios da escolarização do texto literário em sala de aula, o presente livro apresenta-se com o objetivo de contribuir com discussões que problematizem e proponham revisões, reformulações, calibrações, expansões e avanços, enfim, (novos) caminhos e direções para o campo do ensino da literatura.

Nossos agradecimentos aos autores convidados externos, aos professores da Educação Básica, hoje mestres, e seus professores orientadores que, com dedicação, compromisso e inventividade, dispuseram-se a enfrentar os desafios da rotina escolar.

À Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti)/Fundo Paraná, por viabilizar a publicação deste livro, por meio da ENCOMENDA GOVERNAMENTAL SETI/FUNDO PARANÁ EG Nº 02/2023, PROGRAMA DE FOMENTO À PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU (PFPG), por viabilizar a publicação deste livro.

As organizadoras

UENP, 2023; BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. **Leituras em cursos: processos formativos no âmbito do ProflLetras**. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023; BRANDILEONE, A. P. F. N.; STRIQUER, M. dos S. D. **Ensino de língua portuguesa e literatura: práticas e mediações formativas em sala de aula**. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023. *Link* da livraria virtual Editora UENP: <https://uenp.edu.br/livraria>.



PARTE I



PESQUISAS SOBRE LITERATURA E ENSINO: A ATUAÇÃO DO PROFLETRAS

*Research on literature and teaching:
The role of profletras*

Celdon Fritzen

1. INTRODUÇÃO

Concebido para ser um Programa de Pós-Graduação¹ em rede, englobando mais de quarenta IES e presente em todas as regiões brasileiras, o ProfLetras, desde seu primeiro edital, em 2013, tem se voltado à qualificação da docência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Isso se sabe, como sabemos também, por nota da CAPES divulgada no fim do ano de 2023, no Dia Nacional da Língua Portuguesa, de que o Programa já formou mais de quatro mil mestres ao longo daqueles 10 anos. Quantitativamente, não se pode deixar de ver tal número positivamente, dado o incremento na formação de professores de Língua Portuguesa de todas as regiões do Brasil.

De minha parte, atuando nele há cerca de dez anos, sempre considerei a principal distinção do ProfLetras a de ser um progra-

1 Este texto é resultado da participação em dois eventos para os quais gentilmente fui convidado. Um deles foi na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2021; e o outro, em 2023, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ele retoma, desenvolve e atualiza elementos nessas ocasiões anteriores apresentados quanto ao papel do ProfLetras na produção de pesquisas sobre ensino de literatura.

ma de pós-graduação aberto ao diálogo com a Educação Básica. Longe de ser um programa que se julga detentor de um saber, cuja simples transferência para as salas de aula pudesse resolver a desigualdade educacional brasileira, para mim, o ProfLetras se pauta por uma escuta atenta e pela troca de conhecimentos com esses professores que vêm de realidades diversas e atravessadas por dificuldades típicas de um país imerso em injustiça social como o nosso. Por meio dele, não se trata de falar para a Educação Básica simplesmente, mas de ouvi-la também. Não sei se posso dizer isso acerca de todos os professores que nele atuam, mas posso dizer, por mim, que muito aprendi e aprendo com os meus alunos/professores.

Por isso, vejo o ProfLetras como uma experiência de partilha e diálogo entre a Pós-Graduação e a Educação Básica brasileiras, gerando sinergias que tendem a beneficiar a ambas, seja pela oportunidade de mestrandos refletirem sobre suas práticas docentes, seja pela socialização que realizam de suas vivências com outros colegas em classe e fora dela, seja pelo encontro de uma resistência objetiva que dá às nossas pesquisas um saudável desconforto. Tudo isso faz com que o ProfLetras se apresente como uma experiência que permite a crítica constante de nossos saberes. Além disso, acrescento ser muito louvável sua criação num país como o nosso que, na área de Letras, tendeu historicamente a segregar a Educação Básica da Pós-Graduação, sem amplo debate sobre as necessárias complementaridades entre essas esferas.

Não que na área de Letras não tenhamos tido, nas últimas décadas, pesquisas com vistas a colaborar na qualificação da Educação Básica. Por isso, permitam corrigir-me, ponderando que, talvez, possamos falar de um possível *descompasso* na abordagem da Educação Básica pela Pós-Graduação em Letras. Tal descompasso refere-se ao fato de que a Linguística parece ter tomado a dianteira, constituindo núcleos de pesquisa universitários mais fortemente ligados às questões do ensino e da escola, ancorados

na Sociolinguística, Fonética e Fonologia, na Linguística Aplicada, entre outros segmentos. No campo dos estudos literários, por sua vez, a maioria dos cursos de pós-graduação demoraram ou demoram a contar com linhas de pesquisa que entrelacem literatura e ensino, de modo que a literatura e sua crise parecem circular como objeto de pesquisas diversas, sem, contudo, que se preste a devida atenção ao modo pelo qual ela circula na escola.

Tal afirmação não visa negar que não existam mudanças nesse quadro mais recentemente, com pesquisadores organizados em grupos de pesquisa e em programas dedicados a pensar a intersecção entre literatura e escola no Brasil. A criação do GT Literatura e Ensino na ANPOLL é uma outra demonstração mais recente da consolidação desse foco de pesquisa. Ora, é justamente vinculada a esse GT que também podemos acompanhar uma pesquisa dedicada a investigar os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, voltados para o que podemos chamar de relação da literatura com a educação, o ensino. Nessa pesquisa, Antunes (2020) observa que mais recentemente o interesse por essa interface tem aumentado, o que se pode demonstrar pelo fato de que “[...] cerca de um terço (37%) dos grupos foi constituído de 2015 a 2017 e apenas cinco são do século passado. Esse dado confirma, de um lado, o aumento do interesse por essa temática nos últimos anos ou, de um modo geral, a partir do início deste século” (2020, p. 21)². Ou seja, tudo indica que o interesse da área dos estudos literários por essa relação com o ensino tem se mostrado crescente e, além do Diretório de Grupos de Pesquisa acima, outra prova disso é o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, repositório que permite amplas possibilidades de mensurar os desdobramentos efetivos da pesquisa no Brasil.

2 Agradeço a indicação à Profa. Vanderléia da Silva Oliveira.

2. RETOMANDO UMA PESQUISA SOBRE LITERATURA E ENSINO

Em 2007, associado a um Programa de Pós-graduação em Educação, conduzi um projeto de Iniciação Científica que buscava investigar as pesquisas sobre o ensino de literatura no Brasil na Pós-Graduação e o Catálogo – lá atrás com o nome de Banco de Teses e Dissertações da CAPES – era o informante. Tratava-se de mapear, nas pesquisas identificadas com o perfil acima, entre outros aspectos, os pressupostos teórico-metodológicos, os objetos, os gêneros literários mais recorrentes³. Resumindo, e para os interesses que aqui se põem, revisei os termos de buscas que acionamos há quase vinte anos atrás no buscador do Banco para poder comparar os números com a atualidade. E é surpreendente como os peixes se multiplicaram. Porém, antes de apresentar alguns dados que me permitem tal constatação, deixem-me primeiro explicar os mecanismos daquela pesquisa para depois defender sua “atualização”.

No ano em que a realizamos, trabalhamos no sentido de identificar resumos disponíveis capazes de fornecer elementos a questões do tipo que mencionei acima, considerando os anos anteriores como o período de delimitação do *corpus*. Trabalhamos com diversas expressões de busca⁴ e registramos o número de trabalhos encontrados, buscando, também, excluir as repetições ou inadequações a partir da leitura dos resumos disponibilizados. As expressões que mais ofereceram retorno foram “Ensino de literatura” e “Leitura Literária”, com 103 e 73 resumos, respectivamente. Uma outra expressão usada, “Letramento literário”, a

3 Parte desses resultados foram apresentados em eventos voltados para Iniciação Científica realizados na UNESCO, UNISUL e UFRGS e um artigo pode ser lido em Fritzen e Silva (2012).

4 Relaciono aqui todos os termos de busca que apresentaram algum retorno de resultados na pesquisa de 2007: Ensino de literatura, Ensino literário, Didática literária, Pedagogia da literatura, Pedagogia literária, Educação Literária, Letramento literário, Metodologia de ensino literário, Leitura literária.

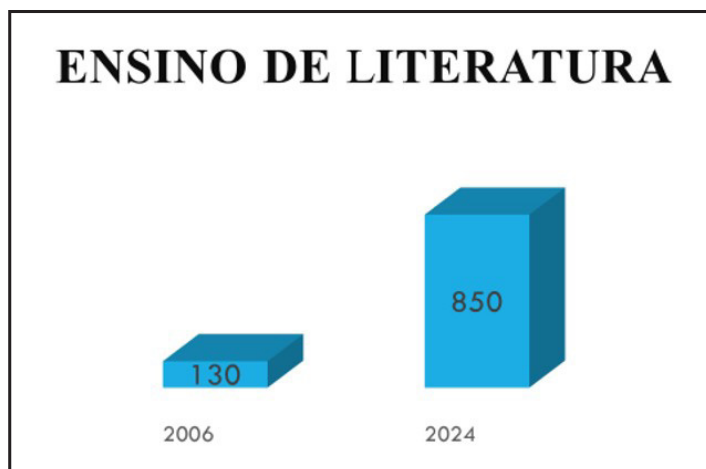
qual também pretendo aqui considerar, apresentou um número pouco expressivo de apenas quatro trabalhos.

Bem, ocorre que o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Banco (BTDC) consultado lá atrás, oferece hoje mecanismos de busca e filtro mais diversificados que aqueles que dispúnhamos em 2007, além de ter sofrido atualizações posteriores que afetaram os resultados quando seleciono os mesmos anos de busca daquela pesquisa⁵. Diante dessas diferenças e considerando que sua divergência é um dado que, ao fim, não altera substancialmente as conclusões que se podem extrair, resolvi atualizar os números usando as mesmas expressões acima, tomando o período anterior à pesquisa, 2006, como delimitador do *corpus*. Isso produziu as seguintes alterações entre as expressões de busca antes usadas: “Ensino de Literatura” contabilizou 130 (antes foram 103); “Leitura Literária”, 76 (antes, 73); e “Letramento Literário”, 16 (antes, 04).

Feitas essas contextualizações, apresento abaixo os dados comparativos entre o ano de 2006 e hoje, primeiro semestre de 2024.

5 Em página da CAPES que explica a organização histórica dos metadados do Catálogo de Teses e Dissertações, pode-se compreender as possíveis razões dessas divergências: “Para facilitar a consulta aos registros históricos das teses e dissertações a CAPES disponibiliza, de forma complementar, o formulário <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Para contemplar os dados nele apresentados, inicialmente foram disponibilizados 125.000 resumos de teses/dissertações no período de 1996 a 2001, recuperados a partir das bases anteriores à Plataforma Sucupira. Com o intuito de melhorar e ampliar a base de dados bibliográficos disponíveis, também foram resgatadas e incluídas referências de trabalhos defendidos desde 1987. A partir de então, os dados são atualizados anualmente após o informe de atividades pelos programas de pós-graduação do país à CAPES. Com o lançamento da Plataforma Sucupira, o Coleta de Dados foi reformulado e passou a ser um dos módulos que a constituem, sendo assim, as informações contidas no Catálogo de Teses e Dissertações passaram a ser obtidas através desta Plataforma” (Brasil, 2023).

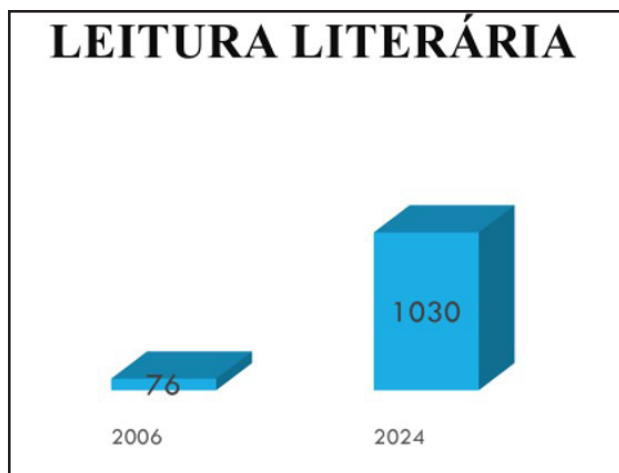
Figura 1



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Salta aos olhos como o número de pesquisas sobre o tema se multiplicou ao longo dessas quase duas décadas, entre 2006 e hoje, quando comparamos os termos de busca. Com relação ao primeiro gráfico, o crescimento é de mais de seiscentos por cento no número de pesquisas sobre “Ensino de literatura”, enquanto o crescimento das pesquisas envolvendo “Leitura literária”, abaixo, ampliou-se em mais de mil e trezentos por cento. Dados que demonstram, de forma irrefutável, a significativa ampliação do interesse sobre o tema dentro da área dos estudos literários.

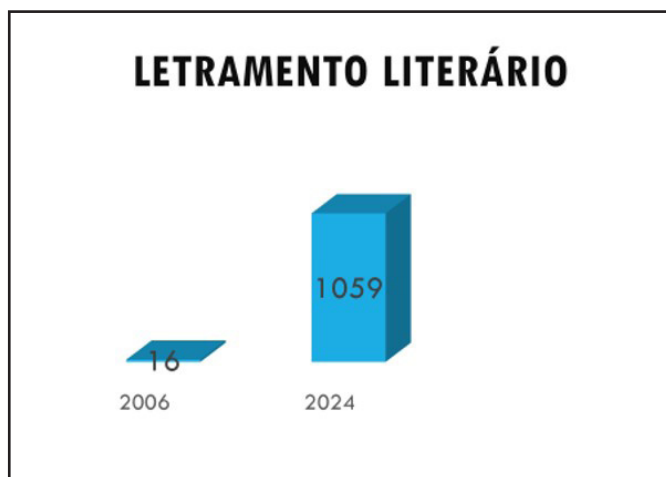
Figura 2



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Em termos proporcionais, também é destacável o quanto o volume de pesquisas a partir das duas expressões acima se inverteu, assumindo “Leitura literária” uma quantidade maior de resultados que “Ensino de literatura”. Minha hipótese para isso está vinculada à circulação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997), a partir do qual o termo “Leitura literária” ganhou maior visibilidade e influência sobre os estudos de nossa área. Corroborativo dessa hipótese é também o caso de outro termo de busca, cuja evidência hoje se consolidou com um incremento de mais de seis mil por cento: Letramento literário.

Figura 3



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

É notável como um termo que, em 2006, pouco se apresentava entre os resultados de busca, hoje se consagra como um dos expoentes nos estudos da área. Assim como “Leitura literária”, atribuo esse crescimento expressivo também aos debates que começaram a tomar corpo a partir das discussões sobre alfabetização e letramento, ampliando a presença desse último para outros campos (letramento científico, acadêmico, digital etc.), em uma vocação para a valência de que o termo multiletramento, tão presente na *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018), parece ser a demonstração cabal.

Com as ferramentas de filtro hoje disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, também é possível localizar as pesquisas que se repetem, ou seja, aquelas que participam do resultado de busca de mais de uma das expressões usadas em 2007. Há repetições de nove (09) trabalhos em “Ensino de literatura” e “Leitura literária”, de um (01) entre “Ensino de literatura” e “Letramento literário” e três (03) envolvendo “Leitura literária” e “Letramento literário”. Restariam, então, de 222 trabalhos, 209 no resultado final até 2006.

Em 2024, feita essa mesma operação de exclusão das repetições de trabalhos que aparecem em mais de um resultado de busca a partir dos termos acima e abreviando as operações (no total, foram 467 repetições de trabalhos), teríamos, das iniciais 2939 teses e dissertações, 2472 trabalhos, o que resulta no gráfico abaixo, no qual se observa um crescimento de mais de 1200 por cento no número de pesquisas envolvendo os termos de busca acima expostos.

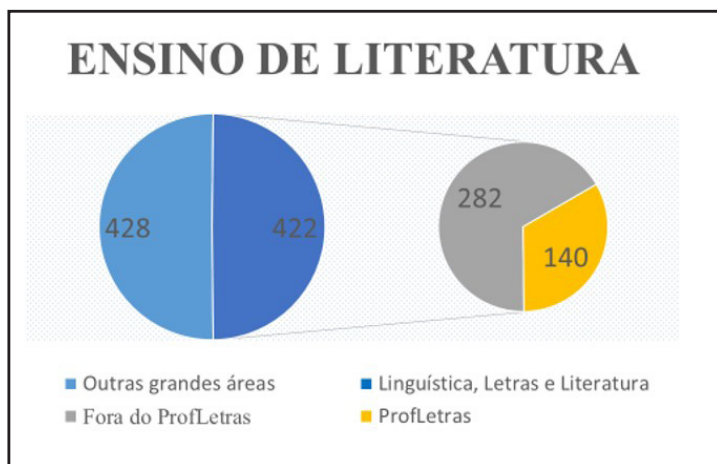
Figura 4



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Se a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações aponta para um crescimento significativo no número total de pesquisas ao longo desses quase vinte anos, demonstrando o quanto a relação entre literatura e escola ganhou interesse, também importante seria saber o quanto dessas pesquisas são provenientes de nossa grande área, Linguística, Letras e Literatura e, mais especificamente, qual seria a contribuição do ProfLetras nesse incremento. Por isso, retomei os termos de busca, antes usados, para verificar sua distribuição relativamente à grande área e ao ProfLetras, tratando de usar as informações disponíveis pelos filtros para chegar aos resultados abaixo no gráfico, que se segue:

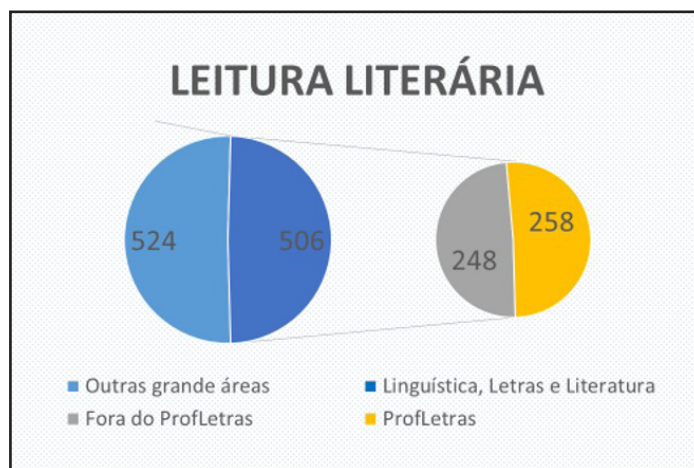
Figura 5



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Das 850 pesquisas identificadas com o termo “Ensino de Literatura”, praticamente a metade (422) foi realizada dentro da grande área de Linguística, Letras e Literatura. Por sua vez, também cerca de metade das pesquisas dessa área são provenientes do ProfLetras. Em relação ao total de 850 trabalhos envolvendo ensino de literatura, 16,47 por cento são oriundos do ProfLetras. Veja-se agora o caso de “Leitura Literária”.

Figura 6

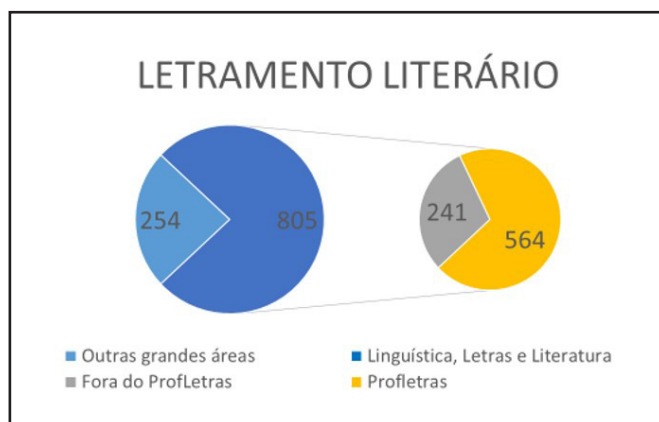


Fonte: Elaborado pelo autor com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

A situação é muito similar à anterior. Dos 1030 trabalhos envolvendo leitura literária, perto de metade são de nossa Grande Área e, dentro dela, quase a metade provém do ProfLetras. Em relação ao total de pesquisas, o número de 248 dissertações do ProfLetras corresponde a 24,07 por cento, ou seja, aproximadamente um quarto de toda essa produção, o que é muito significativo.

Todavia, o termo que mais relativamente se ampliou de 2006 até hoje é também o que mais está arraigado na grande área de Linguística, Letras e Literatura: “Letramento Literário”.

Figura 7



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2024).

Nesse último caso, o mais surpreendente, além de sua concentração em Linguística, Letras e Literatura – três quartos (3/4) do total de trabalhos –, é o de sua localização dentro do ProfLetras: cinquenta e três por cento (53%), ou seja, pouco mais da metade de toda produção.

Fiz essas comparações porque me interessava saber a contribuição do ProfLetras no conjunto de nossa Grande Área. Ora, os dados apontam em direção a um papel muito significativo na ampliação dos estudos envolvendo o universo da literatura em suas relações com o ensino, a escola, a educação, enfim. Todavia, mais surpreendente ainda é o fato de que temos que levar em conta que, desses cerca de quase vinte anos postos em comparação, de 2006 a 2024, foi somente a partir de 2015 que os primeiros trabalhos desenvolvidos no ProfLetras começaram a ser defendidos e publicados. Ou seja, estamos falando de aproximadamente metade do segmento de tempo aqui pesquisado, o que é um outro dado de muita relevância, porque demonstra o quanto o ProfLetras impactou a multiplicação das pesquisas sobre literatura em suas relações mais amplas com o ensino em sua curta vigência.

3. CONSIDERANDO ANTES E AGORA

Ao considerar os elementos que levantamos junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e os comparando retrospectivamente, vê-se, pois, que o ProfLetras tem percorrido um caminho e que este caminho tem produzido pesquisas diversas e significativas no sentido de qualificar a reflexão e as práticas docentes com relação à formação literária junto à Educação Básica. Mas, feito esse caminho, talvez seja o momento de se fazer uma reflexão sobre o alcance das pesquisas que, em decorrência da organização estrutural do ProfLetras que tivemos, fomos capazes de implementar. Creio que também uma outra reflexão poderia incidir sobre as pesquisas que poderemos fazer a partir da mudança estrutural prevista com a próxima incorporação do Ensino Médio a partir de 2024. Longe estou, porém, de poder dar conta dessas duas ambições reflexivas. Desejo apenas lançar alguns aspectos que vejo como dignos de consideração.

Em relação às pesquisas na área de literatura que realizamos, elas obedecem ao que está disposto no documento intitulado *Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no ProfLetras*, de 2014. Lá, faz-se uma opção quase incontornável por uma pesquisa que qualifique o profissional de Letras que atua na Educação Básica. Depois, estabelece-se que essa pesquisa no ProfLetras “[...] deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” (Brasil, 2014). Em seguida, diz-se que o trabalho final, nos diferentes formatos possíveis, deverá ser constituído de uma parte teórica e uma prática. Dessa maneira: 1) as pesquisas que visem à produção de material didático devem vir acompanhadas de relatório que circunstancie teórico-metodologicamente o produto; e 2) as dissertações em seu sentido mais acadêmico, por sua vez,

devem ter algum fenômeno da prática docente a ser abordado, de modo que o atendimento ao princípio da dupla constituição, teoria e prática, seja atendido. Ora, tudo isso tem feito com que o modelo da pesquisa-ação tenha sido interpretado como o mais favorável a ser posto em prática no ProfLetras.

Acredito que a escolha dessa metodologia adveio do fato de melhor vincular-se com a qualificação da prática docente, com o exercício da docência em sala de aula e a crítica a que essa prática deve ser constantemente submetida de modo a aprimorar-se. A pesquisa-ação, parece ser, a princípio, a melhor metodologia para reger essa adequação entre a qualificação profissional visada e a forma para alcançá-la. No que diz respeito à minha avaliação a partir dos trabalhos que orientei, é inegável o quanto as propostas de pesquisa-ação colaboraram na formação dos orientados. Todas elas permitiram que aspectos vinculados à resolução de problemas de sociabilidade, expressão de subjetividades, domínio e uso da Língua, entre outros, pudessem ser abordados e considerados, criticamente, a partir da experiência com a linguagem literária; o que demonstra o valor efetivo dessa modalidade de pesquisa.

Todavia, por outro lado, creio que o exercício exclusivo dessa modalidade e a ação interventiva pontual que ela apresenta, talvez pouco nos ajude a pensar o itinerário de formação de leitor literário na Educação Básica, por exemplo. Embora possamos estabelecer uma discussão sobre possibilidades de ação docente que coloquem o texto literário e sua construção de sentido pela interpretação dos estudantes, de modo mais vívido e autêntico que outrora, com o uso exclusivo da pesquisa-ação parece estarmos condenados a tangenciar um problema irresolvido, que diz respeito à organização de um percurso de leituras e modos de ler que um estudante deveria realizar ao longo dos anos de Educação Básica para se constituir um leitor perene de literatura.

Em outros termos, que literatura deve ele ler ao longo do Ensino Fundamental II que o prepare para ler a literatura do Ensino

Médio? Qual é essa literatura que deve ser lida no Ensino Médio? Como organizar um desenvolvimento progressivo da leitura de literatura infantil, juvenil e “adulta”? O que é uma literatura infantil, juvenil e “adulta”? Que tipo de conhecimentos de teoria literária, ao longo dos anos, deve ser administrado na formação desse leitor da Educação Básica? Que categorias se mostrariam mais decisivas para que ele possa construir um sentido progressivamente crítico da literatura que lê durante a Educação Básica? Qual é a ordem de apresentação desses conhecimentos teóricos sobre literatura?

Essas são algumas questões que rapidamente formulo e que, julgo serão dificilmente respondidas somente pelo formato da pesquisa-ação que, predominantemente, colocamos em prática.

Pergunto-me, por exemplo, porque um estudo que melhor mapeasse e avaliasse as dissertações sobre literatura produzidas no ProfLetras não poderia ser relevante como pesquisa a ser realizada no nosso Programa. Isso não poderia atender também ao critério da “natureza interpretativa e interventiva” tendo como foco “um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando”? Ou estudar, noutro exemplo, o formato de abordagem literária proposto por diferentes perspectivas teóricas em materiais didáticos das redes de ensino, de modo a elaborar uma crítica de seu alcance? Ou então abordar os modos como a literatura é exposta como conteúdo curricular na *BNCC*, suas diferenças em relação aos *PCNs*, suas opções em relação à função do literário na formação, sua recepção pelos professores? Não haveria relevância em tais pesquisas para a formação do profissional de Letras? Isso não implicaria também em intervenção na sala de aula pela mediação que se constitui a partir da consulta e reflexão de outros professores a esse estudo?

Por isso, penso que a interpretação do termo “intervenção” que fazemos de nossas *Diretrizes* também deve levar em conta que as dissertações que o ProfLetras produz, são mediações com

a sala de aula efetivadas em cada vez que aquelas são consultadas pelos professores, interessados em qualificar sua ação docente. Na verdade, isso atenderia ao que também está determinado pelas *Diretrizes*, quando aponta que o tema/foco/objeto deve ser “um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula”. Parece-me que ao muito enfatizar a sala de aula, “esquecemos” da investigação da realidade escolar na qual ela se situa. Ora, os exemplos que indiquei – a ausência de um itinerário claro para a formação do leitor literário; a compreensão das tendências de pesquisa sobre literatura e ensino produzidas no âmbito do ProfLetras; as abordagens teóricas pressupostas em materiais de ensino das redes; o peso das novas indicações da *BNCC* em relação à formação literária – também não são problemas da realidade escolar que interferem na sala de aula? Compreender de maneira mais alargada o espaço da ação docente, ampliaria o potencial de objetos e metodologias que pudéssemos abordar, para além de uma referência mais restrita de intervenção como sala de aula, apenas.

Num momento em que há uma pressão para que as pesquisas do ProfLetras se reduzam a “produtos”, roteiros domesticados e dados à reprodução para outros, a superação dessa interpretação, mais focada na sala de aula do que na realidade escolar, poderia nos oferecer maior desenvoltura, amplitude em nossas pesquisas junto aos discentes. Em termos docentes, para mim, isso implica compreender que fazer um produto não é como dar uma aula, pois a reprodutibilidade implicada no termo produto nunca está assegurada no acontecimento que é a experiência da sala de aula. Sabemos que mais importante que o produto é a compreensão da totalidade de relações em que ele se engendra, o que implica sempre em alguma autoria, invenção da parte docente.

Tal invenção “é que é linda”, para lembrar um poema de Fernando Pessoa, no qual celebra a elaboração imaginativa e

intelectual das sensações como ofício da poesia⁶. Com vistas a isso, seria necessário, segundo Pessoa, para além do imediato da sensação, desenvolver a capacidade de decompor e recompor intelectualmente as sensações por meio da linguagem. Da mesma maneira, para que nossos alunos possam sentir e compreender o poema na sala de aula, é necessário decompor e compor intelectualmente com eles as sensações do mundo que atravessam o texto do poema.

A sala de aula é um espaço pleno de sensações, mas que carece também, tal como o poema que se deseja criar, de organização imaginativa e intelectual para que os efeitos visados possam suceder. Ora, para a organização das sensações, insistindo ainda no mote do poema de Pessoa, o professor deve operar naquele imediato da sala de aula; mas, para além desse imediato, ele se insere numa “realidade escolar” muito mais ampla, diante da qual, conscientemente ou não, está posicionado. Produzir conhecimento sobre essa realidade que atravessa a sala de aula, e a nós próprios, é também uma nossa tarefa.

Enfim, o que quis aqui foi registrar algo que me aflige no trabalho que fazemos, a despeito de todos os progressos que antes quis indicar. Incomoda-me, às vezes, suspeitar que buscamos atender uma necessidade imediata dos docentes sem poder, sequer, esboçar um desenho de itinerário de formação de leitor literário ao longo da Educação Básica. O que me desconforta é a sensação de que, talvez, estejamos trabalhando em pontos, sem noção da totalidade que esse ponto comporia ou comporá, apenas desejando, de boa-fé, que sejam figuras que, por fim, se formem...

6 O poema chama-se Isto: Dizem que finjo ou minto/Tudo que escrevo. Não./Eu simplesmente sinto/Com a imaginação./Não uso o coração./Tudo o que sonho ou passo,/O que me falha ou finda,/É como que um terraço/Sobre outra coisa ainda./Essa coisa é que é linda./Por isso escrevo em meio/Do que não está ao pé,/Livre do meu enleio,/Sério do que não é./Sentir? Sinta quem lê! (Pessoa, 1985).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, B. Temas, tendências e perspectivas da literatura no século XXI. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, UNEMAT, v. 13, n. 34, p. 13-26, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7634>. Acesso em: 20 maio 2024.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- BRASIL. MEC. *Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no mestrado profissional em Letras – ProfLetras*. Natal: UFRN, 2014. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/187325203/diretrizes>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BRASIL. MEC. *Banco de Metadados*. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/271>. Acesso em: 15 maio 2024.
- FRITZEN, C.; SILVA, D. A. R. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. *Contrapontos*, Itajaí, v. 12, p. 270-278, 2012.
- PESSOA, F. *Os melhores poemas de Fernando Pessoa* (Seleção de Teresa Rita Lopes). São Paulo: Global, 1985.

IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO EM SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL

*The importance of the reading of hybrid texts of history
and fiction in the classroom to the decolonial reader's
formation*

Gilmei Francisco Fleck

1. INTRODUÇÃO

Antes de advogarmos pela importância da abordagem das obras decoloniais para a formação do leitor na realidade que hoje vivemos no espaço das salas de aula das escolas públicas brasileiras, vamos refletir um pouco sobre a origem do que se considera a crise da leitura na escola, cuja responsabilidade, muitas vezes, é lançada sobre os docentes. Ao se criticar a “deficiência” do sistema educacional brasileiro frente ao processo primordial da formação do leitor na escola, para que os nossos estudantes alcancem índices de proficiência leitora iguais ou semelhantes aos daqueles apresentados pelos sujeitos do norte global, não é usual que se aponte que nossas sociedades foram gestadas pelo sistema da colonização. Poucos são os docentes do Ensino Fundamental e Médio que têm noções mais precisas desse processo, pois reinam, entre a população, em geral, apenas algumas leves sombras desse

período que, de fato, deu forma à estratificação social que, hoje, nossa sociedade revela como consequência da implementação do colonialismo acompanhado da retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017a).

