



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Fernanda Pereira Mendonça

**Leitura literária no Ensino Fundamental: a escuta como prática na
sala de aula**

São Gonçalo

2024

Fernanda Pereira Mendonça

Leitura literária no Ensino Fundamental: a escuta como prática na sala de aula



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M539 TESE	Mendonça, Fernanda Pereira Leitura literária no Ensino Fundamental: a escuta como prática na sala de aula / Fernanda Pereira Mendonça. – 2024 98f.: il. Orientadora: Prof^a. Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Leitura – Teses. 2. Subjetividade – Teses. 3. Pesquisa-ação – Teses. I. Pinto, Madalena Simões de Almeida Vaz. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título. CRB/7 - 4994 CDU 028
--------------	--

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernanda Pereira Mendonça

Leitura literária no Ensino Fundamental: a escuta como prática na sala de aula

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 02 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Márcia Lisbôa Costa de Oliveira
Faculdade Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, que tenham lembranças das experiências literárias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço àquele que me amou primeiro, por estar ao meu lado todos os dias.

Ao meu filho, Rafael Mendonça, por ter entendido o momento.

Aos meus pais e parentes queridos, pelo suporte.

Às minhas amigas, que se tornaram ainda mais próximas.

À minha orientadora, prof^a Madalena Vaz Pinto, por acolher meus passos e partilhar sua experiência.

E aos meus colegas do mestrado, que sempre estiveram juntos.

A literatura não existe, só existem livros lidos.

Bellemim-Noiël

RESUMO

MENDONÇA, Fernanda P. *Leitura literária no Ensino Fundamental: a escuta como prática na sala de aula*. 2024. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

A presente dissertação apresenta as experiências de leitura literária em uma turma do 8º ano da Escola Municipal Anísio Teixeira, em Maricá, RJ. A motivação da pesquisa pautou-se na percepção, ao longo dos anos lecionando no Ensino Médio, que muitos alunos chegam à série final dessa etapa apresentando baixo interesse por literatura. Surgiu assim, da necessidade de ampliar o convívio com a literatura, que tem vindo a perder espaço para outras demandas pedagógicas, legítimas, porém não mais importantes. Apresentei uma proposta de leitura de um romance, seguida da conversa literária e compartilhamento das leituras numa perspectiva subjetiva (BAJOUR, 2012) e (REZENDE, 2013). A metodologia adotada foi a bibliográfica e a pesquisa-ação, método que permite ao professor pesquisar e modificar sua própria prática no decorrer da pesquisa. (TRIPP, 2005), (THIOLENT, 2011) e (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Palavras-chave: leitura literária; subjetividade; escuta; pesquisa-ação.

RESUMEN

MENDONÇA, Fernanda P. *Lectura literaria en la escuela primaria: la escucha como práctica de aula*. 2024. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta disertación presenta las experiencias de lectura literaria en una clase de 8º grado de la Escuela Municipal Anísio Teixeira, en Maricá, RJ. La motivación de la investigación se basó en la constatación, a lo largo de los años de enseñanza media, de que muchos estudiantes llegan al último grado de esta etapa con un bajo interés por la literatura. Surgió la necesidad de ampliar la interacción con la literatura, que ha ido perdiendo terreno en favor de otras exigencias pedagógicas legítimas, pero no más importantes. Propuse la lectura de una novela, seguida de una conversación literaria y la puesta en común de las lecturas desde una perspectiva subjetiva (BAJOUR, 2012) y (REZENDE, 2013). La metodología adoptada fue la investigación bibliográfica y de acción, método que permite a los profesores investigar y modificar su propia práctica en el transcurso de la investigación (TRIPP, 2005), (THIOLENT, 2011) y (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Palabras clave: lectura literária; subjetividade; escucha; investigación-acción.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Apontamentos feitos após conversa sobre o lido	95
Figura 2 –	Opinião dos alunos sobre o atropelamento do sapo Raul	95
Figura 3 –	Confecção de painel com a capa do livro	96
Figura 4 –	Confecção de painel com a pesquisa feita sobre o autor Ondjaki e Angola	96
Figura 5 –	Painel sobre a obra	97
Figura 6 –	Painel sobre o autor e Angola	97
Figura 7 –	Apresentação da obra	98
Figura 8 –	Leitura dramatizada	98

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	DE QUE LITERATURA ESTOU FALANDO?	13
1.1	O fim da literatura	14
1.2	Como reconhecer a literatura de nosso tempo?	15
1.3	A herança literária	17
1.4	Uma breve conclusão	19
2	A LITERATURA NA BNCC	20
3	A LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS BRASILEIRAS	23
4	A ESCUTA LITERÁRIA	29
4.1	A relação entre seleção do texto e conversa.....	33
5	A DIFERENÇA ENTRE CONTO E ROMANCE.....	37
5.1	Um pouco de teoria do conto.....	38
5.1.1	<u>A unidade de efeito</u>	40
5.2	Um pouco de teoria do romance	41
6	A ESCOLHA	46
7	METODOLOGIAS	53
7.1	Contexto da pesquisa: escola, seu referencial curricular e a turma	55
7.2	Proposta de leitura.....	58
8	EXPERIÊNCIAS.....	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICE – Imagens das experiências	95

INTRODUÇÃO

Em minha pesquisa tive como objetivo principal desenvolver a experiência da leitura literária com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Parti da convicção de que a literatura “permanece essencial como instância de representação e crítica da realidade” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.1) e de que promovê-la entre os alunos significava praticar a escuta entre sujeitos críticos e sensíveis.

Estava ciente da necessidade de ampliar o convívio com a literatura em sala de aula, visto que a experiência de leitura de textos literários tem perdido espaço para outras demandas pedagógicas, como o trabalho dos conteúdos curriculares de domínio da gramática e linguística, estudo de diversos gêneros em circulação na sociedade (notícias, entrevistas, debates, etc.), incluindo os gêneros digitais (como blog, podcast), projetos sobre temas transversais (*Bullying*, “Novembro amarelo”, Diversidades étnico-raciais) projetos externos (como concursos e festivais de redação), além de preocupações com avaliações externas. Todas legítimas, porém, não mais importantes.

A motivação dessa pesquisa pautou-se na minha percepção, ao longo dos anos lecionando no Ensino Médio (EM), que muitos alunos chegam à série final dessa etapa apresentando baixo interesse por literatura e dificuldade na compreensão do texto, reflexo da falta de prática de leitura, incluindo a literária. Esse quadro aponta para a dificuldade da escola em formar leitores, e me fez refletir sobre a necessidade de investir mais na experiência literária ainda no Ensino Fundamental, para que os estudantes tivessem tempo para amadurecerem, enquanto leitores, ao longo de sua passagem pela escola.

Como dito, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental (EF), da E.M. Anísio Teixeira, localizada em Maricá, RJ, na qual pude observar que o desinteresse por literatura entre os alunos mostrou-se semelhante ao observado entre os alunos do Ensino Médio.

Penso que é preciso repensar a afirmativa de que os alunos não gostam de ler, pois, na grande maioria dos casos, eles, na verdade, nunca tiveram essa experiência. Ora, se a escola é a responsável por sua promoção, resta saber como a literatura tem sido pensada, apresentada e vivenciada nesse espaço.

Por essa razão, no começo do trabalho, senti necessidade de me atualizar sobre o modo, ou os modos como a literatura vem sendo pensada hoje, para então poder repensar sua presença na escola pública brasileira e a maneira como desenvolveria minha prática. Comecei por fazer isso a partir da leitura do livro *Mutações da literatura no século XXI*, de Leyla Perrone-Moisés e do pressuposto aí apresentado de “que não existe um conceito de literatura, apenas acepções que variam de uma época a outra.” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.8). Há dezessete anos lecionando no Ensino Médio, e até à entrada no Profletras, acreditava que trabalhar com o texto literário era apresentar os escritores e suas obras dentro de uma linha temporal, destacando o contexto histórico-social do período e as características das escolas literárias a que pertenciam. Na maioria das vezes, a leitura propriamente dita, seu impacto nos leitores, a atenção dada ao tema e à questão formal do texto, ficavam em segundo plano. Também muitas vezes, por falta de recursos para fazer o texto chegar ao aluno, falta de tempo e formação precária, escorei meu trabalho no livro didático. Este, adequado às orientações curriculares apresentadas na BNCC, distribui as atividades baseadas no estudo a partir dos gêneros textuais, com destaque para suas características estruturais e estilísticas, bem como para a exploração de questões da língua. Pelas razões apontadas, procurei, ao longo da minha pesquisa, apresentar uma proposta de atividades que promovessem a experiência da leitura literária em sala de aula, organizadas nas seguintes etapas: leitura do texto, seguido da conversa literária e prática do compartilhamento das diferentes leituras numa perspectiva subjetiva (BAJOUR, 2012) e (REZENDE, 2013). Inicialmente, o gênero escolhido foi o conto, narrativa de ficção curta, geralmente com uma única trama, capaz de capturar a atenção do leitor (GOTLIB, 2002). E por isso mesmo indicado para iniciantes no processo de leitura. Mas, por sugestão da banca examinadora, decidi mudar o gênero a ser trabalhado para romance, com o propósito de estimular a atenção continuada dos alunos em uma experiência de leitura mais longa. O trabalho foi organizado em capítulos como descrito a seguir. O primeiro corresponde a uma atualização sobre o modo, ou modos, como a literatura vem sendo pensada hoje (PERRONE-MOISES, 2016), para então poder repensar sua presença na escola básica pública brasileira. No capítulo seguinte é exposto o modo ambíguo como a literatura é apresentada na BNCC e o foco dado à prática literária no documento (OLIVEIRA; FRAGUAS, 2022). O terceiro capítulo expõe, a partir das considerações de Neide Luzia Rezende (2013), os desafios encontrados

pelas escolas públicas para instaurar a prática da leitura efetiva do texto, numa perspectiva subjetiva. O quarto discute o valor da escuta nas práticas de leitura compartilhada, começando pela seleção dos textos e continuando na conversa sobre as leituras, o que destaca o papel fundamental do professor como leitor e mediador (BAJOUR, 2012). A diferença entre conto e romance é abordada em seguida, no quinto capítulo, a partir das especificidades de cada gênero (GOTLIB, 2002), (REIS; LOPES, 2007) e respectivo potencial para trabalho com os alunos. No sexto capítulo apresento minhas reflexões sobre a escolha dos textos. Já no capítulo sete, explico a metodologia de pesquisa adotada. Parto em um primeiro momento de pesquisa bibliográfica sobre os temas a serem abordados e, posteriormente, com base nas ponderações de Michel Thiolent (2011), Tripp (2005) e Bogdan e Biklen (1994), adoto a Pesquisa-ação. O contexto da pesquisa e a proposta de leitura também são apresentados. O capítulo oito expõe os relatos das experiências de leitura. Por fim, nas considerações finais, lanço um último olhar sobre a totalidade do trabalho.

1 DE QUE LITERATURA ESTOU FALANDO?

É difícil chegar a uma definição única e definitiva de literatura. Como a literatura é uma arte e está inserida na cultura, ela reflete seus movimentos, e sofre variações em sua concepção.

A concepção de arte está ligada historicamente ao belo, entendido tanto sob a ótica de seus elementos constitutivos quanto sob a ótica de quem assim o considera. Dessa forma, há os que defendem a arte a partir de suas características, depreendidas objetivamente e os que defendem a arte como toda produção que desperta particular apreciação, subjetiva. A resolução para o impasse pode ser, então, considerar a arte como objeto que apresenta certos traços, com intenção de provocar o belo. Mas a estética, isto é, a relação entre o objeto e a apreciação que ele provoca, não é o único aspecto relacionado à arte. Ela também pode “fazer pensar” (JOUVE, 2012, p.18), sendo uma forma de falar sobre o mundo. Como possível saída, Jouve propõe que se busque um equilíbrio entre a importância dada “à forma, ao conteúdo e à emoção” (2012, p.8-9).

Assim, não há um consenso sobre a definição de arte nem sobre a definição de “literatura”. Cada época determina o que considera ser literatura e, “como não há uma essência imutável da literatura, não pode haver uma definição geral que lhe sirva” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.12).

Em 1962, no verbete enciclopédico “A definição do termo ‘literatura’”, o sociólogo Robert Escarpit registrava a dificuldade de se chegar a uma definição de literatura na modernidade, pelo fato de seu conteúdo não ser homogêneo:

Desde o começo, constatamos que ele possui um aspecto epistemológico e um aspecto estético que não coincidem forçosamente. Ele inclui, por um lado, o conjunto da produção intelectual escrita, por outro lado, a arte de escrever. Por outras palavras: a hierarquia de referência se fundamenta ora sobre os valores do espírito, ora sobre os valores da arte. Os contemporâneos não têm, aliás, muita consciência desse dualismo, e os mal-entendidos que se produzem perturbarão, desde então, o estudo da criação literária e obscurecerão sua compreensão. É daí que nasce a desastrosa distinção entre fundo e forma, que é a praga dos estudos literários. (ESCAPIT, R. apud PERRONE-MOISÉS, 2016, p.18)

A perturbação a que Escarpit se refere pode ser percebida nas discussões travadas ora em torno da forma e seu efeito, ora em torno do conteúdo, como se

ambas não constituíssem o texto. Também Vicente Jouve, em *Por que estudar literatura?* (2012, p.7), afirma que o estudo da literatura passa por uma crise e argumenta que não é possível pensar sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem considerar que se trata de um objeto artístico: “mesmo que se pense que a arte é uma noção eminentemente relativa, é impossível na prática manter-se nessa posição”. Seria difícil para um vendedor de livros, por exemplo, dizer a um cliente que pede conselhos sobre que livro comprar, que “‘todos os livros são iguais, é uma questão de gosto’.” Para as autoridades responsáveis por gerir a educação ou a cultura, que obrigatoriamente precisam decidir sobre programas, “o relativismo é menos permitido: por que mandar estudar Machado de Assis e não Rubem Fonseca (ou o inverso)?” (JOUVE, 2012, p. 8).

1.1 O fim da literatura

A dificuldade de definição da literatura - seja lá o que em dado contexto se entenda por essa palavra – pode ter contribuído para que muitos tivessem pensado que ela estava ameaçada de morte. Autores como Jean-Paul Sartre, Maurice Blanchot, Octavio Paz e Roland Barthes, temeram por seu fim, embora por diferentes motivos. Sartre advertiu que se a literatura viesse a tornar-se mero divertimento, a sociedade correria o risco de ficar sem memória. Blanchot, preocupado com seu destino, afirmou que ela caminhava para seu desaparecimento. Paz, ao reconhecer o fim da modernidade artística, previu o fim de uma certa literatura, a moderna, e Barthes declarou a morte da literatura, pois percebia que ela dava sinais de desuso. Entretanto, como nota Perrone-Moisés, apesar desses receios, o fim da literatura não ocorreu até agora, embora tais observações apontassem para mutações em curso. A informatização tem sido indicada como uma das causas dessas mudanças, pois “privilegia a leitura rápida em detrimento da leitura lenta”, embora tenha contribuído para ampliar a comercialização de livros (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.23). Prova disso é o atual elevado número de publicações, de ficção e poesia, como nunca antes registrado. Nosso momento, lembra Perrone-Moisés, tem como principal característica a velocidade, motivada pela necessidade incessante de consumo, que obriga as

indústrias a adequar sua produção às exigências de um mercado que preza pela novidade, rapidez e facilidade. Os efeitos de tal aceleração sobre a literatura são apontados por Günter Kunert e citado por Perrone-Moisés (2013, p.24):

Não é só o leitor que tem pressa; também a editora, que precisa apresentar permanentemente novos lançamentos, criando com isso uma atmosfera que incita à pressa. Um escritor sobre o qual não se fala durante dois ou três anos deve ter morrido, ou então mudou de profissão. [...] Outro fator que coloca a literatura em perigo resulta da ruptura entre as gerações, que é mais incisiva que em quaisquer outras épocas. Como escrever para pessoas que já falam hoje uma outra língua, sentem de maneira diferente, agem de outro jeito?

Para Perrone-Moisés (2012, p.25), a impressão que se tem é a de que os leitores mudaram mais do que os escritores, pois os estímulos a que estão expostos diariamente, em decorrência da tecnologia, fazem com que sejam consumidores vorazes de produtos de fácil acesso.

Assim, a expressão o “fim da literatura” a que alguns se referem atualmente, diz respeito à falta de um entendimento consensual, como o existente no século XX, expresso nas palavras de Jean-Paul Sartre:

escrever é transformar o real; a literatura é “desvendamento” do real; o texto literário é livre, isto é, não é um instrumento visando a qualquer fim; a leitura como uma criação partilhada; a “despersonalização” do escritor e do leitor, com relação às suas emoções pessoais; a literatura como ambição de revelar a “totalidade do ser”; a literatura como exercício da liberdade, inseparável da democracia. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.20, 21).

Mas, se é correto afirmar que este consenso não existe mais, a literatura, porém, não se tornou algo do passado, haja vista, como já dissemos, a movimentação atual em torno de surgimento de novos autores, publicações, lançamentos, feiras, etc. No entanto, muitas das obras publicadas hoje, talvez não correspondam à literatura descrita por Jean-Paul Sartre.

1.2 Como reconhecer a literatura do nosso tempo?

A literatura contemporânea está inserida em um período histórico comumente definido como pós-moderno. Entretanto, como afirma Perrone-Moisés, trata-se de

um termo ambíguo, que tanto pode significar um período de continuidade da modernidade ou um período que a superou após esta ter chegado ao fim.