O colonialismo estabeleceu em nosso território “uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus [...]” (Mignolo, 2017b, p. 4-5). Um sistema que contou com o poder da escrita para implementar, ao longo dos séculos, uma retórica exaltadora da Modernidade/Civilidade/Salvação, promovida pelas metrópoles colonizadoras europeias que, de posse da “modernidade”, da “civilidade” e da “salvação” das almas tinham, por essa “superioridade”, o “direito natural” de subjugar os povos “inferiores” para levá-los a esses “patamares” do desenvolvimento. A oposição a esse sistema por parte dos “bárbaros”, subjugados e dominados garantia-lhes o emprego de qualquer estratégia necessária à implementação dessas ações: desde a escravização, as mutilações e a morte. Nessa retórica, conforme sintetiza Uber (2022, p. 43), temos algumas ações precisas que se cumpriram em terras americanas. Nesse sistema,

[...] a primeira etapa, a da salvação, era ‘focada em salvar as almas pela conversão ao cristianismo’ (Mignolo, 2017a, p. 8). A segunda etapa ‘envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes [...]’ (Mignolo, 2017a, p. 8), que, prontamente, levou a essa ideia de salvação e controle. A terceira, ‘começou no momento em que as corporações e o mercado se tornaram dominantes e que persiste até hoje’ (Mignolo, 2017a, p. 8).

A sistemática da colonização europeia na América, África e Ásia, iniciada no final do século XV e início do XVI, estendeu-se da posse das terras e dos territórios invadidos aos dos corpos e mentes dos habitantes originários. Assim, exploraram as riquezas naturais da terra e a força da mão de obra dos povos autóctones pela sua escravização. Esse sistema também passou a controlar os meios de formação dos pensamentos dos povos subjugados, cuja essência deveria ajustar-se à premissa da colonização: unidade e pureza – unidade política (controlada pelos reinos europeus), unidade linguística (pela imposição gradativa das línguas neolatinas para aqui transplantadas), unidade religiosa (conversão obrigatória de todos os dominados ao catolicismo) e a pureza de “raça”. Esse conceito – “raça” – foi ardilosamente articulado por essa retórica colonialista por sua funcionalidade, porque

[...] en América, la idea raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. La posterior constitución de Europa como nueva identidad después de América y la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, llevaron a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y,

en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales¹ (Quijano, 2014, p. 779-780).

Não é nosso intuito discutirmos, aqui, todas as premissas da colonização e da reminiscência de muitas delas na colonialidade que se estendeu do período das independências políticas dos territórios latino-americanos aos nossos dias, mantendo, desse modo, intactas muitas dessas estruturas sociais, econômicas e, principalmente, intelectuais e culturais, de exploração e subjugação. Contudo, não podemos negar que as questões de “raça” e “gênero” sempre foram estruturantes de nossa sociedade e que elas afetaram, diretamente, a questão da formação leitora em nosso país. Vamos concentrar-nos, assim, apenas nos aspectos que dizem respeito ao acesso à aprendizagem da leitura e da escrita nesse sistema, como, a seguir, apontamos.

2. A TRAJETÓRIA DA LEITURA E DA ESCRITA POR NOSSA HISTORICIDADE: DA PROIBIÇÃO AOS ENTRAVES

Durante 322 anos, o Brasil foi Colônia de Portugal (1500-1822) e, ao se proclamar a independência do nosso território, em 1822, nada mudou na essência, já que seguimos mantendo o mesmo regime político monárquico que nos governava antes.

1 Nossa tradução: [...] na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, tem demonstrado ser o mais eficaz e perdurado instrumento de dominação social universal, pois dele se passou a depender, inclusive, outro [conceito] igualmente universal, mas mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos em uma posição natural de inferioridade e, em consequência, também seus traços fenotípicos, assim como seus descobrimentos mentais e culturais (Quijano, 2014, p. 779-780).

Mais do que isso, o próprio filho do rei europeu, cujos ascendentes nos colonizaram e nos subjugaram por séculos, tornou-se nosso imperador. Esse sistema monárquico imperial durou mais 67 anos até que nos tornássemos uma República. Durante esse período, não houve nenhuma mudança significativa no sistema educacional que, simplesmente, prosseguiu com toda a estrutura colonialista já implementada em nosso território. A monarquia foi apoiada pela elite agropecuária e mineradora, que, em troca, exigia a manutenção da escravização no território e, conseqüentemente, essa mantinha, por sua vez, a estratificação social imperante, travando o acesso aos conhecimentos à população em geral. Essa foi uma época de protestos e revoltas.

Mas qual é a relação desse sistema com a nossa problemática do ensino/aprendizagem da leitura na escola na atualidade? Simples: durante os 322 anos do período da Colônia e mais os 67 anos de Império, no nosso território, só tiveram acesso oficial ao ensino de leitura e de escrita os meninos brancos, oriundos das famílias de colonizadores ou descendentes brancos desses. Assim, apenas uma elite – minoritária, masculina, branca e de origem europeia – teve acesso à educação formal, que, em sua maioria, ocorria no lar. Nesse contexto histórico, nenhum habitante originário, africano, afrodescendente, mestiços ou mulheres tiveram o direito de aprender a ler e a escrever. Isso ocorreu ao longo de 389 anos de nossa história ocidental, da qual, hoje, contamos com 524 anos. Nessa lógica, as avós, e até mesmo algumas mães, de nossos docentes do Ensino Fundamental e Médio jamais tiveram o direito de acesso à leitura e à escrita.

Na prática docente, ao longo dos últimos 10 anos, temos pesquisado sobre essa situacionalidade junto aos acadêmicos do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. Os dados coletados nos revelam que 100% deles são os primeiros membros de suas famílias que chegaram ao nível da Pós-graduação. Mais de 90% deles são netos/netas de analfabetos e quase 70% desses acadêmicos,

professores do Ensino Fundamental e Médio, são filhos/filhas de mães analfabetas: uma realidade que não consta das críticas feitas ao sistema. Tampouco se mencionam as possibilidades da formação de professores na dinâmica histórico colonialista e imperial do Brasil, já que os 135 anos de República, historicamente, não são suficientes para operar mudanças profundas nesse sistema, enraizado de séculos, mesmo se isso fosse prioridade administrativa, o tempo histórico é muito curto. Conforme comenta Saviani (2009, p. 144),

[...] durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Nesses mais de trezentos anos que se passaram na constituição de nossa sociedade, a função de professor era desempenhada por alguém da elite que havia tido essa educação, provavelmente, na Europa. Essa formação especial abria-lhe as portas das casas mais importantes dos colonizadores para nelas cuidar da educação dos filhos homens da classe colonialista. Esse docente, inserido nesse contexto colonial ou mesmo no imperialista, era, também, o seu próprio gestor, seu promotor de regras, métodos, conteúdos e determinações. Os professores, nesse passado, não estavam subordinados a um sistema ordenado e organizado de leis, diretrizes, normas que estipulavam como proceder no desenvolvimento de seu trabalho de ensinar, nem de como ordenar os conteúdos ou procedimentos mais adequados de apresentá-los a seus aprendizes, sendo eles, assim, bastante autônomos. Historicamente, vemos que

[...] essa tradição vai perdurar até o século XX, sem grandes modificações. [...] Esse comportamento

constitui o início da consciência de que para ensinar não basta dominar o conteúdo, mas também é necessário o conhecimento de um método e de estratégias para desenvolvê-lo. O mestre não pode ser improvisado. [...]. Entretanto, não há um método científico de ensino, mas apenas troca de receitas. Isso evidencia que não se pode falar ainda num profissional do ensino. A formalização da maneira de ensinar deu origem a um modelo de ‘profissional’ particular e à chamada pedagogia tradicional que traduzia a maneira artesanal e uniforme de ensinar (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 25).

Com esse sistema herdado da Colônia e do Império, improvisado sob a premissa do ensino domiciliar – ou seja, restrito às famílias que tinham condições financeiras de manter um tutor particular para seus filhos durante todo o Ensino Fundamental e, às vezes, também, o Médio, que os capacitava para as provas de ingresso no famoso e elitizado Colégio Pedro II e, depois, nos cursos universitários criados pelo rei Dom João VI para atender à corte enquanto ela aqui residiu (1808-1821) – passamos ao período Republicano. Nessa nova conjuntura política, a educação não poderia mais ficar à disposição somente de certas famílias colonizadoras, porque isso poderia depor contra a Independência e a Proclamação da República. Cria-se, então, um sistema que venha a produzir os “homens” de que a nação necessita. Os pilares dessa nova gestão administrativa educacional eram:

- 1- Nacionalismo: preocupação com a língua portuguesa falada no Brasil; preocupação de incentivar nos novos entusiasmo e dedicação pela pátria; o culto das origens e o amor pela terra (com ênfase na vida rural e, conseqüentemente, idealização na vida do campo, em oposição à vida urbana).
- 2- Intelectualismo: valorização do estudo e do livro,

como meios essenciais de realização social – meios que permitiriam a ascensão econômica através do saber.

3- Tradicionalismo cultural: valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como modelos de cultura a ser assimilada e imitada.

4- Moralismo e religiosidade: exigência absoluta de retidão, caráter, honestidade, solidariedade, fraternidade, pureza de corpo e alma dentro dos preceitos cristãos (Coelho, 2010, p. 224).

Assim vão se estendendo de um período a outro de nossa história as reminiscências do colonialismo, pois “o processo colonial inicial projetado para ‘modernizar’, cristianizar e civilizar o mundo, transformou-se no último quartel do século 20 em um processo que objetivava ‘mercadizar’ o mundo, e não mais civilizá-lo ou cristianizá-lo” (Mignolo, 2003, p. 300). A permanência, em quase todos os setores administrativos, políticos, econômicos e culturais das nações independentes na América Latina, das fortes influências dos padrões de colonização mantém vigente e afirma o sistema da colonialidade, ou seja, a manutenção, após as independências das nações latino-americanas, das premissas do colonialismo que se estendem aos âmbitos do poder, do saber e do ser (Grosfoguel; Mignolo, 2008). Nesse âmbito,

[...] a prerrogativa da colonialidade do poder consiste no controle hegemônico de todos os âmbitos da experiência humana: a subjetividade, o trabalho, a sexualidade, a produção de conhecimento etc. A opção decolonial a essa forma de vida consiste na interseção de cada um desses âmbitos em busca do equilíbrio nas relações de poder. [...] Mignolo (2000)² denomina a base epistêmica desse tipo de obras

2 Os autores referem-se ao texto: MIGNOLO, W. *Historia locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ed. Akal, 2003.

como o pensamento fronteiriço. Uma perspectiva epistemológica que surge em espaços de conflito, onde mais do que um contato entre culturas distintas, há um embate de concepções universais (Dorado Mendez; Fleck, 2022, p. 129).

A formação de leitores e de escritores proficientes no sistema escolar republicano brasileiro, assim como na curta trajetória da formação docente em nosso país, nunca foi, de fato, uma prioridade. Isso se esclarece devido ao fato de o conhecimento generalizado dessas habilidades e ferramentas ser desestabilizador, para certos integrantes de nossa sociedade, do vantajoso sistema da colonialidade, cujos defensores e mantenedores, inseridos nas camadas do poder, sempre prezaram pelo controle desses conhecimentos concentrados nas elites exercentes do comando das diferentes frentes econômicas, políticas e culturais de nossa nação.

Nesse sistema, nossos docentes e discentes não foram instruídos para conhecer a nossa história e nem a nossa literatura. Zilberman (2004, p. 18) foi precisa, há algumas décadas, ao refletir sobre a realidade da exclusão do currículo escolar da disciplina de história e da literatura, mencionando que

[...] primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois, foi abandonada a própria literatura, desfeita na definição imprecisa de texto ou discurso. [...] essas opções decorreram de um processo, ele mesmo, histórico, relacionado à ascensão à escola pelas classes populares, que, assim, permanecem alienadas da tradição e do passado, ao qual podem não pertencer, com o qual podem não se identificar, mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la.

Assim, o acesso “universal” oportunizado à escola, no período republicano, não alterou, como se poderia esperar, a realidade desigual de nossa sociedade. Essas são as estratégias que foram, e seguem sendo, empregadas no período da República para controlar o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita porque, ao contrário do que se fazia no período Colonial e no Imperial, não se pode, nessa conjuntura, supostamente democrática, proibir o acesso à escola para os indígenas, os afrodescendentes, os mestiços e as mulheres.

Na realidade histórica da República, é necessário, pois, maquiavar, disfarçar, dar uma outra roupagem ao controle exercido pelo poder sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pelas classes proletarizadas. Essas vão desde uma formação docente precária em relação à formação leitora e escritora, à desvalorização da carreira do magistério, à manipulação eficiente das mentes – seja dos docentes ou da população em geral – em relação à necessidade e à importância da formação leitora para todos, ou ainda, mais diretamente, ao exercício político da exclusão/redução de áreas relevantes: Artes, Filosofia, Sociologia, Espanhol, entre outras mais que sofreram drasticamente a redução de carga horária nos currículos escolares, afetando a formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, vamos refletir, na sequência, sobre a essência dos enfoques que o sistema indica para a formação do leitor nas escolas do Ensino Fundamental no Brasil.

3. DA INEXISTÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO LEITORA GERAL NO BRASIL COLÔNIA (1500-1822) E NO IMPÉRIO (1822-1889) AOS ENTRAVES DESSE PROCESSO NO BRASIL REPÚBLICA (1889-A NOSSOS DIAS)

Como expõe Coelho (2010), no princípio da era republicana, no Brasil, a escola tornou-se o ponto fulcral para a produção do “sujeito cívico, moral e cristão” que a conjuntura político-social

necessitava naquela época. As experiências bélicas pelas quais o Brasil havia passado nas décadas anteriores à Proclamação da República – com as inúmeras revoltas pelo país, as quais demonstravam o descontentamento com a situação política monárquica e que precisaram ser reprimidas à força e a inserção do Brasil na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) – davam claros sinais de que a nação, caso essa situação de instabilidade se prolongasse, necessitava mais de soldados do que de cidadãos cultos, proficientes em leitura e escrita.

A falta de uma estrutura que atendesse às urgências educacionais levou o governo a instituir, nas poucas escolas existentes à época, um controlado sistema de formação leitora, além da expansão da rede escolar, para a qual não havia profissionais adequadamente formados. Esse sistema de formação leitora foi baseado nas ideologias encomendadas pelo governo aos nossos literatos, materializadas em produções literárias destinadas à leitura infantil e juvenil. Tais materiais eram distribuídos pelo governo nas escolas, sempre associados às disciplinas existentes no currículo. Lajolo e Zilberman (2009, p. 34), dão conta dessa historicidade ao enunciarem que

[...] nos arredores da publicação de *Através do Brasil*, outras obras deram a consistência a esta ideia de fazer leitura, especialmente da leitura escolar, instrumento de difusão de civismo e patriotismo: são de 1896 os *Contos infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, de 1889 o livro *Pátria*, de João Vieira de Almeida, de 1901 *Por que me ufano de meu país*, de Afonso Celso, de 1904 os *Contos pátrios*, de Olavo Bilac, agora em parceria com Coelho Neto, de 1907 *as Histórias de nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida.

Dessa maneira, a formação de leitores começa a sua trajetória na escola republicana brasileira voltada para a tríade: Deus, pátria

e família, estendendo, precisamente, os preceitos do colonialismo para alimentar a colonialidade que necessitava instaurar-se nessa época, fato que, hoje, está bastante consolidado. Poucas décadas depois dessa ênfase moral-cívica e cristã na formação leitora escolar, o Brasil entra na era das ditaduras – Vargas (1930) e Civil Militar (1984) – período histórico-político no qual a formação leitora é, outra vez, absolutamente, cerceada e controlada. A lenta redemocratização do nosso país fez-se e se faz visível no espaço educacional. Isso levou o reconhecido estudioso brasileiro Antônio Candido a se expressar diante do papel da literatura nesse processo: “[...] a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela [...]” (Candido, 1972, p. 805). Esse é um espaço que o texto literário ainda não conquistou nessa dimensão do ensino da leitura.

Tanto que, hoje, impera – quase na totalidade do sistema escolar brasileiro – uma tendência ou um enfoque de formação leitora que, em última instância, atende aos apelos e às necessidades do mercado neoliberal de trabalho, embora as diretrizes expressem uma outra realidade, muito mais ampla e interessante, presente na *BNCC* (Brasil, 2018, p. 71), que enuncia:

[...] o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; [...] Leitura no contexto da *BNCC* é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a

imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Preconização perfeita para a formação de um leitor profícuo, eficiente, integrado a uma sociedade “moderna”, “civilizada”, uma que conta com professores atuantes no Ensino Fundamental que estejam capacitados a transitar com eficiência entre as áreas da semiótica, da teoria literária, da estatística, da literatura comparada, das artes plásticas, da música... Na realidade do chão da sala de aula da maioria das escolas brasileiras, o que passa é a ênfase, quase exclusiva, dada aos “gêneros textuais/discursivos”, que Bakhtin (1997, p. 280) classifica em primários e secundários:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (esferas da atividade humana), não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissociavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*.

A formação leitora escolar tem nessas “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, mencionados por Bakhtin (1997), a base

textual imprescindível para a implementação desse processo. É com a utilização primordial dessas textualidades, de ampla circulação na sociedade, que a escola brasileira promove, atualmente, os primeiros passos essenciais da formação leitora: a alfabetização e o letramento. São tais textos que recheiam os livros didáticos de ensino de Língua Portuguesa – espaço ao qual a formação leitora está atrelada na escola.

Quando o processo de formação leitora avança da decodificação e codificação da linguagem para as etapas da compreensão e da interpretação textual (ancoradas na compreensão dos padrões de textualidade da informatividade e da intencionalidade) – atividades típicas do Ensino de Língua Portuguesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, e mesmo quando essas atividades se dirigem à análise textual, nos anos finais dessa etapa educativa e ao longo do Ensino Médio, a grande maioria das textualidades usadas para isso se concentra nesse circuito dos gêneros textuais/discursivos primários. A característica mais marcante destes textos, além daquelas apontadas por Bakhtin (1997) que dão “estabilidade” a essas produções (conteúdo temático, estilo e construção composicional), está no seu caráter de finitude, de texto acabado, cujas informações estão dadas pelo autor, sendo, pois, inalteráveis. Cabe ao estudante, no processo de sua leitura, extraí-las com acuidade e, no tocante à produção escrita, dominar o sistema da “estabilidade” que cada um desses gêneros carrega consigo e reproduzi-lo com o máximo de perfeição.

Quando essa formação leitora chega a seu ápice, ao mais eficiente de seu alcance, estamos diante de um sujeito que temos considerado, ao longo de nossos estudos e pesquisas, como um “leitor funcional”. Esse é um sujeito que está pronto para atender às necessidades e às expectativas, ou seja, as funções requeridas, do mercado de trabalho neoliberal. Com o conhecimento de leitura e de escrita – que lhe habilita a compreender e a reproduzir as textualidades mais recorrentes no sistema social –, ele se torna apto,

assim, a ocupar os empregos básicos da indústria e do comércio que necessitam, justamente, desses conhecimentos básicos da estrutura linguística de parte de sua base maior de empregados.

Não negamos, de forma alguma, o importante papel da escola na inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, já que todos nós precisamos ser produtivos no contexto no qual estamos inseridos. Contudo, em relação ao papel da escola na formação leitora essa, deveria ultrapassar esse enfoque “funcional” e possibilitar ao sujeito uma formação integral, humanizadora, libertária que o torne mais empático, aberto e criativo. Por meio de uma formação leitora integral, a vida adquire uma dimensão mais ampla e a constituição do pensamento chega a ultrapassar o nível do utilitarismo. Tal enfoque nesse processo dirige-se à constituição de um leitor literário, humanizado pelo poder da arte literária.

Esse enfoque mais humanístico da formação leitora passa pelo desenvolvimento das mesmas etapas e, igualmente, do aperfeiçoamento das habilidades de codificação e decodificação da linguagem, da compreensão, da interpretação e da análise textual que integram a linha de formação do “leitor funcional”, porém esse enfoque é conduzido, essencialmente, pela leitura de textos literários. É a natureza aberta e polissêmica da escrita literária que possibilita o grande diferencial desse enfoque na formação integral do estudante. Nesse processo, as atividades corriqueiras de “extração de informações” das diferentes textualidades assumem o processo da “recepção leitora”, preconizada por Iser (1979) e Jauss (1979) na teoria da Estética da Recepção.

Segundo essa perspectiva, o leitor, no ato recepcional, assume o papel ativo da coautoria, pois o texto literário somente adquire seu sentido na recepção, sendo, até esse momento, incompleto, inacabado, aberto e cheio de lacunas. Segundo expressa Iser (1979, p. 105), “[...] é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são, intimamente, interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”.

É essa característica que diferencia o processo de recepção do texto literário de qualquer gênero textual/discursivo primário, cuja estrutura é fechada e à qual se aplica, sempre, a dicotomia do certo e do errado, também nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. No texto literário, isso se vê sob a ótica do possível e do plausível, de acordo com as habilidades expressivas e argumentativas, articuladas pelo leitor, dadas à significação pessoal atribuída ao texto. Dessa forma, favorece a liberdade de expressão, a criatividade e a construção da autoestima também frente à escrita. Nesse sentido, Bordini e Aguiar (1988, p. 15) já afirmavam que

[...] a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta.

O enfoque à formação do leitor literário nas escolas brasileiras recebeu uma atenção mais relevante, sem dúvidas, a partir dos projetos de implementação proporcionados pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras, programa de apoio à formação continuada dos professores do Ensino Fundamental instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em rede nacional, a partir do ano de 2013. Desde a sua fundação, temos atuado nesse Programa de Pós-graduação em nossa instituição e levado a cabo vários projetos de formação do leitor literário no Ensino Fundamental. Uma síntese desse alcance pode ser observada no **quadro 1**, abaixo exposto.

Quadro 1 – Oficinas Literárias Temáticas para o ensino de literatura no Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel (PR)³

OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – DESTINADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL I			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	AUTOR(A) E LINK DE ACESSO
2º ano	O Mundo Encantado das Fadas	1 – “Meu mundo encantado”; 2 – “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”; 3 – “O Reino Encantado da Natureza”; 4 – “O Encantamento do Amor e da Amizade”.	Carla Cristiane Saldanha Fant (2021) Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418
3º ano	Eu e a natureza: muitas relações	1 – “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”; 2 – “Relações do ser humano com as flores”; 3 – “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”; 4 – “A água: fonte de vida na terra”; 5 – “Os animais precisam de carinho e de respeito”; 6 – “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”.	Michele de Fátima Sant’Ana (2019) Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%20c3%a1tima%20Sant%27Ana.pdf
4º ano	Um por todos e todos por um – (Dumas, 1844)	1 – “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” Saltimbancos; 2 – “Um + um + um + todos” (Göbel, 2013); 3 – “Unidos venceremos. Divididos, cairemos” (Esopo); 4 – “Um galo sozinho não tece uma manhã” – Fragmento do poema Tecendo Manhã (1973); 5 – “Todos por Todos: a união como o processo de humanização”.	Matilde Costa Fernandes de Souza (2019) Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf

3 As referências completas desses estudos podem ser acessadas pelos links disponibilizados no quadro.

5º ano	A relação do ser humano com os animais de estimação	1 – “Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto ‘A vendedora de fósforos’ (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira)”; 2 – “Literatura e Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto ‘Biruta’ (Lygia Fagundes Telles) e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière”; 3 – “Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho e a brincadeira”; 4 – “Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o Conto ‘A Princesa que escolhia’ (Ana Maria Machado) e telas de Ernst Ferdinand Oehme; Paul Signac; Jacob Isaakszon Van Ruisdael; Constantine Maleas e Georges Braque”.	Renata Zucki (2015) Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf
OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – DESTINADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL II			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	ACADÊMICO E DATA DE CONCLUSÃO
6º ano	O cuidado e o respeito com os animais	1 – “Relações do conto ‘Biruta’ (2004), de Lygia Fagundes Telles e o desenho animado da Turma da Mônica ‘Muita confusão para um só Monicão’”; 2 – “Relações possíveis entre o conto ‘A menina e o sapo’, de Marcia Paganini Cavéquia, o texto ‘O conto de fadas da princesa moderna!’, de Luís Fernando Veríssimo, o filme da Disney ‘A princesa e o sapo’ e a fábula ‘A princesa e o sapo’, dos irmãos Grimm”; 3 – “Relações possíveis entre o conto ‘O patinho feio’ de Hans Christian Andersen e o poema ‘O bonito e o feio’, de Pedro Bandeira” 4 – “Relações possíveis entre o conto ‘Cabra Cabrés’, de Ana Maria Machado e um trecho do filme da Pixar ‘Vida de Inseto’”.	Viviane Bordin-Luiz (2015) Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANE-BORDIN.pdf

7º ano	Tecendo a amizade	1 – “Literatura, ilustrações e cultura do artesanato (rendas de bilro): Relações possíveis no texto ‘Amigas para Sempre’, da obra <i>Território de Sonhos</i>, de Roseana Murray (2006, p. 9-13)”; 2 – “Literatura e artes plásticas: relações possíveis no texto ‘Tentação’ (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector e as telas de George Clausen, de Emile Munier e de Renoir”; 3 – “Leitura de textos da obra <i>Cartas do Pequeno Príncipe</i> (1974), de Antoine de Saint-Exupéry (tradução de Magda Soares) e suas tessituras com outros textos (audiovisual) e as músicas ‘Silêncio’, de Beethoven e ‘Air’, de Johann Sebastian Bach”; 4 – “Leituras possíveis do poema ‘Recado aos amigos distantes’ (1951), de Cecília Meireles e textos das mídias sociais com pequenos poemas e frases sobre a amizade”; 5 – “Aproximações possíveis entre a obra <i>Os meninos da rua da praia</i> (2001), de Sérgio Caparelli, e tirinhas e charges sobre a proteção aos animais”.	Simone Spiess (2017) Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf
*8º ano	O mundo nonsense	1 – “Do ‘Fantástico mundo de Bob’ ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula”; 2 – “<i>Alice no País das Maravilhas</i> e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades”; 3 – “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo”; 4 – “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”; 5 – “Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear”; 6 – “O mundo nonsense: da leitura à produção”.	Vilson Pruzak dos Santos (2019) Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf

9º ano	Confluências da história e ficção – A Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma abordagem transdisciplinar	1 – “Enfoque à personagem histórica Ana Néri – introdução ao discurso do romance histórico”; 2 – “Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico”; 3 – “Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870)”; 4 – “Objetivos da Literatura e objetivos da História”; 5 – “O herói ficcionalizado e humanizado”; 7 – “As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870)”.	Rosmere A. Vivian Ottonelli (2015) Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf
8º ano	Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações	1 – “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”; 2 – “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras” – a busca de liberdade nos quilombos; 3 – “Quilombo brasileiro: uma luta constante pelos direitos negados”.	Raimundo Nonato Duarte Corrêa (2023) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675
9º ano	Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas: A implementação da Colônia Tereza Cristina no PR	1 – “Nós, nosso passado e os romances históricos”; 2 – “Os casais na ficção: representações das vivências”; 3 – “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná”; 4 – “Nem tudo são flores”; 5 – “Elementar, meu caro leitor: o passado nem sempre é como nos foi dito”.	Robson Rosa Schmidt (2023) Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao mesmo tempo em que implementamos esses projetos de formação leitora, ao longo de todos os anos – com exceção do primeiro ano, pela sua especificidade centrada na leitura sensorial – do Ensino Fundamental, expostos no **quadro 1**, desenvolvemos, da mesma forma, um método do ensino de leitura literária por meio da produção de Oficinas Literárias Temáticas⁴. Esse desafio, bem

4 Para uma certa aproximação com este Método Transdisciplinar de Ensino de Literatura, aconselhamos a leitura dos seguintes artigos: FLECK, G. F.; PEDRO, F. S. C.;

como a importância que foram adquirindo os estudos decoloniais e seu estrito vínculo com nosso 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”, nesse contexto da formação de leitores no Brasil, vários desses mestres formados pelo ProfLetras ingressaram, na sequência de suas carreiras, no doutorado acadêmico e constituíram uma célula específica de estudos da literatura infantil híbrida de história e ficção no âmbito das pesquisas realizadas no mencionado Grupo de Pesquisa. Nesse novo contexto da formação acadêmica em nível de doutoramento, esses professores do Ensino Fundamental e Médio têm se defrontado com a realidade de que

[...] o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (Mignolo, 2017b, p. 6).

Integrar essa perspectiva teórica-reflexiva crítica latino-americana à formação do leitor literário nas escolas públicas brasileiras tornou-se, desde então, o nosso grande desafio.

SANTOS, V. P.; SOUZA, M. C. F. Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino Fundamental – anos finais. *Primeira Escrita*, v. 9, n. 2, p. 41-53, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FANT, C. C. S.; OLIVEIRA, M. da S.; SILVA, R. M. S. da. Ressignificações do passado pela literatura híbrida Juvenil: a assinatura da Lei Áurea: “libertação” dos escravos no Brasil – Oficinas Literárias. *Revista EntreLetras*, Araguaína, v. 12, n. 3, p. 172-189, set./dez 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreltras/article/view/13331>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Tomamos como exemplos os estudos decoloniais já efetuados há algum tempo no âmbito do mencionado Grupo de Pesquisa, voltados à potencialidade dos romances históricos como vias de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos povos latino-americanos frente à escrita hegemônica da história. Assim, a célula dos estudos da literatura infantil e juvenil iniciou, desde 2020, um percurso de estudos e pesquisas em busca de descobrir se no âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira existe, também, uma corrente de produção literária voltada à escrita de textos híbridos de história e ficção para os jovens leitores em formação. Profícua tem sido essa célula de estudos e produção acadêmica, como podemos constatar no **quadro 2**, abaixo exposto. Nele, listamos os estudos já defendidos e os atualmente em desenvolvimento no contexto desses empreendimentos decoloniais.

Quadro 2 – Estudos já efetuados e em andamento na área da literatura infantil e juvenil no 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”

Autor/Ano/ Instituição	Natureza/ Título	Corpus de análise
Raimundo Nonato Duarte Corrêa UNIOESTE-Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675 . Acesso em: 19 jun. 2023.	Dissertação: Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais (2023)	– <i>O tesouro do quilombo</i> (2001), de Angelo Machado; – <i>Tumbu</i> (2007), de Marconi Leal; – <i>Bucala: a princesa do quilombo do Cabula</i> (2019), de Davi Nunes.
Robson Rosa Schmidt UNIOESTE-Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf . Acesso em: 30 maio 2024.	Dissertação: A formação do leitor literário pelos romances de mediação histórica <i>Utopica Tereseville</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande e <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini	– <i>Utopica tereseville</i> (2016), de André Jorge Catalan Casagrande; – <i>Retrato no entardecer de agosto</i> (2016), de Luiz Manfredini.

Vilson Pruzak dos Santos UNIOESTE-Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855. Acesso em: 31 ago. 2023.	Tese: Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora	– <i>Meninos sem pátria</i> ([1981] 1989), de Luiz Puntel; – <i>Terra à vista: descobrimento ou invasão?</i> (1992), de Benedito Preziosi; – <i>Cidadela de Deus, a saga de Canudos</i> ([1996] 2003), de Gilberto Martins; – <i>Os fugitivos da esquadra de Cabral</i> (1999), de Angelo Machado; – <i>Descobrimdo o Brasil</i> (2000), de Lília Scarano Hems e Julita Scarano; – <i>A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil</i> (2001), de Marclício Godoi; – <i>Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão na época da independência</i> (2004), de Maria José Silveira; – <i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant’Ana; – <i>Isabel, a redentora</i> (2013), de Regina Drummond.
Matilde Costa Fernandes de Souza 2021-2025 UNIOESTE-Cascavel Disponível em: (em andamento)	Tese: A literatura infantil brasileira na trajetória das escritas híbridas de história e ficção para jovens leitores: ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental – anos iniciais	– <i>As aventuras de Caramelo: o descobrimento do Brasil</i> (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan; – <i>Pedro, o Independente</i> (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss; – <i>Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral</i> (2002), de Autor Atilio Bari; – <i>Floriana e Zé Aníbal no Rio do “Bota-Abaixo”</i>: na época da República (2005), de Maria José Silveira; – Coletânea didática: <i>Crescer história</i> (2017), de Márcia Hipólido e Mirian Gaspar.
Fernanda Sacomori Candi-do Pedro 2020-2024 UNIOESTE-Cascavel Disponível em: (em andamento)	Tese: Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil em diálogo com o livro didático de ensino de história	– <i>Os estrangeiros</i> (2012) de Marconi Leal; – <i>A Descoberta do Novo Mundo</i> (2013), de Mary Del Priore; – <i>A viagem proibida: nas trilhas do ouro</i> (2013), de Mary Del Priore; – Coletânea didática: <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2018), de Alfredo Boulos Júnior.

Michele de Fátima Sant'Ana 2020-2024 UNIOESTE-Cascavel (em andamento)	Tese: O (re)descobrimen- to do Brasil pela ficção infantil e juvenil: ressigni- ficações da história pela literatura na formação leitora literária decolonial	– <i>O Sítio no Descobrimento: a Turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral</i> (2000), de Luciana Sandroni; – <i>Degredado em Santa Cruz</i> (2009), de Sonia Sant'Ana; – <i>A descoberta do novo mundo</i> (2013), de Mary Del Priore; – <i>Pindorama de Sucupira</i> (2014), de Nara Vidal; – <i>A Carta de Achamento</i> ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha.
Douglas Rafael Facchinello 2021-2025 UNIOESTE-Cascavel (em andamento)	Tese: Ressignificação do Brasil Império pela ficção infantil e juvenil brasilei- ra: as imagens de Dom Pedro I – entre a tradição e a criticidade, a descon- strução	– <i>Dom Pedro I Vampiro</i> (2015), Naza- rethe Fonseca; – <i>As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves; – Coletânea didática: <i>História, Socie- dade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
Rosângela Margarete Sco- pel da Silva 2022-2026 UNIOESTE-Cascavel (em andamento)	Tese: Faces do Brasil Im- pério na ficção híbrida in- fantil e juvenil brasileira: ressignificações da escri- vização e dos escravizados – vias à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental	– <i>Luana – asas da liberdade</i> (2010), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino; – <i>Um quilombo no Leblon</i> (2011), de Luciana Sandroni; – <i>Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres</i> (2021), de Margarida Patriota; – <i>A Princesa Zacimba de Cabinda</i> (2022), de Renata Spinassê; – Coletânea didática: <i>História, Socie- dade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.

Carla Cristiane Saldanha Fant 2022-2026 UNIOESTE-Cascavel (em andamento)	Tese: Fatos e atos da independência do Brasil nas narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileira: vias às ressignificações do passado e à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental	– <i>Independência ou morte</i> (2006), de Juliana Faria; – <i>Uma mentira leva a outra</i> (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves; – <i>Memórias póstumas do burro da Independência</i> (2021), de Marcelo Duarte; – <i>Os sete da independência</i> (2021), de Gustavo Penna; – Coletânea didática: <i>Ápis Mais: História</i> (2021), de Anna Maria Charlier e Maria Elena Simielli; – Coletânea didática: <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
Renata Zucki 2023-2027 UNIOESTE-Cascavel (em andamento)	Tese: Ditadura? Sim, houve! Ressignificações do período ditatorial brasileiro na Literatura Infantil e Juvenil – formação do leitor literário rumo à descolonização no Ensino Fundamental	– <i>Clarice</i> (2018), de Roger Mello; – <i>Zuzu</i> (2019), David Massena; Zuzu; – <i>Abaixo a Ditadura</i> (2004), de Cláudio Martins; – <i>Minha valente avó</i> (2020), de Maria Prestes; – Coletânea didática: <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
Adriana Aparecida Biancatto 2023-2027 UNIOESTE-Cascavel (em andamento)	Tese: A gênese republicana brasileira na literatura: ressignificações dos conflitos de Canudos (1896-1897) em narrativas híbridas juvenis e no romance histórico contemporâneo de mediação – vias à formação leitora decolonial entre o Ensino Fundamental e o Médio.	<i>Cidadela de Deus – a saga de Canudos</i> ([1996] 2003), de Gilberto Martins; – <i>A aldeia sagrada</i> ([1953] 2015), de Francisco Marins; – <i>O pêndulo de Euclides</i> (2009), de Aleilton Fonseca; – <i>Luzes de Paris e o fogo de Canudos</i> (2006), de Angela M. R. Gutiérrez; – Coletânea didática: <i>História, Sociedade & Cidadania</i> (2022), de Alfredo Boulos Júnior.

Fonte: Elaborado por Santos (2023) em conjunto com Fleck, que o atualizou em 2024.

Todos esses estudos têm em comum a abordagem literária decolonial dada à formação do leitor na escola, com projetos de leitura que priorizam as narrativas híbridas de história e ficção em confronto com os conteúdos apresentados no livro didático de ensino de história. De fato, já são muito frutíferas em nossa literatura infantil e juvenil as escritas híbridas, como comprova a tese de Santos (2023) que se dedica a estabelecer a trajetória diacrônica dessas expressões literárias decoloniais críticas na realidade de nosso país.

A partir desses estudos, começamos a produzir conceitos que se fazem necessários nesse âmbito, como é o caso de leitor literário decolonial, ou seja,

[...] aquele que lê textos literários, isto é, que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias. Por sua vez, usamos o adjetivo ‘decolonial’ para nos referirmos ao sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista e vislumbrar outros mundos possíveis, e, mais ainda, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, sua mente e seu imaginário, isto é, passa, gradativamente, a pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento (Fleck, 2023, p. 23).

Ao sugerirmos que essa formação ocorra por meio da Metodologia das Oficinas Literárias Temáticas – um conjunto de textualidades diversas amalgamado por uma obra literária disparadora das práticas de leitura em sala de aula, reunido em módulos, congregados por uma subtemática relacionada ao tema gerador da Oficina – atendemos à necessidade social do conhecimento dos gêneros textuais primários, que orbitam, nesse enfoque, ao redor

de uma obra literária, bem como às premissas do enfoque literário, cujo grande diferencial recai no poder humanizador da arte literária nesse processo da formação do leitor. Sem dar exclusividade ao texto literário, mas, sim, primazia a essas escritas artísticas na organização e no planejamento das leituras transdisciplinares em sala de aula para promover o entendimento no leitor, desde as bases primeiras da alfabetização e do letramento, do que foi o processo da colonização que moldou a nossa organização social e a compreensão da manutenção dessas premissas na colonialidade que hoje ainda vivemos.

Os textos propícios a esses procedimentos decoloniais de práticas leitoras na escola são as escritas de teor decolonial, destacando-se entre elas as narrativas híbridas infantis e juvenis de história e ficção, pois

[...] nesses materiais de leitura, os leitores encontrarão versões outras dos acontecimentos que deram origem a nossa sociedade, com agentes que souberam posicionar-se contra as atrocidades do poder colonialista. Muitas das personagens dessas versões são heróis negros que se rebelaram contra a exploração desumana dos colonizadores, ou são habitantes originários de extrema coragem e bravura que defendem suas vidas, suas famílias, suas comunidades, suas terras e liberdade frente à cobiça, à ganância e à sede de poder dos invasores. Heróis e heroínas latino-americanos, nesses relatos híbridos críticos, têm outras cores: são autóctones de tons acobreados, dourados, indescritíveis e africanos e africanas, ou afrodescendentes, do mais retinto negro aos tons da pura miscigenação, configurados com toda sua fibra, valentia, bravura, determinação e seus valores ancestrais (Fleck, 2023, p. 30).

Defrontar-nos com escritas literárias híbridas que abordam de diversas formas – acríticas, crítica/mediadoras e críticas com tendência a desconstrução – eventos e personagens de nosso próprio passado que, pela arte literária, são revitalizados e reconfigurados, alguns com fins laudatórios, mas outros, com ideologias críticas e questionadoras, faz-nos compreender o potencial que tais obras apresentam para desterritorializar as mentes, as identidades e o imaginário dos jovens leitores em formação, espaços influenciados e formados pelas múltiplas linhas de ação da retórica da Modernidade/Civilidade que implementou a colonização aqui em nosso território e moldou a forma de se pensar sobre nós mesmos e sobre os outros. A prática de leitura decolonial, que leva a confrontar essas diferentes perspectivas de nosso passado, sem deixar de lado a fruição da arte literária e nem a constituição de uma rede intertextual sólida para a construção, por parte dos leitores, de uma opinião própria e fundamentada sobre os temas de leitura abordados em sala de aula, é o meio de reterritorializarmos esses espaços existenciais também colonizados por séculos. Por meio dessas experiências, esse grupo de pesquisadores, professores do Ensino Fundamental e Médio, têm vivido a experiência de que

[...] la decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones [...], el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (de ahí ‘desprendimiento y apertura’)⁵ (Mignolo, 2007, p. 26).

5 Nossa tradução: A decolonialidade é, então, a energia que não se deixa gerir pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade. Se a decolonialidade tem um vasto leque de manifestações [...], então o pensamento decolonial é um pensamento desprendido e aberto (daí ‘desprendimento e abertura’) (Mignolo, 2007, p. 26).

Tais práticas de leituras efetivadas em sala de aula, por meio da Metodologia das Oficinas Literárias Temáticas, não estimula apenas a formação leitora, mas impele o leitor em formação, gradativamente, para dar o giro decolonial (Mignolo, 2007), implementando a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, pois “el pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)”⁶ (Mignolo, 2007, p. 30). Isso é possibilitado porque o impulso dado às práticas de leituras (sempre tematizadas, uma vez que se siga a Metodologias das Oficinas Literárias Temáticas) é dado por uma narrativa híbrida de história e ficção crítica. Entre elas estão aqueles textos que já tendem à desconstrução, tanto de discursos precedentes quanto de configurações heroicizadas de personagens históricos exaltados pelo discurso da retórica colonialista. Esse é um

[...] conjunto de narrativas infantis e juvenis do final do século XX e início do século XXI, cujas técnicas escriturais e os recursos narrativos tendem à criticidade que leva à desconstrução tanto do discurso histórico tradicional quanto das imagens heroicizadas das personagens de extração histórica inseridas na tessitura escritural. São obras que privilegiam a ironia, a carnavalização, a paródia, a dialogia, as intertextualidades, a heteroglossia, o emprego de recursos metaficcionais, uma manipulação temporal mais anacrônica. Tais obras, chegam a se aproximar, em muitos casos, das tendências desconstrucionistas dos novos romances históricos do âmbito da produção romanesca híbrida para o público adulto (Santos, 2023, p. 197-198).

6 Nossa tradução: O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (em outras palavras, da matriz colonial de poder (Mignolo, 2007, p. 30).

Na etapa da formação leitora literária decolonial, que se implementa nos anos finais do Ensino Fundamental e no seu trânsito para o Ensino Médio, uma das premissas que devemos atender, pela seleção adequada dos materiais de leitura – não apenas das obras híbridas de história e ficção, mas de todas as textualidades que irão integrar cada módulo de uma Oficina Literária Temática – consiste no fato de que o leitor decolonial em formação precisa se defrontar com “a essência do colonialismo, sem ser “poupado” da realidade, sem ser ludibriado por enunciados científicos, literários ou didáticos que tratam os sujeitos leitores como incapazes de processar os significados, as causas e as consequências desse período histórico para a contemporaneidade” (Fleck, 2023, p. 24).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essa potencialidade das leituras decoloniais híbridas de história e ficção que impacta a “abertura de um pensamento outro”, que consiste no giro decolonial, já que esse movimento implica, reconhecer o direito à diferença e se abrir a “um pensamento outro” (Mignolo, 2003). Isso passa, também, a estabelecer outra ética, outra política, outra retórica, outra lógica, opostas à lógica da colonialidade e à retórica da modernidade. Em vista dessa concepção, “não se forma um leitor decolonial, um sujeito ciente de seu passado colonialista, por meio de estratégias de silenciamento, de ocultação e de romantização de nosso passado, como ocorre nos discursos canônicos, oficializados” (Fleck, 2023, p. 23). Promover a ampliação do *corpus* de leituras “funcionais” na sala de aula, em especial com a inclusão de narrativas híbridas de história e ficção, dando à literatura o papel primordial que ela pode desempenhar na formação integral e humanizadora de um leitor, com um enfoque decolonial nesse processo formativo, pode transformar não só a nossa sociedade em uma comunidade de leitores, mas, lentamente, harmonizar as imensas diferenças que reinam em nosso meio.

Estamos de acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) quando expressam que a primeira descolonização – a política/territorial – pela qual passaram as nações latino-americanas não foi o suficiente para romper com as múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que essa descolonização do final do século XIX e início do XX deixou inalteradas, sendo necessária uma segunda descolonização. Essa é a que nós consideramos aquela que desterritorialize e reterritorialize as mentes, as identidades e o imaginário dos sujeitos latino-americanos, libertando-os das amarras do colonialismo ainda persistente na atual colonialidade que vivemos. É o giro decolonial e o cultivo do pensamento decolonial que podem processar isso. A formação leitora literária que prioriza esse direcionamento teórico-crítico é, nesse sentido, a via mais eficiente para se traçar essa nova fase da história dos povos latino-americanos.

Esse projeto de formação leitora literária decolonial em nosso Grupo de Pesquisa passa, primeiramente, pela formação continuada dos docentes para que os efeitos desse processo se materializem em suas dissertações e teses em forma de Oficinas Literárias Temáticas. Essas organizações textuais para práticas de leituras decoloniais podem ser implementadas pelos demais professores do Ensino Fundamental e Médio que ainda não tiveram a oportunidade e as condições de ingressarem na pós-graduação de uma universidade pública gratuita de qualidade em nosso país. Assim, pelo Ensino, pela Pesquisa e pela Extensão universitária propagamos as nossas propostas e compartilhamos os nossos desejos e sonhos da formação de uma sociedade brasileira mais empática, humanizada, aberta às diversidades: leitora literária decolonial.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>. Acesso em: 26 maio 2024.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. (revisada e atualizada). São Paulo: Manole, 2010.
- DORADO MENDEZ, H. E.; FLECK, G. F. Projetos decoloniais na América Latina: o romance histórico latino-americano e a dupla descolonização epistemológica. *Nova Revista Amazônica*, v. 10, n. 1, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/12763>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- FLECK, G. F. Leituras de narrativas híbridas de história e ficção: a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental. In: FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras: leituras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 13-61.
- GROSGOUEL, R.; MIGNOLO, W. Intervenciones descoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 29-37, jul./dez. 2008.
- ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: ISER, W. *A literatura e o leitor: textos de estética de recepção*. Seleção, introdução e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.
- JAUSS, H. R. Estética da recepção: colocações gerais. In.: LIMA, L. C. (trad. e org.). *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: História & Histórias*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina*: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. Colonialidade – o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017a.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, 1(1), p. 12-32, 2017b.

QUIJANO, A. Raza, una categoría mental de la modernidade. In: QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 778-780.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SANTOS, V. P. dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil*: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855>. Acesso em: 15 maio 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

UBER, B. *As órfãs da rainha – The Jamestown Brides – Les Filles du Roi*: ressignificações literárias dos projetos de inserção da mulher branca na América. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6529>. Acesso em: 13 maio 2024.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

ZUCKI, R. *Letramento literário*: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 159 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/932>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MEDIAÇÃO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR

Reading mediation and training of the mediating teacher

Francisco Fábio Vieira Marcolino

1. INTRODUÇÃO

Neste ensaio iremos fazer um balanço de práticas de leitura literária no âmbito da Licenciatura em Letras e da Pós-graduação, com destaque para o gênero poema. Essas mediações foram desenvolvidas no campo dos Estudos literários a partir de duas frentes: a) as ações do Projeto de extensão “Leitura literária na escola: da palavra ao corpo”, coordenadas pela área de Teoria da Literatura do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em vigor desde 2015; b) as atividades exercidas no contexto do ProfLetras, unidade Natal, onde atuamos desde 2016.

No âmbito do ProfLetras, orientamos oito dissertações de mestrado através de práticas ligadas ao letramento literário, pelas quais foram configurados vários produtos: leitura e oralização de poemas, círculo de leitura, antologia de microcontos, caderno de leitura, sequências didáticas básicas e expandidas, feiras literárias, dramatizações, teatro de sombras, produção de fanfics, além das dissertações propriamente ditas. Essas dissertações podem ser

acessadas através do repositório de Teses e dissertações da UFRN: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20530>.

O ponto em comum entre essas duas frentes converge para o destaque que é dado ao leitor enquanto elemento constituinte da experiência de leitura literária, cabendo estratégias específicas de ensino-aprendizagem para o graduando em Letras e para o profissional da Educação Básica. Esse diálogo entre pesquisa e ensino, graduação e pós-graduação, tem surtido efeito relevante, uma vez que renova o ensino de literatura e movimenta a nossa área de atuação. Atualmente, estamos em processo de criação da disciplina obrigatória “Leituras literárias na Educação Básica”, no âmbito da Licenciatura em Língua Portuguesa. Certamente representará um ganho para a nossa comunidade acadêmica, no sentido de ampliar a oferta de conteúdos diretamente ligados à sala de aula do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, impactando na atualização do repertório desses jovens graduandos.

Como veremos em seguida, a mediação praticada em nosso ambiente acadêmico tem amparo na Teoria da Literatura, sobretudo quando explora a dimensão do leitor em diálogo produtivo com as outras dimensões da comunicação literária: o texto, os contextos e o autor.

2. O LEITOR COMO INSTÂNCIA DA LITERATURA

Terry Eagleton (2003) aponta de forma sumária três fases para a moderna teoria da literatura: o foco no autor (Romantismo e século XIX); o foco na obra (Nova crítica) e o foco no leitor (estética da recepção), este último elemento é bastante recente pensando a história dos estudos literários, pois foi por muito tempo desprezado. Segundo o autor, a estética da recepção oferece pelo menos duas contribuições para o Ensino de Literatura: a valorização do leitor dentro do circuito de comunicação literária

(emissor< > texto< > leitor) e a reflexão sobre o estudo da tradição e do cânone, geralmente marcado pela abordagem diacrônica.

Nos anos 1960, Hans Robert Jauss (1979a) reflete sobre a fossilização da história literária e defende a revisão dos currículos escolares. Uma de suas ideias consiste na configuração de uma maneira nova de abordar a história literária através do diálogo entre a diacronia e a sincronia. Jauss (1979b) visita vários autores perseguindo o conceito de “prazer”, desde Aristóteles até Roland Barthes. Para o entendimento da fruição estética, Jauss elenca três categorias presentes na tradição dos estudos literários: na poíesis (“produzir, fazer, criar”) o leitor deve participar do processo de produção da obra. Nessa atividade, o teórico da recepção valoriza o lado sensível da experiência, que se distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência, quanto da pragmática. Na aistheses (“perceber, receber”), a obra de arte produz a renovação da percepção do mundo. Na katharsis (participação) o processo de identificação do receptor com a obra tem uma conotação terapêutica, mas também deve motivá-lo à ação. É, portanto, na interação do leitor com o autor, mediatizada pelo texto, que o prazer estético se concretiza através da produção de sentido, da percepção renovada e da transformação da percepção que pode levar a uma ação.

O conceito de “percepção renovada” encontra eco no “estranhamento” desenvolvido por Chklovski (2013) e na noção de “desautomatização” sistematizada por Mukarovsky (1981). Por essa ótica, a estética da recepção, quando aplicada ao ensino, problematiza a passividade do leitor, colocando-o como protagonista da experiência literária, e abre espaços para práticas pedagógicas baseadas nas três etapas da fruição estética: produzir; perceber de maneira nova; transformar a visão de mundo. Embora a LDB (Brasil, 1996) ressalte a necessidade de formar cidadãos com consciência crítica, e as OCEM (Brasil, 2006) citarem diretamente as categorias desenvolvidas por Jauss, a

prática de ensino de literatura tem sido focada muitas vezes no modelo historiográfico, o que dificulta o envolvimento sensorial dos alunos com as obras literárias.

Wolfgang Iser (1996), outra referência central para a estética da recepção, sistematiza o processo de leitura, baseando-se na assimetria entre texto e leitor, formada por “vazios”. Esses “vazios”, que derivam da indeterminação do texto, ganham relevância quando são preenchidos com novas percepções. O processo de preencher essa assimetria é caracterizado pela mudança de visão do leitor. Segundo Iser (1996), o fracasso dessa situação é anunciado quando o leitor preenche o “vazio” textual com as projeções pessoais, independente das provocações do texto. Para que a assimetria entre texto e leitor diminua é necessário que o leitor projete algo que não estava em seu horizonte perceptivo.

Iser (1979) amplia as reflexões de Ingarden (1979), quando incorpora um horizonte estético além das obras da tradição clássica. Ou seja, o leitor pode produzir uma “pluralidade de concretizações” que não está regida por normas da estética clássica. Dessa maneira, a assimetria entre texto e leitor, os vazios e a indeterminação do texto, são elementos motivadores da participação do leitor como produtor e protagonista do processo de leitura. Os vazios não só promovem a indeterminação, mas intensificam a comunicação, pois motivam e organizam a percepção do leitor em outra chave.

De posse dessas reflexões teóricas é possível visualizar o ensino de literatura com um olhar renovado, no qual a biografia do leitor e os seus “conhecimentos prévios” devem ser contemplados nesse processo de leitura literária. O “horizonte de expectativas” pode ser acessado pelo depoimento e pelos comentários dos alunos sobre determinado texto, em diálogo com o conhecimento prévio e as experiências simbólicas. Recentemente, esses estudos desenvolvidos em torno da estética da recepção alimentaram ou-

tros pesquisadores e ganharam novo fôlego no contexto da virada para o século XXI.

A partir de um balanço crítico sobre alguns equívocos desenvolvidos e reproduzidos por práticas educacionais engessadas, Todorov (2012) e Jouve (2012), apoiados em algumas das ideias de Barthes (2002), sustentaram uma defesa da presença da literatura na escola com o enfoque no contato direto com as obras literárias. Essa ideia de evitar a metalinguagem e privilegiar a leitura efetiva dos textos literários é defendida por outros estudiosos brasileiros. Regina Zilberman (2010), José Hélder Pinheiro Alves (2014, 2017), Pinheiro (2018) e Rildo Cosson (2014, 2017, 2020) ofereceram reflexões e sugestões de práticas muito pertinentes para o nosso contexto educacional. Evidentemente, caberá a cada professor mediador, de posse de sua leitura emocional do contexto diário do ambiente escolar, lançar estratégias pertinentes e testadas no sentido de promover um letramento literário satisfatório para seus alunos, e se possível, uma ressensibilização do plano sensível dos estudantes.

Atualmente, a instância do leitor está consolidada tratando-se dos estudos teóricos sobre o ensino de literatura, ainda que se desenvolva uma discussão sobre o leitor empírico e o leitor real. Da mesma forma verifica-se que essa consolidação teórica esteja longe de se configurar como prática cotidiana nas salas de aula da Educação Básica, muitas vezes dominada pela metalinguagem descontextualizada e pelo foco demasiado nos aspectos textuais, ignorando a instância do leitor. Mesmo em face desse descompasso entre o avanço teórico e o cotidiano escolar no plano da leitura literária, a comunicação literária é vista atualmente como um movimento dialógico, sobretudo pela linha teórica francesa em torno da ideia do “sujeito-leitor”, que toma a literatura como uma prática que envolve os processos de produção e recepção: escritor, edição, crítica, leitor, escola.

Annie Rouxel (2013a) destaca que é necessário prestar atenção na voz desse sujeito-leitor e dar espaço para a projeção de

subjetividade, inclusive nos verbos de comando das atividades em sala de aula. Daí o reforço para a mudança de perspectiva: ler “com os alunos” e não unicamente “para os alunos”, de tal forma que o leitor se torne coautor da comunicação literária, no sentido de formar uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo. Ou seja, o intuito é o de promover uma renúncia do professor e do aluno à imposição de um sentido convencionalizado e imutável a ser transmitido, para que o texto seja um ponto de partida para a vivência da alteridade através do acesso à simulação de contextos diversos e até contraditórios, porque antes de tudo a literatura nos humaniza.

Para a autora, cabe ao professor no âmbito do Ensino fundamental criar um ambiente propício para a apropriação da obra pelo aluno através da leitura literária. O professor promove a leitura subjetiva quando “coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita reflexão dos alunos e sua flexibilidade” (Rouxel, 2013b, p. 29).

Tomando como base a ideia de que o texto literário abriga esse poder de transformar a percepção dos alunos através do plano sensível e dos afetos, começamos a delinear um Projeto de extensão que promovesse esse encontro entre o aluno e o texto artístico. O nosso enfoque foi o leitor, mas, sobretudo, o corpo desse leitor, que foi silenciado pelo processo educacional quando enalteceu a escrita e impôs a “suspensão ou a negação de todo elemento performancial da comunicação” (Zumthor, 2014, p. 68). Vejamos um breve histórico sobre essas ações de extensão.

3. DA PALAVRA AO CORPO

O projeto de extensão “Leitura literária na escola: da palavra ao corpo” foi idealizado e desenvolvido pela área de Teoria da Literatura do Departamento de Letras da Universidade Federal

do Rio Grande do Norte (UFRN), e conta com o apoio do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e da Pró-reitoria de Extensão (PROEX). A necessidade de sistematização das ações foi provocada pela grande procura por eventos realizados em caráter esporádico, a exemplo do curso “A voz do poema em sala de aula” (2015), que discutiu a leitura do texto literário, especialmente o poema, no âmbito da Educação Básica. A partir do diagnóstico de perfil lacunar no campo da formação do docente em Língua Portuguesa e Literaturas, bem como na formação do docente leitor, iniciamos a execução do projeto em 2018 que atingiu 298 pessoas e recebeu apoio de 09 alunos bolsistas voluntários através do desenvolvimento das seguintes atividades: 1 – Curso de extensão “O texto literário na escola: teoria e prática”. Na ocasião foram enfocadas perspectivas teórico-metodológicas que situam a abordagem da literatura a partir de dois direcionamentos: os aportes teóricos constituintes dos gêneros literários e a dimensão performática (expressão corporal e verbal), elementos constitutivos do trabalho com o texto literário e artístico na aula de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio; 2 – Roda de leitura “O poema na sala de aula da educação básica”; 3 – “I sarau literomusical da palavra ao corpo ‘com a poesia distraídos venceremos’”; 4 – Mesa-redonda sobre o livro de poemas *Argueirinha*, de Humberto Hermenegildo de Araújo, mediada pelos professores José Luiz Ferreira e Maria Aparecida de Almeida Rego; 5 – Roda de leitura “Desafios e possibilidades para a literatura e o seu ensino”; 6 – Roda de leitura “A literatura e as formas de inclusão”. Nessa primeira edição, o projeto foi organizado pelos docentes: Francisco Fábio Vieira Marcolino, Henrique Eduardo de Sousa e Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de Abreu.

Em 2019 atingimos um público de 695 participantes. A equipe, formada por dez bolsistas voluntários, se empenhou com determinação para preparar, divulgar e organizar as seguintes ações: 1 – Roda de leitura: “A invenção do corpo jovem: o romance *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger”. Essa ação foi

organizada pelo professor Henrique Eduardo de Sousa como parte da prática pedagógica da disciplina Literatura Infantojuvenil I; 2 – O “II sarau literomusical”, organizado pelo professor Francisco Fábio Vieira Marcolino, reuniu várias modalidades e suportes da palavra no plano da fruição poética e da transposição didática: aspectos do letramento literário por egressos do ProfLetras, a reflexão sobre o processo de leitura literária, a oralização de poemas e a dramatização de texto teatral; 3 – “Caminhando Severino”: adaptação da peça *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, que foi apresentada na Escola Municipal Francisco de Assis Varela. A direção, a equipe de professores e funcionários, e o corpo discente, se envolveram na construção deste importante evento para a comunidade escolar do Guarapes, localizada na grande Natal. Vale destacar o registro da participação da professora Jacqueline Andrade dos Santos Lima, na ocasião mestrandando do ProfLetras, através do qual promoveu uma integração produtiva entre a pós-graduação e a rede pública de ensino. 4 – “Caminhando Severino”: apresentações teatrais no Centro Estadual de Educação Profissional prof.^a Lourdinha Guerra e na Escola Estadual Instituto Padre Miguelinho.

Essas ações obtiveram êxito, principalmente, através do impacto positivo promovido pela sensibilização artística em contexto escolar. Finalizando o ano de 2019, realizamos duas apresentações do esquete teatral “Caminhando Severino”, no 30º Fórum Acadêmico de Letras (FALE) e na Semana de Letras, eventos direcionados fundamentalmente para os graduandos de cursos de Letras. Consideramos que as ações foram exitosas, pois conseguiram apresentar para os alunos de Letras e áreas correlatas, além da comunidade em geral, aspectos metodológicos ligados ao campo de estudo dos letramentos.

No ano de 2020, em função do contexto de pandemia, não realizamos a edição do projeto. Em 2021, retomamos o projeto e encontramos dificuldades na realização das ações em formato

remoto, principalmente com relação à evasão e ao desafio em se apropriar das ferramentas presentes no contexto digital. Mesmo assim, realizamos as seguintes ações em formato virtual: O minicurso “O insólito na sala de aula: a literatura fantástica – sequências didáticas”, organizado pelo professor Henrique Eduardo de Sousa. As mesas-redondas: “Poesia, literatura e ensino na era digital”, “Literatura e ensino: narrativas literárias em contexto escolar” e “Literatura e ensino: poemas e literatura infantojuvenil em contexto escolar”, eventos organizados pelo professor Francisco Fábio Vieira Marcolino. E, por fim, a “Oficina de produção de microcontos: teoria e prática”, ministrada pela professora Jaqueline Castilho Machuca. Acreditamos que obtivemos êxito em estabelecer conexões entre a UFRN e a comunidade em geral, com destaque para a promoção do diálogo entre os graduandos e os profissionais da Educação Básica da rede municipal e estadual de ensino.

O histórico desse projeto de extensão pode ser visualizado no *e-book Leitura literária na escola: da palavra ao corpo* (Marcolino *et al.*, 2022). Atualmente estamos desenvolvendo o Projeto de pesquisa “Leitura literária em contexto escolar: teorias, metodologias e práticas de ensino-aprendizagem”, que se encontra em seu terceiro ano de atividade. O nosso objetivo é publicar um segundo volume apresentando os resultados atingidos pela pesquisa.

4. PROFLETRAS: SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA A LEITURA LITERÁRIA DE POEMAS

Vale salientar que o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) foi criado no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e se expandiu pelas cinco regiões do país, desde a sua fundação em 2013. Sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o ProfLetras é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e representa uma ação de política pública relevante, ao nosso olhar por demais importante, uma vez que constitui uma devolutiva aos impostos pagos pela população e um esforço na melhoria da Educação Básica.

Através da experiência com os componentes “Literatura e ensino” e “Leitura do texto literário”, percebemos que havia uma lacuna tanto na formação original como na prática docente desses alunos-professores mestrando do ProFLetras, sobretudo relacionada à transposição didática do gênero literário poema para o contexto escolar. A partir disso, elaboramos algumas antologias de poemas, de várias épocas e dicções, para estimular o mestrando a ler e vivenciar esse gênero, muitas vezes registrado lateralmente nas aulas de Língua portuguesa do Ensino fundamental.

Costumamos iniciar a leitura literária de poemas com exemplos de textos híbridos que abrigam alguma linha temporal narrativa, a exemplo de “A extraordinária aventura vivida por Vladímir Maiakóvski no verão da datcha”, de Maiakóvski (2006), “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, “A lua no cinema” de Paulo Leminski, e dos poemas “O caso do vestido” e “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade. Escolhemos este último para exemplificar sugestões de mediação. Vejamos:

Morte do leiteiro

Há pouco leite no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há muita sede no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há no país uma legenda,
que ladrão se mata com tiro.