Octavio Paz pensava tratar-se de um período de transição da história em que os fundamentos da civilização estão sendo revistos e, por isso, a pós-modernidade levaria um tempo mais longo até se concluir. No entanto, já são visíveis os impactos dessas mudanças sobre a forma de pensar e os costumes, mudanças essas decorrentes das transformações resultantes da globalização, dos avanços tecnológicos ligados à informação e do desenvolvimento científico. Na literatura o termo pós-moderno esbarra em questões principalmente estéticas, consideradas ainda mais imprecisas por Perrone-Moisés, que prefere o termo 'literatura contemporânea'. O que tem acontecido é que alguns teóricos, na tentativa de caracterizar a literatura como pós-moderna, destacam supostas novas características que, no entanto, já estavam presentes em períodos anteriores, o que acaba por confundir o leitor iniciante. São elas: *Intertextualidade*: relação dialógica de um texto com outro texto escrito antes dele. Sempre ocorreu em obras literárias por meio de alusões citações ou referências a outras obras anteriores a elas. *Paródia*: "forma burlesca de intertexto" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.42), praticada desde Aristóteles na *Poética*. No século XVII, destaca-se a obra *Dom Quixote* (1650), por seu diálogo com as novelas de cavalaria. *Metalinguagem*: uso do autocomentário. Recurso muito utilizado em produções internacionais e nacionais. No Brasil, por exemplo, as intervenções do narrador comentando seu próprio texto foi bastante praticado por Machado de Assis. *Fragmentação*: construção do texto literário por meio de fragmentos. Inaugurado pelo romantismo alemão e muito empregado por modernistas, com destaque para a obra de Fernando Pessoa. *Ludismo*: brincadeiras com a linguagem. Sempre foi forma de expressão literária desde a Antiguidade. *Ironia*: termo atualizado da sátira. Foi amplamente usada, principalmente entre os românticos modernos, como consequência do afastamento do pensamento teocêntrico. *Abertura de sentido*: possibilidades múltiplas de interpretação de um texto. Sempre foram oferecidas ao leitor em obras modernas. *Presença de objetos populares*: incorporação de elementos da vida cotidiana dos escritores em suas obras. Baudelaire fez uso do ambiente das metrópoles em suas produções. Eça de Queirós, em *Cidade e as serras* (1901), já apresentava a personagem Jacinto de Torres com elevadores e telefones a seu dispor. *Abolição das fronteiras entre alta cultura e cultura de massa*: "teve na pop art, uma

manifestação pioneira, também data da alta modernidade”. *Influência do cinema na literatura*: se faz sentir desde meados do século passado.” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.43-4).

Como tais características transitam entre os diferentes períodos das manifestações literárias, os que conhecem as obras do passado põem em xeque a denominação “pós-moderno”. Umberto Eco, por exemplo, questiona a banalização do termo, empregado para designar qualquer coisa.

Por esse motivo, o mais conveniente pode ser chamar nosso momento de “modernidade tardia”, conforme propôs o filósofo alemão Habermas, já que o que se vê não é a ruptura com o período anterior, como ocorreu entre o romantismo e classicismo, tampouco sua liquidação para a introdução de novas formas de expressão, como o modernismo representou para o romantismo. O que se percebe hoje são manifestações que dão continuidade ao que começou na modernidade, assimilando-a e repetindo procedimentos existentes. A melhor definição para a literatura das primeiras décadas do século XXI talvez seja, como propõe Moisés, “literatura contemporânea.”

Dentro dela, e apesar de críticas generalizadas a respeito das produções contemporâneas, há a coexistência de romancistas chamados “médios”, que se adequam às exigências do mercado atual para se tornarem vendáveis, com obras de consumo rápido e fácil, e aqueles que “aproveitam todas as conquistas do passado, sem obedecer a mandamento algum” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.36). Escritores que são livres, por exemplo, para escrever sonetos em nosso tempo, desde que façam sentido. E “escritores exigentes”, assim chamados por Perrone-Moisés (2016, p. 251- 252), porque procuram “novos modos de contar e de se contar”, mais próximos da “complexidade do mundo atual”. Seus escritos são desafiadores porque levam o leitor a uma nova forma de ler, e resistem, por estarem no sentido oposto ao discurso de entretenimento.

1.3 A herança literária

As discussões teóricas em torno da literatura e do público leitor de nossos tempos, têm impacto nos textos que são apresentados nos livros didáticos, no

acervo da biblioteca e na escolha do texto a ser lido em sala por parte do professor. Para Perrone-Moisés, reconhecer que o período de destaque das chamadas grandes obras da literatura tenha acabado, não significa que elas devem ser substituídas por obras mais atuais como se fossem um objeto ultrapassado. Essas obras não correspondem a um patrimônio imóvel, como peças de museu, sendo a sua presença “incessantemente disseminada e inseminadora, infinitamente reinterpretada.” Não precisam, portanto, estar num pedestal, num recolhimento “assumido pelos heróis da alta modernidade.” (PERRONE-MOISÉS, 2016, 53 e 130). O filósofo Jacques Derrida pensa que não podemos recusar nossa herança e que somos o que herdamos, a exemplo de nossa língua. Para ele, o herdeiro está intimado a validar o que recebeu e, ao mesmo tempo, agir com liberdade diante do que lhe foi dado, o que parece contraditório: “Ser fiel à herança não é deixá-la intacta; é transformá-la, relançá-la, mantê-la viva” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.52). Isso exige fidelidade e responsabilidade, ideia que também pode ser aplicada à herança literária.

Roland Barthes também defende uma hereditariedade assumida nas obras literárias, não para reproduzir o que nos foi deixado, mas para recorrer a seus valores. Nessa perspectiva, a literatura canônica pode ser disseminada e reinterpretada infinitas vezes, em obras posteriores. Na maioria das vezes, os próprios escritores fazem excelentes observações sobre o legado das grandes obras em suas produções. São as vozes e modos de dizer e seus efeitos que ecoam em suas memórias. Perrone-Moisés encerra sua defesa dizendo que, inserida na história, a literatura inevitavelmente estabelece um diálogo do leitor e escritor não só com o mundo que os cerca, mas com o legado literário que os habita quando leem ou escrevem. Além disso, como é somente na leitura que a obra se concretiza, ela torna-se contemporânea do leitor. “O que é contemporâneo é a forma de ler as obras do passado, e a persistente atualidade das obras antigas é uma medida de seu valor” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.254).

1.4 Uma breve conclusão

No último capítulo de *Mutações da literatura no século XXI*, intitulado “Conclusão intempestiva”, Perrone-Moisés observa que, por ser inscrita no tempo presente, a definição de literatura está necessariamente inacabada, uma vez que “o contemporâneo é o inacabado, o inconcluso”. (AGAMBEN, apud PERRONE-MOISÉS, 2016, p.253).

O fim da literatura não ocorreu, embora tenha assimilado mudanças decorrentes das rápidas transformações provenientes da globalização e de avanços tecnológicos ao longo das últimas décadas. Desse modo, a literatura de nosso tempo tem registrado os acontecimentos atuais de que temos constantemente notícias, como guerras, crise climática, migrações. Porém, ao contrário das preocupações de épocas passadas, normalmente acompanhadas de ideais futuros, as preocupações presentes estão pautadas em incertezas, medos e inquietações éticas. A literatura está em transformação, como sempre ocorreu: “está sempre mudando porque é uma instituição que reinventa constantemente suas regras, essas regras são sempre estabelecidas na própria atividade dos escritores” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.264).

Após a leitura do texto de Perrone-Moisés, posso afirmar que a concepção de literatura da qual me aproximo, e a partir da qual vou desenvolver minha pesquisa e as atividades propostas é a apresentada pela autora ao longo do livro: um texto escrito de forma livre, que utiliza recursos que enriquecem a forma de comunicar o mundo e permitem pensá-lo e senti-lo com profundidade; que produz conhecimento sobre si, os outros e sobre o que nos cerca; que pode “resistir como bem imaterial” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 25 e 37). A mesma concepção é compartilhada pela autora argentina Cecília Bajour, quando incentiva os mediadores a escolherem, para ler com seus alunos “textos vigorosos, abertos, desafiadores que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações” (BAJOUR, 2012, p.27).

2 A LITERATURA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define as aprendizagens a serem desenvolvidas durante a trajetória dos estudantes, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela norteia os currículos escolares dos estados e as propostas pedagógicas das redes públicas e privadas do Brasil estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que sejam desenvolvidas pelos alunos:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2017, p.13)

Para que o aluno amplie sua capacidade expressiva e conhecimento da linguagem com vistas à atuação na sociedade, o ensino de língua portuguesa ancora seu trabalho no gênero textual, isto é, nos diferentes gêneros de texto entendidos como produtos da linguagem produzidos durante as variadas interações sociais. Eles constituem objetos de conhecimento, termo usado na BNCC que pode ser entendido como os conteúdos a serem trabalhados. Assim, na esfera jornalística, se incluem textos como reportagem, charge e editorial; nas esferas acadêmica e científica, dissertação e artigo científico; na esfera pública, carta aberta e carta de reclamação; na esfera jurídica, leis e regulamentos; já na esfera literária, poemas, contos e narrativas de aventura e, na esfera digital, podcast, vlog, blog.

Esse fundamento orientador, encaminha os textos literários para os mesmos processos de aprendizagem dos demais gêneros, mesmo que se reconheça seu pertencimento ao campo artístico. O texto literário é visto como objeto artístico e ao mesmo tempo objeto de conhecimento. Isso significa que o documento orienta ações pedagógicas voltadas para a fruição do texto e outras tantas voltadas para o aprendizado da estrutura, composição e produção de diversos textos, o que aponta “tensões e contradições” no discurso sobre a leitura literária no Ensino Fundamental,

segundo artigo¹ de Marcia Lisbôa e Marcela Martins.

A BNCC insere a formação do leitor literário no eixo Leitura, o qual destaca o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ao passo que, no campo artístico-literário, a ênfase está na fruição estética. Essa tensão “marca o discurso sobre a formação do leitor literário no documento.” (OLIVEIRA; FRAGUAS, 2022)². A última versão³ da BNCC, por exemplo, incentiva o envolvimento dos alunos em práticas de leitura literária voltadas para a experiência estética, direito defendido por Antônio Cândido (2011), que deve ser exercido por todos. Também destaca seu potencial transformador e humanizador:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Porém, desde a primeira versão, apesar de o documento reconhecer “aspectos subjetivos inerentes à leitura literária, enfatiza aspectos que poderíamos chamar, *grosso modo*, de cognitivos” (OLIVEIRA; FRAGUAS, 2022), como descrito:

É importante ressaltar que o processo de letramento que se faz por meio de textos literários compreende uma dimensão diferenciada dos usos da escrita, sendo necessário um trabalho especial para assegurar seu efetivo domínio. Pela literatura, constituem-se subjetividades, expressam-se sentimentos, desejos, emoções de um modo particular, com uso diversificado de recursos expressivos e estéticos. Nesse processo, a formação de leitores literários envolve reflexão sobre a linguagem, o que implica o reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e certa consciência das escolhas estéticas envolvidas na construção dos textos (BRASIL, 2015, p. 38).

A ênfase no desenvolvimento de aspectos “cognitivos” fica mais evidente em uma das habilidades previstas para o 8º ano, grupo participante da experiência de leitura proposta nessa pesquisa, que direciona a literatura para a produção de gêneros, conforme o fundamento do “saber fazer” expresso na introdução do documento.

¹ Artigo intitulado *Literatura sufocada: a leitura literária nas versões da Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental*, embora tenha foco nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitos elementos norteadores se estendem também às séries finais.

² O referido artigo não apresenta versão paginada.

³ Durante a construção da BNCC, foram elaboradas quatro versões do documento: *versão 1* (2015), *versão 2* (2016), *versão 3* (2017) e *versão homologada* (2018).

Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (BRASIL, 2017, p. 187).

Percebe-se a literatura “transformada em objeto de ensino e enclausurada em competências e habilidades a serem desenvolvidas ano a ano pelos estudantes brasileiros” (OLIVEIRA; FRAGUAS, 2022). O foco se concentra no ensino da estrutura do texto, deixando a leitura em si em segundo plano ou usando-a como pretexto para apresentar sua composição, visando ao domínio da forma, já que produzir um texto literário não é uma tarefa fácil, principalmente para estudantes, o que exige tempo em sala para orientação e desenvolvimento das habilidades envolvidas no aprendizado desses conteúdos. Esse “processo de aprendizagem sugere uma visão, por vezes, utilitária, incompatível com a ideia de fruição, preconizada pelo documento” (OLIVEIRA; FRAGUAS, 2022), razão pela qual a leitura literária tem sofrido um processo de apagamento no ensino das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, o “discurso curricular ambíguo” da BNCC (OLIVEIRA; FRAGUAS, 2022) apresenta por um lado a perspectiva da fruição e ao mesmo tempo em que as orientações são voltadas para a aquisição de conteúdos baseados no estudo de gêneros textuais a serem dominados ao final de cada etapa escolar. Transformar a literatura em objeto de conhecimento limitando a experiência da leitura com textos literários e reduzi-la a um meio para alcançar objetivos e habilidades dificulta um trabalho voltado para a leitura efetiva do texto e amadurecimento do leitor literário. A crítica feita sobre práticas pedagógicas com ênfase no estudo formal dos gêneros em detrimento da fruição não descarta a importância de o aluno saber sobre os gêneros, como destacam OCNEM:

Conhecer elementos usados nas ficções: personagens, cenários, intrigas, modos de dizer por exemplo os, recursos, truques. Todo esse arsenal proporcionado pelos gêneros é utilizado para criar ou frustrar expectativas, para satisfazer e pacificar o leitor ou para surpreendê-lo e despertá-lo de velhos encantamentos, propondo-lhe outros. (RANGEL, 2003, apud BRASIL, 2006, p. 71)

O problema está quando as atividades de leitura são direcionadas unicamente para esse fim, distanciando o texto literário de sua leitura efetiva.

3 A LEITURA LITERÁRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Teorias cognitivistas, que consideram o conhecimento prévio mobilizado pelo leitor para a construção de sentidos, são defendidas em documentos oficiais como caminho para práticas que respeitam a individualidade do aluno, como expresso:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p.67)

No Brasil, entretanto, embora uma abordagem da leitura literária na escola numa perspectiva subjetiva, que considera o leitor como sujeito da leitura literária, já tenha sido muito discutida e existam orientações nesse sentido em documentos oficiais anteriores à BNCC, como os Parâmetros curriculares e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)², trata-se de uma prática não regular na maioria das escolas públicas do país, conforme afirma Neide Luzia de Rezende (2013, p.9-10), na *Apresentação ao leitor brasileiro* do livro intitulado *Leitura subjetiva e ensino de literatura*:

Dos vários lugares de onde se olha para o trabalho didático com a literatura, descortinam-se práticas que parecem ignorar, desconhecer ou menosprezar a articulação desses termos. Ora, se não há de fato leitura, inexiste a interação, e considerando-se que uma literatura só é concretizada na leitura.

As OCNEM (2006, p. 55) – texto oficial que mais claramente divulgou tal abordagem - defendem a necessidade de “empreendermos esforços” para que o aluno tenha condições de “se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.” Por experiência literária o documento entende

o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (BRASIL, 2006, p.55)

² As OCNEM são direcionadas para o ensino médio, embora possam ser usadas para pensar a especificidade da leitura literária também no ensino fundamental.

A fruição estética, apesar da dificuldade em sua conceituação, como exposto no texto (BRASIL, 2006, 59), é entendida como a apropriação do texto pelo leitor, via sentidos e intelecto, enquanto participante na construção de sentidos. A fruição do texto está diretamente relacionada ao grau de entrega que esse mesmo leitor tiver durante a leitura e da qual dependerá a riqueza de sua experiência estética.

A perspectiva subjetiva considera cada pessoa como portadora de uma história de vida e um percurso cultural e social dentro de determinada comunidade. Como as pessoas são únicas, as subjetividades são diversas, e é exatamente essa particularidade o que permite compartilhar as diferentes formas de ver o mundo em comunidades leitoras. Segundo Gérard Langlade *apud* Rezende, 2013, p.25, a subjetividade é composta por

Os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê.

Embora tais noções permeiem também os cursos de formação continuada e livros didáticos, quando traduzidas em estratégias de leituras, como já dissemos, não promovem práticas escolares voltadas para a leitura efetiva do texto. Assim, se a leitura não acontece, não há interação e tampouco há literatura na escola.

No entanto, nas últimas décadas, a expressão “leitura literária” foi inserida aos poucos no discurso pedagógico em lugar de “ensino de literatura”, o que “supõe uma outra concepção de literatura na escola: (...) a do leitor como instância da literatura” (REZENDE, 2013, p.13). Trata-se do leitor real, presente na sala, que inevitavelmente manifesta suas reações diante da leitura de um texto literário, como um sorriso, um maneio de cabeça, um comentário repentino, um silêncio. A expressão “a leitura literária”, então,

(...) questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos. Isso não significa, contudo, eliminar da escola as obras ‘canônicas’, mas sua presença estaria condicionada a uma leitura efetiva (...).” (REZENDE, 2013, p.13).

Entretanto, se nas universidades houve uma reorganização das obras significativas, os manuais didáticos continuam mantendo as representações

canônicas de forma estática, o que incide diretamente nas práticas escolares, uma vez que os livros didáticos exercem forte influência na distribuição dos conteúdos da disciplina.