Então o moço que é leiteiro
de madrugada com sua lata
sai correndo e distribuindo

leite bom para gente ruim.
Sua lata, suas garrafas,
e seus sapatos de borracha
vão dizendo aos homens no sono
que alguém acordou cedinho
e veio do último subúrbio
trazer o leite mais frio
e mais alvo da melhor vaca
para todos criarem força
na luta brava da cidade.

Na mão a garrafa branca
não tem tempo de dizer
as coisas que lhe atribuo
nem o moço leiteiro ignaro,
morador na Rua Namur,
empregado no entreposto,
com 21 anos de idade,
sabe lá o que seja impulso
de humana compreensão.
E já que tem pressa, o corpo
vai deixando à beira das casas
uma apenas mercadoria.

E como a porta dos fundos
também escondesse gente
que aspira ao pouco de leite
disponível em nosso tempo,
avancemos por esse beco,
peguemos o corredor,
e depositemos o litro...
Sem fazer barulho, é claro,
que barulho nada resolve.

Meu leiteiro tão sutil
de passo maneiro e leve,

antes desliza que marcha.
É certo que algum rumor
sempre se faz: passo errado,
vaso de flor no caminho,
cão latindo por princípio,
ou um gato quizilento.
E há sempre um senhor que acorda,
resmunga e torna a dormir.

Mas este acordou em pânico
(ladrões infestam o bairro),
não quis saber de mais nada.
O revólver da gaveta
saltou para a sua mão.
Ladrão? se pega com tiro.
Os tiros na madrugada
liquidaram meu leiteiro.
Se era noivo, se era virgem,
se era alegre, se era bom,
não sei,
é tarde para saber.

Mas o homem perdeu o sono
de todo, e foge pra rua.
Meu Deus, matei um inocente.
Bala que mata gatuno
também serve pra furtar
a vida de nosso irmão.
Quem quiser que chame médico,
polícia não bota a mão
neste filho de meu pai.
Está salva a propriedade.
A noite geral prossegue,
a manhã custa a chegar,
mas o leiteiro
estatelado, ao relento,
perdeu a pressa que tinha.

Da garrafa estilhaçada,
no ladrilho já sereno
escorre uma coisa espessa
que é leite, sangue... não sei.
Por entre objetos confusos,
mal redimidos da noite,
duas cores se procuram,
suavemente se tocam,
amorosamente se enlaçam,
formando um terceiro tom
a que chamamos aurora.
(Andrade, 2002, p. 178-181)

A vantagem de acionarmos poemas narrativos advém da proximidade com o referente contextual, e, conseqüentemente, da possibilidade em permitir um acesso mais direto ao plano imagético do texto (fanopeia). Dessa forma, podemos incluir o leitor com mais facilidade na comunicação literária.

O poema “Morte do leiteiro” é rico em possibilidades para exercermos a transposição didática no âmbito estético e ético, uma vez que o texto contém a narração de uma história, a descrição de um cenário, o discurso direto dos personagens, a menção ao contexto problemático da violência, além da belíssima pulsão lírica, sobretudo na imagem final em que há uma mistura da tragédia humana com as cores da manhã, em procedimento que alguns chamam de “disseminação e recolho”, através do qual o que foi anunciado anteriormente é sintetizado em um verso final ou em uma imagem: “leite, sangue, cores do amanhecer”. Acessamos o plano contextual da violência desnecessária, de uma cena triste e injusta, através da beleza de sons e imagens construídas pela pena de Drummond.

No plano sonoro (meloopia), há toda uma constelação de aspectos para sugerir atividades de sensibilização, a exemplo da oralização do verso de oito sílabas, o mais próximo da prosa se-

gundo João Cabral de Melo Neto, e do verso sete sílabas poéticas, em menor número no poema. Este o mais popular das métricas da língua portuguesa, o tipo de verso que mantém a musicalidade em qualquer tipo de estrutura métrica, abrindo possibilidades tanto para o poeta quanto para o leitor. Por ser o mesmo verso utilizado nas cantigas populares (“Se essa rua fosse minha/ Eu mandava ladrilhar/ Com pedrinhas de brilhantes/ Para o meu amor passar”), o leitor encontrará prazer e sons familiares ao falar o poema.

Cabe ao mediador montar estratégias em torno do uso da voz e da leitura subjetiva: leitura silenciosa individual; leitura subjetiva compartilhada com a turma; leitura expressiva do professor; leitura dramática sem movimentação, separando a narração temporal, a descrição espacial e o discurso direto dos personagens (aqui cabe a possibilidade de produção textual via retextualização entre gêneros); leitura dramática com movimentação, o que se chama de dramatização, transformando a parte narrativa em elementos cênicos e os diálogos em ação performática através da expressão corporal e vocal. Essas estratégias são formas de potencializar a fruição do texto artístico em sala de aula. Paul Zumthor nos adverte que: “A leitura solitária e puramente visual marca o grau performancial mais fraco, aparentemente próximo ao zero” (2014, p. 65).

Outro aspecto possível de ser explorado é a articulação entre o plano sonoro e o plano sintático. As anáforas e os paralelismos sintáticos, presentes nos versos da primeira estrofe, promovem a valorização da constatação do verso final “que ladrão se mata com tiro”, no qual há uma antecipação da tragédia. Ou seja, a informação mais importante da estrofe contida no último verso, que denuncia a violência da sociedade em fazer justiça sem qualquer julgamento, é preparada através da redundância das repetições sintáticas. Da mesma forma que o termo “mAtA” é preparado anteriormente pelas assonâncias contidas em “HÁ”. Ainda pensado

nas relações entre sintaxe e musicalidade, o professor-mediador poderá perguntar aos alunos se perceberam algo diferente em versos que possuem poucas sílabas: “**não sei**/ é tarde para saber” ou “**mas o leiteiro**/ estatelado, ao relento,/perdeu a pressa que tinha”. Parece que a quebra de ritmo reforça a imagem trágica da morte do leiteiro.

De posse dessa e de outras informações estruturais, o mediador poderá ampliar o letramento literário dos envolvidos através da exploração da musicalidade. Acreditamos que a preparação teórica do mediador é fundamental para o êxito do letramento dos alunos, uma vez que o mediador terá mais consciência da linguagem literária no momento de usar adequadamente os verbos de comando das atividades, evitando uma metalinguagem descontextualizada.

No plano do contexto, a partir da leitura do poema, que incorpora o trabalhador ao discurso literário, o professor pode provocar na turma ilações éticas e extraestéticas para pesquisa e debate: a visão preconceituosa em relação ao entregador, atualmente vítima de violência por usuários de aplicativos, e a banalização da violência presente na sociedade brasileira atual. O verso “ladrão se mata com tiro” poderá fomentar uma discussão, sobretudo pela proximidade com a sentença “bandido bom é bandido morto”, propagada por agentes públicos da nossa recente cena política. Pelo exposto, percebemos que o poema de Drummond se mantém relevante por denunciar a violência pela mirada da poesia.

Outro tópico praticado em aulas do ProfLetras foi a exploração de poemas ligados à natureza e aos animais, principalmente para estudantes egressos do Ensino Fundamental I. Essa prática de leitura frutificou na orientação da dissertação “Leitura literária em sala de aula: uma experiência com antologia de poemas”, defendida pela professora Camila Flávia Soares de Figueiredo Mendes, em 2018. Nessa pesquisa trabalhamos com alunos do 6º ano a

antologia “Poemas que escolhi para as crianças”, organizada por Ruth Rocha (2013), através da qual registramos ganhos didáticos, promovidos, sobretudo, pela corporeidade, pela oralização e pela performance em torno das formas poéticas.

Ainda no campo semântico relacionado à denominação poética da natureza, destacamos o livro *Zoo imaginário*, do poeta paraibano Sérgio de Castro Pinto (2005). A obra abriga achados poéticos que desautomatizam o olhar através da delicadeza da enunciação, entre eles, destacamos os poemas: “as cigarras”, “a girafa” e “o elefante”, todos grafados originalmente em minúsculas.

Vejamos o poema “o elefante” (Pinto, 2005, p. 16): “a cor de pólvora que não explode/ barril de pólvora mansa/ apesar do pavio da tromba”. O plano sonoro merece destaque na construção das imagens contrárias: força e mansitude. Repare o uso da plosiva “p” ressaltando a imagem da explosão: “Pólvora/ exPlode, Pavio”. Ao mesmo tempo em que a nasalização do termo “mansa” se contrapõe ao termo “pólvora”, em som e em sentido.

Evidentemente não seria o caso de o mediador, atuante no Ensino Fundamental, cobrar em prova as estratégias de produção de sentido acionadas no poema através da articulação entre o plano sonoro e o plano semântico, mas o de sugerir um diálogo interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências com o intuito de comparar a denominação poética com a classificação científica dos animais, oferecendo aos leitores um olhar lírico sobre a natureza. Nessa mesma chave, relacionada à denominação poética da natureza, trabalhamos com o poema “Nome Não”, de Arnaldo Antunes, o qual surtiu muita discussão pela riqueza dos aspectos ideacionais (logopeia).

Já o poema “a girafa” (Pinto, 2005, p. 24), transcrito abaixo, abre espaço para a observação do uso poético da mancha gráfica:

a girafa

um pouco de tudo
e do nada.

girassol com sardas.

caracol distraído.

tijolo sobre tijolo
– as pintas do corpo –
ergue-se a girafa

f
r
á
g
i
l
edifício

O professor mediador terá a oportunidade de investigar a motivação do signo verbal rasurado em sua arbitrariedade. No poema acima, as letras iconizam o animal representado no plano semântico. Como estratégia, sugerimos que a metalinguagem e a informação semiótica sejam guardadas no primeiro momento, com o intuito de deixar a sensibilidade dos leitores sentir a imagem construída. A depender do interesse dos envolvidos, o mediador poderá trazer para a leitura em sala toda uma série de textos que promovam a exploração das potencialidades gráficas da palavra. Sugerimos a obra de Augusto de Campos e de Arnaldo Antunes para o trabalho com os diálogos intersemióticos e a recente poesia digital, ambos possuem *sites* e perfis nas redes sociais que abrigam vasto material para trabalho.

Um dos poemas lidos nas aulas do ProfLetras foi “Cultura”, de Arnaldo Antunes. A vantagem didática é a opção de exercermos a leitura artística no suporte livro, no suporte canção, e no suporte computador, através da animação digital. Além de configurar a ambiguidade do termo “cultura”, tensionando-o entre dado natural e processo cultural. Essa prática oferece formas de sensibilização sensorial e linguística através da leitura em outros suportes presentes na cultura digital.

Na sequência, iremos mapear outras metodologias testadas em sala de aula que podem servir de inspiração para futuras mediações em torno da leitura literária de poemas:

a) diálogos intersemióticos entre o poema e a canção, apoiados nos estudos de Amador Ribeiro Neto, 2011;

b) exploração da poesia digital e do suporte computador, com apoio teórico do professor Jorge Luiz Antonio, 2010, e do pesquisador Flaviano Maciel Vieira, 2017;

c) abordagem sincrônica da produção poética como um contraponto à abordagem diacrônica que geralmente domina os ambientes de letramento. Exemplo: Barroco e neobarroco (Gregório de Matos e Caetano Veloso); Romantismo e Neorromantismo da década de 1970 (Álvares de Azevedo e Paulo Leminski); Realismo do século XIX e Realismo feroz da década de 1970 (Machado de Assis e Rubem Fonseca), procedimentos amparados nas reflexões de Haroldo de Campos, 1977, 2013;

d) montagem de antologias de poemas direcionadas para o leitor local, uma vez que essa seleção personalizada poderá atingir a identificação entre leitor e texto, pois o mediador terá conhecimento mais detalhado do contexto sociocultural dos envolvidos aos modos das práticas orgânicas desenvolvidas pelo professor José Hélder Pinheiro Alves, 2017;

e) preparação e montagem de saraus e esquetes teatrais; a depender da experiência do mediador e da possibilidade de diálogo com docentes de artes, organizar dramatizações e leituras performáticas de poemas; nesse âmbito são bem-vindos eventos de culminância com a presença de outras artes para o cultivo de uma memória sensorial dos alunos e para a sensibilização de toda a comunidade acadêmica, com apoio teórico da professora Eliane Kefalás Oliveira, 2009.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sugestões metodológicas apresentadas em torno do gênero poema nesse breve panorama não devem acrescentar muito para o docente experiente, que intuitivamente sabe o que fazer dentro de sala de aula com o texto literário. No entanto, é sempre oportuno registrar que, para cada uma dessas sugestões, o professor deve se debruçar sobre reflexões teóricas que amparem a sua prática, no sentido de entender o que está em jogo em termos metodológicos. Como dito, a apropriação de aportes sobre a dimensão do leitor elucida processos pertinentes da leitura literária, enriquecendo o mediador com repertórios viáveis para a transposição didática.

Não é necessário dizer que o professor precisa mediar também o seu próprio letramento e se esforçar na leitura de textos artísticos de variadas épocas e dicções assim como se alimentar de teorias que abordem o plano estético e o contexto extraestético. Todos nós sabemos que o professor-mediador deve se nutrir na pesquisa e se possível acumular experiência e vivência para poder entusiasmar outros leitores com o depoimento de sua autobiografia. Esperamos que nossa voz estimule práticas entusiasmadas para a melhoria da educação brasileira e a vivência duradoura com a poesia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. H. P. (org.). *Memórias da Borborema IV: discutindo literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014.
- ALVES, J. H. P. (org.). *Poesia brasileira: das origens ao pré-modernismo*. Campina Grande: EDUEFG, 2017. 234 p.
- ANDRADE, C. D. de. *Antologia poética* (organizada pelo autor). 50. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ANTONIO, J. L. *Poesia digital: negociações com os processos digitais: teoria, história, antologias*. São Paulo: Navegar Editora; Columbus; Luna Bionde prods; FAPESP, 2010.
- BARTHES, R. *Aula*. 10. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Volume 1. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CAMPOS, H. de. Por uma poética sincrônica. In: CAMPOS, H. de. *A arte no horizonte do provável*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- CAMPOS, H. de. Texto e história. In: CAMPOS, H. de. *Reoperação do texto: obra revista e ampliada*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TODOROV, T. (org.). *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 2013.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- EAGLETON, T. Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção. In: EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 75-124.
- INGARDEN, R. *A obra de arte literária*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulkenbian, 1979.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, W. *O ato de leitura, uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, L. C. (org.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAIAKÓVSKI, V. *Poemas*. 7. ed. Tradução de Schnaiderman, B.; Campos, A. de; Campos, H. de. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MARCOLINO, F. F. V.; SOUSA, H. E.; FERREIRA, J. L.; MACHUCA, J. C. (org.). *Leitura literária na escola: da palavra ao corpo*. 1. ed. João Pessoa: Ideia, 2022. v. 1. 216p.

MUKAROVSKI, J. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Tradução de Manoel Ruas. Lisboa: Estampa, 1981.

OLIVEIRA, E. K. *Corpo a corpo com o texto literário*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

PINTO, S. de C. *Zoo imaginário*. Ilustrações de Flávio Tavares. São Paulo: Autêntica, 2005.

RIBEIRO NETO, A. *A linguagem da poesia*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

ROCHA, R. *Poemas que escolhi para as crianças*. Seleção de Ruth Rocha. São Paulo: Moderna, 2013.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013a.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

VIEIRA, F. M. *Como ler poéticas digitais (perspectivas de leituras)*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010.

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

PARTE II



O ROMANCE EM SALA DE AULA: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA COM *MEMÓRIAS QUASE PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS*

*The novel in the classroom: mediation of literary reading
with memórias quase póstumas de Machado de Assis*

Juliana Garcia Martins de Lima
Vanderléia da Silva Oliveira
Ana Paula Franco Nobile Brandileone

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar um recorte da pesquisa desenvolvida no ProflLetras/UENP, de 2022 a 2024, na Linha de Atuação em “Estudos Literários”, com proposta de investigação voltada para o desenvolvimento da educação literária, que aponta para a necessidade de o professor incorporar, em seu processo formativo, um repertório de técnicas e métodos para a formação do leitor literário no contexto escolar. Intitulada “O círculo de leitura no Ensino Fundamental, séries finais: prática com *Memórias Quase Póstumas de Machado de Assis* (2014), de Álvaro Cardoso Gomes”¹, a dissertação foi implementada em uma instituição de ensino pública da rede estadual do Paraná e direcionada a alunos de 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais. Como objetivo

1 Versão completa da dissertação em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-8-2022-2024/27816-juliana-garcia-martins-de-lima-1/file>.

geral, buscou-se responder à seguinte questão investigativa: para a mediação da leitura literária no contexto escolar, a metodologia de ensino do Círculo de Leitura (Cosson, 2014, 2021) tem a potencialidade de promover a escolarização do texto literário?

Para tanto, elaborou-se uma proposta de intervenção didática a partir dos pressupostos metodológicos do círculo de leitura (Cosson, 2014, 2021), tendo como objeto de estudo e reflexão a obra *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, de Álvaro Cardoso Gomes (2014), que permite a imersão do jovem leitor em formação no universo dos clássicos, tanto de obras de Machado de Assis quanto de outros autores da literatura brasileira e estrangeira.

A seguir, apresenta-se proposta didática desenvolvida para viabilizar a leitura de uma obra entendida, aqui, como porta de entrada para a leitura da produção literária machadiana, dados os cruzamentos intertextuais que a atravessam e que se exibem desde o título, com a diferença de não termos um defunto autor, como em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, mas “quase” um defunto autor: “Dou início a estas minhas memórias dizendo que resolvi escrevê-las não só para tornar suportável minha solidão, acentuada desde a morte de Carolina, mas também porque sinto que, dentro em breve, irei morrer” (Gomes, 2014, p. 18).

2. O CÂNONE E A ESCOLA: HÁ LUZ NO FIM DO TÚNEL?

Antes de fazer uma breve introdução sobre a leitura do cânone e suas contribuições para a formação humana, convém ressaltar que a obra *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, de Álvaro Cardoso Gomes (2014), não se configura como uma obra canônica propriamente dita. No entanto, é uma obra que introduz o leitor no mundo dos clássicos, por trazer, de forma intertextual em seu processo composicional, obras consideradas canônicas. Gomes incorpora em seu romance obras, sobretudo, do universo literário

machadiano, o que consolida a iniciação para a leitura da produção literária desse grande escritor, já consagrado pela crítica literária e de relevância no repertório literário do estudante-leitor. É evidente que a escola é uma das responsáveis pela efetivação e leitura das obras canônicas, visto que muitos dos alunos da escola pública não têm acesso a esse tipo de literatura em casa. Sob esse prisma é que se defende a permanência do clássico em sala, pois dentre as muitas razões para se ler um clássico, uma em especial chama a atenção: “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (Calvino, 2007, p. 16).

A citação acima é, evidentemente, um tanto genérica, no entanto, pode-se inferir o que Calvino afirma, nestas poucas linhas: a de que os clássicos exercem um papel vital e, por isso, a sua leitura excede a formação escolar e acadêmica, pois expressam o sentido da existência do ser humano, ou como afirma Cosson (2006), é nas obras clássicas que o aluno encontra a herança cultural de sua comunidade. Já Candido (1995) defende e reconhece a relevância da leitura dos clássicos como estratégia capaz de ultrapassar as barreiras da estratificação social e diminuir, de certo modo, as distâncias provocadas pela desigualdade social. Para o autor, a luta pelos direitos humanos passa pelo acesso aos diferentes níveis da cultura, o que inclui a leitura das obras clássicas: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995, p. 263). Para tanto, é preciso que os clássicos deixem de ser privilégio de uma minoria e possam adentrar os espaços populares, pois, como afirma Candido (1995), a Literatura é instrumento de desmascaramento de questões sociais pertinentes, como a desigualdade social, a miséria, a servidão, os preconceitos, a intolerância às diferenças, que permeiam a vida em sociedade.

Dado o seu potencial para a humanização e a formação cidadã do leitor é que a escola não deve abdicar da tradição literária, sob o

risco de mutilar a possibilidade de os leitores extraírem um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixa marcas, como afirma Rouxel (2013, p. 24); papel da escola já sinalizado por Calvino:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 2007, p. 13).

É, portanto, a escola, representada pelo docente, que deve favorecer o contato com “um certo número de clássicos” para que, no futuro, o aluno possa escolher os seus próprios clássicos. Calvino também salienta que a leitura dos clássicos na juventude (infância e adolescência) pode parecer pouco frutífera pela impaciência, distração ou inexperiência de vida, mas, mesmo assim, devem ser oferecidos, porque “Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido” (2007, p. 10). Essa força da obra clássica que faz “[...] esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente” (Calvino, 2007, p. 10), é seu legado, seja na formação para a vida, seja pela força emancipadora da palavra.

Apesar da sua relevância, o que se tem notado é o apagamento da leitura do cânone em sala de aula, por algumas razões apontadas por Fritzen (2017) e que precisam ser desconstruídas. Uma delas é o conceito de “mausoléu” atribuído ao clássico na contemporaneidade. Outra, consiste em combater a ideia de que a extensão, a linguagem e o acervo cultural, não raro distante do leitor, seja empecilho para que o aluno tenha contato com

a riqueza da linguagem literária e formas estéticas de outras épocas; aspectos que podem ser apreendidos “[...] como desafio formativo com fins à emancipação” (Fritzen, 2017, p. 113). Ou seja, a ideia do autor não é a exclusão da literatura contemporânea e/ou da diversidade, em prol da clássica, mas reconhecer a sua indispensabilidade para a formação humana na sociedade, dada a sua atemporalidade, por figurar representações da realidade, serem desafiadoras, inspirarem obras atuais etc. Salienta-se que, parte dessa relutância, encontra-se, ainda, no fato de não haver uma metodologia que dê sustentação ao trabalho com o texto literário e que contribua para a sua efetiva leitura. A abordagem dessas obras fica, muitas vezes, condenada aos livros didáticos, com atividades desestimulantes, por meio de textos fragmentados, de historicização, num emaranhado implícito de “como não estudar literatura”.

Nesse contexto é que se defende a oferta de instrumentos de compreensão e interpretação para estimular o interesse e uma efetiva iniciação literária dos clássicos. É o que sustenta Pereira quanto à defesa da leitura de obras clássicas na contemporaneidade:

Advogar a leitura dos clássicos na educação básica significa, antes de tudo, insistir na perspectiva de uma ação pedagógica a contrapelo, afirmada justamente na resistência à assimilação passiva dos códigos, meios e narrativas hegemônicas construídas e disseminadas na sociedade de mercado. Se crianças e jovens leem e escrevem nas mídias sociais desde cedo, isso não significa que estejam aptos a desenvolver por si mesmos a capacidade e a disposição para leitura de obras literárias (Pereira, 2016, p. 37).

Na perspectiva do autor, a promoção da leitura do clássico requer, em primeiro lugar, a conquista do leitor e, depois, mantê-lo interessado e participativo, a partir de estratégias metodológicas

que possibilitem a atividade constante de relacionar-se com o mundo, consigo mesmo, com outras obras. Desse modo, é papel do professor fazer uso de procedimentos metodológicos para a leitura de obras clássicas, dando-lhe instrumentos necessários para que possam, no futuro e por si, fazer a sua própria seleção, como aponta Calvino (2007). As incursões pelos clássicos demandam, também, estratégias que considerem o nível de desenvolvimento, a idade e os interesses do aluno.

É, então, por esses e tantos outros aspectos, que se deve empreender ações para a circulação do texto literário nas instituições escolares, sobretudo a tradição literária, e que passa, certamente, pela sua didatização. Por isso, é necessária a luta contra os discursos autoritários e pragmáticos que apregoam a abstinência a tudo o que não encontra utilidade, praticidade e, sobretudo, facilidade, excluindo-se, assim, o cânone do cotidiano escolar (Fritzen, 2017, p. 113).

3. UM BREVE MERGULHO PELAS MEMÓRIAS QUASE PÓSTUMAS DE MACHADO DE ASSIS

Memórias quase póstumas de Machado de Assis narra a história do escritor Machado de Assis que, sentindo a morte se aproximar, resolve registrar, em um caderno, fatos relevantes sobre sua vida. Procurando penetrar no íntimo do escritor carioca, Gomes criou uma estratégia narrativa: que foi a de transformar Machado de Assis em narrador e personagem protagonista da sua própria história. Desse modo, a narrativa é contada sob o seu ponto de vista; daí a notação subjetiva e intimista do romance.

Nem por isso, o escritor 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. Elementos que podem ser recuperados pelo

leitor em paratextos do livro, como a Fotocronologia, que possibilita o aluno relacionar o ficcional com o real e, também, atentar-se para os acontecimentos do período em que se passa a história e a vida de Machado de Assis: “[...] a fotocronologia surge como um modo inovador para trabalhar literatura, recorrendo às fotografias e eventos presentes, na qual o enredo passa a ser contado por meio de fotos e relatos que buscam explicar essas fotografias” (Grande, 2016, p. 160). A Bibliografia remete a uma pesquisa densa feita pelo escritor não apenas das obras de Machado, mas também sobre Machado, que dividiu em categorias: “obras de Machado de Assis”, “obras de Machado de Assis utilizadas neste livro”, “obras sobre Machado de Assis”, “outras obras utilizadas”. Há, ainda, uma pesquisa valiosa de *sites* sobre Machado de Assis e sua obra. Desse modo, para Grande (2016, p. 160):

O autor de *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* contribui de forma excelente para a iniciação da leitura das obras de Machado, pois sua obra é completa, contendo vários itens que atraem a atenção e despertam a curiosidade do jovem leitor em formação. Sendo assim, o adolescente tem acesso aos elementos presentes na obra que o envolve, tais como: introdução, apresentação, notas marginais, ficha técnica de leitura (em anexo), fotocronologia e indicação de sites para consulta.

Narrando a intimidade do autor, seja acionando a sua memória para rememorar acontecimentos vividos ao longo da existência, seja eventos do dia a dia, o enredo central tem como propósito entregar uma biografia fictícia da vida de Machado e, por meio dela, narrar a história da vida do escritor e dos personagens consagrados de suas obras, tendo como pano de fundo o Rio de Janeiro do século XIX, a fim de “[...] aproximar ou reaproximar o jovem leitor de um dos maiores escritores de nossa literatura por meio

da sedução e do encantamento que só a ficção propicia” (Grande, 2016, p. 154).

Entre os fatos relevantes de sua vida, Gomes traz à tona 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 neste embaralhamento entre fato e ficção, que o leitor convive com personagens de papel, como Hermenegildo e sua mãe, os empregados da casa, Padre Siqueira, Natalino; e personagens históricos, por assim dizer, mas que são ficcionalizados pela pena de Gomes, como Carolina e os escritores; sejam eles de papel ou de “carne e osso”, os personagens encontram-se no mesmo plano narrativo. Entre os personagens fictícios, Hermenegildo ganha destaque, pois cabe a ele passar a limpo as memórias do narrador e personagem Machado de Assis; amizade que nasce do amor pela literatura:

A obra é narrada em primeira pessoa e Hermenegildo é quem relata o prefácio, um jovem de 16 anos a quem Machado o faz seu secretário e confidente. Filho da lavadeira da família, o rapaz cuida da limpeza e organização do escritório. Assim, nasce uma bonita amizade entre eles, já que o jovem, inteligente e bom leitor, conversa com Machado sobre seus romances, contos e crônicas. É ele quem acompanha o escritor diariamente em seus últimos dias de vida, após a morte da esposa Carolina. Por fim, Hermenegildo lê, passa a limpo seus relatos e prefacia o livro com as memórias do autor. O jovem é também um leitor curioso, uma espécie do jovem Machado, que se dedica a desvendar o sentido dos textos lidos. Para o autor, Hermenegildo foi Machado (Grande, 2016, p. 154).

Em entrevista concedida a Brandileone *et al.* (2023), Gomes afirma que a criação do projeto intitulado “Meu amigo escritor”², publicado pela Editora FTD, no qual se inscreve *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, foi aproximar os jovens leitores dos grandes clássicos das literaturas canônicas, brasileira e portuguesa. Especificamente sobre o terceiro livro da coleção, o autor afirma:

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 (2013, p. 375).

Desse modo, a narrativa vai desbravando a vida de Machado e encantando o leitor com o desabrochar de muitos de seus contos e romances. Por isso, a trama gira em torno da humanização do escritor Machado de Assis, a fim aproximá-lo do leitor, seja tornando-o íntimo de seus escritos – universo de criação de suas obras –, seja de sua vida pessoal. Essa proposição de vincular o jovem leitor ao universo machadiano é construída de maneira singular por Álvaro Cardoso Gomes, que vai tecendo elementos da vida real do escritor carioca a elementos fictícios. Recheado de

2 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 construíram biografias romanceadas (Grande, 2016) sobre Fernando Pessoa, Tomás Antônio Gonzaga, Machado de Assis, Mário de Andrade, Camões, Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo, respectivamente.

polifonia e intertextualidade, o romance resulta em uma trama mágica, capaz de fundir no leitor um misto de encantamento e curiosidade sobre esse célebre escritor. Em síntese, essa construção literária “[...] revela, ao ser identificada, o trabalho de criação do escritor, as escolhas que ele fez para contar a história desta ou daquela maneira, criando este ou aquele efeito” (Franco Júnior, 2009, p. 36).

Considerando que os livros da coleção “[...] têm o poder de facilitar a entrada dos jovens na obra dos grandes escritores brasileiros e portugueses” (Brandileone *et al.*, 2023, p. 375), como confessa Gomes, é que a intertextualidade e a polifonia são o seu eixo organizador, uma vez que impulsionam o desenvolvimento das situações narrativas, bem como auxiliam o leitor a distinguir o autor Machado de Assis, sujeito de carne e osso, de sua personagem feito de papel. O cruzamento intertextual e polifônico 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, como a metáfora dos olhos de Capitu, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” ou “olhos de ressaca” (Gomes, 2013, p. 33-45).

Configurando-se como um mosaico de citações e, ao mesmo tempo, absorção e transformação de outros textos, *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* (2014) exige que o leitor “[...] reconheça não apenas a inevitável textualidade de nosso conhecimento sobre o passado, mas também o valor e limitação da forma inevitavelmente discursiva desse conhecimento” (Hutcheon, 1991, p. 167). Como biografia romanceada, a obra dialoga não apenas com as obras de Machado, mas também retrata o passado histórico, à luz de renomados escritores da Literatura Brasileira e mundial, assim como aspectos relevantes da sociedade burguesa

do século XIX, escravocrata e elitista, tendo como pano de fundo o cenário do Rio de Janeiro.

Fazendo uso da intertextualidade, a maioria explícita, o autor faz a transcrição de contos e romances de Machado, inclusive com destaque gráfico, indicando a colagem da obra original. Isso significa que o leitor está lendo uma obra contemporânea que ficcionaliza a vida de Machado e, ao mesmo tempo, lendo parte da produção literária machadiana. É, então, por esses fragmentos que o aluno toma contato com a linguagem e com o estilo machadiano, como a ironia, a interlocução com o leitor, a digressão, a metalinguagem.

Entre as narrativas longas citadas e/ou incorporadas intertextualmente ao romance de Gomes estão *Memórias póstumas de Brás Cubas*, cujo título já faz eco à obra machadiana; *Dom Casmurro*, *Esau e Jacó*, *Quincas Borba*, *O alienista* e *Memorial de Aires*. Entre os contos “A Cartomante” (1995), “Missa do galo” e “O espelho”. Ganha, ainda, destaque o poema “A Carolina”, publicado no livro *Dispersas* (1854-1939). Já no primeiro capítulo, denominado “Saldo de suas vidas”, o autor apresenta explicitamente a intertextualidade com a obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, estendendo-se por todo o enredo com as demais obras do romancista. A polifonia inscreve-se na variação das vozes narrativas, que vão se intensificando ao longo do romance. Assim, ora o leitor se depara com o Machado escritor, pela leitura de suas obras, ora se surpreende com a voz de Machado ficcional, o que se diferencia pela diagramação das letras dispostas na materialidade do texto.