Dessa forma, Rezende (2013, p.16), apesar das publicações acadêmicas que atualizam os conceitos de literatura, reconhece que as novas perspectivas teóricas, divulgadas através de pesquisas e artigos em revistas acadêmicas, muitas vezes são lidas somente por pessoas do próprio meio, o que não surte o efeito esperado. E, na tentativa de fazer com que essas ideias alcancem os professores, os documentos as “facilitam” demais, “e as tornam improdutivas para abrir as mentalidades e mudar as práticas”.

A autora aponta ainda para a existência de tensões teóricas e didáticas a respeito dos direitos do texto e os direitos do leitor e questiona como conciliar na escola os dois aspectos da leitura, que parecem se opor:

a liberdade necessária, mas por natureza dificilmente controlável, do leitor empírico, que é mais um leitor aprendiz, e o respeito forçado, mas também necessário dos códigos hermenêuticos fixados pelas obras singulares da literatura no seu conjunto enquanto monumento da linguagem? (REZENDE, 2013, p.21-22).

Debates como esse, ainda estão em curso. Vicent Jouve, por exemplo, no artigo *A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas*, tenta lançar um olhar equilibrado para o tema, defendendo a presença da subjetividade (sem deixar de criticar seus excessos) e aponta os aspectos positivos da “reapropriação parcial do texto pelo leitor”. Assim:

Não se trata, portanto, de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si. (JOUVE apud REZENDE, 2013, p.53-54)

Para o autor, para quem o desafio é a mediação entre o que o texto oferece e o que cada leitor lhe acrescenta, a leitura em sala de aula é constituída por três etapas. A primeira incide sobre a relação particular do aluno com o texto, seus interesses, suas reações no plano afetivo e moral, sua compreensão. A segunda consiste no confronto entre as reações dos alunos e o que o texto permite,

distinguindo as leituras subjetivas condizentes com o texto das que não o são. A terceira trata do diálogo com os alunos sobre a origem e o motivo das reações subjetivas com a finalidade de mostrar como a leitura pode produzir saberes sobre o mundo e “aprofundar o saber sobre si” (JOUVE apud REZENDE, 2013, p.61-62). Tal encaminhamento pode ser praticado na leitura de textos canônicos e não canônicos e pode ser uma forma de lidar com as tensões didáticas e teóricas em torno do assunto. A leitura literária, tal como pensada por Vicente Jouve, vai ao encontro das OCNEM no questionamento feito aos métodos utilizados na maioria das escolas brasileiras, em que a leitura propriamente dita é desconsiderada. Assim, as discussões teóricas aliadas a estudos sobre o porquê e como realizar a leitura literária em sala, contribuem para a reflexão e mudanças concretas na prática docente tais como venho vivenciando.

A não efetivação desta perspectiva subjetiva está relacionada à defasagem entre as orientações e as condições da escola para cumpri-las, devido a problemas como formação insuficiente do professor, carência de estrutura e material para leitura, organização do currículo e tempo para preparo das aulas.

Em relação à formação dos professores, a concepção de ensino literário que a norteia está voltada para a abordagem histórica das obras e ênfase em seus aspectos formais, reproduzida na maioria dos nos livros didáticos, usados por grande parte dos professores.

A “concepção de ensino de literatura que fundamenta e direciona os programas dos cursos de Letras e de Licenciatura em Letras” (REZENDE, 2013, p.11), em grande parte dos currículos das instituições formadoras do Brasil vincula as disciplinas ligadas à literatura e teoria literária a uma abordagem histórica linear e a análise de textos literários a uma perspectiva estritamente técnica. Esse modelo, que deixa de explorar aspectos semânticos do texto e priva o aluno da possibilidade de “apreciar e fruir a literatura” (REZENDE, 2013, p.11), é reproduzido no ensino fundamental e médio. Posso afirmar, baseada em minha própria experiência, que essa foi minha prática durante muito tempo, pois não tinha tido, eu mesma, a experiência da leitura literária, e me apoiava exclusivamente nos manuais didáticos, reproduzindo suas análises simplistas. Como afirma Rezende:

a ‘formação do gosto’ revela-se um jargão, já que o professor, não tendo sido ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso superior; o aluno

do ensino médio, por sua vez, confronta a linha do tempo e todos os seus representantes literários, sem contato efetivo com as obras listadas (REZENDE, 2013, p.11-12).

Embora haja textos críticos sinalizando a inadequação dessa abordagem no ensino de literatura na educação básica, Rezende (2003, p.11) ressalta que “na maioria dos currículos [...] que formam o grosso dos professores da rede pública, a concepção e a disposição das disciplinas” permanecem as mesmas.

Embora tenha cursado formação inicial e especialização em instituições públicas, não me percebia, até cursar as disciplinas do PROFLETRAS, preparada para atuar como mediadora da leitura literária em sala de aula. O professor de letras precisa, antes de tudo, ser um leitor, o que não foi minha realidade nem da maioria dos colegas. Meu encontro com a literatura é recente, logo, os conhecimentos e trocas oferecidos pelas instituições à época de minha formação, não tiveram o alcance necessário para promover o aprendizado e reflexão fundamentais para a aplicação em sala de aula. Foi isso o que me levou a buscar ampliar meu conhecimento sobre o ensino da literatura a partir do mestrado. Durante os estudos e a pesquisa, percebi, inclusive, a importância da teoria literária para adquirir conhecimento sobre algumas definições do literário e perspectivas de abordagem.

Em relação à falta de livros nas escolas públicas, e apesar das ações promovidas pelo MEC visando a sua aquisição, existem outras questões que impedem seu acesso ou uso pleno. Há casos em que, apesar de adquiridos, esses livros não ficam acessíveis. Segundo relatos de professores meus colegas e com base em minha vivência, a maioria das bibliotecas escolares está inoperante por falta de profissional. Em muitas delas não há bibliotecário, o que vemos são profissionais realocados ocupando essa função e remanejados para outros setores da escola passado pouco tempo. Como consequência, o professor sequer sabe quais livros, e em que quantidade, existem na escola. Há também casos em que a biblioteca existe, mas seu espaço é utilizado para outro fim, como sala de aula ou depósito, sob a justificativa de ser pouco frequentada pelos alunos.

Na ausência de exemplares disponíveis para distribuir pelos alunos, o professor precisa recorrer à cópia dos textos, sendo a falta de verba para esse fim outro dos problemas recorrentes. Há dezessete anos atuando em escola pública, com exceção da atual escola, cujo contexto peculiar será apresentado posteriormente, as máquinas copiadoras são usadas exclusivamente para

reprodução de atividades avaliativas. Alguns professores optam por tirar cópias com recursos próprios, mas muitos não consideram ser essa a sua função, o que acaba por limitar o professor ao uso dos textos presentes no livro didático.

Estes livros, por sua vez, dependendo do gênero literário, não apresentam os textos na íntegra, como no caso dos romances, apresentados por meio de resumo ou de um único capítulo, por exemplo. Já no caso da falta de livros didáticos, o que também ocorre frequentemente, a leitura fica restrita a textos curtos.

O tempo dedicado à leitura literária constitui outro problema. Neide Rezende (2013, p.11) defende que haja no currículo escolar tempo e espaço para a leitura literária, para que esta contribua para a formação crítica dos alunos, pois “reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas”.

Entretanto, na prática, o que acontece é que grande parte da aula é destinada à cópia de conteúdo e exercícios que precisam ser registrados no quadro. Por ser inviável cumprir o conteúdo programático, muitos professores priorizam os conteúdos relacionados ao estudo do gênero e uso da língua, mensuráveis de forma objetiva e passíveis de ser avaliados, em detrimento da leitura, prática que demanda tempo e não pode ser mensurada da mesma forma. Na escola onde atuo, por exemplo, as provas bimestrais são elaboradas em modalidade única, ou seja, todas as turmas do mesmo ano têm a mesma avaliação. Isso significa que todos os professores de Língua portuguesa devem garantir o ensino dos mesmos conteúdos, não havendo margem para o professor que queira dedicar mais tempo à literatura literária.

4 ESCUTA LITERÁRIA

As práticas de leitura em sala de aula são uma experiência relevante para a formação de leitores. Cecília Bajour defende a escuta atenta como aspecto fundamental para o sucesso desse trabalho. A escuta começa na escolha consciente, pelo professor, dos textos com efetiva qualidade literária - por sua polissemia e abertura que permitem ao leitor múltiplas leituras - e continua na conversa sobre os textos e sobre as leituras construídas.

A escuta nas práticas de leitura se assemelha a “ouvir nas entrelinhas”, (BAJOUR, 2012, p.17) termo emprestado do ensaísta George Steiner³ para se referir ao processo de captação das percepções sobre um texto entre os falantes. Isso porque o ensaísta diz que a linguagem é composta por mundos e é expressa de várias maneiras. Assim, uma palavra silenciada pode ser dita por meio do olhar, de gestos ou expressão corporal, por exemplo. Neste sentido, “ouvir” pode ser entendido como “prestar ouvidos” e, “esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro.” (BAJOUR, 2012, p.19).

Os enunciados das crianças podem ilustrar a escuta com proximidade. Para compreender a forma particular que elas têm de comunicar e alcançar os significados implícitos de sua linguagem, é necessário que o ouvinte mobilize seus mecanismos interpretativos, vislumbrando sua riqueza e profundidade comunicativa, não sua carência ou falta de articulação. “A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios.” (BAJOUR, 2012, p.20) Assim como as crianças, os jovens e adultos também convivem com o dito, o não dito e o apenas sugerido, principalmente se estiverem em um contexto de exclusão, onde o calar pode significar resistir, estar seguro, ou uma forma de alienar-se da palavra. Dessa forma, a leitura compartilhada de textos literários é vista como uma maneira de acessar o que é sugerido pelos leitores.

Embora a experiência com a leitura solitária seja uma forma de encontro do leitor com o texto, suscitando um movimento de pausas para associações e retorno

³ Steiner, George. “The Tonguess of Eros”. In: *My Unwritten Books*. Londres: Weidenfeld & Nicolson, 2008.

à leitura em ambiente particular e em seu tempo, esta não é a única forma de leitura, além de nem sempre ser viável, devido a limitações de ordem material e cultural. A escuta vivenciada em encontros coletivos também pode ser uma oportunidade de reflexão, mobilizada por uma mediação que auxilie os leitores no movimento de “associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações – e poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados” (BAJOUR, 2012, p.22). Para Aidan Chambers⁴, ler é conversar com os livros que se leem, e escutar o que é dito sobre o lido é uma forma de materializar o texto vivenciado na cabeça do leitor, tornando-o acessível para si mesmo e para os outros, como expresso também nas OCNEM:

“É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. (BRASIL, 2006, p.68)

A conversa sobre o lido deve ser entendida pelo professor como o momento em que ocorre um bate-papo sobre os sentidos provocados pelo texto em cada um dos envolvidos. Não se trata de um acréscimo aleatório de informações, que pode ocorrer ou não, mas de voltar a lê-lo à medida em que se fala sobre ele. No retorno ao texto, ocorre um intercâmbio de leituras, partes da interpretação de um unidas a partes da interpretação de outro “podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária”. (BAJOUR, 2012, p.24).

A escuta e a leitura estão relacionadas à disposição em aceitar a visão do outro sobre o mundo, não só aquela que concorda com a nossa, mas a que vai de encontro ao que pensamos. A escuta:

não resulta da manifestação coletiva do dizer de cada um. Não é questão de que todos tenham a palavra caso esta acabe no burburinho da autocomplacência. Escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo. (BAJOUR, 2012, p.24).

Os significados construídos a partir do diálogo não precisam ser concluídos, condição fundamental da escuta apontada por Bajour. Essa “concepção dialógica da escuta” defende a abertura e expansão dos sentidos em uma atitude cooperativa,

⁴ Chambers, Aidan. *Dime [Tell Me: Children, Reading & Talk, 1993]*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. (Col.Espacios para la Lectura)

principalmente quando diz respeito à literatura e outras formas de arte. Na leitura de textos artísticos, as perguntas, as prováveis e transitórias respostas, as diferentes perspectivas de mundo baseadas no que foi lido e o estranhamento diante dos discursos comuns e incomuns se entrelaçam muito mais do que na leitura de outros textos. (BAJOUR, 2012, p.25).

Na literatura, no entanto, não é somente o que alcança nossas ideias e valores que importa, mas o modo como é feito. A preocupação com o “como” se dá em especial no contexto da escuta em sala de aula, onde pode-se privilegiar o tema, em detrimento da força estética do texto. Muitas vezes, o texto literário é usado como pretexto tanto para trabalhar questões de uso da língua, quanto como instrumento para falar de “problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais”. (BAJOUR, 2012, p.26).

Os temas discutidos a partir da leitura de textos literários têm importância, suscitam questionamentos a respeito de nossas visões de mundo e nos fazem indagar sobre como nos posicionaríamos naquela situação de ficção. Mas não se pode perder de vista que, antes de tudo, “eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam, sugerem de um modo e não de outro”. (BAJOUR, 2012, p.26). A escola é um espaço privilegiado para promover experiências de abertura de sentidos e permitir que os mediadores e os que leem exercitem os ouvidos para achar formas de falar sobre os textos artísticos. “A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens” (BAJOUR, 2012, p.27). Dessa forma, os alunos poderão se desenvolver na ‘arte de falar sobre livros’.

Os saberes literários são os pilares da escuta, uma vez que ela começa na seleção dos textos “vigorosos, abertos, desafiadores que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.” (BAJOUR, 2012, p.27).

Durante a escolha do que será lido, podemos vislumbrar o caminho a ser percorrido para iniciar as conversas literárias sobre os textos, de que forma os leitores poderão ser introduzidos, que ideias poderão ser suscitadas e debatidas, como conduziremos a prática nesse momento, de que maneira apontaremos para a possibilidade de o próprio texto responder às perguntas e provocar outras e como fazemos intervenções sem amarrar sentidos. Ao escolher os textos, estamos escrevendo “a leitura de nossas próprias decisões”, e “nessa prática, relemos

nossas próprias teorias” sobre as obras e destacamos “aquilo que nos interessa que os leitores carreguem consigo como conhecimento ou como pergunta.” (BAJOUR, 2012, p.28).

Antecipar possíveis efeitos de sentido e refletir sobre como privilegiar a escuta geram um envolvimento autêntico com os textos e a confiança de que os alunos podem se relacionar com obras desafiadoras, que os inquietem. Nesse sentido, a ênfase está na capacidade do aluno de construir sentido, não em suas limitações. É importante a preocupação do professor enquanto mediador da leitura de “não monopolizar a palavra [...], encontrar um equilíbrio entre a liberdade de opinião, o direito de todos a intervir e a busca de algumas estratégias para construir significados.” (BAJOUR, 2012, p.32).

O professor também não deve superproteger o aluno diante de textos polissêmicos, que permitem ambiguidade “por meio da explicação ou da reposição de sentido ali onde o texto pretendia se calar ou duvidar” (BAJOUR, 2012, p.35-36), permitindo ao leitor poder levantar suas hipóteses, sem fechar uma única interpretação. Uma vez que “nem todos os silêncios precisam ser preenchidos”, Bajour ressalta:

Além de aprender a escutar os silêncios dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, os mediadores podem aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos. Hipóteses não expressas em jargão técnico sobre a literatura [...] se manifestam em palavras, atitudes e gestos [...] que sempre têm muito a dizer como são feitos. (BAJOUR, 2012, p.27).

A escuta precisa se nutrir de teorias, pois, para identificar e destacar as construções artísticas, é necessário o domínio de determinados saberes literários por parte do mediador. Esse conhecimento não se reduz ao emprego de terminologias próprias da teoria literária aplicadas à estrutura de um texto, deixando de fora o encantamento do texto e o leitor. “É possível falar dos textos de forma profunda e crítica sem fazê-lo ‘em jargão’” (BAJOUR, 2012, p.40). Segundo a autora, “teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos” (BAJOUR, 2012, p.41). A escuta também vai além do que se diz em palavras, e pode ser expressa pelos leitores mais silenciosos através de gestos diversos, como olhares, sorrisos, sinais. Portanto, escutar inclui ler o que o corpo expressa.

A conclusão a que se chega a respeito da escuta é que se trata de um aprendizado, uma construção que exige tempo. Não se trata de um dom ou um procedimento a ser seguido para alcançar êxito. “É fundamentalmente uma atitude ideológica que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler” (BAJOUR, 2012, p.45). Além disso, a escuta entendida como prática pedagógica e cultural estabelece pontes e pode causar transformações em contextos em que os sujeitos não compartilham da experiência de ouvir e serem ouvidos.

4.1 A relação entre seleção do texto e conversa

Promover a experiência literária em sala de aula requer preparação. Para isso, a seleção dos textos é fundamental para definir o que será feito e como se dará o momento da leitura. Esse momento considera, em maior ou menor medida, “representações, teorias e problemas acerca da literatura, da leitura e dos leitores” (BAJOUR, 2012, p.52). É preciso ficar atento pois, muitas vezes, a ideia de critério pode se confundir com ‘receita’, como se fosse possível haver um único grupo de conceitos ou motivos a se considerar na hora da escolha dos textos literários.

Tomar com ponto de partida critérios prefixados deixa em segundo plano a importância estética do texto e prioriza classificações que ignoram o literário e o artístico, como os relacionados às discussões de valores.