Nesse contexto, importa dizer que Gomes, ao recriar a vida de Machado, incorpora, para compor o romance, recursos estilísticos peculiares à escrita machadiana, como a ironia, a digressão, o diálogo com o leitor; aspecto evidenciado pelo autor em entrevista já mencionada:

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 (Brandileone *et al.*, 2013, p. 375).

Assim, a biografia romanceada promove, de forma leve e envolvente, a (re)leitura das obras de Machado, levando o jovem leitor a ter um contato efetivo e significativo com um dos maiores cânones da Literatura Brasileira. Esse dialogismo presente na obra de Gomes cria, portanto, uma ponte entre o mundo empírico e o mundo fictício e literário, pois “[...] se é fictícia por um lado, por outro, parte da pesquisa histórica da bibliografia existente sobre a vida de Machado, dando respaldo ao que nos é exposto” (Brito, 2014, p. 4). Características da metaficção historiográfica, dada a inserção das duas modalidades de discurso narrativo: “[...] o histórico, que representa a verdade conhecida por todos e, o ficcional, que pode confirmar tal verdade histórica, ou até subvertê-la” (Parente; Oliveira, 2013, p. 9).

Inserindo o leitor na intimidade da produção literária machadiana e na humanidade de Machado de Assis, metamorfoseado em narrador e personagem, *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* descortina, também, o universo de outras obras e autores clássicos. Por isso, a presença de alguns nomes da literatura mundial também é forte, alguns, inclusive, influenciaram seus escritos, como Dostoiévski, Schopenhauer, Virginia Woolf, Franz Kafka, entre outros.

A obra de Gomes evoca, também, outros grandes nomes da literatura clássica, como Camões, Goethe, Victor Hugo; além de citar obras conceituadas de autores brasileiros, como Euclides da Cunha, José de Alencar, Castro Alves.

E é nesse processo de criação, recriação e apropriação, que Gomes desnuda o pulsar da vida e da morte, expõe a essência do ser humano e as mazelas de uma sociedade preconceituosa e escravocrata, fomentando no leitor não apenas aspectos ligados à realidade humana, mas também despertando e aguçando a curiosidade para a leitura das tradições literárias brasileira e estrangeira.

4. O BATE-PAPO LITERÁRIO E O CÍRCULO DE LEITURA ESTRUTURADO

A metodologia de ensino Círculo de Leitura, abordada por Cosson (2014, 2021), abarca muitas das particularidades observadas na instituição de ensino público em que a pesquisa foi aplicada, bem como atende as carências metodológicas da prática de leitura adotada pelas professoras de língua portuguesa do colégio, denominada Bate-Papo literário. Esta prática consistia na escolha de um romance, um conto, uma crônica, por parte dos alunos, considerando o acervo disponível na biblioteca ou que ele possuísse em casa. Realizavam a leitura em período de tempo estipulado em calendário, faziam as anotações, a partir de indicações orientadas pelo professor: síntese da obra lida, o preenchimento de uma ficha de leitura com informações sobre autor e outros elementos da narrativa, como narrador, espaço, tempo, personagens.

O foco deste projeto de leitura, realizado durante algum tempo na escola, foi o de promover a leitura do texto literário e, de algum modo, contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de oralidade e de escrita. No dia marcado em calendário, sentavam-se em círculo (ou a disposição da sala permanecia no formato tradicional) e o aluno ficava à frente da

sala para realizar a síntese da obra, bem como expor sua opinião sobre a leitura, positiva ou negativamente, indicando-a ou não para os colegas e destacando trechos que mais lhe chamou a atenção. Desse modo, o livro podia ou não chamar a atenção dos colegas, a depender muito da motivação por parte do aluno apresentador. Fato é que se percebeu, no decorrer do tempo, que alguns alunos melhoravam a expressão oral conforme realizavam a leitura, mas outros não, pois ancoravam-se em apresentações extraídas de resumos adquiridos por meio de consulta a *sites* na internet ou até mesmo pela simples menção à orelha ou contracapa da obra. O que ficou latente nesse projeto é que se por um lado promovia a leitura, por outro, não havia sistematização, sendo lacunar no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura literária de textos literários (Cosson, 2021), contribuindo muito pouco para a formação deste jovem leitor. Depreendeu-se que isso ocorria justamente porque a leitura ficava em um nível superficial das estruturas textuais, faltando o diálogo a partir da linguagem literária do texto, da sistematização da leitura e seu acompanhamento; elementos que contribuem para a formação crítica e integral, auxiliando no desenvolvimento da competência literária. Outro aspecto observado foi que o projeto sempre teve como defesa a formação do leitor e a promoção da leitura, entretanto, passou a ser encarado pelos alunos como mais uma obrigação escolar.

Consequentemente, apenas aqueles mais comprometidos com o estudo não deixavam de realizar a leitura do texto literário na íntegra. Nesses casos, pôde-se notar o desenvolvimento progressivo da oralidade e a ampliação do repertório de leitura, enquanto os outros, menos ou nada comprometidos com a sua aprendizagem, tinham dificuldade na exposição oral, organização das ideias em torno da estrutura início, meio e fim, não tendo, enfim, condições de realizar sequer uma síntese do texto lido. Com efeito, a não realização da leitura por parte de alguns educandos promoveu um ciclo de defasagens que foi se perpetuando ano após

ano, série após série, pois, como afirmam Balça e Azevedo (2017), a competência literária exige o contato com obras literárias:

Neste sentido, podemos falar da formação de leitores, com uma mais vasta competência enciclopédica, dotados de uma mais consistente dimensão ético-axiológica, promovidas com o contacto efetivo com os textos literários. E é neste contacto com as obras literárias que os alunos vão enriquecer a sua competência literária, uma vez que ampliam o seu espectro de leituras (Balça; Azevedo, 2017, p. 139).

Diante do exposto, urgia a necessidade de repensar a prática do Bate-Papo literário, pois, ainda que de algum modo, tenha propiciado momentos de leitura do texto literário, apresentava diversas lacunas, sobretudo no quesito metodológico, carecendo de sistematização para que, de fato, oportunizasse o desenvolvimento da competência para a leitura literária, primordial para a formação do leitor no processo de letramento literário. Nesse sentido, a metodologia de Cosson (2014, 2021) tinha a potencialidade de estancar as carências inerentes ao Bate-Papo literário, por se apresentar como prática sistematizada e dispor de “[...] benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quando ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (Cosson, 2021, p. 23).

Ainda que outras metodologias estivessem à disposição do docente, como as Sequências Básica e Expandida de leitura (Cosson, 2006), o Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1998)³, dentre outras, compreende-se que, o Círculo, por assemelhar-se ao Bate-Papo literário, dada a prática coletiva, apresentou-se como a mais adequado para a intervenção junto aos alunos.

3 O docente tem à sua disposição, várias outras metodologias de que pode se apropriar, no entanto, para esse estudo, por todos os benefícios que apresenta, o Círculo de Leitura configura-se como a mais apropriada, além de que, por colocar o aluno no papel de protagonista e dar voz à sua subjetividade, abarca muito das especificidades da prática de leitura já realizada no colégio.

A fim de elucidar a implementação do material didático, elaborado a partir da obra *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* (Gomes, 2014), apresenta-se uma síntese das etapas do Círculo de Leitura estruturado (Cosson, 2014, 2021), para melhor apresentar as atividades do Caderno. Essas atividades foram divididas em três etapas, denominadas Modelagem, Prática e Avaliação e Autoavaliação. A Modelagem consiste na etapa anterior ao Círculo e subdivide-se em Demonstração – etapa centrada no professor, que demonstra ao aluno como a leitura deve ser realizada em casa, como dever fazer anotações no diário e preencher o cartão de função – e Treinamento, centrada no aluno, que coloca em prática o que aprendeu na etapa anterior.

Em seguida, após a realização da Modelagem, o professor parte para a Prática, uma etapa que se subdivide em seis etapas: seleção das obras; formação dos grupos; cronograma; encontro inicial – momento de explorar a materialidade do texto, os elementos paratextuais, como capa, folha de rosto, ilustrações –; encontros mediais, que se subdividem em cinco momentos –orientação, discussão, registro, organização e comentário; e, encontro final – encerramento da leitura da obra, discussão sobre algum detalhe, registros finais. Em suma, a Prática consiste na efetivação do Círculo, nas discussões e registros em torno da obra selecionada para a promoção do letramento literário. Posteriormente, tem-se a etapa da Avaliação e Autoavaliação, que não se configura como um momento estanque em relação às outras etapas, mas um processo contínuo e que deve ocorrer durante todo a execução do Círculo.

Dada a densidade da obra de Gomes, foi crucial uma modelagem mais intensa, envolvendo a escrita machadiana, e objetivou explorar as peculiaridades inerentes ao estilo literário do escritor carioca, a fim de preparar os estudantes para a leitura de *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*. Para tanto, optou-se por trabalhar dois contos de Machado, “A carteira” e “A cartomante”,

a fim de preparar o estudante de 8º ano para a leitura e entendimento da escrita machadiana: a ironia, o vocabulário arcaico e algumas questões sociais imprescindíveis para o entendimento da obra *corpus* e do próprio estilo machadiano.

4.1 A MODELAGEM – CONTOS MACHADIANOS

A primeira oficina, denominada “Conhecendo a escrita de Machado de Assis”, talvez tenha proporcionado ao aluno o primeiro contato efetivo com o texto literário de Machado, considerando a exploração dos recursos inerentes à linguagem literária e às especificidades do estilo machadiano. Portanto, foi fundamental realizar várias atividades para prepará-los para a leitura de uma obra que faz intertextualidade com parte da produção literária machadiana. Logo, na etapa da modelagem, realizou-se a leitura do conto “A carteira”, bem como fez-se o uso de algumas atividades extraídas de um Caderno Pedagógico desenvolvido por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação SEED/PR, para aprofundamento e entendimento do texto literário. Após explorar o referido conto, foi realizada a leitura de “A cartomante”, a partir de algumas atividades. As atividades foram registradas em um caderno à parte; introdução e preparação para o uso do diário de leitura a ser implementado na etapa da leitura do romance *corpus*.

Conforme destacado, as atividades sugeridas em relação ao conto “A carteira” foram extraídas do material elaborado por Cheron (2013)⁴, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), de 2013⁵. Já as atividades referentes ao conto

4 Disponível no link: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_port_pdp_marcia_myszynski_cheron.pdf.

5 O PDE é um programa que tem como objetivo a formação continuada dos Professores do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual, subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, que resultem em redimensionamento de sua prática (<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/pde>).

“A cartomante” foram extraídas e adaptadas do *blog* Armazém de texto (2013)⁶. Optou-se pelos referidos materiais e suas atividades, tendo em vista a viabilidade de integrar diferentes materiais produzidos por outros pesquisadores, bem como valorizar o programa de formação continuada, PDE, o qual disponibiliza diversas atividades pedagógicas que podem auxiliar o trabalho e a pesquisa do professor. Antes de iniciar as atividades, foi apresentada aos alunos uma breve biografia do escritor, levando-se em consideração que eles não estavam familiarizados com textos de Machado. O material foi dividido pela autora em 10 partes, de acordo com trechos do conto.

Logo após o trabalho envolvendo os contos machadianos, realizou-se uma miniaula (assim definida por Cosson, 2021), intitulada “A demonstração dos cartões de função”, utilizando o conto, já bastante explorado na etapa da modelagem, “A cartomante”, com o objetivo de simular o preenchimento destes cartões. De acordo com Cosson “[...] a modelagem é a base para o sucesso de um círculo de leitura. Consiste em encenar para os alunos e ensaiar com eles as etapas de funcionamento de um círculo” (2021, p. 65). Afirma, ainda, que ela tem início com a explicação detalhada de como funciona o Círculo de Leitura e que abrange dois procedimentos. O primeiro consiste na demonstração, que é quando o professor encena para os alunos como cada procedimento deve ser realizado no Círculo; entre eles o preenchimento dos cartões de função, propostos por Cosson (2021): sintetizador, analista de personagem opção A, analista de personagem opção B, iluminador de passagem, dicionarista, pesquisador.

Ainda na etapa da modelagem, o professor propôs a oficina 2, “O treinamento dos cartões de função”; momento de colocar em prática o que aprenderam na fase da demonstração, denomi-

6 Disponível no link: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/04/conto-cartomante-machado-de-assis-com.html>.

nado treinamento. Para tanto, foi retomada a leitura do conto “A cartomante”, e os alunos realizaram as anotações nos cartões de função, após a encenação realizada pela professora na fase da demonstração. Esta oficina teve por objetivo ensaiar e praticar as diversas etapas e fases do Círculo de Leitura, repetindo um ou outro procedimento, quantas vezes fossem necessárias. Segundo Cosson (2021), esta etapa é imprescindível para o sucesso e efetividade do Círculo de Leitura, seja para entender o funcionamento dos cartões, seja para tirar as dúvidas.

Após a demonstração e o treinamento dos cartões, fez-se necessário apresentar aos estudantes o instrumento a ser utilizado para os registros durante toda a aplicação do Círculo. Intitulada “Conhecendo o diário de leitura”, na oficina 3 os estudantes conheceram a estrutura e a forma de preencher o diário de leitura. Para tanto, foi entregue a cada aluno um diário com imagens relacionadas à segunda metade do século XIX, que remetem ao contexto histórico da narrativa a ser lida. Com o diário em mãos, fizeram a abertura e inseriram a autobiografia. Segundo Cosson, “[...] na sua versão escolar, o círculo de leitura estruturado começa com um registro escrito das impressões sobre o texto em um diário de leitura as quais depois são organizadas conforme o papel ou função assumida pelo leitor” (2021, p. 158-159). Nesse sentido, registra-se como fundamental a inserção desse recurso didático.

4.2 A PRÁTICA

Na sequência, partiu-se para a segunda etapa, denominada de Prática, momento da seleção da obra, formação dos grupos e elaboração do cronograma de leitura. Nesta ocasião foi apresentada a obra selecionada e a relevância do seu estudo. Para a formação dos grupos, sugeriu-se a divisão dos alunos, conforme o uso dos cartões previamente definidos. No entanto, o professor deve sugerir que os alunos não fiquem com o mesmo cartão ao longo

da execução do Círculo. Assim, a professora forma os primeiros grupos e os demais são formados no decorrer dos círculos. Em caso de necessidade, o professor pode intervir tanto na formação dos grupos quanto na escolha dos cartões, a depender da realidade da turma, pois, como bem salienta Cosson (2021), o Círculo de Leitura não é uma metodologia engessada.

Além da formação dos grupos, também foi o momento de enfatizar a importância de se estabelecer e cumprir o cronograma de leitura da obra, que deve ser realizada extraclasse, e das regras de boa convivência. Nesse contexto, sugere-se a confecção de cartazes com regras e dicas para o bom funcionamento dos encontros, como sugestões de cordialidade (saber o momento de falar e de ouvir o colega) e, nesse bojo, intolerância para falta de respeito e palavras de baixo calão ou ofensa entre os participantes. Para a prática nos encontros mediais, foi acordada a realização de 04 encontros, nos quais a leitura da obra foi dividida da seguinte forma: 1.º Encontro – Capítulos I ao III; 2.º Encontro – Capítulos IV ao VI; 3.º Encontro – Capítulos VII ao IX e o 4.º Encontro – Capítulo X e Fotocronologia.

Dentro desta etapa, inscreve-se, também, o encontro inicial, que abarcou duas oficinas e teve por objetivo explorar os elementos paratextuais (imagens da capa, contracapa, a fotocronologia) e realizar a pré-leitura; este foi o primeiro contato do aluno com a obra. Entre as atividades, oficina 4, propôs-se a fazer inferências sobre o título da obra, levantando hipóteses do que seria um livro com ‘memórias’ e a presença do advérbio ‘quase’. Além das questões norteadoras elaboradas para a oficina, também foi explorada uma atividade retirada do Material de Apoio ao Professor (Brito, 2014), que abordou todos os elementos paratextuais indicados.

A oficina 5, que também compõe o encontro inicial, denominada “Biografia: vida e obra de Álvaro Cardoso Gomes e a coleção Meu amigo escritor”, objetivou conhecer a biografia do escritor do romance, sua contribuição para a literatura infantojuvenil,

bem como a coleção “Meu amigo escritor”, idealizada por Gomes. Para tanto, o professor utilizou trechos contendo a biografia de Álvaro Cardoso Gomes e informações sobre a coleção, que estão disponíveis no final do romance, na contracapa. Além do referido material, os alunos assistiram a um vídeo que apresenta o autor e um vídeo que explica o que é o Prêmio Jabuti.

Familiarizados com o diário de leitura, com o autor e aguçados para a leitura do romance, é chegada a hora dos encontros mediais, ou seja, efetivar o Círculo de Leitura. Conforme exposto, o primeiro encontro medial do Círculo compreendeu os três primeiros capítulos do romance, no qual houve a apresentação e discussão dos cartões de função, no pequeno e no grande grupo e, ao final da aula, os grupos fizeram a troca dos cartões e anotaram a leitura dos capítulos para o próximo encontro. Vale destacar que esta dinâmica compreende todos os encontros mediais, que são dedicados à leitura individual e coletiva da obra. Na aula seguinte, pós-círculo, a implementação voltou-se para o Produto Educacional desenvolvido, que incorporou as oficinas 6 e 7.

O objetivo da oficina 6, intitulada “Memórias póstumas de Brás Cubas: o dialogismo entre Machado e Brás Cubas”, foi oportunizar atividades que explorassem o dialogismo e a intertextualidade que permeiam a obra de Gomes, isto é, como o autor fomenta o encontro do jovem leitor com a linguagem machadiana e de que maneira se constroem os cruzamentos intertextuais e as fronteiras entre o real e o ficcional. Pretendeu-se, portanto, proporcionar ao estudante do Ensino Fundamental, anos finais, a descoberta e o diálogo entre os personagens de papel e os personagens biográficos, envolvidos no contexto histórico que tem como pano de fundo o Brasil da segunda metade do século XIX e suas especificidades. Para tanto, sugeriu-se a análise de alguns trechos parodiados da obra de Machado, especialmente do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, a partir do capítulo intitulado “Saldo de duas vidas”, por representarem a

intertextualidade com a obra em questão. Além das questões norteadoras sobre o romance de Gomes, os alunos também foram convidados a realizar algumas atividades retiradas do Material de apoio ao Professor (Brito, 2014), que abordavam o dialogismo e apresentavam alguns apontamentos sobre os elementos da narrativa, como tempo e espaço.

Na oficina 7, “O mestre da ironia: explorando a ironia machadiana utilizada por Gomes”, objetivou-se explorar o tom filosófico e a ironia, marcas emblemáticas de um dos escritores canônicos mais prestigiados da Literatura Brasileira. A finalidade da oficina foi desmistificar a dificuldade de ler a sua obra, apresentando, a esse jovem leitor em crescimento, a linguagem machadiana que, de caráter atemporal, abarca toda uma tradição literária. A atividade proposta levou em conta a etapa da modelagem, na qual os alunos já tinham sido apresentados à ironia machadiana.

No segundo encontro medial do Círculo, para o qual os alunos deveriam ter lido os capítulos IV ao VI do romance, foram aplicadas as oficinas 8 e 9 do Caderno Pedagógico. A oficina 8, “Uma ambientação religiosa e erudita paira no ar”, intentou trabalhar com os estudantes um dos operadores de leitura do texto narrativo, o espaço, buscando traçar as divergências entre o conceito de espaço e ambiente, a fim de que os alunos compreendessem os efeitos de sentido gerados a partir desses elementos de composição; para tanto, forneceu-se subsídios teóricos, assentados em Franco Junior (2009). A oficina 9, intitulada “Quem foi Hermenegildo? Quem foi Machado? Conhecendo as personagens desse romance”, teve por propósito levar o aluno a compreender os significados provocados pela manifestação de duas vozes narrativas, a de Machado de Assis, transformado, pela escrita de Gomes em personagem e narrador, e de Hermenegildo, que assume a narração no prefácio de *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*. Nesta oficina, os alunos também foram convocados a responder algumas questões norteadoras e temas que atravessam a obra ao longo dos capítulos já lidos, do I ao VI.

Na sequência, ocorreu o terceiro encontro medial do Círculo, compreendendo os capítulos VII, VIII e IX e, posteriormente, aplicou-se a oficina 10, “Suplemento de leitura Memórias quase póstumas de Machado de Assis”, tendo como objetivo retomar alguns elementos estruturais da narrativa, como os personagens e as características que os definem, assim como o enredo, a fim de aprofundar os sentidos por ela expressos. Nessa perspectiva, os alunos foram convidados a utilizar o suplemento de leitura constante da edição da obra *Memórias quase póstumas de Machado de Assis* (2014), porque ele oferece, por meio de atividades diversas, a retomada da leitura da obra.

Encaminhando-se para a parte final da etapa da prática, aconteceu o quarto Círculo, focalizando o capítulo X e a seção fotocronologia, como também a oficina 11, que ocorreu no momento pós-encontro. Intitulada “Apresentar o escritor Machado de Assis e sua contribuição para a literatura brasileira”, a oficina 11 propôs conhecer a biografia e a obra de Machado de Assis por meio do livro, que retrata episódios reais e ficcionais da vida do autor de *Dom Casmurro*, em uma mistura de ficção, amparada na realidade e em uma sólida bibliografia de apoio, na seção fotocronologia. Os aspectos relevantes a respeito da carreira do escritor, as obras produzidas por ele e o contexto histórico da época foram explorados mais profundamente nessa oficina. Nessa oficina, considera-se que os alunos tenham encerrado a leitura do romance e possam estabelecer uma síntese integradora sobre o romancista Machado de Assis e a obra lida. É conveniente destacar, ainda, que ao final dessa oficina, o professor possa refletir sobre o seguinte questionamento: Qual a importância de trabalhar textos literários de Machado de Assis com alunos de 8º ano e como ele está representado na obra de Gomes? De fato,

Machado de Assis é, sem dúvida, um dos maiores autores brasileiros de todos os tempos. Suas obras

são conhecidas, e reconhecidas não só no Brasil, mas internacionalmente, tendo sido traduzidas para diversos idiomas, como alemão, francês e inglês. E sua vida pessoal é tão interessante quanto as histórias de seus livros. Álvaro Cardoso Gomes parte dessa premissa para nos entregar uma biografia fictícia da vida de Machado de Assis. Dizemos ‘fictícia’ porque os diálogos e as situações são inventados, poderiam ter acontecido do jeito que é retratado, e talvez alguns até tenham ocorrido de forma parecida, mas não podemos ter certeza. Mas, se é fictícia por um lado, por outro, parte de pesquisa histórica da bibliografia existente sobre a vida de Machado (Brito, 2014, p. 4).

Para tanto, promoveu-se um *feedback* dos contos de Machado lidos e analisados na etapa da modelagem, enfatizando a escrita machadiana.

Por fim, o encontro final, oficina 12, “O Brasil do século XIX, a burguesia carioca, o trabalho infantil, a sociedade escravagista: o pano de fundo da obra de Gomes”, buscou contextualizar o cenário brasileiro do século XIX e discutir temáticas predominantes da época em que viveu o escritor carioca, sobretudo as relações sociais figuradas na obra de Gomes; entre elas o trabalho infantil, a questão escravagista – destaque para o capítulo VIII – e a burguesia e seus valores. Nesse contexto, o cartão de função de pesquisador assumiu papel essencial. Cumpre destacar que esta oficina foi realizada como último encontro do Círculo, pois era necessário que o estudante possuísse uma bagagem de leitura referente aos dez capítulos, inclusive da seção fotocronologia, para uma melhor compreensão das atividades. Foi essencial que houvesse o entendimento de algumas temáticas que estavam subtendidas e diluídas ao longo do romance e que foram exploradas durante os encontros anteriores, por meio das discussões com os car-

tões de função. Caso o professor queira trabalhar essa oficina no início dos encontros, precisa adequar o número de páginas a serem lidas para os encontros mediais, a fim de favorecer o encontro do leitor com a obra.

4.3 AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu durante todo o processo, ou seja, durante todos os encontros no Círculo de leitura, como orienta Cosson (2021), e aconteceu por meio de anotações em planilhas do professor, cartão avaliativo, adaptado da obra *Como criar círculo de leitura* (Cosson, 2021), e *feedbacks* em todos os encontros e oficinas. Convém ressaltar que, durante a implementação do Círculo, o docente pôde fazer uso das fichas de avaliação e autoavaliação para acompanhar o desenvolvimento da leitura, num processo contínuo. Todavia, tendo em vista solicitação da Plataforma Redação Paraná⁷, que exige a postagem de uma produção textual, mensalmente, vinculada ao componente curricular Redação e Leitura, os alunos foram orientados a elaborar um texto, contendo título, referência da obra, alguns dados do autor da obra resenhada, resumo, ou síntese do conteúdo e avaliação crítica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor literário não é um processo rápido, demanda tempo, envolve ações, mediações, planejamento. Nesse sentido, o Círculo de Leitura estruturado não foi de fácil aplicação, justamente por suas propriedades formativas, que situam o aluno no papel de protagonista e por exigir a mediação do professor.

7 **Redação Paraná** é um componente curricular presente na grade curricular do estado do Paraná, que utiliza o recurso digital Redação Paraná para ajudar no ensino e aprendizado da produção textual. O portal traz informações e ferramentas para correção de textos.

Observou-se, em diversos momentos, que as lacunas trazidas pela falta de competência de leitura dificultaram o entendimento da obra, dada a sua estrutura composicional, atravessada pela intertextualidade e pela polifonia. Por isso, a modelagem foi acionada durante todo o processo de execução do Círculo. Desse modo, mesmo a obra de Gomes sendo indicada como leitura para 8º ano, exigiu intensa e constante mediação do professor para que os alunos, leitores em formação, conseguissem se apropriar dos sentidos do texto. Nesse contexto, a mediação mostrou-se extremamente necessária, uma vez que a obra selecionada reivindicou conhecimentos no âmbito teórico, da histórica, bem como repertório de leitura; aspectos que não seriam requeridos caso o livro escolhido fosse mais “digestivo”.

Isso posto, conclui-se que a metodologia proposta por Cosson foi mais eficiente do que a prática do Bate-Papo literário, pois houve participação de quase toda a sala, promovendo um avanço no desenvolvimento da competência de leitura, pela exigência intimada pela obra. Outro ponto positivo, apontado pelo grupo de alunos, e que fundamenta os pressupostos da metodologia, foi a prática de leitura compartilhada, ou seja, o processo de compartilhamento de leitura em grupo foi um fator que muito agradou os alunos. Não por caso é que o Círculo de Leitura estruturado foi selecionado, dado o seu caráter formativo e por contribuir para o desenvolvimento das competências literárias, linguísticas e das habilidades sociais dos estudantes, ocupando, portanto, “[...] uma posição privilegiada pelos benefícios que oferece tanto ao aprendizado da leitura quanto ao desenvolvimento integral do aluno como cidadão” (Cosson, 2021, p. 23). Além disso, as atividades desenvolvidas buscaram dar voz à subjetividade do aluno, tão necessária e enriquecedora em atividades de compartilhamento de leitura e também pela “[...] capacidade de extrair significados não só da superfície textual e imagética, mas também das estruturas profundas da língua e da imagem que dão sustento à obra estética e literária” (Mendes, 2019, p. 34).

Quanto aos cartões de função, verificou-se que, sendo uma turma sem experiência em Círculo de Leitura, e com defasagens em todos os componentes curriculares e competência literária pouco desenvolvida, sem eles o êxito não teria sido alcançado. Em alguns momentos, contudo, observou-se que os cartões serviram como “muleta”, apenas para o registro. Por isso, constantemente os alunos eram avisados para mobilizarem os sentidos da obra de forma mais livre. Ainda assim, a utilização dos cartões de função foi muito bem-aceita por eles, considerando que no Bate-Papo literário eram chamados a fazer uma síntese da obra, apresentando-a para o restante da sala. Não somente a utilização dos cartões foi eficiente, mas, também a sequência didática proposta pelo Caderno Pedagógico, foi medular no engajamento dos estudantes. A formação dos grupos foi outro fator muito positivo, pois assumiram o papel de protagonistas nas discussões, sendo que os alunos com mais facilidade ajudavam aqueles com menos habilidades de leitura. O que fica, no entanto, é que a mediação ao longo da execução das oficinas foi extremamente relevante. Pode-se afirmar, portanto, que sem ela não haveria avanços na formação desse leitor que, figuradamente, poderia ser comparado a um diamante bruto, necessitando ser lapidado para se tornar uma joia.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. de. *A cartomante e outros contos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- ASSIS, M. de. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ASSIS, M. de. Esaú e Jacó. In: ASSIS, M. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1985.
- ASSIS, M. de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Moderna, 1999.
- BALÇA, Â.; AZEVEDO, F. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BRITO, B. P. *Manual do professor*. Material de apoio ao professor. Memórias quase póstumas de Machado de Assis. Curitiba: Champagnat Editora, 2014.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHERON, M. M. *Material didático-pedagógico para um trabalho com dois contos de Machado de Assis: “A carteira” e “Um apólogo”*. Londrina: [s. n.]: 2013.

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

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 35, p. 73-92, jan./jun. 2021.

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 33-56.

FRITZEN, C. O entorno da pergunta “o que significa ensinar literatura”: reflexões sobre seu lugar e papel na educação básica. In: CECHINEL, A.; SALES, C. de. (org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma; Ediunesc, 2017. p. 109-121.

GOMES, Á. C. *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*. São Paulo: FTD S.A., 2013.

GOMES, Á. C. A formação de mediadores e de leitores literários em contextos diversos. *Revista Claraboia*, Jacarezinho, n. 20, p. 371-388, jul./dez. 2023. Entrevista concedida a Ana Paula F. Nobile Brandileone et al.

GRANDE, C. Á. Memórias quase póstumas de Machado de Assis (2014), de Álvaro Cardoso Gomes: uma 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, 6, 2016. Londrina. *Anais [...]*. Londrina, 2016. p. 149-163.

HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

LIMA, J. G. M. de. *O Círculo de Leitura no Ensino Fundamental, séries finais: prática com Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, 2014, 263f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

MENDES, T. de L. F. Educação literária no contexto pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico: das teorias às práticas. *Revista Textura*, Porto Alegre, v. 21, n. 45, p. 30-35, jan./mar. 2019. DOI: 10.17648/textura-2358-0801-21-45-4827. Acesso em: 20 abr. 2024.

PARENTE, S. L.; OLIVEIRA, V. da S. A intertextualidade e o dialogismo em Memorial do fim: a morte de Machado de Assis (1991), de Haroldo Maranhão. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 2, n. 1, 2013.

PEREIRA, V. C. Obras clássicas e contemporâneas na escola: como acessá-las, por que lê-las? *Terra Roxa e Outras Terras*, Londrina, v. 31, p. 31-43, 2016.

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

CÍRCULO DE LEITURA ESTRUTURADO EM SALA DE
AULA: PRÁTICA DE MEDIAÇÃO COM *ILUMINURAS*
– *UMA INCRÍVEL VIAGEM AO PASSADO* (2015), DE
ROSANA RIOS

Structured reading circle in the classroom: mediation practice with iluminuras – uma incrível viagem ao passado (2015), by rosana rios

Valéria do Amaral Ferreira Richter
Vanderléia da Silva Oliveira
Ana Paula Franco Nobile Brandileone

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo aborda alguns aspectos que formaram a base da pesquisa desenvolvida na Linha de Atuação em Estudos literários, no âmbito do Mestrado Profissional – ProfLetras/UENP, no período de 2021 a 2023, intitulada *Mediação de leitura de Iluminuras – uma incrível viagem ao passado* (2015), de Rosana Rios: experiência com Círculo de leitura em turma do oitavo ano do Ensino Fundamental¹. O trabalho apresenta uma proposta de investigação em torno da educação literária, tendo como princípio instrumentalizar a formação do leitor literário no espaço escolar.

1 Versão completa da dissertação em: <https://uenp.edu.br/profletas-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-7-2021-2023/24552-valeria-do-amaral-ferreira-richter/file>.