A crítica feita à elaboração de esquemas preestabelecidos não significa negar o valor do uso da teoria. É importante haver um diálogo entre a leitura e as teorias, sem perder de vista que o leitor também levanta suas hipóteses ao ler, com base em suas próprias teorias. Isso significa que “as teorias não existem para serem aplicadas; antes constituem visões de mundo que vale a pena conhecer de modo crítico para encontrar possíveis chaves de leitura e construir outras novas” (BAJOUR, 2012, p.53-54). Quanto maior o conhecimento a respeito da obra e das diversas formas de lê-la, mais segurança e autonomia o mediador terá para se desprender de critérios prefixados na ocasião da seleção. A autoconfiança pode garantir uma escuta mais refinada no momento de leitura e durante a conversa sobre o texto. Sobre a escolha por parte do aluno, é relevante observar, porém, que

toda seleção revela um poder, mesmo que implícito. O professor precisa refletir sobre sua posição quando propõe uma abertura à seleção de textos pelos leitores. E estar atento para evitar tanto um viés autoritário quanto demagogo, ou seja, deve procurar um ponto de equilíbrio para não cair na tendência de tomar uma decisão arrogante e unilateral com vistas ao controle do que se escolhe, nem na tendência de deixar os alunos sem orientação, escolhendo por conta própria. Ambas as posturas não condizem com a concepção dialógica de transmissão de saberes imprescindível para esse momento.

Uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. [...] é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes. (BAJOUR, 2012, p.57)

Durante a seleção, há também a possibilidade de apostar em obras que saem do cânone escolar mais propagado. Propostas que fogem das representações habituais podem abrir caminho para os leitores experimentarem diferentes linguagens e diferentes formas artísticas. Tornam-se, portanto, uma oportunidade para ampliar os saberes literários em vez de repetir o habitual.

Imaginar as maneiras de penetrar na obra com antecedência através de perguntas, de pontes com outros textos e estratégias de leitura é apenas uma previsão do percurso que a experiência com a leitura pode fazer. Segundo Bajour (2012, p.60), esses esboços são “mapas abertos, nunca definitivos, nos quais, além de seu caráter conjuntural, se manifesta também uma maneira de pensar a literatura, a leitura e os leitores”. Além disso, não podemos “antecipar com certeza os rumos das construções de sentido no texto” (BAJOUR, 2012, p.60). O importante é o mediador estar preparado para surpresas.

Estar aberto ao inesperado no percurso imaginado para a experiência literária não significa simplesmente deixar os alunos falarem suas impressões e reservar ao professor o papel de organizar essas falas. Essa postura corresponde a uma “celebração acrítica da escrita” (BAJOUR, 2012, p.61). A escuta tem algo de improvisado, com interrupções da leitura do texto para dar lugar ao que os leitores dizem, mas não deve se reduzir a isso, pois desse modo corre o risco de se tornar apenas o registro de vozes, sem construção de conhecimento.

A iniciativa de prestar ouvidos às intervenções dos alunos durante a leitura,

mesmo que de improviso, já é um passo importante diante de práticas habituais na escola ainda em grande parte “monológicas”, nas quais os alunos esperam o professor apresentar sua leitura e a sua “participação fica reduzida a uma escuta muitas vezes passiva ou excessivamente pautada por sentidos sugeridos” (BAJOUR, 2012, p.62).

Também pode ocorrer que, a partir de ideias equivocadas acerca do que significa o prazer da leitura, as intervenções do professor a respeito de aspectos construtivos dos textos sejam consideradas uma intrusão na aura prazerosa” (BAJOUR, 2012, p.62). Essa postura pode estar relacionada ao fato de não se conhecerem os elementos constitutivos do texto que ultrapassam os aspectos do tema ou de questões argumentativas. Por isso, é crucial conhecer bem os textos selecionados para que as ideias levantadas durante a conversa tomem forma, quer através do esboço delineado pelo professor, quer pelo rumo a que as discussões levaram, mesmo que imprevistas.

Desta forma, como a preparação do encontro com a experiência literária requer pensar maneiras de apresentar e penetrar os textos, além de escutar os leitores, não há um único jeito de conduzir esse momento. Deve-se ter cuidado para não cair numa prática mecânica, que pode não produzir sentido, principalmente se, por falta de conhecimento, se autorizarem todas as hipóteses levantadas.

As maneiras particulares de entrar nos textos podem tomar como ponto de partida aspectos sugeridos pela própria obra ou alguns elementos que se deseja evidenciar ou explorar para a construção de conhecimento literário. Entretanto, nem todas as interpretações dos leitores vão ao encontro do aspecto selecionado pelo professor, o que não significa que outras visões devam ser desprezadas. “As leituras que escapam à chave adotada pelo professor também podem ser interessantes, e é importante valorizá-las: todos nós, leitores, crescemos com as leituras dos outros, e isso também se transmite” (BAJOUR, 2012, p.67). Ocorre na conversa literária um enriquecimento mútuo devido ao compartilhamento de visões, o que pode resultar na mudança de uma “chave” por outra.

Garantir que as interpretações dos leitores sejam consideradas e mostrar que o professor não é o detentor absoluto do conhecimento sobre o texto é uma prática essencial para que os alunos aprendam a debater sobre literatura. Recorrer ao próprio texto para responder às perguntas que surjam durante o percurso da leitura, mesmo que elas fiquem em aberto, também é um procedimento que indica aos

leitores o caminho “para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras dizem ou calam”. (BAJOUR, 2012, p.68).

5 DIFERENÇA ENTRE CONTO E O ROMANCE

Antes de escolher um texto, o professor movimenta seus saberes literários adquiridos durante sua formação acadêmica e acumulados durante sua trajetória enquanto leitor. Conhecer as especificidades dos gêneros é fundamental para o direcionamento de atividades de leitura literária que “não sejam arbitrárias” à “natureza do texto” (BRASIL, 2006, p. 75).

A autonomia do professor na escolha dos textos, sem necessariamente usar somente os apresentados no livro didático, ou indicados por uma lista, por exemplo, requer preparo, “um conhecimento no âmbito da teoria literária” BRASIL, 2006, p. 75), além de experiência de leitura. Assim, como nos anos finais do Ensino Fundamental há uma proximidade com os gêneros conto e romance, buscar compreender suas particularidades contribui para seleção de textos de maneira mais consciente e livre. A familiaridade com os dois gêneros através das conversas sobre o lido pode ultrapassar o âmbito escolar. Segundo Rangel (2003 apud BRASIL, 2006, p 71)

Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas.

Cecília Bajour (2012, p. 40), defende que o professor precisa do manejo de algumas teorias para “reconhecer, apreciar e potencializar” achados artísticos, elementos constitutivos do texto. Portanto, para falar de textos literários, é fundamental “nutrir-se de leituras e saberes sobre o ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens” (BAJOUR, 2012, p.27)

Assim, temos os gêneros narrativos conto e romance que se popularizaram e geralmente são diferenciados por sua extensão: o conto é uma narrativa curta, enquanto o romance é uma narrativa mais longa. Entretanto alguns teóricos, como Nádia Gotlib (2002, p.5) questionam que o caráter de extensão seja uma medida válida para “determinar a especificidade dos gêneros.” Embora definir textos literários seja tarefa difícil, pois não possuem uma forma engessada e sofrem

mutações constantes em função da criatividade de seus autores, tentarei brevemente algumas especificidades presentes em cada um dos dois gêneros.

5.1 Um pouco de teoria do conto

Os contos tiveram origem na tradição milenar de contar histórias. Como seu início se deu antes da tradição escrita, não se pode afirmar com precisão seu início. Sabemos que desde as primeiras comunidades a contação de histórias reuniu as pessoas: ao redor do fogo, em tradições religiosas, entre o mestre e seus discípulos, entre famílias e amigos em espaço de convivência e que tais relatos assumiam formas variadas e versavam sobre os mais variados assuntos. Segundo alguns estudiosos, os contos egípcios, datados por volta de 4.000 anos antes de Cristo, são os mais antigos (GOTLIB, 2002, p.6).

O conto passou dos relatos orais para o registro escrito e, com o passar do tempo, foi “afirmando sua categoria estética”, quando o contador passa a se preocupar com o aspecto artístico o “sem perder o tom da narrativa oral” (GOTLIB, 2002, p.7). No entanto, é um texto difícil de definir, como afirma Nádya Gotlib (2002, p.10), “tratar da teoria do conto é aceitar uma luta em que a força da teoria pode aniquilar a própria vida do conto”. Já Júlio Cortázar, em *Alguns aspectos do conto*, diz haver uma “alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós” (CORTÁZAR, 1974. Apud GOTLIB, 2002, p.10).

Existem dúvidas quanto à existência de uma teoria do conto. Há os que a *admitem* e os que *não*. Há os que propõem a existência de “definições e a procura da forma”, outros que se opõem “a regras e definições prescritivas”, além de um terceiro grupo que, “em função das múltiplas tendências do conto”, defende “novas direções: liberdade e forma” (GOTLIB, 2002, p.9). Mário de Andrade, por exemplo, define conto como aquilo que o autor chama de conto. E considera Machado de Assis um bom contista porque encontrou a “forma do conto”, porém “indefinível”, não reduzida a receitas.

Entretanto, talvez se possa afirmar que o conto é uma narrativa que se caracteriza por sua “economia do estilo e situação e proposição temática resumidas”. Além de conter elementos considerados chaves: “o impulso único, a

tensão unitária, o efeito preciso e inesperado” (GOTLIB, 2002, p.15).

O que faz o conto é o modo como ele é contado. Seja popular, de terror ou maravilhoso, o modo pelo qual a história é contada é que faz a diferença. Como disse o contista Horacio Quiroga, “em literatura a ordem dos fatores altera profundamente o produto” (GOTLIB, 2002, p.17).

Duas manifestações distintas dessa narrativa podem ser identificadas no conto maravilhoso e no conto artístico. O conto maravilhoso é considerado por André Jolles uma forma simples. Possui personagens, tempos e lugares não determinadas historicamente e é uma narrativa que atende às expectativas do leitor, apresentando os acontecimentos como deveriam acontecer e não como se passam na realidade. Sua estrutura permite que seja recontado através dos tempos, sem perder sua forma. Suas principais características são “*mobilidade, a generalidade e a pluralidade*” (GOTLIB, 2002, p.17).

Já o conto que assume uma “forma artística” difere da “forma simples” por se tratar de uma criação única, que recebe as impressões de seu criador. Logo, tende a perder sua peculiaridade se recontada. A forma artística, de acordo com Jolles, diz respeito ao conto literário e tem como característica a “*solidez, a peculiaridade e a unicidade*” (GOTLIB, 2002, p.18).

Por seguir um determinado modelo, o conto maravilhoso serviu de base para estudos sobre a estrutura e sistemas do conto e da narrativa de forma geral. Vladimir Propp identificou as partes que compõem o conto e as relações entre elas, constatando a existência de personagens e ações que cumprem funções dentro da trama, como a função do “engano” da vítima e da “punição” do antagonista entre muitas outras. (GOTLIB, 2002, p.22). Mais tarde, Propp reduz essas funções a duas principais: “ruptura da ordem e alienação; restituição da ordem” (GOTLIB, 2002, p.27) e a uma sequência básica: abertura, desenvolvimento e conclusão.

Nos contos modernos observa-se uma diversidade de combinações de elementos, o que dificulta uma definição sistematizada como as observadas nos contos maravilhosos. A justificativa dessa variedade se relaciona com a multiplicidade de experiências que rege estes tempos modernos” (GOTLIB, 2002, p.28). Dessa forma, a estrutura tradicional composta por situação inicial, conflito, crise e resolução final, foi desmontada e fragmentada pelo modo moderno de narrar.

5.1.1 A unidade de efeito

A unidade de efeito é um princípio defendido por Edgar Allan Poe, contista, poeta e crítico, preocupado com a extensão do conto e o efeito que sua leitura provoca no leitor. A impressão intensa causada pela leitura é, segundo ele, o ponto mais relevante e, para sustentar esse efeito, que não é duradouro, o conto precisa ter um tamanho ideal: nem tão longo, nem tão curto.

O tempo de leitura deve ser o correspondente a uma narrativa curta, que permite que seja lida de uma “assentada” pode variar entre 30 minutos a 1 ou 2 horas. É o período durante o qual a alma do leitor é capturada pelas palavras do texto e experimenta a totalidade de sua força, sem interrupções. Se, porém, o conto for maior que isso, sua leitura será dividida. Nesse caso, “para cada período serão mantidas as mesmas exigências, com o objetivo de *fisgar* o leitor: manter a *tensão* sem afrouxá-la, para não dar ensejo a interrupções” (GOTLIB, 2002, p.36).

A impressão ou efeito único provocado pelo conto, é resultado de um trabalho bem planejado pelo escritor, que elabora as ações de forma que todas colaborem para esse fim. Para Poe, trata-se de um trabalho racional em que nenhuma palavra deve fugir dessa intenção. Cortázar acrescenta-lhe o “dom” artístico como elemento fundamental para sua criação.

Tais considerações apontam para uma característica básica do conto: “a economia dos meios narrativos” que consiste em eliminar tudo que não contribua para alcançar o efeito desejado, isto é, “conseguir com o mínimo de meios, o máximo de efeitos (GOTLIB, 2002, p.35).

A teoria defendida por Poe diz respeito ao conto de maneira geral. Embora tenha sido questionada, deixou herdeiros que a consolidaram. J. Berg Esenwein foi um deles, que explicou o efeito único ou “unidade de impressão” pelo princípio da singularidade dos elementos do conto, nas palavras destacadas por Gotlib (2002, p. 60):

O conto é uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e uma só personagem principal, contém um assunto cujos detalhes são comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão.

Para Júlio Cortázar (1914-1984), outro herdeiro de Poe, um conto muito bom precisa ter algo excepcional, uma “marca de qualidade literária que torna alguns contos inesquecíveis para quem os lê”, uma “alquimia secreta”, como descrito a seguir:

O excepcional reside numa qualidade parecida à do ímã; um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória e na sensibilidade; um bom tema é como o sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência. (COTÁZAR, 1974, apud GOTLIB, 2002, p.66)

Apesar das especificidades apontadas na difícil tarefa de teorizar o conto - forma breve de contar uma história, com economia de recursos para manter a tensão, unidade de efeito com o intuito de fisgar o leitor - cada conto é um conto. Contos são escritos por pessoas únicas, com formas particulares de narrar inseridas em contextos históricos e geográficos diversos, o que faz do gênero uma narrativa de muitas faces.

5.2 Um pouco de teoria do romance

Assim como o conto e a epopeia, o romance se projetou culturalmente, sobretudo no século XVIII, quando passou a se destacar dentre as produções literárias modernas. Narrativa ficcional delineada para contemplar os interesses e tensões do homem em seu contexto histórico e social, o romance tem se mostrado capaz de renovar temas e técnicas de escrita ao longo do tempo, revelando múltiplas formas, sendo por isso também difícil defini-lo.

Apesar disso, algumas tentativas de definição do gênero foram feitas, como a de Wladimir Krysinski, para quem o romance, enquanto modelo textual que responde aos interesses da burguesia, “supõe uma operação textual sobre o real, o qual é assumido por uma narrativa que implica um ou vários narradores” (W. Krysinski, 1981, p.7. Apud REIS; LOPES 2007, p.358). Ou seja, trata-se de um gênero que representa as relações humanas na vida cotidiana, em suas

particularidades, sob a perspectiva do narrador.

As transformações sofridas pelo romance ao longo da história foram lentas. Desde a antiguidade houve tentativas de escrita sobre a realidade, com as narrativas sentimentais, romances de cavalaria, picarescos, dentre outros. Foi quando a epopeia perdeu representatividade devido às grandes transformações na sociedade, que o romance passou a assumir sua centralidade, principalmente em relação à temática, já que não havia mais preocupação em buscar respostas para questões universais, nem anunciar os feitos heroicos de um povo.

Mas a questão de destaque do romance não tem a ver com sua evolução histórica, e sim com a capacidade de trabalhar a realidade e representar ideias. Desta forma, um de seus elementos constitutivos é central na estrutura do gênero: o narrador. Trata-se de uma “entidade ficcional instituída pelo autor empírico” (REIS; LOPES, p. 358) a partir da qual o autor define estratégias narrativas como a relação entre o tempo e espaço e sua representação, por exemplo.

É justamente a profundidade e extensão do universo ficcional que distingue o romance do conto, tal como apresentam Reis; Lopes (2007, p.358):

Desde logo no romance relata-se normalmente uma ação relativamente extensa, eventualmente complicada por ramificações secundárias, podendo implicar componentes de ordem social, cultural ou psicológica e envolvendo de modo decisivo o destino das personagens; é de resto, em função do tratamento da ação que se definem modalidades de composição mais ou menos elaboradas, as quais indiretamente refletem uma certa cosmovisão do autor.

Além do desdobramento das ações, normalmente as personagens também são em maior quantidade e mais complexas, podendo a caracterização ser muitas vezes minuciosa, abrangendo não só aspectos físicos como psicológicos. Assim, o romance é o gênero que cumpre com excelência a representação dos mais intensos e diversos conflitos e desejos que residem no seu íntimo.

O espaço constitui outro elemento importante da estrutura do romance, o qual pode representar com detalhes ambientes socioeconômicos e culturais. Muitos espaços, como a cidade do Rio de Janeiro do século XIX, habitam a memória dos leitores a partir da descrição elaborada com pormenores nas narrativas de Machado de Assis, por exemplo.

Já a perspectiva narrativa, isto é, a “escolha de um lugar e de um critério de

observação e apreciação da história a relatar” (REIS; LOPES, 2007, p. 360), também presente no conto, tem destaque no romance:

A importância atingida no seu contexto pela perspectiva narrativa contribui para essa complexidade e profundidade já mencionadas: pela utilização sistemática do ponto de vista de uma personagem, pela confrontação de vários pontos contrastivos, pela projeção, a partir de diferentes perspectivas individuais, de estados de espírito ou concepções ideológicas conflituosas, incluindo nestas o próprio narrador. (REIS; LOPES, 2007, p. 360)

O recurso não é suficiente para definir a especificidade do romance, mas encontra aí um lugar propício para a criação de tensões que não são resolvidas de forma harmoniosa. As múltiplas possibilidades de representação consentidas pelo romance levam em conta o tratamento e valor dado aos elementos da narrativa. Segundo Reis; Lopes (2007, p.360-361), sua tendência multiforme e sua “maleabilidade temática e formal” são confirmadas pelos subgêneros. Não são, porém, características presentes no conto, por exemplo. “E no nível da forma e do conteúdo que os subgêneros se delineiam”, como exposto a seguir:

Romance negro: eventos terríficos e ambiente sinistro;

Romance de aventuras: episódios e incidentes agitados, em cenários por vezes exóticos;

Romance cor de rosa: intrigas sentimentais com desfecho feliz; (REIS; LOPES, 2007, p.360-61)

Romance histórico: exige não só a colocação da diegese em épocas remotas, como uma estratégia narrativa capaz de reconstruir com minúcia os componentes sociais, MORAIS, jurídicos e culturais que as caracterizam (LUKÁCS,1995 *apud* REIS; LOPES, 2007, p. 361);

Romance picaresco: um narrador auto diegético enuncia o relato das suas próprias desventuras e artimanhas, como personagem socialmente desqualificada, através de um mundo semeado de obstáculos (MILLER, 1967 *apud* REIS; LOPES, 2007, p. 361);

Romance de formação: relaciona-se com o romance picaresco, embora insista, sobretudo, no processo de constituição e consolidação (cultural, psicológica, social) da personalidade de um herói (LUKÁCS, 131-144; BAKHTINE, 1984: 211 *apud* REIS; LOPES, 2007, p. 361);

Romance epistolar: traduz o registro predominantemente intimista, confessional e sentimental que o domina precisamente nas cartas em que se expressa, com todas

as inerentes implicações intersubjetivas (VERSINI, 1979; ALTMAN, 1982 *apud* REIS; LOPES, 2007, p. 361);

Romance de família: centra-se no devir temporal de sucessivas gerações de uma família, o que normalmente solicita, um narrador onisciente capaz de ilustrar os costumes típicos dessas gerações. (REIS; LOPES, 2007)

Romance policial: se enquadra no romance de aventuras, com ações desenvolvidas em torno de investigações criminais a partir de intrigas articuladas, normalmente acompanhadas por testemunhas.

Romance psicológico: centra-se no fluxo de consciência de uma personagem, e recorre com frequência ao monólogo interior. (ZÉRAFFA. 1972 *apud* REIS; LOPES, 2007, p. 361)

Romance de tese: tende a perfilhar estratégias de tipo argumentativo e reclama-se quase sempre de sistemas ideológicos claramente estabelecidos. (SULEIMAN, 1983 *apud* REIS; LOPES, 2007, p. 361)

Romance novo: uma subversão dos componentes em princípio mais consistentes da estrutura do romance: a desvalorização de intriga como percurso dotado de lógica interna, a desagregação da personagem, transformando-a por vezes em entidade errática que plasma uma espécie de crise de confiança na pessoa humana (SARRAUTE, 1956, *apud* REIS; LOPES, 2007, p. 362), dissolução do tempo, reposicionamento do indivíduo diante das coisas.

O romance contemporâneo combina aspectos do romance novo com traços de outros tipos de narrativa, como autobiografias e diários, por exemplo, contribuindo, como já dito no Capítulo 1 deste trabalho, não para sua extinção, mas para sua revitalização.

Diante de tais observações, fica claro o motivo pelo qual, grosso modo, a diferença maior entre os dois gêneros – conto e romance - seja a extensão. A complexidade e a profundidade características do romance se contrapõem à intensidade e densidade do conto. Ambos com suas especificidades encontram sua forma de afetar o leitor. Tanto a “alquimia secreta” do conto, reconhecida por Cortázar, quanto as múltiplas possibilidades de representações consentidas pelo romance de maneira complexa e profunda, apontadas por Reis; Lopes, correspondem a narrativas que pensei ser importante que meus alunos tivessem acesso, para conhecerem e experimentarem os efeitos de sua leitura neles. Nas atividades de escuta realizadas, cada um em particular pode se expressar para em

seguida conversarem sobre o que lhes tocou, chamou a atenção, ideias que surgiram durante a leitura, transformando o texto lido em texto vivenciado (BAJOUR, 2012, p.22), acessível ao aluno e aos outros, numa leitura que considera o leitor como “instância da literatura”. (REZENDE, 2013, p.13).

6 A ESCOLHA

A escolha dos textos é um momento muito importante no qual são considerados vários aspectos, como “representações, teorias e problemas acerca da literatura, da leitura e dos leitores” (BAJOUR, 2012, p.52). É a partir daí que começamos a imaginar alguns possíveis caminhos para atividades de leitura a serem desenvolvidas com os alunos. Assim, nessa etapa, levei em conta o tempo e material disponíveis para a realização do projeto, a idade e experiência de leitura dos leitores e os objetivos e fundamentos da leitura, para, inicialmente, escolher o gênero conto. O conto é uma narrativa de ficção curta, normalmente composta por uma única trama, capaz de capturar a atenção do leitor (GOTLIB, 2002). Por essa razão é indicado para iniciantes no processo de leitura. Há também a vantagem de poder ser lido em um período de tempo compatível com a carga horária da disciplina língua portuguesa no município de Maricá – dois tempos de 50 minutos, de uma carga semanal de seis tempos. Conciliar a experiência da leitura literária com as demais demandas pedagógicas é fundamental, principalmente porque as avaliações nesta escola são feitas na modalidade única, ou seja, aplica-se uma única matriz de prova, por disciplina, para os alunos de cada ano escolar. Assim, os alunos das 18 turmas de 8º ano farão a mesma prova de língua portuguesa, elaborada em conjunto pelos professores da disciplina. Essa foi a forma estabelecida pela equipe diretiva para garantir o cumprimento de um currículo mínimo por todos os professores, depois de receber queixas dos responsáveis a respeito dos conteúdos trabalhados, em comparação com trabalhos desenvolvidos em outras turmas.

Outra questão que contribuiu para a implementação da avaliação única foi a necessidade de organizar as demandas referentes à mecanografia, setor responsável pela reprodução das avaliações em máquinas copiadoras, operado por somente um profissional. A escola possui atualmente 18 turmas de cada ano das séries finais do Ensino Fundamental, com previsão de ampliação tão logo questões de infraestrutura sejam concluídas. Essa decisão tem seu ponto positivo na troca entre os professores, tanto de material, quanto de impressões, experiências e pontos de vista, já que o conteúdo mínimo é decidido em conjunto assim como a elaboração das questões da prova. O ponto negativo é que a padronização reduz a autonomia do professor na escolha de como direcionar o trabalho conforme o perfil e

necessidade da turma, pois precisará priorizar o cumprimento do currículo definido.

O conto, além de atender ao aspecto estrutural definido acima, era a opção mais indicada naquele momento, pois a escola estava funcionando em contêineres e dispunha de um acervo reduzido, composto em sua maioria, por doações, ou seja, a biblioteca não estava funcionando. Os livros ficavam em uma sala chamada “Sala de Leitura”, à qual os alunos tinham acesso durante o horário do intervalo para fazer empréstimos. O espaço, porém, também era utilizado para a realização de outras atividades, como pequenas reuniões, recebimento e entrega de materiais escolares ou quaisquer outras solicitadas pela prefeitura, como por exemplo preenchimento de cadastros. A falta de espaço, portanto, não permitia, naquele momento, a aquisição de livros em quantidade suficiente para a realização de uma leitura compartilhada por toda turma.

Ao considerar a faixa etária e experiência com a literatura da minha turma, a ideia inicial foi a leitura de textos adequados a sua idade. Seriam contos de autores brasileiros, alguns deles pertencentes ao cânone escolar, tais como Lima Barreto, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Empregamos a palavra cânone, no sentido de um conjunto de “regras, modelos ou preceitos” (BAJOUR, 2012, 92) pertencentes a determinados textos. Na literatura, soma-se a esses sentidos a ideia de lista, considerada referência baseada em critérios estabelecidos por críticos, que refletem interesses do contexto em que se inserem. O termo “cânone escolar” é usado por alguns críticos, inclusive por Neide Rezende (2013, p.12) para se referir às obras destinadas ao ensino de literatura no Ensino Médio. Na maior parte das vezes, estes textos, obrigatórios, de autores ‘consagrados’, são lidos seguindo uma abordagem histórica - arcadismo, romantismo, modernismo - sem que se desenvolva a experiência da leitura propriamente dita, levando em consideração as especificidades de cada um.

Há muitos debates acerca do processo de escolha das obras consideradas canônicas e do poder de quem as legitima. Mas, a despeito dessas discussões sobre quem as elege e a partir de que critérios, optei por trabalhar com textos de autores não por serem já conhecidos, mas porque, ao lê-los, percebi riqueza no modo como foram escritos. Eram textos construídos de modo a provocar o leitor e ampliar possibilidades de leitura.

Como minha atuação sempre foi no Ensino Médio, observo a dificuldade dos alunos na interação com textos canônicos, principalmente por apresentarem

linguagem distante no tempo “e ou que possui uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola”, como apontam as OCNEM (2006, p.63). Essa poderia ser uma oportunidade de aproximá-los da experiência de leitura com contos de escritores do referido “cânone” ainda no Ensino Fundamental, já que sua leitura integral tem sido normalmente substituída por resumos, trechos ou adaptações.

Além disso, os textos canônicos são os únicos com os quais eu tive contato, por serem mais acessíveis, tanto por estarem disponíveis em bibliotecas quanto na internet. A dificuldade de acesso ao texto é uma questão real, muitas vezes ignorada. A autonomia do professor na seleção de textos está diretamente ligada ao seu contato prévio e aos recursos disponíveis para que ele chegue ao aluno, o que na maioria das escolas públicas não é garantido, restando ao professor utilizar os textos presentes no livro didático.

Neide Rezende destaca que muitas propostas de leitura obrigatória do cânone encontram bastante resistência por parte dos alunos, embora esses mesmos alunos “demonstr[em], muitas vezes, grande interesse por best-sellers contemporâneos” (REZENDE, 2013, p. 12). A questão pode estar relacionada ao contexto midiático no qual os alunos estão inseridos e pelo qual são fortemente atraídos. Outro fator para tal resistência, identificado nos inúmeros relatórios de estágio e avaliações de larga escala é o desenvolvimento deficitário da linguagem escrita, o qual “dificulta a interação com o texto, uma vez que não se ancora no conhecimento linguístico do leitor para propiciar a compreensão e a fruição” (REZENDE, 2013, p. 12). A dificuldade com a linguagem existente na leitura de muitos textos, do cânone e não só, é um problema real também observado por mim, que, no meu entendimento, pode ter seu impacto atenuado quando a leitura é feita em sala. Na leitura compartilhada, as conversas e a mediação, além de permitirem que os alunos expressem suas impressões e ideias sobre o lido, facilitam o entendimento de termos menos usuais, os quais poderiam ser um empecilho para a continuidade da leitura, caso a proposta fosse no contexto de leitura solitária.

No entanto, uma leitura superficial e desatenta das defesas de pontos de vista distintos sobre esse legado literário pode levar o professor a uma postura excludente: devo me distanciar dos textos considerados canônicos, porque estão ultrapassados, difíceis de entender e por isso não provocariam interesse dos alunos, ou escolhê-los como se fossem a única opção, desconsiderando novas obras? É

evidente que qualquer das atitudes é redutora.

Em *Ouvir nas entrelinhas*, Cecília Bajour (2012, p.90), propõe uma abertura para a experiência de leitura de livros infantis, observando “as pontes que se estabelecem ou não entre o passado, presente e o futuro das leituras”. Embora esteja se referindo especialmente aos clássicos da literatura infantil, a autora discute o “delicado equilíbrio entre as formas de intervenção de um mediador e a construção da autonomia do leitor” (BAJOUR, 2012, p.91). Em meio a uma imensidão de obras, o leitor poderá construir seu cânone à medida em que vai lendo, tornando sua experiência mais própria, menos alheia.

Ao problematizar o cânone literário – entendido em linhas gerais como modelo a ser seguido – além de ressaltar que ele subentende as definições sobre o que é arte em determinado momento histórico, Bajour questiona “quem tem a incumbência de decidir, em cada campo artístico, quais são e quais não são os textos canônicos” (BAJOUR, 2012, p.94).

A respeito da escolha de um cânone referente à literatura infantil, Bajour coloca o problema de acessibilidade dos leitores para conhecer novas obras e então pensá-las com liberdade para constituir seu cânone. O custo de livros pertencentes a editoras estrangeiras é um fator que impede a ampliação desse acesso, além de questões envolvendo a tradução. E, o “predomínio da repetição dificulta a abertura do cânone a áreas de experimentação, de buscas estéticas inovadoras” (BAJOUR, 2012, p.95). Mas, a escolha também está ligada ao professor enquanto leitor, considerado por Cecília Bajour (2012, p.48) no seu sentido amplo:

como docentes, como pessoas que atuam em determinados contextos vitais e sociais, como participantes herdeiros e ativos de uma história da leitura que os precede e os envolve, como escutadores conscientes e formadores de leitores infantojuvenis e como delineadores e gestores de experiências de leitura.

Quanto mais restrito for seu repertório, como também nota Neide Rezende, mais difícil será associar as discussões teóricas aos textos lidos. “Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação” (REZENDE, 2013, p.11). No meu caso, por exemplo, grande parte de minha experiência literária até ao ingresso no PROFLETRAS esteve relacionada ou a indicações obrigatórias durante minha formação ou às abordadas em situações de ensino, quando apresentava as escolas

literárias, as obras e escritores seguindo uma linha cronológica, em que geralmente a leitura das obras era superficial, apoiada na proposta simplista presente no livro didático. A esse respeito, as OCNEM (2006, p.65) reforçam que o manual didático é uma ferramenta que serve de apoio para a escolha das leituras, mas não deve ser a única:

Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos.

O fato de eu ter pouca experiência gerou momentos de tensão no processo da escolha: como selecionar obras tendo um repertório restrito? Primeiramente, pedi sugestões de contos para uma turma de 8º ano a um grupo de *WhatsApp* do qual participam cerca de 130 professores de português da rede municipal de Maricá. Grande parte das sugestões era de contos de suspense e terror, subgênero previsto como conteúdo para o referido ano indicado no Referencial Curricular de Maricá e presente nos livros didáticos, o que me fez refletir sobre o lugar da experiência literária também de meus pares. Normalmente indicamos algo que experimentamos e poucas foram as sugestões que se distanciaram da categoria suspense e terror, com a qual não tinha intenção de trabalhar, pois já tinha sido apresentada a ela no início do ano e não me sinto confortável em ler textos com atmosferas sombrias. Além disso, gostaria de propor experiências com temas diversificados com a turma.

Depois decidi falar pessoalmente com duas professoras cuja experiência de leitura eu conhecia por meio de nossas conversas. Uma delas teve a oportunidade de desenvolver um projeto de leitura durante anos na rede municipal de Itaboraí; a outra, sempre comentava sobre suas leituras na sala dos professores. Minha seleção de contos baseou-se em suas sugestões, somadas a algumas experiências próprias e em pesquisas em sites e blogs sobre literatura, além de indicações de minha orientadora, que me convidou a experimentar a leituras de autores contemporâneos. Mas não foi fácil encontrar contos adequados à faixa etária dos alunos, entre 12 e 14 anos.

O resultado foi a seleção de sete contos bastante diferentes entre si: um português, um indígena, outros canônicos; outros contemporâneos. Alguns curtos e outros mais extensos e densos, conforme a lista a seguir:

1. O cágado, de Almada Negreiros;
2. A moça tecelã, de Marina Colasanti;
3. O homem que sabia javanês, de Lima Barreto;
4. Nunca gostei de ser índio, de Daniel Munduruku;
5. No tempo da camisolinha, de Mário de Andrade;
6. De quando quebrei a cabeça à mulher de Melo, de Monteiro Lobato;
7. A maior flor do mundo, de José Saramago.

A proposta passou a ser, então, experimentar a leitura de textos curtos, diversificados, que tivessem uma trama dinâmica e apresentassem uma forma de comunicar com potencial para envolver os jovens leitores.

No entanto, após passar pelo exame de qualificação, etapa em que é avaliada a adequação do projeto de pesquisa aos objetivos e proposta da dissertação de mestrado, decidi mudar o gênero a ser trabalhado. Nessa fase, o mestrando é arguido sobre os fundamentos e a aplicabilidade do trabalho, e recebe contribuições com vistas ao seu aprimoramento. Então, como os contos selecionados não apresentavam uma única temática, ou seja, seriam realizadas leituras independentes de textos sem relação entre si e, como identifiquei que muitos dos meus alunos não tinham ainda experimentado a leitura de um livro completo, recebi a sugestão de promover tal experiência, o que iria mais ao encontro do diagnóstico apresentado no projeto de pesquisa. A leitura cursiva de textos mais longos, com continuidade, como o romance, poderia causar efeito bastante positivo no contexto de minha turma. Assim, como nesse ínterim a escola havia mudado para o prédio novo e recebido alguns exemplares de livros de ficção, em vez de contos decidi selecionar um romance. A primeira atitude foi verificar a existência de livros em quantidade suficiente para a turma. Dentre os recebidos pela escola nessa condição, estavam alguns pertencentes ao cânone do Ensino Médio. Cogitei a possibilidade de ler com a turma o romance “Moby Dick”, o que seria uma boa opção por se tratar de narrativa de aventura, ir ao encontro da ideia inicial de escolher uma história com enredo mais dinâmico, além de ser artisticamente rico e poder provocar discussões. Entretanto, por ser composto por cinquenta e cinco capítulos, considerei extenso demais para realização de leitura compartilhada no tempo de que dispunha principalmente por saber que textos de outra época exigem mais tempo de conversa, “pois ocorre[m] num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas” (REZENDE, 2013, p.11).