O estudo também fez apontamentos quanto a questões que envolvem a falta de curricularização da literatura, falhas na formação do professor e mediação da leitura literária em sala de aula, entendidos como desafios para a implementação de atividades de leitura efetivas e perenes no espaço escolar. É crucial salientar que a proposta do trabalho e a escolha da metodologia do Círculo de Leitura desenvolveu-se a partir de experiência vivenciada junto a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Paulina Pacífico Borsari – Ensino Fundamental e Médio, de Rancho Alegre (PR), campo da investigação.

Tratava-se de uma prática de leitura denominada “Bate-papo literário”, que consistia na escolha livre de textos literários para serem lidos em atividade extraclasse e posterior apresentação (resumo oral), de maneira informal, para a turma, que se organizava em círculo para partilhar a experiência de leitura que ocorria individualmente, uma vez por bimestre.

A intenção dessa práxis, adotada desde 2016, era a de fomentar a leitura de textos literários e a partilha desta experiência entre os alunos do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, estudantes do colégio. Ao longo do tempo, esta prática foi sofrendo mudanças e adequações e, progressivamente, estabeleceu-se um acordo entre as professoras que atuavam na disciplina de Língua Portuguesa, incluindo-a em seus planejamentos. Desse modo, ainda que os alunos trocassem, por algum motivo, de turma e, concomitantemente, de professora, já estavam cientes de que continuariam a participar do projeto de leitura. No início, havia docentes que priorizavam a quantidade de resumos entregues e não a socialização da leitura na turma; posteriormente, a partilha da experiência de leitura tornou-se o foco principal da prática.

No entanto, a partilha não estava sendo eficiente, ou seja, o exercício de leitura do estudante acabava sendo solitária e, desse modo, não acontecia um compartilhamento efetivo da experiência, tampouco uma construção coletiva de sentidos.

Constatou-se, portanto, que a socialização estava comprometida, assim como o almejado letramento literário que, segundo Rildo Cosson (2021b), pode ser definido como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Ademais, não havia o estabelecimento de critérios para a escolha da obra, o que, muitas vezes, resultava em seleção de narrativas utilitárias que, segundo Perrotti (1986), podem valorizar o pedagogismo em detrimento do estético.

Desse modo, após anos da atividade, percebeu-se, empiricamente, que a prática requeria sofrer mudanças, uma vez que os estudantes se acomodaram a sempre escolher títulos que apenas atendessem a seus gostos de leitura, não havendo ruptura e ampliação do horizonte de expectativas (Jauss, 1994), comprometendo, assim, o conhecimento e a formação perene do leitor literário. Na perspectiva das docentes envolvidas no projeto havia, portanto, a necessidade de estabelecer repertório e critérios, seja para a seleção das obras, seja para a seleção de uma metodologia de ensino que atendesse a uma prática sistematizada de abordagem do texto literário, a qual resultasse em avanços para a competência leitora dos alunos. Nesse contexto, a retomada dos estudos acadêmicos e o desenvolvimento da pesquisa em nível de mestrado proporcionou uma visão mais clara sobre a falta de sistematização que o “Bate-papo literário” sofria.

Assim, a escolha do Círculo de Leitura, como metodologia de mediação da leitura literária, considerou, além da experiência já conhecida pelos estudantes do colégio, campo da pesquisa, as potencialidades que essa prática de leitura apresenta na promoção de leitores competentes de literatura. Sua especificidade em oferecer ao leitor protagonismo, ao conceder a ele espaço para a dimensão subjetiva por meio da sociabilização (Jouve, 2013, Rouxel; Langlade; Rezende, 2013), colabora para o fortalecimento da tolerância e da alteridade entre os membros do círculo; característica que reforça o caráter humanizador da literatura.

Dado seu potencial para a contribuição na formação do leitor e no letramento literário, a pesquisa considerou a metodologia do Círculo de Leitura, segundo os estudos de Yunes (1999, 2009, 2013) e de Cosson (2020, 2021a), o que culminou na elaboração de uma proposta de intervenção a partir das proposições de Rildo Cosson (2020, 2021a), cujo objetivo foi observar o impacto do uso do Círculo de Leitura em uma turma de ensino fundamental – anos finais. A forma mais estruturada do Círculo foi a estratégia didática empregada, por se tratar de um ambiente escolar, no qual os alunos necessitam de um maior direcionamento quando se trata de leitura literária.

A prática de leitura “Bate-papo literário”, estabelecida na instituição campo de pesquisa, auxiliou na sondagem do perfil da turma e na verificação do repertório de leitura dos estudantes que, conforme mencionado, estava restrito às leituras que agradavam apenas ao gosto dos alunos e não proporcionavam ampliação de seus horizontes de expectativas (Jauss, 1994), visto que não apresentavam potencial emancipatório na formação de jovens leitores e não serem objeto de seleção das docentes.

2. A INTERVENÇÃO A PARTIR DO CÍRCULO DE LEITURA

A concepção do Círculo de Leitura tem embasamento teórico tendo em vista a compreensão de alguns estudiosos da prática. Em *Círculos de leitura*: teorizando a prática, Yunes (1999) afirma que há aspectos que devem ser considerados para a execução do Círculo de Leitura; entre eles a escolha do ambiente e espaço adequados de convivência, a quantidade de pessoas envolvidas e a adequação do texto ao público alvo. Em “Um ensaio para pensar a leitura” (2013), a estudiosa entende que o fracasso da motivação para a leitura pode estar na solidão que assusta o jovem leitor em formação e apresenta a percepção de que os círculos se constituem como lugares acolhedores.

Há, pois, que se criar condições muito propícias para que o exercício da leitura se torne uma experiência encorajadora. Trabalhar em círculos de leitura, longe de criar tumulto, suscita um acolhimento do outro como leitor, abrindo espaço para suas memórias e suas falas, suscitando como diz Barthes, que ele levante a cabeça ao ler, e reflexivamente, leia o texto em contraponto com sua vida de leitor. Dizemos pois, que este clima de troca, rememorações, diálogo resulta numa ambiência de leitura, espaço e tempo não apenas externos, mas internos para exercer a prática leitora que leva a ‘saber das coisas’ (Yunes, 2013, p. 16).

A promoção da atividade de leitura literária em contexto escolar consiste, muitas vezes, em tarefas frustrantes, tanto para professores como para os estudantes. Portanto, pensar o Círculo de Leitura como uma metodologia motivadora na escola é uma tentativa de formar leitores competentes ao criar situações de leitura que façam sentido para os jovens e resultem em educação literária almejada pelos educadores.

Souza observa que, segundo as concepções de Eliana Yunes (1999), “[...] os círculos de leitura promoveriam uma experiência positiva de convivialidade na formação para a leitura, o que poderia se desdobrar no desenvolvimento, entre os jovens, do prazer de ler” (Souza, 2012, p. 5). Já Jover-Faleiros (2019) explica que Yunes propõe os Círculos de Leitura como uma “estratégia de sedução” para atrair jovens para a leitura literária:

Para ela, um círculo se justifica como uma estratégia de sedução para se estabelecer o interesse pela prática do ato da leitura (YUNES, 1999). O círculo recorda uma prática histórica, que se afigura no imaginário ocidental, o contar e o ouvir histórias. Trata-se realmente de ressuscitar um gosto ancestral,

adormecido pelos apelos sensuais e imediatistas do mundo contemporâneo (Jover-Faleiros, 2019, p. 101).

Embora as considerações de Yunes constituam base teórica para o Círculo de Leitura, Jover-Faleiros (2019) assinala que o dispositivo apresentado por ela não traz orientações estruturadas para a formação de círculos em contexto didático de sala de aula. Rildo Cosson (2020) também sugere a constituição de Círculos de Leitura e segue pelas veredas dos trabalhos de Elizabeth Long (1993) e Harvey Daniels (2002). Cosson apoia-se na concepção de comunidade leitora de Stanley Fish (1995), que argumenta que tanto o texto quanto o leitor se constituem dentro de uma comunidade interpretativa (*apud* Cosson, 2020, p. 137). Ao considerar Chartier (1999), depreende que uma comunidade leitora é espaço de transformação, de regras e de convenções da leitura (Cosson, 2020, p. 138). A partir de Long (1993), defende que a atividade interpretativa está permeada pelas instituições, pelo mercado e pelo repertório, entendendo, portanto, que pela potencialidade de formar indivíduos leitores mais sensíveis e solidários, o Círculo de Leitura é uma ótima opção da mediação de leitura literária.

A leitura compartilhada por meio do Círculo de Leitura consiste em organizar um grupo de pessoas que promovem encontros para a discussão de uma obra. As reuniões podem ocorrer no espaço escolar ou em outros locais, como uma biblioteca pública, além da possibilidade de serem formados livremente, sendo que as reuniões podem acontecer em cafés, livrarias etc. Há, ainda, a possibilidade de ocorrerem em espaços virtuais. Em todos eles, entretanto, a interação é premissa primordial, ou seja, o objetivo é promover um compartilhamento organizado de uma obra.

Cosson (2020) distingue três tipos de círculos de leitura: o *estruturado*, que segue uma estrutura bem definida, estabelecida com antecedência e que, por causa dessa sistematização, parece ser o mais indicado para ocorrer no ambiente escolar. Os partici-

pantes têm papéis definidos; nele, os envolvidos registram suas impressões de leitura e no dia da discussão usam esses registros para alimentá-la e, em seguida, há novo registro com as conclusões alcançadas no grupo. Já o círculo *semiestruturado* não segue um roteiro, mas sim orientações de um coordenador que tem o papel de mediar as discussões, como controlar os turnos de fala e conduzir o debate de modo que o objetivo principal não se perca. Há também o círculo *aberto* ou *não estruturado*, no qual os participantes estabelecem um cronograma de encontros, revezando-se na condução das reuniões. Segundo Cosson, o ideal é que o ambiente escolar atinja o nível de emancipação de leitura previsto pelo modelo não estruturado:

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais (2021a, p. 9).

Pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, indicam a potencialidade do Círculo de Leitura no ambiente escolar e justificam o emprego da prática de leitura de forma sistematizada, como a de Biella e Borges:

É pelo reconhecimento da contribuição que os círculos de leituras literárias podem oferecer para a construção de disponibilidade ao texto, desencadeando o desejo de ler literatura, que os mesmos têm sido adotados nas escolas. Acreditamos, portanto, que é um dos meios de a escola mediar, de forma produtiva, o diálogo entre o texto e o leitor (2014, p. 2).

Desse modo, para a pesquisa, foi escolhido o círculo estruturado, que obedece a uma estrutura bem definida e sistematizada. A implementação da proposta didática ocorreu no último trimestre do ano letivo de 2022 e seguiu as fases sugeridas por Cosson em *Como criar Círculos de Leitura em sala de aula* (2021a). São elas: modelagem, a prática e a avaliação. Essa divisão também contemplou as fases de preparação e sistematização, integrantes da etapa de modelagem e as fases de execução e registro, que compõem a etapa da prática, propostas pelo mesmo estudioso em *Círculos de leitura e letramento literário* (2020).

Ao total, foram realizadas onze oficinas nas quais os estudantes foram levados a conhecer a premiada obra *Iluminuras – uma incrível viagem ao passado* (2015), de Rosana Rios. A autora é uma experiente escritora para o público infantojuvenil, com inúmeras publicações, e não é incomum que suas obras sejam propagadas no meio escolar. Não à toa, *Iluminuras* compõe o Programa Nacional do Livro e Material didático (PNLD). Suas obras possuem notável valor estético e, sendo assim, a escritora ocupa espaço relevante no cenário da literatura infantojuvenil brasileira.

O romance foi contemplado na categoria “Melhor Livro para o Jovem pela FNLIJ de 2016”. Suas 236 páginas dividem-se em dez capítulos, nos quais as letras iniciais de cada um deles formam o acróstico com o título *Iluminuras*. A ilustração, responsável por compor a narrativa, iluminando-a, ocorre de forma bastante especial na obra, visto que ela não acontece no sentido de concretizar personagens, ou seja, de representá-las de forma pictórica, mas sim com o propósito de compor o enredo. Sendo assim, o projeto gráfico é muito bem elaborado, desde a capa até a contracapa, constituindo-a de maneira muito singular, em virtude das ilustrações, realizadas pela personagem Martim, estarem no centro da trama. Esses desenhos são de Thaís Linhares, ilustradora, designer gráfica, autora de livros infantojuvenis e roteirista de histórias em quadrinhos e de animação.

O tempo na história é tratado de forma não linear, constituindo-se como a marca da narrativa, pois o enredo ora se passa no século XXI, ora no XVIII. A possibilidade de os personagens viajarem no tempo resulta em um tom fantástico misturado com ficção histórica, sendo a alternância entre o espaço-tempo o assunto central abordado na trama. A aventura é vivida pelas personagens principais, Clara e Martim, que estão no centro do conflito dramático. Os dois são estudantes adolescentes do Ensino Médio do mesmo Colégio, que têm muitas afinidades e que viverão um romance juvenil, mas que no início da trama ainda não se conhecem. O encontro dos dois acontecerá após realizarem a viagem no tempo, o que alterará o destino das personagens.

A representação dessas personagens adolescentes não segue a linha de uma caracterização estereotipada. Clara é uma estudiosa do paradoxo espaço-tempo, que desenvolve uma teoria e busca prová-la; já Martim é conhecedor de arte, que domina técnicas de desenho. São, portanto, jovens interessados em diferentes áreas do conhecimento, como Arte, História, Física, e que refletem sobre essas questões, evidenciando certa densidade psicológica.

Além do conflito principal, há a história das personagens secundárias Akim e Oluremi, seus familiares e companheiros, escravizados do século XVIII e que lutam por sua liberdade e a de seu povo. No início da trama, as histórias de Clara e Martim parecem apenas coexistir com o conflito vivenciado pelo núcleo das personagens Akim e Oluremi; aparentemente, sem ligações. Porém, com o andamento da narrativa, as histórias encontram-se, permitindo algumas reflexões sobre subtemas não menos relevantes, como a situação de escravidão imposta aos povos africanos trazidos à força para o Brasil, a crueldade a que foram submetidos, assim como a resistência e a luta pela liberdade; o que pode sensibilizar o jovem leitor para essas questões. A submissão das mulheres no contexto social do Brasil do século XVIII, também é um assunto tratado na obra.

O espaço geográfico muda conforme os tempos alternam-se, já que o Museu de Arte Sacra fica sobre o sítio arqueológico, onde foram encontrados vestígios de ocupação humana, os quais remetem ao mosteiro beneditino do século XVIII, para onde as personagens fazem a viagem. Há, portanto, também a variação do espaço narrativo; consequência da alternância de tempos históricos.

Essa alternância espacial revela-se na mudança de atmosfera entre os tempos, os costumes, além do clima de mistério, angústia e até sofrimento físico vivenciado pelas personagens, bem como o da investigação, dado pela espera aflita por notícias e a incerteza do retorno dos adolescentes, no século XXI. A situação dramática e tensa vivida por Clara e Martim, provocada pela dupla ambientação, promove não apenas o envolvimento do leitor, mas também fortalece o trabalho de Rios na escrita de uma narrativa sobre o paradoxo espaço-tempo.

Apesar de fantástico, o enredo articula uma história possível, dada a articulação entre as partes do texto, estrutura e organização, o que promove a verossimilhança e a coerência narrativa, permitindo que o leitor a aceite. Embora a narrativa de Rios não se constitua em primeira pessoa, são os protagonistas que vivem a experiência da viagem no tempo e transportam o leitor para essa jornada. Esses elementos, associados, favorecem o encadeamento da característica basilar do gênero, que é “a aceitação dos fatos inexplicáveis pelo leitor como se fossem reais” (Silva; Lourenço, 2010, p. 2).

Rosana Rios emprega esses recursos e obtém sucesso ao conceber uma história insólita, que tem como ponto principal a interessante ruptura linear do tempo, em razão da trama transportar as personagens do século XXI para o século XVIII. Desse modo, o leitor é igualmente transportado para esses dois tempos históricos, devido à viagem no tempo vivida por Martim e Clara. Em se tratando da lógica simbólica, ela está presente na represen-

tação dos heróis que, ao viajarem no tempo, alteram os destinos de personagens, como a de pessoas escravizadas, garantindo a sobrevivência das gerações posteriores, por exemplo. Esses aspectos destacam as qualidades estéticas do romance de Rios e justificam a escolha de sua obra para a pesquisa e a intervenção.

O romance, que pertence ao acervo da biblioteca do colégio, campo da pesquisa, tinha número suficiente para que os estudantes reivindicassem o empréstimo. Solicitou-se, então, que realizassem a leitura da obra de forma extraclasse, ainda que alguns trechos tivessem sido lidos de forma coletiva, em sala de aula; como foi o caso do primeiro capítulo. Para a execução da prática de compartilhamento, os estudantes foram divididos em grupos pequenos para que pudessem realizar as discussões em um primeiro momento e, depois, era formado o grande grupo, no qual partilhavam suas impressões de leitura por meio das fichas de funções, também sugeridas por Cosson, em *Como criar Círculos de Leitura em sala de aula* (2021a). As funções aplicadas foram as de *sintetizador*, *questionador*, *iluminador de passagem*, *dicionarista*, *analista de personagens* e *pesquisador*, embora Cosson tenha mais sugestões de fichas de funções. Considerando que essas funções não eram fixas, muitos alunos interessaram-se em trocá-las para o próximo encontro. Houve alunos que, demonstrando maior interesse pela leitura, destacaram-se nas funções de sintetizadores, questionadores e analistas de personagens, principalmente.

Os registros das funções foram realizados em um diário de leitura por promover não apenas a familiarização com o texto literário, mas também por auxiliar o aluno leitor a manter-se organizado e permitir que não se perdesse durante o processo de leitura, sobretudo por se tratar de obra extensa. E, principalmente, por se constituir como um recurso didático que dá vez à subjetividade do leitor. Souza (2016, p.185) observa que o diário de leitura conjuga diferentes objetivos didáticos em relação à leitura literária. Para além das anotações das fichas de funções, que se

mostraram fundamentais no processo de leitura da obra, já que os os alunos basearam-se nelas para continuarem as discussões, o diário de leitura foi utilizado como instrumento para os registros de dúvidas, impressões de leitura e autoavaliação pós-encontros mediais do círculo.

Um aspecto que chamou atenção é que a intervenção docente foi necessária durante quase todo o processo, auxiliando os participantes no sentido de manterem a ordem, organizar os turnos de fala e não se desviarem do processo de leitura. Somente nos últimos encontros do círculo é que houve certa autonomia do grupo, quando alguns alunos destacaram-se liderando as discussões.

A análise do trabalho de implementação teve o propósito de avaliar se o Círculo de Leitura, proposto por Cosson (2020, 2021a), é metodologia eficaz para o ensino de literatura e se auxilia, efetivamente, na promoção do letramento literário em sala de aula. Também avaliou-se a recepção do romance *Iluminuras – uma incrível viagem ao passado*, de Rosana Rios. Para tanto, utilizou-se dos dados coletados por meio dos registros escritos nos diários de leitura e anotações nas tabelas de observação da prática oral, preenchidas pela docente pesquisadora.

Durante a realização das oficinas e encontros do círculo foi possível observar o envolvimento gradual da maior parte dos alunos participantes da pesquisa. No entanto, houve também, evidentemente, aspectos negativos durante a prática. Quando, por exemplo, alguns estudantes demonstraram pouca disposição para a leitura, dada a extensão da obra (segundo eles mesmos); além de outras questões de ordem extraclasse, como a falta de incentivo familiar para as atividades.

As três primeiras oficinas dedicaram-se à preparação e motivação para o Círculo de Leitura. Segundo Cosson (2020), é importante que os envolvidos num Círculo de Leitura tenham disposição para participar da prática de leitura compartilhada.

Assim, iniciou-se uma série de atividades em forma de oficinas, a fim de preparar os leitores para a realização do Círculo. Portanto, na oficina 1, foi apresentado o vídeo: “Círculos da Leitura levam às escolas uma visão moderna da literatura clássica”; a intenção foi a de que os estudantes pudessem observar a dinâmica da atividade de leitura compartilhada.

Na oficina 2, os participantes conheceram as fichas de funções; suporte para sustentar os diferentes olhares que a leitura de uma obra requer (Cosson, 2021a, p. 85). A eles também foi esclarecido o papel que elas ocupariam durante o processo de leitura e encontros do Círculo. Na oficina 3, foi explicado aos alunos o que é um diário de leitura e as funções a serem a ele atribuídas: registro das fichas de funções e espaço para anotarem suas dúvidas e impressões de leitura. A escolha do diário de leitura como ferramenta didática se deu por se vislumbrar nele um recurso que favorecesse a construção da subjetividade leitora, antes e depois do compartilhamento no Círculo de Leitura.

Para iniciar a fase de sistematização do Círculo, começamos por estabelecer um cronograma dos encontros mediais e intervalos de leituras para as demais oficinas. Na oficina 4, foi escolhido, para a motivação e a introdução à obra *Iluminuras* e para continuidade das atividades de modelagem que preparam para o Círculo de Leitura, o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti; etapas sugeridas por Cosson (2020). Na oficina 5, “Descobrimos o que são iluminuras”, ainda constituindo uma fase de pré-leitura, houve a apresentação da capa e contracapa do romance de Rios e posterior discussão. A oficina 6, “Conhecendo a autora”, foi dedicada ao conhecimento da biografia e bibliografia de Rosana Rios, por meio de *slides*.

A contextualização da obra foi o assunto da oficina 7, ainda no processo de pré-leitura; momento em que os estudantes tiveram contato com alguns trechos antecipados da obra e foram estimulados a levantarem hipóteses de leitura. Foi uma etapa interessante,

pois os alunos ficaram intrigados com os trechos apresentados, levantaram várias hipóteses e ficaram, de certa forma, eufóricos com o que estava por vir. Para tanto, algumas questões norteadoras foram propostas: “Quais suas impressões de cada trecho? Pareceram engraçados? Alegres? Tristes? Interessantes? Por quê?”

Todas essas etapas, até então, pertenciam à etapa da modelagem, cuja “atividade é essencialmente centrada no professor” (Cosson, 2021a, p. 35), e que possui como objetivo central preparar os alunos para a leitura e para a participação no círculo. Foi possível observar que essas etapas de preparação surtiram efeito, já que os alunos se mostraram motivados para a leitura e cientes da atividade coletiva de leitura que estava por vir; aspecto confirmado pelos comentários e anotações dos diários.

A execução, que contempla a prática de leitura pelo Círculo de Leitura, iniciou-se após os participantes receberem o livro. Lemos o primeiro capítulo em sala de aula e foi um momento crucial para o engajamento da leitura, sendo necessário que a docente lesse para a turma que, aos poucos, foi entendendo a dinâmica da narrativa não linear de Rios.

Ao finalizarmos o encontro, iniciamos a sessão “Após o Círculo”. Momento em que os alunos realizaram a autoavaliação do círculo e anotaram suas impressões de leitura após as discussões; momento importante para refletirem em relação à própria participação. Esse tempo também foi reservado para a docente preencher uma planilha de observação; dinâmica que sucedeu após cada encontro do grande círculo.

As oficinas seguintes observaram a abordagem da escritora do tema viagem no tempo e, também, a representação dos povos africanos escravizados no Brasil e o papel da mulher nesse tempo. Essas oficinas tiveram como objetivos: 1. levar os estudantes a perceberem como o emprego da teoria de Einstein oferece verossimilhança à trama de Rios; 2. o trabalho da autora na construção

das personagens escravizadas de forma não estereotipada, o que pode ampliar a visão de mundo dos leitores para o assunto; 3. uma percepção do protagonismo real das personagens femininas, cujas ações alteram a narrativa.

Enfim, na última oficina, “As ilustrações de Thais Linhares e sua composição”, os participantes do Círculo conheceram um pouco da vida e obra da ilustradora Thais Linhares por meio de *slides* e conversamos sobre a importância dos desenhos para a composição do texto de Rosana Rios, no sentido de entender a importância das ilustrações nesse romance.

Para a avaliação e autoavaliação do Círculo de Leitura final foram apresentadas questões diferentes das que foram feitas durante os encontros mediais, considerando-se que era o momento de avaliar as atividades e a participação de cada aluno. Foram estimulados a responder a algumas questões:

- *O que você mais gostou, não gostou e por quê?*
- *Você mudaria alguma coisa no processo realizado? Tem alguma sugestão?*
- *Considere suas experiências de leituras anteriores e avalie como foi a leitura da obra *Iluminuras*?*
- *Você acredita que agora você consegue desenvolver melhor a sua imaginação, a sua curiosidade como leitor?*
- *Você tem mais condições de observar como um texto literário é construído, levando em consideração os elementos da narrativa como o espaço, tempo, personagens etc.?*
- *O que achou sobre as escolhas da Rosana Rios em narrar de forma que a história alterna-se entre presente e passado?*

- *Qual foi o ponto alto da história? Houve acesso a diferentes saberes culturais e sobre povos e lugares do mundo real e fictício? Comente, destacando alguns deles a partir da leitura realizada. Como você se autoavalia durante esse processo? Você gostou do seu desempenho? Relate.*

Algumas respostas:

I: Nunca tinha pegado um livro para ler mesmo, só online (Fanfics) mas com Iluminuras foi diferente, não sei se foi por causa do círculo mas me prendi nele. Me avalio 8,5 por conta que me desliguei algumas vezes.

K.: Eu gostei bastante, foi uma experiência bem boa. Eu gostei porque você começa a ler e não para mais, vai ficando cada vez mais legal e curioso. Eu entendi melhor o que são personagens, o espaço, o tempo numa história.

Eu gostei, só achei que demorou muito para chegar no ponto principal.

A. L.: A escolha da autora foi ótima, porque essa narrativa faz com que os leitores saibam o que acontece com a maior parte das personagens.

M. A.: Bem, eu achei confuso no começo, pois uma hora eu lia uma história em um tempo e em outra hora em outro tempo, mas fui me acostumando durante o livro graças o título que indicava qual tempo era a história a seguir. Depois eu entrei na história e viajei junto.

M: Eu achei muito confuso no começo depois fiquei muito interessado na leitura!!

I.: No começo foi bem diferente para se adaptar, mas depois de um certo tempo de leitura a gente foi se acostumando.

Essas respostas assinalam o estranhamento provocado pela narração não linear presente no romance, porém também demonstram, ao final, uma sensibilização quanto a essa característica estética da obra:

A.: Eu gostei que o começo da leitura a A. L. deu a hipótese de que Frei Brás era o pai de Martim e ela estava certa.

No final, eu consegui me comunicar sem a ficha de função, então eu acho que meu desempenho foi bom.

T.: Bom, eu gostei mais do final, a hora que eles voltam para o tempo deles. Não tem nenhuma parte do livro que eu não tenha gostado.

Eu gostei do beijo da Clara e do Martim.

C.E.: Eu gostei quando Martim viajou no tempo porque eu estava muito ansioso porque no livro estava falando que ele ia viajar mas estava demorando demais.

Eu aprendi que os Quilombos eram uma resistência contra a escravidão.

M.: Eu só participei com a minha função então não fui tão bem.

M. V.: Meu desempenho poderia ter sido melhor.

C. E.: Eu não me interessava muito por leitura mas eu desenvolvi bem.

J. L.: O que eu mais gostei foi das funções porque ajudou a desenvolver a conversa. Não tem o que eu não gostei. Eu acrescentaria mais funções.

De maneira geral, as respostas evidenciam que a autoavaliação contínua, após os encontros mediais, juntamente com a autoavaliação final, permitiram que cada participante refletisse, de forma franca, sobre o seu envolvimento na atividade de leitura e participação no Círculo. As respostas também permitiram inferir que a participação na atividade de leitura compartilhada deu início à construção de uma afinidade pela prática do Círculo de Leitura e seu funcionamento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o estudo apoiou-se na visão de que literatura é um bem indispensável para a formação humana e, portanto, precisa ser tratada no ambiente escolar como um objeto de conhecimento. Logo, a avidez por um trabalho com a leitura literária, que pudesse transformar jovens estudantes em leitores em formação, visando à educação e ao letramento literário desses indivíduos, foi a principal motivação para essa pesquisa.

Assim, confirmou-se a importância do papel da escola e, especialmente, do professor na formação de sujeitos emancipados, pois experiências legítimas com a linguagem literária na sala de aula acontecem quando o docente, comprometido e ciente de sua prática, busca instrumentalização para o trabalho com o texto literário e atualização quanto ao emprego de metodologias para abordagem do texto literário.

Certamente, a experiência precedente dos estudantes participantes da pesquisa com uma prática de leitura recorrente em sala de aula, como o “Bate-papo literário”, favoreceu o cenário para o emprego da metodologia do Círculo de Leitura. Partir dessa vivência possibilitou aos envolvidos estabelecerem parâmetros para confrontarem as duas práticas. Isso pode ser verificado ao explicitarem, em seus diários, que se sentiram mais envolvidos nas atividades e consideraram o círculo mais interessante, atrativo, segundo suas palavras.

Concluiu-se, portanto, que a metodologia foi mais eficiente que a prática anterior. Da mesma forma, pelo olhar docente, foi observada maior participação e avanço no desenvolvimento da competência de leitura literária, dada à valorização da subjetividade do aluno. Dessa forma, o estudo indicou a necessidade do emprego de sistematização para a abordagem do texto literário, o que foi possível com o Círculo de Leitura, proporcionando um refinamento e efetivação da prática de leitura literária antes adotada.

Uma vez que a pesquisa nasceu do desejo de melhor instrumentalizar uma prática de leitura literária já desenvolvida no colégio campo de pesquisa há sete anos, tendo em conta a data da implementação, é possível afirmar que seus efeitos são promissores. Primeiramente, pelo fato de os alunos terem lido integralmente uma obra extensa, densa e com características tão diferentes das leituras anteriores; algo que se configura como um passo muito significativo, considerando-se o contexto e as condições do ensino público no Brasil.

Nesse viés, o referido refinamento ocorre na medida em que o conjunto de atividades que envolveram o Círculo de Leitura, assim como o emprego do diário como recurso de registro do processo de leitura e compartilhamento, permitiram aos participantes uma percepção da estética do texto de Rios com sua narração não linear, sua complexidade e expressividade ao tratar de temas importantes, por meio de um pano de fundo histórico como papel da mulher na sociedade, luta por direitos, escravidão, relações de poder. As atividades do Círculo também promoveram uma identificação dos leitores com a obra por apresentar temas ligados ao universo juvenil, tais como relações familiares e o primeiro amor. Esses aspectos emergiram durante o processo de leitura, configurando-se como contrapontos em relação ao “Bate-Papo literário”, que se constituía como uma prática estagnada que cumpria apenas o papel de promover a leitura, porém sem uma reflexão mais profunda para a construção de sentidos, pouca interação, o que limitava a apropriação de elementos pertencentes ao texto literário, como a plurissignificação e simbolismos mediante a sua forma e o conteúdo.

Sendo assim, a experiência com o Círculo de Leitura em turma do oitavo do Ensino Fundamental – anos finais revelou-se válida para ressignificar a abordagem dos textos literários em sala de aula e com potencial para contribuir para o desenvolvimento do letramento literário, por oferecer aos leitores em formação a

percepção da indissociabilidade entre forma e o conteúdo (Jouve, 2012; Candido, 1972, 1995), inerente a uma obra literária. Também por ampliar os seus horizontes de expectativas (Jauss, 1994) e a possibilidade de tornarem-se mais cientes da complexidade da vida e sensíveis ao próximo (Candido, 1995).

Ao final, alguns aspectos que envolvem contratempos foram constatados, como a impossibilidade de manter o cronograma por conta da organização da escola; a dificuldade para estabelecerem as trocas dos cartões de função sem a intervenção da professora; o ritmo mais lento de leitura e o volume da obra que trouxe certa dificuldade a alguns alunos; pontos que podem ser considerados negativos. Destaca-se, ainda, complexidade da narração não linear que, no entanto, a familiaridade com novas formas de narrativas escritas podem ser sedimentadas e memorizadas, como observa Rouxel (2013).