Durante uma visita à biblioteca da escola para conhecer o material recém-chegado, encontrei alguns livros, de textos contemporâneos, com capas coloridas e atrativas como “A bicicleta que tinha bigodes”, do angolano Ondjaki, autor de quem não conhecia os textos, nem a trajetória. Depois de ver a capa, ler as orelhas e as primeiras páginas, me interessei pela proposta de contar “histórias sem luz elétrica”, ligadas à infância. Após tê-lo lido, decidi que seria o escolhido. Embora não tivéssemos exemplares para todos os alunos, tinha linguagem acessível, com expressões regionais e era mais enxuto, composto por doze capítulos. A escolha representou a ampliação das escolhas textuais para criação de artistas de países africanos cuja origem ainda é marginalizada.

Ondjaki é de Angola e ambienta o enredo de “A bicicleta que tinha bigodes” na cidade de Luanda, capital do país, no período da longa guerra civil, após a independência, na década de 1970. O livro, narrado em primeira pessoa, tem traços autobiográficos: um menino que quer participar de um concurso de histórias para ganhar uma bicicleta, conta as muitas peripécias desse processo, envolvendo amizades, imaginação e esperança.

Durante a seleção, todos textos foram lidos, pensados e sentidos. Dessa forma, mesmo em processo de construção, procurei ir ao encontro do que Cecília Bajour (2012, p.17) considera os pilares da escuta no que se relaciona com “os saberes literários”: escolher textos “vigorosos, abertos, desafiadores que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações”. Esta é, segundo a autora, “a antessala da escuta”, ou seja, não se trata de escolher textos que vão ao encontro de nossas ideias e valores, mas textos que nos instiguem e desafiem.

A escolha de um texto contemporâneo ao invés de canônico, não se deu por considerar o texto canônico “ultrapassado”. Ultrapassada pode ser a forma como algumas práticas de leitura são conduzidas, muitas vezes ainda monológicas e/ou restritas à reprodução de análises contidas no livro didático, por exemplo. A proposta da leitura compartilhada pode ser feita com todos os textos, mas exige do professor, sobretudo, que ele próprio conheça bem o texto e assuma uma postura de mediador, orientando as conversas sobre o lido e a escuta entre os alunos, valorizando seus saberes, ampliando interpretações e socializando significados.

7 METODOLOGIAS

Esta pesquisa adotou uma metodologia mista: pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação.

Na pesquisa bibliográfica, os livros e textos estudados foram na maior parte indicados durante a orientação com foco no tema do trabalho: mudanças da literatura no séc. XXI, estado atual das pesquisas em literatura, ensino de literatura, defesa e caracterização da literatura subjetiva, valor da escuta nas práticas de leitura. A investigação qualitativa em educação tem como aspecto principal incitar no pesquisador a prática do questionamento com o propósito de perceber, por meio do diálogo entre os participantes, o que eles experimentam e como interpretam sua experiência (BOGDAN E BIKLEN 1994, p. 52). No contexto da minha pesquisa, o diálogo envolveu tanto os alunos quanto a mim, como mediadora da leitura. Dentre suas características, considero relevantes o aspecto *descritivo*, crucial para dar conta das nuances captadas durante a aplicação das propostas de leitura; e a importância do *significado*, porque o interesse da pesquisa está no modo como as diferentes pessoas envolvidas no processo constroem seus sentidos.

Escolhi trabalhar com o método Pesquisa-ação porque sua abordagem propõe unir pesquisa e ação numa tentativa de transformação da prática, levando-se em conta a necessidade dos sujeitos envolvidos. trata-se assim de

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, p.14, 2011).

Tripp (2005, p.447) compreende a pesquisa-ação como uma forma de pesquisa que usa técnicas consagradas “para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” Trata-se de uma alternativa de investigação que contribui para o desenvolvimento dos professores com vistas ao aprimoramento de seu ensino, e, em decorrência, o aprendizado do aluno. Essa abordagem defende que a prática e a mediação com a teoria ocorrem durante todo o processo, produzindo conhecimento, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p.446) Quanto ao planejamento, Thiollent (1986, p. 55) enfatiza que “o

planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível”, mas apresenta fases que podem colaborar com sua condução: o ponto de partida, que é a fase *exploratória* e ponto de chegada que consiste na *divulgação externa* do conhecimento produzido durante a pesquisa. (2011, p. 47)

Na minha pesquisa, a fase *exploratória* correspondeu ao movimento de percepção do funcionamento da escola, suas diretrizes pedagógicas, sondagem dos recursos disponíveis como existência ou não de uma biblioteca, condições de acesso, livros disponíveis, número de exemplares, possibilidade de reprodução de textos e confirmação do recebimento do livro didático pelos alunos.

Situada entre o ponto de saída e chegada encontra-se a fase das ações, que seguem um movimento cíclico de planejamento, implementação, registro e avaliação da prática. Nessa pesquisa, a fase das ações compreendeu o processo de seleção dos textos, a leitura propriamente dita ao longo dos encontros, seguida de conversa literária ou momento de compartilhamento da leitura. A avaliação das propostas compreendeu atividades de reflexão a partir das vivências de leitura, que foram registradas por mim. Cada encontro destinado à experiência correspondeu a duas horas-aula de 50 minutos.

O registro de cada experiência de leitura registrou e acolheu os significados, reflexões e interações partilhados entre mim e os alunos, de acordo com a abordagem de leitura subjetiva. Cada um foi redigido após o respectivo encontro de modo a ser possível incluir, também, o que me afetou durante a experiência, permitindo estabelecer uma interpretação “à luz de uma teoria” Segundo THIOLENT. Trata-se da experiência da literatura em seu processo de materialização, isto é, durante a vivência do texto: o romance com suas especificidades, construções de sentido, a escuta. As discussões teóricas aliadas a estudos sobre o porquê e como realizar a leitura literária em sala, contribuindo, assim, para a reflexão e mudanças concretas na prática.

O lugar da teoria na minha pesquisa teve importância durante esse processo: desde a fase inicial, quando senti necessidade de atualizar as concepções sobre a literatura, passando pelo entendimento das práticas pedagógicas em curso nas quais me inseria e dos documentos oficiais que as orientam, até os fundamentos da escuta literária, as quais estava vivenciando. para promover o entendimento na educação, por exemplo reflete as preocupações do pesquisador pode por entender o contexto em que se insere o seu problema.

7.1 Contexto da pesquisa: escola, seu referencial curricular e a turma

A escola Municipal Anísio Teixeira onde realizei a pesquisa está situada no distrito de Itaipuaçu, Maricá. trata-se de um município que recebe grande verba dos *royalties* do petróleo e tem usado esses valores com investimentos em infraestrutura, implementação de políticas públicas de assistência social, melhoria do transporte público municipal e instalação de conjuntos habitacionais populares. Por esse motivo, tem tido um grande crescimento nos últimos anos, principalmente com a chegada de moradores dos municípios vizinhos, Niterói e São Gonçalo.

A escola faz parte do projeto educacional Campus de Educação Pública Transformadora (CEPT), cuja proposta é oferecer ensino integral. Considerada a maior escola nessa modalidade do mundo, foi projetada para atender 4.000 alunos do Ensino Fundamental com oferta do ensino regular e atividades diversas tais como: oficinas de língua estrangeira – mandarim e inglês - culinária, dança, esportes, teatro, robótica, dentre outras. No prédio principal ficam as salas de aula, laboratórios, refeitórios, cinema e biblioteca. Na área externa, estão localizadas as quadras, um anfiteatro, um observatório e uma cozinha industrial.

É um Campus grande - ocupa todo um quarteirão - e ainda não está totalmente terminado. De 2019 até o primeiro semestre de 2023, inclusive, a escola precisou funcionar provisoriamente, em contêineres. Começou com 800 alunos e atualmente atende a 2.000 estudantes, no ensino regular, nos turnos da manhã e da tarde. Após a mudança para as novas instalações, o ensino permaneceu com a estrutura regular, passando em 2024 para a modalidade integral somente as turmas de 6º ano, pois ocorrerá de forma gradativa.

Uma marca da escola é a política de inclusão de alunos PcD (Pessoas com Deficiência), para quem a escola disponibiliza mediadores para auxílio no processo de adaptação da aprendizagem. Essa política, porém, não inclui os alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) por não terem direito legal a um profissional para mediação. Sua presença, no entanto, seria muito valiosa, já que a maioria deles demanda atenção especial do professor e, muitas vezes, conduzir uma aula tendo que lidar com os conflitos gerados por comportamentos consequentes do transtorno, se torna uma tarefa bem difícil.

Outro dado importante é o grande número de alunos analfabetos funcionais

matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental e que a escola, na tentativa de resolver a questão, concentrou em turmas únicas, uma por ano, com atividades adequadas ao seu nível de letramento além de aulas de reforço duas vezes por semana. Algumas mães também se ofereceram voluntariamente para atuar nessas turmas. Atualmente leciono em uma delas, que, na verdade, tem característica híbrida: é composta por três grupos distintos. O primeiro grupo é formado por alunos não leitores, que precisam ser alfabetizados. O segundo, por alunos vindos do PAE (Projeto de Aceleração da Educação), criado para diminuir a distorção série/idade. Estes leem, mas apresentam dificuldades de interpretação e no conteúdo. E o último grupo, composto por alunos regulares.

No tocante ao Referencial Curricular da Rede Municipal de Maricá do 8º ano, os textos literários (crônica, poesia, romance, além dos sub-gêneros “conto de mistério” e “ficção científica”), são apresentados como um gênero textual, conteúdo a ser aprendido pelos alunos. Ao lado de cada um desses gêneros, constam as habilidades descritas na BNCC relacionadas à leitura e produção. Na leitura são referidas tanto habilidades relacionadas à leitura autônoma, compreensão, interesse, conhecimento das características de gênero e suporte, quanto habilidades que estimulam práticas de compartilhamento de leitura, como rodas de leitura. E na produção, são referidas habilidades relacionadas ao conhecimento da composição textual, com vistas à escrita.

O livro didático adotado pela escola é o mesmo para toda a rede municipal de Maricá. Intitulado *Apoema*, e adequado à BNCC, propõe o estudo dos gêneros textuais como núcleo principal de trabalho, cada um relacionado a seu contexto de produção. Inclui textos das esferas literária, jornalística, científica e jurídica, além de atividades/ estudos de gêneros contemporâneos multimodais e práticas envolvendo a oralidade, como debate, entrevista, vlog, podcast e leitura dramatizada. É dividido em unidades que propõem, ao final a produção do gênero estudado: conto de mistério, poema, crônica, artigo de opinião, conto de ficção científica, reportagem, artigo de divulgação científica e romance. Este último é apresentado a partir da leitura de um único capítulo.

No início da pesquisa, quando a escola ainda funcionava em contêineres, não havia biblioteca disponível, o que tínhamos era uma sala chamada “de leitura”, e com função multiuso - reuniões, entrega de uniforme, depósito, etc. - O acervo da “Sala de leitura” era pequeno, composto em sua maioria por livros doados. Havia

apenas duas obras em quantidade suficiente para trabalho de leitura com uma turma, situação comum em muitas escolas públicas.

Nesse começo também não foi possível usar o livro didático, pois não tinha a quantidade suficiente para toda a escola. A solução foi deixar o material existente na sala de leitura para uso em forma de empréstimo, ou seja, o professor deveria fazer a retirada e a devolução dos livros no dia de seu trabalho.

Após a inauguração das novas instalações, entretanto, mudanças importantes aconteceram. Foi aberta uma biblioteca espaçosa e aconchegante, com um acervo diversificado, embora ainda em processo de arrumação à época do início das experiências de leitura com a minha turma. Mais tarde, também um dos laboratórios do prédio para oficinas de Língua Portuguesa foi disponibilizado. Ele serve como espaço para leitura compartilhada, com livros em quantidade suficiente para a leitura em conjunto e atividades diversas, com jogos voltados para o ensino da língua.

A turma 816, na qual fiz a pesquisa, tem 29 alunos, dos quais, 3 são PCDs, mas já bem inseridos no ambiente escolar. A maioria tem 13 anos e, de forma geral, apresenta um comportamento imaturo, o que foi levado em consideração durante a seleção do texto.

Outro aspecto importante da turma são as diferenças quanto à condição social-econômica dos alunos: uns com condição social mais favorável, moradores de bons imóveis, super valorizados; outros, moradores em conjuntos habitacionais populares. Estudantes que estudaram em escolas particulares, convivendo com os que tiveram toda a sua formação em escola pública. Ambos com experiências de leitura diversas, a exemplo de quando perguntados sobre sua participação na FLIM, Feira Literária de Maricá promovida anualmente pela prefeitura (com a distribuição de voucher para compra de livros a alunos da rede). Uns não se interessaram por ir, apesar de o evento ter ocorrido próximo à escola. Outros, compraram livros, mas não os leram. E houve aqueles que compraram seus livros, segundo eles, “por curiosidade”. As aquisições variaram entre mangás, quadrinhos e obras mais populares como “O pequeno príncipe”, “Harry Potter”, “O diário de um banana” e “O diário de Anne Frank”. Não posso afirmar que os alunos não gostam de ler, pois, na grande maioria dos casos, eles, na verdade, nunca tiveram essa experiência. Como a escola também é responsável por sua promoção, foi necessário repensar a literatura sua apresentação e vivência nesse espaço.

7.2 Proposta de leitura literária

O objetivo do presente trabalho foi promover experiências de leitura literária em sala de aula, por meio da escuta sensível dos alunos e da prática do compartilhamento entre eles.

Foi selecionado o romance contemporâneo *A bicicleta que tinha bigodes*, de Ondjaki, escritor angolano, lido durante 10 encontros, cada qual com a duração de dois tempos de aula de 50 minutos. Realizamos a leitura do romance propriamente dita, seguida da conversa sobre ele, na qual os alunos tiveram espaço para falarem de suas impressões sobre o texto, associações pessoais, ideias, descobertas, interpretações, ou seja, momento de partilhar sua subjetividade, foi mediada por mim. Após esse momento, os alunos foram estimulados a registrar sua experiência com a leitura em uma caderneta de anotações.

As estratégias de leitura não seguiram uma sequência didática específica, pois “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo” Thiollent (2005, p. 25), que pode encaminhar para questões múltiplas e gerar novas inquietações e caminhos a serem abordados.

A intenção foi realizar a leitura nos dois últimos tempos das aulas, às sextas-feiras, para que os alunos, durante o final de semana, tivessem tempo de reflexão sobre o que foi lido e discutido. Não houve, portanto, a obrigatoriedade de realização de atividade pré-estabelecida baseada no texto, como as relacionadas ao uso da língua ou produção textual. Contudo, como desdobramento da leitura, realizamos pesquisa sobre o autor e seu país, Angola, e a culminância do projeto de leitura por meio de leitura dramatizada para turma de 5º ano na “Semana Multicultural”, evento realizado pela escola para a valorização da cultura afro-indígena.

Posso afirmar que as experiências de leitura compartilhada que se sucederam, relatadas a seguir, contribuíram muito para minha formação, pois pude refletir sobre a prática durante todo o processo. Esse aprendizado e aperfeiçoamento certamente serão considerados nas experiências futuras no compromisso de garantir o espaço para a literatura por meio da leitura efetiva do texto em sala de aula. Também foi possível perceber o envolvimento positivo dos alunos quanto à oportunidade de vivenciar a leitura de um romance, de se apropriar

de espaços de leitura, como a biblioteca e Laboratório de Português, de praticar a escuta ao participar de conversas sobre livros, e ainda ofertar a outros alunos um pouco dessa experiência, como aconteceu na culminância.

8 EXPERIÊNCIAS

1ª Experiência – 04/08/23, das 10:35 às 11:50

A primeira experiência foi uma visita à nova biblioteca da escola. A anterior, que funcionava em contêineres, era pequena e foi montada com doações de livros. A atual conta com um número maior de livros: cerca de cinco exemplares de diversas obras, a maioria literária. O espaço é amplo e dispõe, de forma integrada, sofás, mesas redondas e estantes. Estas estão em fase de organização, pois ainda há livros encaixotados e os dispostos nas prateleiras não foram catalogados. As pessoas têm acesso às estantes, podendo elas mesmas retirar o livro. Como os alunos passam todo o período de permanência na escola em sala de aula, ou seja, não possuem tempo vago, têm apenas a possibilidade de frequentar a biblioteca no horário do intervalo, que é de 25 minutos, destinado à refeição principal, no caso almoço, o que dificulta a oportunidade de desfrutar o ambiente com tranquilidade. O objetivo da visita era apresentar aos alunos o espaço que lhes pode proporcionar descobertas, aquisição e mobilização de saberes, imaginação e prazer por meio da literatura. A turma ficou livre para explorar o ambiente. Assim que entramos, uma aluna comentou sobre o cheiro de livros novos. Alguns foram diretamente para as estantes, outros se sentaram às mesas, e houve aqueles que aproveitaram o momento para usar o celular. A bibliotecária ficou à disposição para retirada de dúvidas e orientou sobre o procedimento para empréstimos.

Fiquei circulando no ambiente, interagindo com os alunos. Foi interessante perceber como muitos estavam atraídos pelos livros. A biblioteca é colorida, assim como grande parte das obras. Eu estava muito feliz com o momento: há dezessete anos atuando em escola pública, nunca pude realizar uma atividade como essa. Todas as escolas onde trabalhei tinham a biblioteca fechada por falta de funcionário. Uma delas a utilizou como sala de aula. Ao perceberem minha aproximação, alguns alunos já compartilhavam suas motivações e impressões sobre as escolhas: o título que chamou a atenção, o livro mais recente de uma saga, o de suspense, o bonito, o de qualidade, o que tem poucas palavras. Isso me fez perceber mais uma vez a diversidade de seus interesses, tanto em relação às escolhas quanto em relação ao comportamento diante dessa oportunidade.

Alguns se isolaram no fundo do espaço, onde ficam os sofás, para uma leitura solitária. Outros se sentaram em dupla e conversavam sobre a mesma obra. Um grupo se reuniu numa mesa onde apenas uma aluna lia para todos um livro infantil, com muita ilustração e poucas palavras. Essa aluna pouco participa em sala de aula, mas ali foi protagonista. Na outra mesa estavam reunidos cinco meninos que decidiram fazer o empréstimo de uma obra comum e criaram um grupo de leitura no WhatsApp. Dentre eles estava um que ainda não havia experimentado a leitura de romances. O romance escolhido por eles foi o romance policial contemporâneo *O homem de palha*, de Pablo Zorzi.

Separei os quinze minutos finais do nosso tempo para o registro em uma caderneta que distribuí no início da aula, antes de nos dirigirmos à biblioteca. A ideia era que ela funcionasse como um diário de leitura, uma maneira de falar sobre livros e sobre literatura. Nela, os alunos poderiam relatar o que os afetou durante as experiências de leitura no decorrer do projeto.

Os registros sobre a primeira experiência, revelaram, mais uma vez, múltiplas visões. Houve os que gostaram, os que sugeriram, e os que fizeram críticas:

“Eu achei o livro [escolhido] interessante e bonito, gostaria de recomendar para algumas pessoas que eu conheço” (Gustavo Casé)

“A tia da recepção foi muito agradável comigo” (Daniel)

“Gosto da biblioteca por ser um lugar aconchegante (...) (Isis)

“(...) não entendi nada do livro, por ser muito confuso e com as frases desorganizadas” (Elaine Freitas)

“(...) a professora podia fazer isso em todas as aulas dela. Não li porque não gosto de ler.” (Juliana Novaes)

“O que gostei no dia de hoje [foi que] ficamos em grupo.” (Catarina)

“(...) pude ler sobre o que livro que eu tanto queria ler. Poderíamos vir mais vezes.” (Cecília)

“Gostei super, conheci novos livros que talvez compraria na FLIM” (Maria Alice Moraes)

“(...) achei [o livro] muito interessante porque fala um pouco sobre a nossa vida.” (Cíntia)

“Eu só li um pouquinho, mas achei uma boa ideia.” (Bárbara)

“Não tem livros que eu queira. Não tem a saga toda de Harry Potter. Sem livros sobre anatomia humana. É um bom lugar para desenhar. Não tem descrições na prateleira pra saber do que se tratam os livros.” (Samara)

“Era uma vez um segredo... A experiência foi muito boa. Eu achei que ia ser chato, mas foi legal. Li um livro interessante (...)” (Vanessa)

A visita à biblioteca foi proveitosa tanto para Vanessa, quanto para sua mediadora. A aluna tem TDHA e dislexia e é acompanhada por um profissional para auxiliá-la durante as aulas. Valdete atua como mediadora de Vanessa, no turno da manhã, e como professora regente do primeiro segmento do Ensino Fundamental à tarde. Dias depois da visita, deparei-me com ela promovendo a mesma experiência com seus alunos na biblioteca. Aproveitei para indicar a ela um material de leitura recebido recentemente pela escola destinado ao trabalho de leitura com alunos desse segmento.

A troca de experiências entre professores de segmentos diferentes do EF é possível nessa escola, pois acontecem no mesmo prédio e nos dois turnos. E pode ser um excelente caminho para estabelecer práticas de leitura compartilhada como base da experiência literária.

2ª Experiência – 11/08/23, das 10:35 às 11:50

Nesse dia iniciamos a leitura do livro escolhido por mim: *A bicicleta que tinha bigodes*, de Ondjaki. O motivo da escolha foi primeiramente por tratar da infância, com enredo que explora experiências de um menino com uma vida simples - num contexto de escassez vivido por seu país durante uma longa guerra civil – que se mostra livre para sonhar e, portanto, com esperança. Simples também é a linguagem usada na obra, escrita em primeira pessoa, em tom coloquial que, de maneira despretensiosa e transparente, aproxima o leitor da realidade descrita. Como os alunos estão na fase de transição entre a infância e a adolescência, pensei que suas experiências, nessa fase, poderiam permitir um diálogo com as histórias apresentadas no romance. Além disso, gostaria de privilegiar a leitura de um livro presente na biblioteca e apresentar-lhes uma obra escrita em língua portuguesa por um autor estrangeiro. Ondjaki é angolano e, em sua obra, dá a conhecer particularidades do seu país, além de fazer uso de expressões da língua portuguesa faladas em Angola, suas diferenças regionais, o que contribui para enriquecer

saberes sobre a diversidade cultural. *A bicicleta que tinha bigodes* faz parte de uma série intitulada “Estórias sem luz elétrica”, inspirada em experiências vividas pelo autor na sua infância em Luanda, durante a década de 1980, quando episódios de queda de energia faziam parte do cotidiano. O livro é narrado em primeira pessoa por um menino, que conta suas façanhas para tentar ganhar o concurso literário promovido por uma rádio. A melhor história seria premiada com uma bicicleta, o que despertou o interesse do protagonista. Empenhado em ganhar o prêmio, o menino tenta uma parceria com algum de seus colegas para escrever seu texto, já que não tinha uma boa ideia, mas foi desacreditado por eles. Ainda assim, não desiste da ideia e procura a ajuda de sua amiga Isaura para realizar o plano de roubar uma caixa da casa do Tio Rui, um vizinho e escritor que tem um grande bigode. As crianças imaginam que dentro da caixa estão guardadas palavras, retiradas do bigode do escritor, que poderão ser usadas na escrita da história.

O romance começa com uma troca de mensagens entre o protagonista e o “tio Rui”, com quem tem uma relação de amizade. Depois seguem os capítulos, que são demarcados por uma página com fundo preto fazendo alusão à escuridão característica das noites em que falta luz.

A decisão de escolher um romance, como dito anteriormente, pautou-se na ideia de trabalhar a leitura de textos afins que permitissem a atenção mais demorada num tema. Vi no romance essa possibilidade, através da leitura de seus capítulos. A expectativa era a de que a leitura dos capítulos despertasse o interesse por sua continuidade e progressivo envolvimento dos alunos com a obra.

Meu desejo era que houvesse um livro para cada aluno, mas a biblioteca só tinha cinco exemplares da obra. Os exemplares que a escola recebeu em maior quantidade ainda não estavam disponíveis, pois a bibliotecária precisava, no momento, catalogar os livros das estantes, que eram muitos. Além disso, não há espaço na biblioteca para armazenar tais obras em quantidade, que deveria ficar no Laboratório de Língua Portuguesa, ainda não montado naquele momento. Assim, complementei o material de leitura com cópias que serão distribuídas semanalmente entre os leitores em forma de rodízio, para que todos pudessem desfrutar do livro em algum momento da leitura.

A experiência de leitura teve lugar na sala de aula, com os alunos sentados em círculo de modo a fazer uma roda de leitura. Comecei mostrando a capa do livro e perguntei-lhes o que nela lhes chamou mais atenção. João respondeu “o título,

uma bicicleta com bigodes”, outros concordaram. Em seguida, nos detivemos na parte que antecede os capítulos, onde se lê uma carta enviada por um dos personagens, o “tio Rui”, em resposta a um pedido de visita da personagem principal, o menino. Ele começa, de forma poética, a falar sobre a rua onde mora, utilizando expressões relacionadas ao processo de urbanização pela qual a cidade passou. Foi um momento em que precisamos interpretar figuras de linguagem, como “estilhaços de sirenes do cimento bem armado de mãos nos bolsos dos calos dos sapatos”. Os alunos foram instigados a imaginar a cena construída por essas palavras. Esse foi um exemplo de “escuta alimentada com teorias”, como aponta Cecília Bajour (2012, p.40), um modo produtivo de falar sobre construções artísticas, sem fazer uso de terminologias, mas nutrida do conhecimento teórico pelo mediador, necessário para “reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos”. Também lhes chamei a atenção para a expressão “voz no silêncio”: seria possível isso ocorrer? E, entre um sim e um não, perguntei de que ação o personagem poderia estar falando ao dizer “com palavras pode-se mesmo traduzir a voz do silêncio”. Os alunos chegaram à conclusão de que a frase aludia ao fato de que pensamos enquanto estamos calados, e através da escrita podemos dar voz às ideias, gancho para a leitura da próxima página, que apresentava o tio Rui como escritor. Esse momento da leitura foi mais truncado, pois alguns alunos começaram a se dispersar e conversar paralelamente à leitura, o que exigiu algumas paradas para que se aquietassem. Ainda assim, concluímos o primeiro capítulo que, apesar de curto, provocou algumas observações. A primeira foi sobre o fato de o menino ter feito a promessa de emprestar a bicicleta aos amigos sem pedir nada em troca, caso ganhasse o concurso. A aluna Bárbara comentou que sempre emprestou seus brinquedos. Já Juliana Novaes falou que só empresta aquilo que não tem importância para ela, e que “coisas como roupa, celular, sapato e maquiagem”, não compartilha. Ficou, portanto uma pergunta para pensarmos: a promessa foi feita como forma de barganha ou seria uma decisão de mudança do menino? Essa foi uma questão que os deixou em estado de interrogação, algo que costuma ocorrer em textos literários “desafiadores” (BAJOUR, 2012 p. 35).

Outra questão levantada foi sobre o trecho em que o menino fala sobre o concurso com seus colegas, para “saber quem tinha ideias, quem queria participar”. E todos riem dele, dizendo que “essa bicicleta já deve ter dono que já sabem quem é que vai ganhar”, mas, mesmo sem entender o que aquilo queria dizer, ele “não

desistiu”. Perguntei aos alunos o que eles haviam entendido daquela fala. Paulo entendeu que, para as crianças, havia alguém que escrevia muito melhor que o menino e que certamente seria o vencedor. Daniel cogitou a ideia de ser um concurso “com carta marcada”, quando “se rouba para dar o prêmio a algum conhecido”. Também lhes chamou a atenção o fato de um personagem ser chamado de “Camaradamudo”, descrito como um “senhor gordo que fala pouco”, mas mostra o contrário, ele fala bastante. E, por fim, o fato de o menino recorrer a um escritor para conseguir vantagens ao escrever seu texto para o concurso.

Não pudemos, porém, prosseguir com a conversa, pois estávamos nos minutos finais da aula, o que deixou os alunos inquietos, aguardando o horário da saída.

3º Experiência literária – 18/08/23, das 07:10 às 08:40

Minha ideia inicial era de sempre realizar a experiência literária nos dois tempos finais das aulas, que ocorrem às sextas-feiras. No entanto, optei por realizá-los nos dois primeiros tempos do mesmo dia, quando também dou aula para a turma. A decisão de mudar o horário foi motivada pela minha percepção de que os alunos ficam muito inquietos nos dois últimos tempos. Nesse dia, porém, fui informada assim que cheguei à escola, que os alunos iriam participar do evento Troféu Brasil de Patinação Artística de 2023, sediado em Maricá.

A escola não deu maiores informações sobre o evento, pois ela mesma não as tinha. A equipe diretiva relata que normalmente os ofícios não são enviados com antecedência, o que dificulta a comunicação e uma organização prévia. A informação que se segue foi baseada na divulgação de um jornal local: o evento nacional oficial está inserido em um Projeto educacional denominado Déjà Vu, remetendo aos Rinkes de patinação dos anos 80. O Projeto prevê a ministração de aulas de iniciação à patinação nas escolas públicas de Maricá, cujos monitores serão mantidos até o final do ano letivo de 2023, com a posterior doação dos patins às escolas.

Em princípio, a saída dos alunos ao evento estava prevista para as 8h, depois passou para as 9h. No entanto, ela ocorreu somente às 11h. Essa indefinição deixou os alunos em constante expectativa. Havia também uma movimentação, característica de dias de eventos como esse, com turmas indo e vindo e

interrupções das aulas por funcionários para o recolhimento da autorização dos responsáveis e para dar outras informações, o que afetou o trabalho em sala. Apesar de tantas incertezas quanto ao horário da participação de minha turma, conduzi os alunos à experiência literária pensada para o dia.

Iniciei a experiência lembrando nossa conversa sobre o livro e sintetizando no quadro os saberes construídos durante leitura, para, ao final, os alunos registrarem em sua caderneta, distribuída para esse fim no dia da visita à biblioteca. Essa retomada foi bastante enriquecedora, pois, além de termos feito o levantamento dos pontos discutidos, foram acrescentadas ideias não ocorridas na conversa anterior. Uma delas foi a respeito da capa, cujo olhar dessa vez voltou-se para a imagem do menino. O aluno Jessé disse que a postura do menino na capa dava ideia de liberdade, pois estava descalço, “com as mãos para cima, bem à vontade”. Os demais alunos não quiseram comentar a fala do colega e, ao associarmos a imagem da capa ao título, o aluno concluiu que o livro poderia falar sobre a liberdade do menino para viver e sonhar.

Percebemos também que o protagonista, mesmo reconhecendo suas limitações, pois não tinha uma boa estória, só “uma boa vontade de ganhar” a bicicleta, perseverou na busca de realizar seu sonho, procurando diversos meios para alcançá-lo: primeiramente tentou se associar a algum colega, mas foi desestimulado. Apesar disso, não desistiu e partiu para pedir ajuda a uma pessoa que ele considerava muito capacitada.

Enquanto os alunos registravam o conteúdo da conversa na caderneta, uma aluna estranhou o nome do autor. Expliquei que era angolano e relativamente jovem e sugeri que pesquisassem sobre ele no celular. A essa altura da atividade, os alunos se mostravam bastante ansiosos para irem ao passeio e entendi que não seria viável iniciar a leitura do livro. Solicitei, então, que fizessem uma pesquisa com o celular sobre o autor e seu país de origem. Pedi que a turma se organizasse em quatro grupos, e cada qual ficaria responsável por um dos assuntos: autor, aspectos geográficos, históricos e culturais de Angola. A escolha do tema partiu dos alunos, após se reunirem e decidirem o que mais lhes interessava. Os alunos iniciaram a pesquisa, mas não conseguiram concluí-la, ficando combinado que terminariam em casa para trazer na semana seguinte. Pedi que produzissem slides contendo informações importantes e curiosidades sobre o tema pesquisado e seguiram para o tão esperado passeio.

4º Experiência – 25/08/23, das 07:10 às 08:40

Iniciáramos a experiência com a exposição da pesquisa solicitada na aula anterior sobre o autor de “A bicicleta de bigodes”, Ondjaki e informações e curiosidades de seu país, mas apenas um grupo tinha feito, o que me fez transferir a atividade para a próxima semana. Partimos, então, para a leitura do segundo capítulo da obra. Minha expectativa era de realizar a leitura e conversa sobre dois capítulos, o corresponde a três páginas, mas não ocorreu. Entre a chegada dos alunos, que acontece aos poucos, a organização da sala em círculo, o assentamento de todos, a distribuição dos textos e a leitura efetiva do texto, houve o gasto de um tempo considerável, o que mostra, mais uma vez, que a dinâmica da sala de aula pode ocorrer em tempo diferente do planejado.

A leitura foi iniciada por mim, e continuada por um dos alunos, conforme havíamos combinado: antes de começarmos, perguntei quem gostaria de ler depois de mim e o aluno Pedro se prontificou a fazê-lo. A primeira intervenção aconteceu para buscarmos no glossário do livro o significado da expressão angolana “bué”, que quer dizer “grande número ou quantidade”. A obra contém várias expressões regionais, típicas de Luanda, que são esclarecidas ao fim do livro, num breve glossário. A busca pelo significado foi interessante porque pudemos associar a experiência literária ao ensino da língua, já que estamos estudando o conteúdo “variações da linguagem” no momento. Depois pesquisamos o significado de “cacimbo”: nome dado em Angola à estação sem chuvas. Pedi que algum dos alunos acessasse o glossário e nos contasse o que estava escrito. O termo foi usado para descrever o bigode do personagem “tio Rui”, cujo aspecto se assemelha a capim que não é cortado desde tal estação, termo que aguçou sobretudo a imaginação. A atividade de pesquisa dos significados foi necessária, dinâmica e não interferiu na fluidez da leitura. Outros saberes também foram construídos, desta vez através de busca no celular dos alunos por informações sobre as personalidades históricas citadas no texto. A personagem “Isaura”, amiga do menino, grande observadora e amante da vida animal, dá nome de personalidades aos seus animais “de estimação”. Notei que os alunos desconheciam todos eles: Ghandi, João Paulo Terceiro, “Tatcher”, Fidel Castro, Raul Castro e também os presidentes africanos: Amílcar Cabral, Samora, Mobutu e Khadafi. Não foi possível aprofundar muito as informações, porque, durante a pesquisa, os alunos começaram a ficar dispersos,

pois poucos se mostraram curiosos. O que tenho percebido é que eles permanecem mais atentos e participativos durante no máximo 30 minutos, não mais que isso.