Em suma, ao longo da pesquisa e prática observou-se que, a despeito das adversidades, o emprego da metodologia de ensino de literatura Círculo de Leitura de forma estruturada configura-se como uma experiência exequível e significativa para jovens, haja vista que a interação entre leitor e texto, que ocorre de forma efetiva quando incentivada por uma metodologia de ensino, proporciona a trilha por um caminho de experiências literárias indeléveis. Igualmente, a leitura integral da obra *corpus*, escolhida para a proposta de intervenção, *Iluminuras – uma incrível viagem ao passado* (2015), de Rosana Rios, mostrou-se propícia para a evolução da capacidade leitora dos jovens estudantes.

Atualmente, o projeto de leitura continua a acontecer periodicamente e foi inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) do estabelecimento de ensino. Participam dele estudantes do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, a maior parte familiarizada com a prática de leitura, que também é conhecida por toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BIELLA, J. C.; BORGES, S. Círculo de leitura literária: uma possibilidade de construção de disponibilidade ao encontro com um sentido literário. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 5, p. 99-112, jul./dez. 2014.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CHARTIER, R. Comunidades de leitores. In: *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1999
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, R. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021a.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021b.
- DANIELS, H. *Literature circles*. Voice and choice in Books Clubs and Reading Groups. 2. ed. Portland: Stenhouse Publishers, 2002.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- JOVER-FALEIROS, R. O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. *Estudo de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 57, 2019.
- JOUE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-66.
- JOUE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LONG, E. Textual interpretation as collective action. In: BOYARYN, J. (ed.) *The ethnography of reading*. Berkeley; Los Angeles: University of California press, 1993.
- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- RICHTER, V. do A. F. *Mediação de leitura de Iluminuras – uma incrível viagem ao passado (2015), de Rosana Rios: experiência com círculo de leitura em turma do oitavo ano do Ensino Fundamental*. 2023. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

RIOS, R. *Iluminuras* – Uma Incrível viagem ao passado. Belo Horizonte: Ed. Lê, 2018.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-66.

SILVA, L. C. F.; LOURENÇO, D. da S. O gênero literário fantástico: considerações teóricas e leituras de obras estrangeiras e brasileiras. In: Encontro de produção Científica e Tecnológica, 5, FECILCAM, 26 a 29 de outubro de 2010, Campo Mourão. *Anais [...]*. Campo Mourão: FECILCAM/NUPEM, 2010. Disponível em: http://fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/linguistica_letras_artes/09_SILVA_LOUREN%C3%87O.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

SOUZA, R. M. de. Leitores, leitura e círculos: uma perspectiva metodológica. *Ponto de Acesso*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 92-107, abr. 2012.

SOUZA, R. C. de S. O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais. *Cerrados*, Brasília, v. 25, n. 42, 2016.

YUNES, E. Círculos de leitura: teorizando a prática. *Leitura: Teoria & Prática*, Porto Alegre, n. 33, p. 17-21, 1999.

YUNES, E. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

YUNES, E. Um ensaio para pensar a leitura. *Verbo de minas*, Juiz de Fora, v. 14, n. 23. p. 5-18, jan./jul. 2013.

A NARRATIVA DO FANTÁSTICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE CONTOS DE ESTEBAN ERLÉS E CÍRCULOS DE LEITURA DE COSSON NO ENSINO FUNDAMENTAL II¹

The narrative of the fantastic in the formation of the reader: a didactic proposal based on short stories by esteban erlés and reading circles by cosson in elementary school II

Luena Monteiro Oliveira
Nerynei Meira Carneiro Bellini

1. INTRODUÇÃO

O capítulo em pauta apresenta atividades de ensino de literatura, as quais fazem parte de uma investigação que foi realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) do *campus* Cornélio Procópio (PR). Intitulada “A narrativa do fantástico na formação do leitor: uma experiência a partir dos Círculos de Leitura no Ensino Fundamental II”, defendida em fevereiro de 2023, a pesquisa em 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.

1 Uma versão semelhante deste artigo foi publicada na *Revista Claraboia*, sob o título “Fantástico em Esteban Erlés e Círculos de Leitura de Cosson: proposta de letramento para o ano final do Ensino Fundamental” (n. 20, p. 321-314, jul./dez. 2023).

A implementação das estratégias de ensino ocorreu no ano de 2022, logo após pandemia da covid-19 que, além de trazer desafios provenientes da enfermidade (perdas, depressão, sofrimento, isolamento social, etc.), acentuou outros, no contexto escolar, como o aumento da evasão escolar; a expressão oral e de escrita deficientes; a perda de conteúdos, em função do formato remoto ou híbrido; a desigualdade nas condições de acesso remoto (conexão de internet, equipamentos e espaços condizentes ao uso).

Quanto à metodologia adotada para dar suporte ao trabalho de leitura literária, foi selecionado os Círculos de Leitura (Cosson, 2022), que implica em estratégias concernentes a uma aprendizagem solidária, colaborativa, democrática. O objetivo geral dos Círculos veio, portanto, ao encontro das necessidades do contexto escolar em tela, pois foca na formação integral do cidadão, enquanto um sujeito ativo que faz a diferença em seu meio social.

Além disso, sabe-se que o processo de oferta de textos literários deve levar em conta a 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. O professor de literatura deve, desse modo, 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, que é entendida como constructo cultural. 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: “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”.

Todorov, muito antes, 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 da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas por nós” (Todorov, 1992, p. 30). A ambiguidade, que é suscitada pela combinação formal do insólito com o empírico, conforme Todorov (1992), pode ser fruída na leitura de intrigantes narrativas de Patricia Esteban Erlés (1982), tais como as de seu livro *Casa de muñecas* (2012).

2. ESTEBAN ERLÉS E NARRATIVAS DO FANTÁSTICO EM *CASA DE MUÑECAS*

Patrícia Esteban Erlés 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. Nas palavras de Patricia, em entrevista concedida à jornalista Laura

Latorre Molins (2022): “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”.

É justamente essa engenharia habilidosa da escritora aragonesa que cativa e mantém fiel um público leitor na Espanha, na América Latina e em muitos países do mundo. 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. Esteban Erlés parte da consciência da autoria feminina para sensibilizar, mobilizar, chocar, provocar reflexões, conforme as palavras da autora aragonesa, quando concedeu entrevista à jornalista Latorre Molins (2022):

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 reivindicó 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.

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, expressa-se, segundo Saffioti (2013, p. 66),

não só no nível ideológico, mas também no âmbito das questões econômicas: “O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela contaria com uma desvantagem social”. Nesse contexto, a desvantagem social da mulher no universo capitalista é problematizada na expressão literária de Esteban Erlés, que coloca no centro do fazer artístico a questão do feminino em suas lutas, superações e resiliências.

A escritora espanhola traz à baila relações humanas fraccassadas 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 a eternidade. Sobre a escritora, David Roas (2020, s.p.) diz:

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.

Esses universos inquietantes, aos quais se refere Roas (2020), podem ser experienciados na recepção de *Casa de muñecas* (2012), que é o primeiro livro de microrrelatos fantásticos escrito por Patricia Esteban Erlés. Dentre os cem contos breves nele contidos, vale ressaltar a preocupação estética e o trabalho de *design* e de ilustração da artista plástica Sara Morante, que é responsável pelas quarenta ilustrações nas cores preta, cinza e magenta. Ao

reproduzir uma casa de bonecas em luxuoso estilo vitoriano, remetendo ao universo do mistério e suas simbologias, a autora buscou elaborar uma representação alegórica das mulheres como se fossem bonecas e o espaço doméstico, como se fosse uma casinha de bonecas (brinquedo muito popular na Espanha). Dialogando com essa perspectiva, Calvo (2019, p. 115) destaca que: “*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”.

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 principal”, “banheiro”, “sala de jantar”, “cozinha”, “biblioteca”, “sótão do monstro”, “cripta” e “exteriores”. Além de apresentar, no índice da obra, todos os ambientes/seções/subseções de modo minucioso como alguém que projeta a estrutura de uma casa, a autora também se vale de um elemento importante na página seguinte ao índice: a imagem de uma casa de bonecas seccionada em vista frontal, que é um importante índice imagético do livro, pois nele podem ser observados os dez ambientes, onde se passam as narrativas.

Toda a obra é entretecida a partir de duas metáforas principais: na primeira, a casa é a reprodução dos espaços domésticos de opressão e, na 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 de 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.

As análises aqui empreendidas são dos seguintes microrrelatos: “Primeras mestras”, “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) (Esteban Erlés, 2012). A cada conto lido, 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 da obra são perturbadores e inquietantes e refletem os medos e traumas infantis, elaborados a partir do imaginário sinistro das mulheres. Na configuração desses ambientes, há 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 vigentes no livro – caveiras, crânios humanos, caixões, gatos pretos, incêndios, mulheres segurando bebês, cabeças decepadas –, como essenciais à construção de sentidos, bem como da urdidura verbal.

Sem ainda adentrar na narrativa propriamente dita, a autora antecipa aos leitores uma pista importante sobre o misterioso universo das bonecas quando escreve na página reservada aos agradecimentos: “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” (Esteban Erlés, 2012, p. 25).

Como alguém que prepara o espírito de quem a lerá, Patrícia Esteban Erlés adverte o leitor, desde o início da obra, 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 pode parecer uma referência simples e direta ao brinquedo da infância de me-

ninas (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 por meio do fantástico:

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 (Esteban Erlés, 2018 *apud* Jiménez Tápia, 2018, p. 216).

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. Esclarecido esse preâmbulo inicial, partiremos para a análise dos contos selecionados para esse estudo.

A narrativa “*Primeras mestras*” está contida no primeiro capítulo de *Casa de muñecas*, intitulado de “Dormitorio de juguetes”, 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 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: “Supimos de la perfec-

ción por nuestras muñecas” (Esteban Erlés, 2012, p. 82). 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: “Aprendimos también que ellas iban a sobrevivirnos, que vigilarían nuestra ausencia desde el mismo estante imperturbable, como gárgolas de habitación infantil” (Esteban Erlés, 2012, p. 82). Nesse trecho, a autora destaca a capacidade que as bonecas possuíam de resistir às adversidades da vida e de jamais se deixarem afetar pelas emoções como duas lições importantes. No fragmento: “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, [...]” (Esteban Erlés, 2012, p. 82), há a lição final e, talvez, a mais importante do legado das mestras, isto é, a dissimulação. As mulheres, por questão de sobrevivência, deveriam 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, ainda, 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: “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” (Esteban Erlés *apud* Jiménez Tapia, 2018, p. 215).

O conto “Killer barbies” também faz parte da seção “Dormitório 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, “De niña me convertí en una asesina en serie [...]” (Esteban Erlés, 2012, p. 99), 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: “Cómo explicar que era una Nancy, pasada de peso y en camisón de española de provincias, la que cada noche me susurraba, apoyada en mi almohada, que así era mejor para todas” (Esteban Erlés, 2012, p. 99). O conto sugere que a situação de *bullying*, devido à obesidade, pode ter desencadeado, na criança, o sentimento de inadequação e profundo sofrimento, culminando nos delírios noturnos com uma boneca, que lhe ordenava que destruísse todas as Barbies (insígnias da beleza inacessível).

O microrrelato “La 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 com tuberculose e não chegaria a completar onze anos de idade. A garotinha induz ao sentimento de piedade quando diz: “[...] nos quedaban pocas tardes de juego. [...] Me quedaré muy flaca y escupiré sangre en el pañuelo sin parar. Ni siquiera cumpliré once años” (Esteban

Erlés, 2012, p. 106). 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”. Sem hesitação, a garotinha/narradora prepara o momento certo para se vingar e condenar a boneca traidora à solidão eterna, assim, diz: “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” (Esteban Erlés, 2012, p. 106).

A narrativa “Isobel” está contida no segundo capítulo intitulado “Dormitorio infantil” e traz como temática principal o abandono doméstico. A narradora revisita sua infância e lembra 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 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 deste, 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: “La gata Isobel nunca deja de mirarme, con sus ojos de niña antigua, sentada en lo alto de una valla invisible” (Esteban Erlés, 2012, p. 128).

A narrativa “Três gatos pretos” também está contida no capítulo “Quarto infantil”, cuidadosamente abrigando dois contos seguintes ao conto “Isobel”. O universo da simbologia mística dos gatos pretos amaldiçoados, tão presentes nos contos de terror, sugerem muito mais do que as influências do estilo gótico e do terror. Escrito em apenas quinze linhas, o microrrelato incita outras leituras, incomoda, questiona, como se a supressão das palavras revelasse mais do que traz o enredo, instigando o leitor a pensar para além do texto. Este conto é um exemplo de leitura que segue produzindo efeitos no leitor, mesmo depois que fechamos o livro.

Nele, a escritora Patricia Esteban Erlés coloca em cena três gerações de mulheres: “a louca”, uma senhora que vivia sozinha e costumava 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 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), conforme o fragmento: “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” (Esteban Erlés, 2012, p. 141). 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: “¿Qué gatos? La loca vivió siempre sola, ni sombra tenía, me interrumpió mi madre” (Esteban Erlés, 2012, p. 141). O clímax do conto é atingido 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?

O texto “La gémela fea” faz parte do capítulo “Dormitorio 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 em “Te prohíbo dormir, le decía, no te duermas antes que yo, y si viene el monstruo, tiene que comerte a ti primero y me avisas mientras te esté devorando para que me dé tiempo a escapar. La gemela fea agitaba la cabeza. Obedecía y aguantaba la respiración, [...]” (Esteban Erlés, 2012, p. 170).

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 “el deseo irrevocable de un ser perfecto” (Esteban Erlés, 2012, p. 170). Do outro lado, temos a outra irmã, a dita “gêmea feia”; 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; conflito interno que a faz desembocar no medo, na incerteza e na hesitação.

O texto “El hombre equivocado”, que faz parte do capítulo “Dormitorio 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, 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. Além disso, as ações vigentes no enredo corroboram o estranhamento e o insólito que são entrelaçados no conto, a partir da focalização da noiva:

a mãe do noivo chorava e seu vestido excêntrico parecia um enorme bolo fúcsia; o corpete do vestido da noiva agarrava suas costelas, causando-lhe sufocamento; os violinos gritavam desafinados a marcha nupcial; os sapatos empurravam a noiva em direção ao altar; o anjo prateado atirava-se no vazio cometendo suicídio; uma aranha saía correndo pela pupila do olho vazio do noivo (Esteban Erlés, 2012, p. 55, tradução e adaptação nossa).

Desse modo, 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 como mulher. Ela foi oprimida por toda conjuntura social de aprisionamento que condiciona a mulher a cumprir papéis sociais indesejados. O desfecho do conto é exemplar: “Entonces, casi como en un sueño, escuchaste susurrar a otra que no eras tú, sí quiero” (Esteban Erlés, 2012, p. 207).

A narrativa “Matando a Alodia” está abrigada no último capítulo “Exteriores” da obra. 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 [...] la niña muerta más hermosa del mundo [...]” (Esteban Erlés, 2012, p. 661). Ocorre que Alodia resiste e, no dia seguinte, ressurgue e volta a dar mais um dia de tormento às suas invejosas colegas de classe: “Cómo no odiarla, entonces cuando reaparecía a la mañana siguiente en la fila, puntualmente peinada con la misma trenza del día anterior, vistiéndola siempre recién planchada y sus ojos de víctima. Cómo no desearlo, cómo no querer matarla de nuevo, de veras, una vez más” (Esteban Erlés, 2012, p. 661-662). O reaparecimento de Alodia, na manhã seguinte, enraivece as meninas assassinas e as incita a reiniciar o ciclo do *bullying*.

3. CÍRCULOS DE LEITURA POR COSSON

No livro *Círculos de leitura e letramento literário* (2022), Cosson afirma que um dos modelos mais bem-sucedidos é o proposto por Harvey Daniels (2002). Embora Cosson parta do paradigma de Daniels, o estudioso brasileiro elabora sua própria metodologia, que denomina de Círculo de Leitura, que está assentado na formação de uma comunidade leitora e é classificado em estruturado, semiestruturado, aberto ou não estruturado. Para os autores, 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 os círculos são essenciais à discussão. Além disso, os alunos participam ativamente das 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. Ainda, segundo Cosson (2022), a aula deve ser divertida, com muita interação entre os alunos, sendo que 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 dos Círculos de Leitura, assim como promover mecanismos para que os alunos compreendam como atuar adequadamente dentro do grupo.

Todas as etapas dos Círculos devem ser bem explicitadas: desde a motivação, a preparação, até a execução e os problemas relativos ao desenvolvimento dos Círculos de Leitura. Para cada participante dos círculos é determinada uma função a ser desempenhada durante o processo de leitura e nas reuniões de discussão. Segundo Cosson (2022, p. 142-143), as funções sugeridas são: conector – questionador – iluminador de passagens – ilustrador – dicionarista sintetizador – pesquisador – cenógrafo – perfilador (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 são: conector,

questionador, iluminador e ilustrador. Observamos, ainda, a etapa do registro de leitura e 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 questões relevantes que possam surgir a respeito dos Círculos de Leitura. Também 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” (2022, 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” (2022, p. 207-208).

Partindo da perspectiva de propor um trabalho sistematizado que promova a educação literária, é que esta pesquisa sistematizou a metodologia dos Círculos 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 e norteadas pela metodologia de Cosson (2022), reconhecemos o valor das oficinas como atividade artesanal potente e transformadora do

espaço coletivo, em que se transita entre o real e o imaginário, através dos jogos de linguagem.

Dessa maneira, estruturamos nossas aulas de literatura em quatro oficinas, tomando por base os Círculos de Leitura, de Cosson (2022). Com isso, conseguimos envolver nossos alunos modelando nos seguintes passos: 1.º momento – motivação; 2.º momento – leitura do texto literário; 3.º momento – discussão em grupo das anotações do diário de leitura; 4.º 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 de seu conhecimento, assim como oferecendo-lhe condição de autonomia nessa feitura solidária de aprendizagem no estabelecimento e cumprimento das normas de conduta.

Vale ressaltar, como afirma Cosson (2022), que o nome oficina foi utilizado aqui porque demos ênfase a uma prática que envolveu a participação efetiva das/dos estudantes na elaboração de saberes e não apenas uma exposição de conteúdos por parte da professora. Para tanto, sugerimos 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 dos Círculos 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, sem deixar de aplicar outras estratégias de aprendizagem, que garantissem aos estudantes as práticas necessárias de linguagem.

4. 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

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):

Sugestão de questões norteadoras para a discussão oral:

1. O crítico Antonio Candido (vídeo 1) aponta que a literatura é uma necessidade humana experimentada em todas as sociedades. Para ele, o ser humano tem necessidade de fabulação, isto é, inventar, ouvir e contar histórias. Você concorda?
2. Quais recordações você 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.
3. Em sua opinião, por que a autora afirma que “Ler devia ser proibido?”.

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” (<https://www.youtube.com/watch?v=udgagw1iTlc&t=35s>), seguindo um roteiro de perguntas pré-formuladas, ou outras questões que poderão desencadear discussão no momento do debate e que o professor considerar conveniente.

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 (2022, 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 estudante”.

Atividade 5: Miniaula – ensinando como se faz um registro.

Motivação/Objetivos:

- RMotivar os alunos para a leitura dos contos fantásticos.
- RApresentar da unidade didática para os alunos.
- RRealizar 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”.

Atividade 7: Conceituando características das narrativas do mundo fantástico na literatura: As narrativas do fantástico acontecem em torno de um mundo irreal, com personagens ou cenários extraordinários, em um clima de sonho e magia, no qual situações improváveis e sobrenaturais provocam eventos que levam a uma sucessão de fatos aparentemente normais, fomentando no leitor a dúvida se realmente aconteceram 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, 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, 2014, p. 48-49).

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): É conveniente, nesse momento, apresentar aos alunos a bibliografia da autora. Comente sobre as obras principais, as premiações, estilo autoral, etc.

Atividade 10: Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate, como: 1. Quais elementos externos da obra são adequados ao livro? 2. Como você imagina os personagens desses contos? 3. Você se sentiu motivado a ler o livro?

Atividade 11: Ainda nessa etapa, pedir aos alunos que transcrevam as respostas das perguntas acima, para compor o portfólio individual para 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.

Leitura e interpretação

Histórias para ler em círculo

Duração: 10 aulas.

Objetivos:

- RPromover a leitura compartilhada da obra selecionada;
- RPossibilitar 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;
- RFomentar o compartilhamento da obra por meio da pré-discussão e da discussão propriamente dita;
- RPropor 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 – “Tres 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.

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 – “El hombre equivocado”; 2 – “Primeras mestras”, que vigoram em *Casa de Muñecas* e escrevem as suas impressões de leitura.

Atividade 17: Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura: 1. Comente sobre o título do conto. 2. Quem era a pessoa equivocada afinal? 3. O que a autora quis revelar acerca do sentimento da personagem quando personificou os elementos: sapatos, corpete, violinos, anjo no altar? 4. Tudo que estava acontecendo era real ou era um sonho, ou uma realidade paralela? 5. Afinal, quem sussurra no ouvido da personagem na última linha do conto? “– Sim, eu aceito”; explique. 6. Ainda é possível estabelecer um paralelo entre o conto “El hombre 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 – “La gémela fea”; 2 – “Killer barbies”; 3 – “La Traidora”, que compõem o livro *Casa de muñecas* (2012), de Patricia Esteban Erlés. Paralelamente à leitura, devem fazer anotações sobre suas impressões em relação à 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.

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.

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? Explicita. 3. Você recomendaria a leitura dessa obra para outras pessoas? Justifique.

Terceira etapa: Avaliação

Letramento Literário – Sondagem

Duração: 2 aulas.

Objetivo:

- RVerificar 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 dos Círculos de Leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 estudantes. A realização da 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.

Apesar das dificuldades, avaliamos que a estratégia pedagógica foi bem sucedida, favorecendo a integração e a elocução. Isso porque muitos estudantes que estavam habituados a sempre trabalharem com os mesmos colegas da classe e desempenhando os mesmos papéis sociais, foram desafiados a mudarem. 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 vários grupos.

Finalmente, desejamos que esta proposta didática seja desenvolvida, aplicada, readaptada e complementada por muitos profissionais, que estejam comprometidos com a educação e sejam fascinados pelo poder transformador da literatura.

REFERÊNCIAS

- CALVO, R. A. Lo siniestro y la subversión de lo fantástico en Casa de Muñecas, de Patricia Esteban Erlés. In: MARTÍNEZ DEYROS, M.; MORÁN, C. (orgs.). *Pasado, presente y futuro del microrrelato hispánico*. Berlin: Peter Lang, 2019. p. 113-132.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2022.

DANIELS, H. *Literature circles*. Voice and choice in Books Clubs and Reading Groups. 2 ed. Portland: Stenhouse Publishers, 2002.

ESTEBAN ERLÉS, P. *Casa de Muñecas*. 2. ed. Madrid: Páginas de Espuma, 2012.

JIMÉNEZ TAPIA, G. Entrevista a Patricia Esteban Erlés. *Microtextualidades*. Revista Internacional de microrrelato y minificción, Madrid, n. 3, p. 212-216, 2018.

LATORRE MOLINS, L. 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*, 4 jul. 2022. 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, D. *A ameaça do fantástico*: aproximações teóricas. São Paulo: UNESP, 2014.

ROAS, D. 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.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. 2a. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2013.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LITERATURA, ORALIDADE E ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÃO COM MÉTODO CRIATIVO

*Literature, orality and literacy: intervention
with creative method*

Vanessa Ferreira Neves
Thiago Alves Valente

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma breve abordagem sobre aspectos de formação de leitores de literatura vinculados a elementos da alfabetização e letramento, mais especificamente, ao desenvolvimento da oralidade como dimensão fundamental da linguagem e ancoragem imprescindível do domínio da linguagem escrita.

A proposta de intervenção aqui apresentada é uma síntese do trabalho “Literatura e oralidade nas séries iniciais: aplicação do método criativo”, de Vanessa Ferreira Neves (2024)¹, desenvolvido como requisito parcial do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da UENP, conforme demais propostas interventivas apresentadas neste livro. A aplicação da proposta ocorreu com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal.

1 Versão completa da dissertação em: <https://uenp.edu.br/profletas-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-8-2022-2024/27817-vanessa-ferreira-neves-1/file>.

A premissa para proposição de um trabalho em nível de mestrado, de caráter interventivo na sala de aula, foi a constatação, tanto por meio de leituras sobre experiências de ensino e aprendizagem, quanto sobre as reflexões advindas da prática cotidiana da mestrandia, de que há um conjunto de aspectos relevantes envolvendo a relação entre oralidade, alfabetização e letramento literário nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Aspectos que deveriam ser abordados em conjunto quando visamos atingir qualquer um dos elementos basilares desse processo, no caso, a formação literária das crianças em idade escolar própria da transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental I (EF-I).

Para viabilizar a investigação, buscamos estudos que, ao longo dos últimos anos, mostraram-se atentos àquele conjunto de variáveis características das séries ou anos iniciais do EF-I. Surgiu, assim, com especial ênfase sobre o tema, uma das obras de Marly Amarilha (2013), intitulada *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. A complexidade do processo de desenvolvimento da leitura é abordada pela autora a partir de pesquisa realizada em instituição escolar da Educação Básica (EB), como ela comenta (2013, p. 62): “Devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, sentimentos, situações sobre as quais passa a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter certeza sobre alguma coisa”.

Em termos de metodologia mais restrita ao desenvolvimento de práticas em sala de aula, optamos pelo Método Criativo (MC), uma das propostas apresentadas por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988), em *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Para as autoras (1988, p. 64), o MC “se associa usualmente a práticas de caráter artístico, como de artes cênicas, artes plásticas, música e literatura ou de cunho artesanal, embora pertença, como possibilidade, a todo fazer humano”.

Sabemos que, em muitas escolas, o chamado “ensino criativo” consiste em propor atividades similares às artes, sem que haja uma organização sistemática das experiências com o objetivo de alcançar o que se deseja que os alunos aprendam. Para essas escolas, criar é oposto a aprender e é equiparado a uma brincadeira. No entanto, a criatividade vai além do mero lazer e pode ser transformada em aquisição de conhecimento quando é realizada de forma planejada:

O método criativo, assim como o científico, é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva. Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo (Aguiar; Bordini, 1988, p. 62).

Tanto o Método Criativo quanto o Método Científico são maneiras pelas quais os seres humanos podem se relacionar com o mundo e transformá-lo em algo novo e diferente. Ambos os métodos não se limitam apenas a adquirir conhecimento sobre o que já existe, mas buscam explorar o que já está disponível para criar algo novo e original, no caso, na perspectiva de formação de crianças em pleno processo de alfabetização, considerado, em todas as dimensões do Estado brasileiro, etapa elementar e crucial para a história de vida escolar de cada indivíduo.

2. ATUALIZANDO A DISCUSSÃO: ORALIDADE, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO

A relação da oralidade com a alfabetização e com o letramento surge, aos professores da EB, como algo óbvio, inquestionável pela própria natureza do processo educativo advindo da EI e sistematizado no EF-I, quanto ao ingresso nos domínios do código escrito.

Sobre isso, devemos lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é um documento que estabelece as aprendizagens consideradas essenciais a todos os estudantes brasileiros. Instituída em 2017, passou a ser obrigatória a partir de 2020. Sua concepção é de um guia para elaboração dos currículos das escolas a ser seguido por todas as redes de ensino do país. A segunda versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018, com algumas alterações em relação à versão anterior, principalmente em relação ao Ensino Médio (EM). Atualmente, a versão mais recente da BNCC é a terceira, aprovada pelo CNE em 2020.

No documento, é mencionada a importância da integração e continuidade dos processos de aprendizagem da criança durante a transição entre a EI e o EF-I. Isso significa que os educadores devem considerar o que as crianças já aprenderam na EI e recorrer a esse conhecimento como base para o início do EF-I:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 49).

Garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagem da criança durante essa transição é importante não só

para seu desempenho frente aos conteúdos escolares, mas também para o seu desenvolvimento emocional e social. Uma transição suave e efetiva pode ajudar a criança a se sentir mais segura, confiante e motivada para aprender, além de contribuir para a formação de relações positivas com os educadores e colegas de classe. Ao encontro dessa ideia de transição, a BNCC frisa a importância de se trabalhar com a ludicidade devido ao fato de que a ludicidade é um aspecto pedagógico que favorece o desenvolvimento integral da criança, envolvendo habilidades cognitivas, motoras e sociais. Além disso, atividades lúdicas podem ajudar a criança a se sentir mais confiante e motivada para aprender, já que o ambiente lúdico é mais descontraído e menos estressante: “A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 53).

É justamente para essa fase de transição que o documento aponta a importância do trabalho com a oralidade, a qual deveria amparar todas as diversas formas de aprendizagem, pois as crianças ainda não dominam a leitura da escrita:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (Brasil, 2018, p. 54).

Elemento importante para a formação da identidade do estudante, a oralidade permite que ele se expresse e se posicione diante do mundo. Nesse sentido, é fundamental que a escola proporcione situações de comunicação oral significativas e relevantes, que per-

mitam aos alunos desenvolver habilidades comunicativas e sociais para sua formação integral. Também é importante ressaltar que cada faixa etária dos estudantes demanda um tipo específico de planejamento pedagógico. Isso porque as habilidades, competências, interesses e necessidades dos alunos variam de acordo com sua idade e desenvolvimento cognitivo. Os estudantes que iniciam o EF-I também necessitam de um trabalho que compreenda as especificidades da criança em fase de alfabetização:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018, p. 54-55).

Mais especificamente, no que diz respeito à Língua Portuguesa para os anos iniciais do EF-I (1.º ao 5.º ano), a BNCC estabelece que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 63-64).

Quanto ao estado do Paraná, onde se situa a escola em que executamos esta pesquisa-ação, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais*, distribuído pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)

aos professores, ressalta que o letramento deve acontecer de forma simultânea e integrada ao processo de alfabetização: “Assim, para que a criança se insira de forma plena no mundo da escrita, é fundamental que a alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis” (Paraná, 2010, p. 24). Frente a esses conceitos e a essas intenções, o documento registra orientações referentes às primeiras leituras dos estudantes:

Enquanto o aluno não tiver fluência na leitura, o professor será o leitor de gêneros textuais variados, manuscritos ou impressos em diferentes suportes. Esse contato auditivo com os textos escritos aproxima a criança dessa modalidade de linguagem com suas especificidades, além de permitir-lhe a percepção dos usos sociais da escrita (Paraná, 2010, p. 145).

O contato auditivo com os textos escritos, na perspectiva mais tradicional da escola, pode ajudar a criança a se familiarizar com a linguagem escrita e suas especificidades. Isso porque, ao ouvir textos sendo lidos, a criança começa a compreender as regras da linguagem escrita, como a estrutura da frase, a pontuação, a ortografia, entre outros aspectos. Além disso, o contato auditivo com textos escritos pode ajudar a criança a desenvolver a habilidade de compreensão de textos, o que é fundamental para o processo de letramento. Parte-se do princípio, pois, que o contato auditivo pode tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e motivador para a criança, já que ela pode se envolver emocionalmente com o texto.

Com o intuito de configurarmos, então, uma proposta de articulação do processo ensino-aprendizagem fundamentado na relação entre oralidade e alfabetização/letramento envolvendo textos literários, recorreremos, entre outras fontes, a uma incipiente conformação de campo investigativo marcado por esses elementos, no âmbito do ProfLetras da UENP.

Assim, encontramos já publicados na plataforma institucional trabalhos como a dissertação de Juliete Domingues Rosa (2019), “Viver e tecer histórias: a animação de leitura para a formação de leitores no interior paulista”, que também adotou como método de ensino o MC. A autora afirma que a finalidade do método é: “Dessa maneira, mais do que apreender ou apreciar algo, a finalidade de todo o processo desse método é harmonizar as atividades para que o aluno tenha o sentimento de fazer e de ser parte desse algo, além de também poder (re)criá-lo de maneira prazerosa” (Rosa, 2019, p. 51). O objetivo da pesquisa de leitura foi criar uma maneira organizada de abordar a leitura literária a partir de um aporte teórico consistente sobre os clubes de leitura, para os quais a prática da linguagem oral é elementar. Valorizando o aspecto democrático desse tipo de ação de leitura, a autora enfatiza a necessidade de um mediador fornecer obras de qualidade. O objetivo final era ajudar a criar memórias afetivas de leitura por meio de um clube de leitura realizado com alunos em contraturno.

Outro trabalho relevante com leitura literária na escola é o de Carla Fernanda Camara (2020), intitulado “A Oralidade e o lúdico na formação do leitor literário”. A autora também elegeu o MC na aplicação da sua pesquisa, que ocorreu em uma turma de 6.º ano no estado de São Paulo. A mesma privilegiou a mediação da leitura e o trabalho com a oralidade em sala de aula. Sobre o MC, Camara (2020, p. 53) ressalta: “O objetivo deste método não é o conhecimento do que já existe, todavia explorá-lo para a criação de algo novo”. A aplicação foi feita a partir de oficinas de acordo com unidades temáticas, em encontros na sala de aula:

Estes, divididos em unidades temáticas contínuas e progressivas que seguem a ordem “de dentro para fora”, ou seja, do mais próximo para o mais distante, visando à compreensão de si mesmo e da realidade, dessa forma, temos: identidade, segredos, desejos, gostos, problemas, medos, relações familiares,

amizade, vida na escola e descoberta do mundo. Os roteiros trazidos no texto foram ponto de partida para a oferta das oficinas (Camara, 2020, p. 55-56).

Essa proposta interventiva também foi pautada na questão do “ouvido pensante” de Marly Amarilha (2013). Camara (2020) afirma que, mesmo os alunos resistentes no início da aplicação das oficinas, foram participando e se aproximando das histórias e, ao término das atividades, estavam todos envolvidos e pedindo a continuação das oficinas de leitura:

Ao longo da pesquisa, percebemos que a cada encontro os alunos iam se rendendo aos encantos do texto literário de modo que na última oficina, a que mais gostaram, terem se entregado por completo, inebriados pela magia e o prazer proporcionado ao leitor pelos momentos vivenciados, a ponto de estarem absortos a um mundo que extrapolou o espaço escolar, como se fosse um sequestro momentâneo dos leitores, que ao retornarem para a realidade, se mostravam modificados [...] (Camara, 2020, p. 100).

Outra pesquisa relevante para este trabalho encontrada no repositório do ProFLetras está intitulada como “Literatura e africanidade nos anos iniciais do ensino fundamental: contos e recontos africanos para formação do leitor literário e prática educativa”, de Andressa Barbosa de Araújo (2021). O objetivo da pesquisa foi encontrar estratégias que não só incentivassem a leitura, mas também promovessem o debate e o pensamento crítico em crianças das séries iniciais do EF-I. A autora trata da importância do gênero conto, definindo este gênero como uma das mais antigas formas de representação literária, originada nas transmissões orais. Ela afirma que o conto reflete a dinâmica e a sede da atual sociedade por narrativas breves e cheias de sentido:

A oralidade na qual se originaram os contos aqui estudados é um elemento essencial para a manutenção das diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade (Araújo, 2021, p. 48).

Ao incentivar a leitura de obras de temática reconhecidas como “africanidades”, a autora destaca a importância do trabalho com a literatura nos anos iniciais do EF-I:

Desta maneira, o livro de literatura infantil mostra-se como elemento fundamental no processo de alfabetização e letramento da criança, uma vez que é capaz de desenvolver a capacidade cognitiva de imaginação, reflexão e criatividade em suas diversas faces (Araújo, 2021, p. 26).

Na perspectiva de sua proposta interventiva, torna-se imprescindível a leitura de textos literários durante o primeiro ciclo do EF-I, a fim de despertar o desenvolvimento crítico dos alunos em todas as áreas do conhecimento. Essa também é a perspectiva de Eliezer Ribeiro da Silva (2019), que, por sua vez, escreveu a dissertação intitulada “O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o Letramento Literário no 6.º ano do ensino fundamental”, gênero literário profundamente marcado pela oralidade. A pesquisa buscou explorar a possibilidade do letramento literário no 6.º ano do EF-I, a partir do uso de narrativas do insólito em contos da cultura popular do município de Paraty (RJ) e sua similitude com a obra do escritor Ricardo Azevedo. O trabalho discute a visão equivocada e estereotipada do folclore e da cultura popular, concebidas, no senso comum, como estáticas e conservadoras:

Empreender uma definição do que é tradicional, folclórico ou mesmo popular costuma ser um desafio e uma atividade, ainda que acadêmica, de valor discutível; o interesse maior desta questão, conforme o exposto, deveria estar voltado para a compreensão dos padrões cognitivos, culturais, éticos e estéticos que estão na base da constituição desses acervos e os tornam diferentes (Silva, 2019, p. 98).

Ao voltarmos os olhos para a realidade do ensino nos anos iniciais, distinções didáticas para fins de pesquisa tornam-se artificiosas frente a um quadro cotidiano em que a linguagem em suas diferentes modalidades e formas se concretiza em um processo de busca pelo domínio do código. Alfabetizar e letrar estão imbricados em cada ação do fazer em sala de aula, sendo a oralidade elemento central e indissociável daquelas ações. Para melhor elucidar o “lugar” da literatura, neste processo, recorremos a uma problematização colocada por Maria do Rosário Mortatti (2001), em seu artigo “Leitura crítica da literatura infantil”, que discute a problemática da “constituição da literatura infantil como campo de conhecimento”. Segundo a autora, é importante considerar tanto o valor estético de uma obra literária quanto a prática de leitura realizada em um ambiente escolar pedagogizado, especialmente para leitores que estão iniciando sua jornada no universo da escrita:

Nesse sentido, o impasse recorrentemente apontado em relação tanto à produção de quanto à produção sobre literatura infantil torna-se falso e pouco produtivo, uma vez que sua assunção obriga o pesquisador a fazer opção ou pelo primeiro ou pelo segundo termo da expressão ‘literatura infantil’ – desconsiderando o termo excluído – e a reduzir o objeto de investigação a um de seus aspectos constitutivos, de que decorre seu enquadramento em uma das duas principais áre-

as de conhecimento envolvidas: Letras ou Educação (Mortatti, 2001, p. 181).

Em outras palavras, a autora sugere que não devemos separar a dimensão literária da dimensão pedagógica na leitura de obras infantis, sobretudo, quando se refere às séries iniciais. Isso significa que não basta avaliar uma obra apenas por seu valor *literário*, mas também por sua capacidade de promover a leitura literária significativa para crianças mais novas.

Na escola, a oralidade é inerente a todo o processo educativo, incluindo a mediação da leitura literária, que ocorre de duas maneiras. A primeira, é por meio da palavra, o que significa que a leitura é um processo simbólico que envolve a interpretação e a compreensão do significado dos símbolos linguísticos. A segunda, é por meio da presença do outro, que pode ser um adulto, um leitor mais experiente, ou um grupo de pares que discute a obra após a leitura, como afirma Amarilha (2013):

Sabemos que a experiência de leitura de literatura na escola é de natureza mediada em dois sentidos: mediada pela palavra, portanto simbólica; mediada pela presença do outro, seja o adulto, leitor mais experiente em condições de proporcionar o avanço desejado àqueles alunos ou, mediada por pares, pela atividade de discussão, pós-leitura, conforme planejado na pesquisa (Amarilha, 2013, p. 36).

Portanto, o contato com a literatura por meio da oralidade e da ludicidade pode contribuir de maneira significativa para a formação dos alunos, tanto do ponto de vista psicológico, social e afetivo, quanto do ponto de vista linguístico e educacional, ampliando seu repertório cultural e incentivando o gosto pela leitura e pelo conhecimento: “Assim, o desenvolvimento da criança não fica exposto ou dependente da sua maturação interna para

acontecer, pelo contrário, a história da escolarização da criança em convívio com a literatura promove, antecipa e consolida seu crescimento” (Amarilha, 2013, p. 37). Partindo dessas ideias, o método de aplicação elaborado para a investigação realizado no ProfLetras foi amparado pelo conceito de “ouvido pensante” (Amarilha, 2013) aliado às estratégias do MC (Aguar; Bordini, 1988). O objetivo era fazer um roteiro com o MC em que as crianças construíssem a consciência, em algum grau, do jogo estético da palavra por meio de práticas em que a literatura está inserida com a oralidade.

3. O MÉTODO CRIATIVO E A ORALIDADE

Segundo Aguilar e Bordini (1988, p. 64), o MC “se associa usualmente a práticas de caráter artístico, como de artes cênicas, artes plásticas, música e literatura ou de cunho artesanal, embora pertença, como possibilidade, a todo fazer humano”. Embora a primeira edição de *Literatura: a formação do leitor* seja dos anos 1980, o quadro geral das práticas docentes ainda encontra ressonância no texto. Assim, no passado e nos dias atuais, em muitas escolas o ensino criativo consiste em propor atividades similares às artes, sem que haja uma organização sistemática das experiências com o objetivo de alcançar o que se deseja que os alunos aprendam.

O ato de criar envolve a habilidade de dar forma a uma interação entre o homem e seus mundos interno e externo. Essa forma resultante é tangível e envolve uma combinação de elementos subjetivos e objetivos, incluindo razão e intuição, personalidade e tradição cultural, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina. Embora a proporção de cada um desses elementos possa variar, todos estão presentes quando se trata de criar:

A raiz do processo criativo está na atitude intuitiva do homem que se dispõe a criar. Esta depende de um incentivo que lhe é lançado por uma situação vivencial qualquer, a qual movimenta a interioridade e instala nela um desequilíbrio, uma tensão psíquica. Toda a tensão tende a desfazer-se e o indivíduo, dessa forma, procura acomodar o estímulo externo a seu aparato psíquico, de modo a reestabelecer o equilíbrio perdido. Essa disposição aberta para a incorporação do elemento exterior aos esquemas já elaborados é o que designa como motivação (Aguiar; Bordini, 1988, p. 64).

A ideia é que a criatividade começa quando uma pessoa se sente inspirada por algo que vive ou experimenta, e essa inspiração causa uma espécie de “desequilíbrio” ou tensão emocional. Essa tensão leva a uma busca pela resolução do problema e pelo retorno ao equilíbrio, então o sujeito usa sua imaginação e conhecimento para criar algo novo para que possa lidar com essa situação. A motivação é a disposição para aceitar novas ideias e adaptá-las ao que ela já sabe.

Portanto, a raiz do processo criativo reside na capacidade intuitiva do ser humano de criar algo novo e original a partir de suas próprias experiências e pensamentos. Quando uma pessoa é motivada por uma situação vivencial ou por um problema que precisa resolver, torna-se mais propensa a pensar “fora da caixa” e a tentar soluções não convencionais. Nesse momento acontece o *insight*, como sugerem Aguiar e Bordini (1988, p. 64): “É o instante do *insight*, da intuição plena, que mobiliza o sujeito em termos afetivos, intelectuais, inconscientes e conscientes”. É uma compreensão repentina e clara de uma situação, problema ou ideia, que antes parecia confusa ou difícil de entender. O mesmo geralmente ocorre após um período de reflexão e análise sobre um problema ou situação, mas pode surgir de forma imprevisível e espontânea.

No contexto da criatividade, o *insight* é frequentemente associado à descoberta de soluções criativas e inovadoras para problemas ou desafios. É um momento em que a pessoa enxerga a situação de uma maneira nova e diferente, o que lhe permite pensar em soluções que antes não eram óbvias ou possíveis. É considerada uma etapa importante no processo criativo, pois permite a passagem de uma fase de bloqueio ou incerteza para uma fase de solução e realização:

Para realização da forma que lhe vem à mente através do *insight*, é necessário selecionar o material adequado e trabalhar sobre ele por meio de técnicas também adequadas; que viabilizem a forma intuída. A interação do sujeito criador com o material e as técnicas, porém, se instaurada igualmente no nível intuitivo, pois é típico do processo criativo o ensaio-e-erro, que se repete sobre o material até que o criador sinta que a forma obtida é definitiva, isto é, não pode ser mais modificada porque corresponde à intuição orientadora do processo inteiro (Aguiar; Bordini, 1988, p. 65).

O processo de criação ocorre pela interação constante entre o criador e o material com o qual trabalha. Esse processo pode ser intuitivo, quando o criador se deixa guiar pela sua intuição e experimenta diferentes abordagens até encontrar a forma ou solução desejada, o que pode demandar tempo e esforço, mas, eventualmente, o criador chegará a uma forma que corresponda à sua intuição orientadora. Quando isso acontece, ele sabe que a forma obtida é definitiva e não pode ser mais modificada, porque representa a sua visão original conforme a intuição que o guiou durante todo o processo criativo:

A opção pela atitude criativa implica uma postura receptiva aos chamamentos do mundo e ao mesmo

tempo disponível em termos de integração nele pelo trabalho criador. Funda-se na sensibilidade intuitiva em intercâmbio com os objetos culturais e não teme desestruturações interiores, preço para construção de novas estruturas. Criar é expandir a personalidade e as formas de comunicação da vida social (Aguiar; Bordini, 1988, p. 65).

Em termos educacionais, a escolha de um método embasado nestes princípios teóricos vem ao encontro do entrecruzamento da ludicidade e do aprendizado, aspecto elementar das séries iniciais. No MC três fatores constituem sua estrutura: “1. O sujeito criador; 2. O processo de criação; 3. Contexto cultural e histórico” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 65). Os objetivos que devem orientar o trabalho, segundo as autoras, são:

1. Estabelecer relações significativas entre os componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária;
2. Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação;
3. Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais;
4. Materializar tais relações em linguagens diversas. (A produção final não precisa ser necessariamente um texto) (Aguiar; Bordini, 1988, p. 66).

Quanto às etapas, estão assim propostas: “1) Constatação de uma carência; 2) Coleta desordenada de dados; 3) Elaboração interna dos dados; 4) Constituição do projeto criador; 5) Elaboração material; 6) Divulgação do trabalho” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 72).

Na etapa *constatação de uma carência*, o criador identifica uma necessidade ou carência a ser preenchida por meio de um projeto criativo. Pode ser um problema real ou uma oportuni-

dade subjetiva identificada. As necessidades das crianças em idade escolar no primeiro ciclo do EF podem ser evidenciadas em suas falas mais naturais, ainda influenciadas por uma forte conexão afetiva característica da primeira infância. É possível identificar essas carências nas conversas entre os alunos e entre eles e o professor.

A coleta desordenada de dados ocorre quando o potencial sujeito criador começa a coletar informações sobre o tema ou problema, de forma livre e sem um método específico, utilizando diversas fontes e técnicas. As autoras exemplificam essa etapa por meio do uso de ilustrações, música, livros e materiais explorados ou mesmo produzidos pelos próprios alunos para abordar o tema em questão e permitir que eles mergulhem ainda mais nele. Nesse momento, não há uma organização sistemática das informações e valoriza-se a expressão dos sentimentos. Isso se caracteriza pela ausência de uma estrutura rígida para lidar com as informações apresentadas.

Quanto à *elaboração interna dos dados*, nesta etapa, o criador começa a organizar as informações coletadas e a estabelecer conexões e relações entre elas. É um momento de reflexão e análise. “Essa etapa se dinamiza sob força de uma pressão psicológica. Operando por vias inconscientes, a mente tenta acomodar os dados obtidos de forma a reestabelecer o estado de equilíbrio rompido pela carência” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 69). A elaboração para suprimir um fator desencadeado pode levar um tempo considerável, dependendo da sua complexidade e do processo necessário. No entanto, as demandas do ambiente podem acelerar o andamento desse processo. Durante essa fase, é importante não pressionar excessivamente o aluno para evitar causar angústia e prejudicar sua criatividade. É nesse momento que a literatura pode fornecer ao indivíduo um modelo de como os conflitos podem ser resolvidos: “A literatura vai facilitar a elaboração interna do material selecionado, porque ela já traz em suas diferentes

objetivações os conflitos devidamente ordenados e resolvidos” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 69):

O processo de combinar e elaborar os dados internamente ocorre dentro da consciência de cada indivíduo, e é conhecido como ‘*insight*’ pela psicologia. Esse momento de descoberta, que não depende do professor, configura um esquema básico daquilo que o sujeito quer criar, estruturalmente organizado com os dados já percebidos. ‘A partir do *insight*, o sujeito está consciente da solução que deseja atingir e pode planejar os passos a serem tomados para sua consecução’ (Aguiar; Bordini, 1988, p. 70).

Temos, então, a próxima etapa, a *constituição do projeto criador*. Com base nas informações coletadas e na elaboração interna dos dados, o criador formula um projeto criativo, que pode ser uma ideia, um conceito ou um plano de ação: “Esse planejamento, bem discriminado, incluindo todos os passos prováveis, deverá orientar o trabalho subsequente do aluno, desde que não impeça a adoção de soluções não previstas, mas sentidas como mais adequadas” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 69).

Finalmente, é na *elaboração material* que o criador começa a dar forma ao projeto, transformando a ideia em um produto concreto, como um livro, um filme, uma peça teatral, entre outros. Após o processo de elaboração interna, segue-se a execução propriamente dita, que ocorre por meio de tentativa e erro a fim de encontrar a melhor solução para a forma concebida. O trabalho do criador é finalizado quando o aluno percebe que nenhum dos elementos pode ser alterado ou substituído sem afetar todo o trabalho e que nada pode ser adicionado ou retirado sem prejudicar o resultado final:

Por fim temos a ‘*Divulgação do trabalho*’ o criador divulga seu trabalho para o público-alvo, com o ob-

jetivo de atender à carência identificada na primeira etapa e gerar impacto social ou cultural. ‘*A divulgação do trabalho* é a prestação de contas que o criador faz à sociedade que o abriga’ (Aguiar; Bordini, 1988, p. 70).

O MC, conforme perspectiva pedagógica das autoras, oferece uma abordagem mais dinâmica, interativa e envolvente para o processo de aprendizado, ajudando os alunos a desenvolver habilidades importantes para sua vida pessoal e social:

Uma sala de aula em que se adote o método criativo é um atelier de efervescência e trabalho, em que necessidades pessoais e coletivas estão emergindo e buscando formas concretas de satisfação. A ideia de projeto criativo acarreta, para a ação educacional, a tarefa de incitar à transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criativamente ante à realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha (Aguiar; Bordini, 1988, p. 71).

4. SÍNTESE DA PROPOSTA APLICADA

Conforme o Caderno Pedagógico elaborado como produto do trabalho desenvolvido em nível de pós-graduação (mestrado profissional), que acompanha a dissertação apresentada neste capítulo, as obras abordadas no produto educacional incluem *A Vaca Amarela Pulou a Janela*, de José de Castro (2018); *Salada, Saladinha* (2003), de Maria José de Nóbrega e Roseane Pamplona (2005); *Brinquedos e Brincadeiras*, de Roseane Murray (2018); *Meu Livro do Folclore*, de Ricardo Azevedo (2003); e a obra principal, *No Meio da Noite Escura Tem um Pé de Maravilhas*, também de Ricardo Azevedo (2002). Os contos destacados neste livro central são “A Mulher Dourada e o Menino Careca”, “A Mulher do Viajante” e “Coco Verde e Melancia”.

É importante reiterar o contexto de aplicação: optamos pelo formato de oficinas adaptadas ao contexto e às particularidades de uma turma do segundo ano do EF-I em uma escola pública, no ano de 2023. Todas as atividades propostas foram realizadas durante as aulas cotidianas, regulares. As estratégias e os conteúdos que as compõem foram inseridos no planejamento curricular da turma em foco.

Ao todo foram nove oficinas, envolvendo cerca de 2 horas por semana para sua execução. A motivação temática inicial partiu de elementos do próprio currículo, no caso, a relação familiar e suas diferenças entre gerações. Essa etapa foi concluída depois que a docente-pesquisadora realizou uma conversa com sua turma de segundo ano. Durante a atividade, a ausência de diálogo ou de brincadeiras com os pais surgiu como uma queixa recorrente, aspecto que, frente a bibliografias especializadas do campo educacional, mostra-se verossímil e coerente com um quadro social contemporâneo em que muitos pais não têm tempo ou disposição para compartilhar as histórias da família, as vivências culturais e modos de fazer e ser transmitidos por gerações anteriores. Essa falta de transmissão de conhecimento resulta em um empobrecimento cultural para as crianças, que ficam carentes de uma base de referências e tradições.

Além disso, a falta de diálogo e brincadeiras entre pais e filhos também pode levar a uma comunicação limitada e a um entendimento inadequado das necessidades e emoções das crianças. O diálogo aberto e afetivo é fundamental para fortalecer os laços familiares e para que as crianças se sintam seguras e amadas. Por meio das brincadeiras, os pais podem estimular a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Essas interações lúdicas são essenciais para o aprendizado e o crescimento saudável.

Ao perceber que se tratava, assim, de uma questão bastante pertinente aos alunos, passamos a estruturar as oficinas, que,

ao final, compuseram-se de temas interligados sob a busca de se perceber, cada um em sua vivência familiar, como elo de histórias que compõem a história individual e, também, a história da sociedade, como podemos ver nos títulos das oficinas: “O Tempo que Passa: Compreendendo o ‘Antigo’ e suas Mudanças”, “Brincadeiras Antigas: Diversão de Gerações Passadas”, “Brincadeiras Antigas Repaginadas: Tradição e Criatividade”, “No meio da Noite Escura Tinha um Pé de Maravilhas”, “Brincadeiras em Família”, “A mulher do Viajante”, “Coco Verde e Melancia”, “Coco verde e Melancia: uma História Musical”, “Dia da Família na Escola”.

A fim de melhor apresentarmos a estrutura e o funcionamento desses encontros, passamos a exemplificar a proposta implementada com uma oficina em que, naquele momento, detectamos a carência subjetiva entre as crianças, no caso, a relação com a memória afetiva de seus familiares, conectando-a com um texto literário do autor tomado como foco de nossa proposta, Ricardo Azevedo (2003), com a obra *Meu livro do folclore*:

OFICINA 3

Título da oficina: Brincadeiras Antigas Repaginadas: tradição e criatividade.

Objetivo:

– Proporcionar às crianças uma abordagem inovadora para exploração de brincadeiras “antigas”, estimulando a criatividade e promovendo o trabalho em equipe.

Materiais necessários:

– Espaço amplo, como um pátio ou ginásio, para realizar as atividades.

– Materiais variados para cada atividade, como bolas, cones, fitas coloridas, cordas, baldes, papel, lápis de cor, entre outros.

Etapas da oficina:

1. Introdução:

1.1 Comece a oficina reunindo as crianças e explicando o objetivo da atividade: revisar brincadeiras antigas e trazer uma nova perspectiva para elas.

1.2 Discuta com as crianças a importância de preservar as tradições, ao mesmo tempo em que se incorporam elementos criativos e inovadores às brincadeiras.

2. Apresentação das brincadeiras antigas:

2.1 Apresente às crianças algumas das brincadeiras antigas que foram resgatadas na atividade anterior com seus pais.

2.2 Explique as regras básicas de cada brincadeira e incentive as crianças a lembrarem as características e objetivos de cada uma.

3. Atividades repaginadas:

3.1 Divida as crianças em grupos e designe cada grupo para uma brincadeira específica.

3.2 Peça a cada grupo que atualize e recrie a brincadeira utilizando os materiais disponíveis.

3.3 Encoraje-as a pensar em novas regras, desafios ou elementos adicionais que possam tornar a brincadeira mais divertida e interessante.

3.4 Forneça orientações e apoio aos grupos, incentivando-os a colaborar e compartilhar ideias.

4. Apresentação e demonstração das brincadeiras atualizadas:

4.1 Convide cada grupo a apresentar sua brincadeira repaginada (renovada, reinventada) aos demais colegas.

4.2 Peça aos grupos que expliquem as modificações feitas e demonstrem como a brincadeira é jogada.

4.3 Incentive as crianças a participarem de todas as brincadeiras e a interagirem de forma respeitosa e inclusiva.

5. Reflexão:

5.1 Reúna as crianças em um círculo e promova uma discussão sobre as brincadeiras repaginadas.

5.2 Incentive-as a compartilhar suas impressões sobre as modificações e como isso afetou sua experiência de brincar.

5.3 Converse sobre a importância de combinar tradição e inovação, mantendo viva a experiência das brincadeiras antigas, ao mesmo tempo em que se renovam.

6. Leitura literária:

6.1 Apresente o livro de Ricardo Azevedo (2003), *Meu livro do folclore*. Faça a leitura de algumas parlendas do livro incentivando os alunos a repetirem.

6.2 Distribua algumas adivinhas retiradas do livro para todos os alunos. Organize uma sequência (por sorteio ou seguindo a ordem da roda) para que cada aluno faça sua adivinha no centro do círculo enquanto o restante dos colegas tenta descobrir a resposta.

6.3 Ao final da oficina, motive os alunos a compartilhar sua leitura com seus pais e familiares em casa. Encoraje-os a ensinar e mostrar o que aprenderam durante a atividade para que todos possam desfrutar juntos das novas brincadeiras.

7. Referências:

AZEVEDO, Ricardo. *Meu Livro de Folclore*. São Paulo: Ática, 2003.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe lembrar que o objetivo da atividade anteriormente descrita era ativar a imaginação no manuseio dos materiais, tendo em vista a perspectiva teórico-metodológica do MC, de Aguiar e Bordini (1988), de acordo com o qual a base do processo criativo reside na abordagem intuitiva do ser humano quando decide criar. Essa abordagem é impulsionada por estímulos provenientes de experiências vividas, capazes de gerar movimento interno e causar um desequilíbrio ou tensão psíquica.

Por esse motivo, encaminhamos os alunos para a quadra, onde novamente organizamos estações com cada brincadeira, permitindo que todos participassem. Ao final das atividades, formamos um círculo, com todos sentados no chão, e discutimos as mudanças nas brincadeiras. Indagamos se aprender e relembrar brincadeiras antigas era importante e alguns alunos responderam afirmativamente, destacando que o passado é parte da história e que “compreender como as coisas eram” contribuiria para uma compreensão mais profunda do futuro. Essa temática já havia sido abordada nas aulas de História, resgatando memórias pessoais e familiares dos alunos em diferentes momentos ao longo do ano letivo.

Foi, então, apresentado o livro do dia, realizando a leitura de algumas parlendas. No entanto, a oficina demandou mais tempo do que o previsto e precisamos encerrá-la devido ao horário. No dia seguinte, retomamos o livro como parte da rotina de leitura diária, promovendo um momento descontraído com as adivinhas do livro, o que foi muito apreciado pelos alunos. Concluímos a aula incentivando os estudantes a levarem essa experiência para além da escola, encorajando-os a compartilhar as adivinhas com seus familiares em casa. No dia seguinte, alguns alunos compartilharam experiências das brincadeiras com seus familiares, mencionando que seus pais não estavam familiarizados com as adivinhas. De maneira especial, um aluno trouxe consigo novas adivinhas que aprendeu com sua mãe, fato interessante, pois acabou promovendo a troca de saberes entre gerações.

O cuidado em planejar as atividades, centradas em obras literárias específicas, demonstrou a capacidade de criar ambientes pedagógicos inovadores e envolventes. Dessa forma, o material que prioriza esses elementos folclóricos proporciona uma experiência lúdica e uma imersão nas tradições poéticas que têm raízes profundas na cultura brasileira:

Do conjunto da poesia folclórica são muito usadas pela escola as cantigas, as parlendas e as quadrinhas, que estabelecem um primeiro contato necessário com as crianças porque, mesmo sem saber ler, estas são familiarizadas oralmente com formas poéticas da tradição cultural, ocidental e brasileira (Costa, 2013, p. 82).

Finalmente, recorrendo a uma obra publicada recentemente, autoria de Magda Soares (2022), *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, destacamos a relevância de integrar alfabetização e letramento, ressaltando como a mediação da leitura desempenha um papel crucial nesse processo:

Nas primeiras etapas do ciclo de alfabetização e letramento, mais crianças estão aprendendo a ler e ao mesmo tempo estão lendo textos e livros pela mediação da /o professora/o, que lhes empresta os olhos e a voz, traduzindo o escrito em palavras quando lê para e com as crianças um texto ou um livro. A mediação da leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura (Soares, 2022, p. 231).

Em síntese, a aplicação das atividades do referido trabalho em nível de mestrado demonstra que uma abordagem integrada e criativa pode enriquecer a experiência educacional, proporcionando a compreensão de textos literários e promovendo o desenvolvimento de habilidades expressivas e sociais sustentadas pela prática da oralidade e da leitura literária, concomitantes e imbricadas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AMARILHA, M. *Alice que não foi ao país das maravilhas – educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- ARAÚJO, A. B. de. *Literatura e africanidade nos anos iniciais do ensino fundamental: contos e recontos africanos para formação do leitor literário e prática educativa*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.
- AZEVEDO, R. *No meio da noite escura tinha um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2002.
- AZEVEDO, R. *Meu livro do folclore*. São Paulo: Ática, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2022.
- CAMARA, C. F. *A oralidade e o lúdico na formação do leitor literário*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.
- CASTRO, J. *Vaca amarela pulou a janela: parlendas e reinvenções*. Belo Horizonte: Dimensão, 2018.
- COSTA, M. M. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Leitura crítica da literatura infantil. Itinerários*, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2001.
- MURRAY, R. *Brinquedos e brincadeiras*. São Paulo: FTD, 2018.
- NEVES, V. F. *Leitura e oralidade nas séries iniciais: aplicação do Método Criativo*. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.
- NÓBREGA, M. J.; PAMPLONA, R. *Salada, saladinha: parlendas*. São Paulo: Moderna, 2005.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, 2010. Disponível em: <https://www.klconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ROSA, J. D. *Viver e tecer histórias: a animação de leitura para a formação de leitores no interior paulista*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

SILVA, E. R. da. *O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário no 6º ano do ensino fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

ANA PAULA FRANCO NOBILE BRANDILEONE – doutora e mestra em Literatura e Vida social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT).

Contato: apnobile@uenp.edu.br.

CELDON FRITZEN – pós-doutor pela Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra e Doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Professor associado IV da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisador do Grupo de Pesquisa LITTERA.

Contato: celdon@hotmail.com.

FRANCISCO FÁBIO VIEIRA MARCOLINO – doutor em Letras, na área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Associado do Departamento de Letras, *campus* central, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, unidade Natal, UFRN. Autor de *Oriente ocidente através: a melofanologopaica poesia de Paulo Leminski* (ensaio, 2010); *A antirretórica do menos: leituras sobre Augusto de Campos* (ensaio, 2016).

Contato: fabio.vieira@ufrn.br.

GILMEI FRANCISCO FLECK – pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela UVigo/Espanha. Professor associado da Unioeste/Cascavel. Líder do Grupo de Pesquisa Resignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção-vias para a descolonização.
Contato: chicofleck@yahoo.com.br.

JULIANA GARCIA MARTINS DE LIMA – mestra em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da rede básica do estado do Paraná – SEED/PR.
Contato: gadejusmin@gmail.com.

LUENA MONTEIRO OLIVEIRA – mestra 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, Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino da UENP.
Contato: luenamontteiro@gmail.com.

NERYNEI MEIRA CARNEIRO BELLINI – pós-doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Univesitat Autònoma de Barcelona (UAB) e doutora em Letras em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores.
Contato: nerynei@uenp.edu.br.

THIAGO ALVES VALENTE – pós-doutor pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor associado da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pesquisador e líder do Grupo de Pesquisa Literatura juvenil: crítica e história. Coordenador do GT Leitura e Literatura Infantil

e Juvenil da ANPOLL (2023-2025). Representante do estado do Paraná junto à FNLIJ.

Contato: tvalente@uenp.edu.br.

VALÉRIA DO AMARAL FERREIRA RICHTER – mestra em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da rede básica do estado do Paraná – SEED/PR.

Contato: valeria.amaralferreira@gmail.com.

VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA – pós-doutora pela Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra e Doutora em Letras pela UEL. Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT). Membro da Academia de Letras, Artes e Ciências de Cornélio Procópio (ALACCOP).

Contato: vanderleiaoliveira@uenp.edu.br.

VANESSA FERREIRA NEVES – mestra em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da rede municipal de Cornélio Procópio, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Literatura juvenil: crítica e história.

Contato: vanessaferreiraneves720@gmail.com.