Ainda assim, continuamos a leitura dos últimos parágrafos para finalizarmos o capítulo, e a discussão que se seguiu, embora tendo a atenção de menos alunos, foi bastante produtiva. O trecho em questão mencionava o motivo pelo qual o gato de Isaura passou a se chamar “Ghandi”: ele havia sido castrado, fato que o deixou mais manso. Na narrativa, o menino explica que “lhe cortaram os ‘tímbalos’”, mas não podia mencionar essa palavra, porque sua “avó não gosta que diga disparates”. Comentei que essa é uma postura comum entre pessoas de mais idade, de se resguardarem de conversas relacionadas ao aparelho reprodutor e sexo, porque foram educadas a achar feio falar dessas coisas. A aluna Juliana Novaes imediatamente falou que a escola deveria conversar com os alunos sobre o assunto, para evitar a pedofilia, “pois muitas crianças podem ser abusadas, porque não têm uma conversa em casa e elas precisam aprender a se defender” e “elas podem fazer coisas achando que é normal, mas não é”. Já Julyana Valente falou que sua mãe é bastante preocupada com isso e a alerta sempre, “que quando viu alguém me colocando no colo, tirou logo”. E Catarina comentou que na escola onde estudou, trabalharam o tema com uma linguagem bem adequada para a idade das crianças. Juliana Novaes voltou a falar que acha importante a escola oferecer o serviço de apoio psicológico “para, caso a criança precise se abrir, poder conversar”.

A escuta, nesse caso, parece ter ocorrido nas entrelinhas também entre as alunas, já que uma complementava a fala da outra de forma bastante ajustada, formando, a meu ver, um misto de sugestão e denúncia, possivelmente pautada em algo não dito. Essa pode ter sido, como diz Cecília Bajour (2012, p.20) “a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras”, evidenciada através da leitura compartilhada. As mediadoras Valdete e Lara, que acompanham os alunos Vanessa e Kaio, respectivamente, também perceberam a necessidade dessas meninas expressarem, a seu modo, suas inquietações, chegando a comentar o quanto é importante a escola promover esse tipo de diálogo.

O interessante é que as mesmas alunas que participaram ativamente da discussão na conversa literária nas duas primeiras aulas, agora estavam completamente desestimuladas a participarem da aula nos dois últimos tempos, ficando com a cabeça baixa durante todo o período. O conteúdo que estávamos desenvolvendo era o gênero textual artigo de opinião. Quando perguntei a Juliana

Novaes o porquê daquela postura, ela respondeu que não era boa em português e não iria entender nada. Falei que não era verdade, que ela era a mesma Juliana Novaes que compreendeu e conversou sobre o livro na primeira aula. Ela então passou a participar da atividade em curso naquele momento. Isso me fez lembrar de uma conversa minha com uma professora que tinha grande experiência como mediadora em um projeto de leitura de sua escola. Ela relatou que as professoras se queixavam da falta de interesse e participação de alguns alunos em suas aulas, mas os mesmos tinham um comportamento totalmente diferente durante as experiências de leitura, o que notei não só com Juliana Novaes, mas com os alunos Julyana Valente, Catarina e Gustavo Casé, este último costumava dormir durante as aulas.

Na semana seguinte, na segunda-feira, quando tenho mais dois tempos de aula com a turma, Juliana Novaes me perguntou, assim que cheguei, se haveria “aula de leitura” e Kaio, se deveria colocar as cadeiras em círculo. Respondi que não, a leitura do livro de Ondjaki seria sempre às sextas-feiras. Mas que faríamos outra leitura, a de um artigo de opinião, conteúdo trabalhado no momento. Embora os alunos não estivessem sentados em círculo, a leitura do artigo gerou bastante diálogo, principalmente por parte das três alunas que haviam conversado na última sexta-feira sobre a importância de a escola orientar os alunos sobre abuso sexual de menores. O texto abordava o retorno da discussão sobre a matrícula de crianças portadoras de deficiência em escolas exclusivas. O assunto pode ser bastante debatido, já que os alunos vivenciam o oposto: a inclusão. Alguns ficaram com o braço levantado, aguardando sua vez de falar e contaram com a atenção da maioria. Além de Juliana Novaes, Julyana Valente e Catarina, outros alunos fizeram suas colocações. A mediadora Lara também trouxe várias contribuições baseadas em suas experiências. Foram tantas falas, que não conseguimos terminar a leitura. Sempre que leio um texto com a turma, independente do gênero, procuro estabelecer uma conversa com os alunos sobre o assunto exposto, sem pressa para passar para questões de uso da língua, por exemplo. Isso já ocorria antes de iniciar o projeto de leitura literária, mas a regularidade e a forma com que a leitura compartilhada tem ocorrido, me faz entender que a discussão em torno do artigo de opinião sobre educação inclusiva, foi uma espécie de continuidade da escuta que começou com a experiência literária. Me pareceu que a experiência nos aproximou, dando início a uma comunidade leitora, onde todos podem partilhar suas percepções.

5ª Experiência – 01/09/23, das 07:10 às 08:40

A pesquisa sobre o autor e seu país de origem iniciada há duas semanas, foi concluída pelos alunos em casa e apresentada nesse dia. Dessa vez a turma não se sentou em círculo para facilitar a visualização dos slides. Durante a apresentação, os integrantes do grupo se posicionaram próximo ao quadro para que pudessem compartilhar as informações com os colegas.

O primeiro grupo, composto por Bárbara, Heitor, Isis, Maria Alice Soares e Paola, falou sobre a história de Angola. Os slides estavam bem construídos, com dados, imagens e um pano de fundo bem colorido. Foi apresentada uma linha do tempo que começava nos anos de 1000 a. C., quando grupos populacionais já se espalhavam pelo Angola, chegando 1575, quando parte do país se transformou em colônia portuguesa, a começar por Luanda. Depois marcou os anos de 1975, quando Angola se tornou independente de Portugal e tão logo deu início a uma guerra civil e, por último, 2002, quando finalmente a guerra civil chegou ao fim. O destaque do grupo foi para o número de 500 mil mortos e mais de meio milhão de refugiados, vítimas da guerra.

Além da linha do tempo, a turma conheceu um pouco sobre Agostinho Neto, líder engajado na luta pela independência de Angola, que se tornou o primeiro presidente angolano, em 1975. O destaque ficou para como era chamado: “poeta maior”, já que política e poesia se misturaram em sua produção literária. Também foram mostrados dados demográficos atuais e uma curiosidade sobre o nome do país: a palavra Angola tem origem no quimbundo, um dos idiomas falados por um povo do local, e era o título dado ao governante do reino Ndongo.

Já o segundo grupo, formado por Cintia, Maria Alice Mores, Juliana novaes, Catarina e Julyana Valente, ficou incumbido de compartilhar uma pesquisa sobre a geografia de Angola. Foram apresentadas informações tais como: localização no continente africano; clima: tropical; diversidade de vegetação, como florestas, savanas e desertos; forma de governo: o presidencialismo; a base da economia: a extração de recursos minerais, como o petróleo e o gás natural; extensão territorial, idioma: português; religião; moeda e população. O destaque foi para o fato de que a população desfruta de condições precárias de serviços públicos, como saúde e educação, além de apresentar elevada desigualdade econômica e social.

O terceiro grupo, composto por Paulo, Daniel e Kaio e responsável por

compartilhar a parte da pesquisa sobre a cultura angolana não apresentou, porque não conseguiu enviar os slides para meu e-mail, a justificativa foi que não sabiam o endereço eletrônico, apesar de ter sido divulgado no quadro por mim.

O último grupo, formado por Henrico, Elen, Gustavo Casé, João, Jessé, e Kaio, pesquisou sobre o autor Ondjaki. Foram relatadas informações sobre onde ele mora, sua formação acadêmica, suas obras, entre elas filmes e livros, os prêmios recebidos pelo escritor e algumas curiosidades, como seu nome verdadeiro e os lugares onde estudou. Cada componente do grupo falou um pouco sobre um dos assuntos. Em seguida, o grupo compartilhou um vídeo do YouTube contendo uma entrevista com o escritor, feita há 14 anos. Nela, Ondjaki conta como se dá seu processo criativo em histórias voltadas para o público infantil e sobre a influência de Luanda em sua literatura. O autor destaca também obras e autores brasileiros, como *Um certo capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo e Graciliano Ramos, que marcaram sua trajetória enquanto leitor, além de sua relação com a cultura brasileira, principalmente através de nossas novelas, como *Roque Santeiro* e *Rainha da Sucata*. Quando perguntados sobre o que lhes chamou a atenção em relação ao apresentado sobre Ondjaki, somente o aluno Gabriel Casé respondeu: “foi a quantidade de prêmios que ele recebeu.” Apesar de algumas tentativas de evolver o grupo na conversa, pedindo aos demais alunos que falassem sobre outros aspectos, eles não se posicionaram. O objetivo da atividade era permitir que os alunos entendessem um pouco melhor o lugar e o tempo em que o autor viveu, bem como um pouco de sua história, já que o enredo de “A bicicleta que tinha bigodes” foi inspirado em experiências vividas pelo autor na infância em Luanda. A meu ver, era uma forma de conectar o leitor ao autor e à obra. No entanto, apesar de terem feito uma boa pesquisa, com riqueza de informações, os participantes dos grupos não demonstraram entrosamento, tampouco se mostraram seguros para expressarem suas impressões sobre o assunto apresentado, parecendo não ter havido muito diálogo entre eles durante a elaboração. Essa postura tem se mostrado um tanto comum em atividades como essa, muitas vezes realizada por apenas alguns dos integrantes do grupo, quando não por um deles somente, que, ao final, coloca o nome dos demais integrantes como colaboradores, mesmo sem eles tenham participado efetivamente.

6ª Experiência – 15/09/23, das 07:10 às 08:40

Retomamos a leitura do livro após duas semanas de pausa: uma para exposição da pesquisa sobre o autor e seu país, outra, para a realização das provas trimestrais, quando os alunos vão à escola em horário diferenciado unicamente para fazer as avaliações. A intenção era ler os capítulos 3 e 4, o que ocorreu em parte, como veremos adiante.

Fizemos uma roda de conversa na própria sala de aula e iniciamos a leitura do terceiro capítulo. O pano de fundo é a falta de energia, algo que fazia parte do cotidiano dos moradores de Luanda e rendia a eles muitas histórias para contar, o que inspirou Ondjaki a escrever uma série de livros intitulada “estórias sem luz elétrica”, da qual “*A bicicleta que tinha bigodes*” faz parte.

O capítulo narra, numa noite sem luz, o episódio do possível atropelamento de um dos animais de estimação da Isaura: o sapo Raul, irmão do sapo Fidel. “Nove” é a personagem acusada do crime, assim chamado porque dizem ter feito nove vítimas de atropelamento, entre pessoas e cachorros. Ele trabalha para o General Dorminhoco e conduzia o veículo que passou por cima de algo não identificado, supostamente o sapo Raul, segundo Isaura. A menina tinha certeza do atropelamento, alegando ser aquela a hora em que o sapo costumeiramente atravessava a rua para ir à lagoa. O motorista, confuso com a situação, alegou que estava escuro e, portanto, não pôde enxergar. O menino, o CamaradaMudo e o JorgeTemCalma, também morador da rua, foram até o local para saber o que tinha acontecido e se depararam com a discussão.

Quando estávamos lendo o trecho em que as personagens questionavam se de fato o sapo Raul tinha sido atropelado, lancei uma pergunta para a turma: o que eles pensavam sobre o episódio, se poderia ser fruto da imaginação da Isaura ou se a narrativa comprovava a morte do sapo. Então, distribuí postites aos alunos e pedi que escrevessem “Sim”, caso entendessem ter acontecido o atropelamento; “Não” para o caso contrário. À medida que escreviam, os alunos levantavam-se e colavam sua resposta no quadro. A turma ficou dividida, com 11 votos “Sim” e 13 votos “Não”. O aluno Paulo fez questão de comprovar com um trecho do texto seu posicionamento favorável ao atropelamento: “O motorista deu marcha-atrás com o jipe do CamaradaDorminhoco. Estava no chão uma mancha escura de alguma coisa que devia ter sido um sapo.” (p. 19). Eu perguntei se uma mancha escura bastava

para comprovar que era um sapo. Gustavo Casé disse que “era a hora do sapo atravessar a rua”, logo, devia ser um sapo. Nenhum aluno argumentou mais sobre o assunto. Finalizei com meu posicionamento: achava que não. Já a mediadora Valdete concordava com o atropelamento.

Foi divertido fazer o debate, embora poucos alunos tivessem participado. A aluna Cíntia participa sempre em silêncio: está sempre atenta e, quando lança uma pergunta, ela fica me olhando como se fosse responder, mas não fala, apenas balança a cabeça, timidamente, ou dá um leve sorriso. Assim ela se comunica, mostrando que “a escuta é estendida não só ao que é expresso em palavras (...). Escutar também passa pelo que o corpo diz”, como afirma Cecília Bajour (2012, p.44). Findo o terceiro capítulo, iniciamos o próximo, pois tínhamos tempo para continuarmos a leitura. O capítulo quatro dá continuidade à discussão em torno da morte do sapo Raul, agora com a presença do Tio Rui e do General Dorminhoco a quem mandaram chamar, já que era o dono do veículo que supostamente havia atropelado o sapo. O General Dorminhoco não levou a sério as alegações de Isaura, mas o tio Rui, sim. Ele não só saiu em defesa da menina, como convenceu os outros a tratarem o assunto de forma respeitosa. Além de escritor, o personagem também é advogado e simulou julgamento, no qual considerou o motorista culpado, mesmo este alegando que “a mancha poderia ser qualquer coisa” (p. 23). Ao final, o dono do carro foi condenado a pagar dois meses de ração para o sapo Fidel, irmão da vítima, e o motorista passou a se chamar “Dez”, já que foi considerado culpado por mais uma morte. Depois do veredito, aconteceu o enterro com direito a cerimônia, do qual somente as crianças participaram sob a alegação de que os adultos não entenderiam. O funeral foi narrado com detalhes próprios da imaginação de uma criança, com voos de morcegos e pirilampos que pararam de piscar em respeito ao momento do discurso de Isaura.

A leitura do capítulo foi acompanhada com atenção até o trecho que narrava o julgamento e condenação do motorista. O aluno Gustavo Casé ficou muito satisfeito ao saber que sua suspeita da morte do sapo tinha se confirmado. O aluno Paulo curtiu muito o fato de o motorista ter mudado o nome para “Dez”, e do General Dorminhoco ter recebido uma pena alternativa. Eu disse que continuava achando que poderia não ter sido o sapo aquilo encontrado sob as rodas do carro e continuamos a leitura, que passou a tratar do enterro do sapo. A partir desse ponto, os alunos começaram a ficar muito dispersos, o que me fez encerrar a leitura sem

concluir o capítulo, apesar de ainda termos tempo.

Minha percepção sobre o motivo pelo qual a turma não mostrou interesse pelo episódio do enterro foi seu modo de narrar, que envolvia uma atmosfera mais fantasiosa e imaginativa. Essa construção se aproxima mais do universo infantil, do qual a turma, talvez, esteja se distanciando no momento.

7ª Experiência – 22/09/23, das 07:10 às 08:40

Na atividade anterior, 6ª experiência, nos concentramos em ler os capítulos 3 e 4 de *A bicicleta que tinha bigodes*. A leitura do capítulo 4, que conta em detalhes o enterro do sapo Raul, porém, não foi concluída, pois foi narrada de forma mais fantasiosa, o que não capturou a atenção da turma. Nesta 7ª experiência, começamos a atividade relembrando o capítulo anterior e retomando a leitura de onde tínhamos parado: o menino pede desculpas a Isaura por, imediatamente após o enterro, voltar ao assunto do concurso da Rádio Nacional, cujo prêmio é uma bicicleta, e lhe propõe que escrevam uma estória juntos. O prêmio também seria compartilhado: ela ficaria com a bicicleta às segundas, quartas e sextas, e ele, às terças, quintas e sábados. Aos domingos ficaria com o menino também, porque, segundo ele, rapazes gostam mais de bicicleta do que as moças. Isaura discorda. Ele continua a conversa sugerindo uma estratégia para conseguir uma boa estória: roubar a caixa do Tio Rui, onde eles imaginam estarem guardadas palavras retiradas de seu bigode. Imaginei que a leitura do trecho em que o menino mostra a intenção de ficar mais dias com a bicicleta do que a Isaura alegando que meninos gostam mais de bicicleta do que meninas fosse gerar alguma inquietação por parte dos alunos, mas nenhum deles se pronunciou. Desde que iniciei a experiência literária com *A bicicleta que tinha bigodes*, não houve situações em que os comentários tenham partido dos alunos. Todas as vezes em que os alunos falaram foi em resposta a alguma provocação minha. Geralmente, observo que eles gostam muito de conversar entre eles, mas, em situações de ensino, muitos deles não se sentem à vontade para expor o que pensam ou sentem. As alunas Juliana Novaes, Julyana Valente e Catarina, que participaram de forma tão expressiva da experiência anterior, por exemplo, se mantiveram com a cabeça sobre a mesa durante toda a atividade. É comum esperarmos que em roda de conversa os alunos se sintam mais estimulados a falar, mas precisamos também esperar pelos silêncios, principalmente

entre adolescentes que, por vergonha, insegurança, falta de diálogo em casa, conflitos emocionais, influência de amigos ou outros aspectos preferem se calar. Cecília Bajour (2012, p.20) ressalta que o silêncio pode funcionar como “refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra” por jovens que vivem “em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência.”

Em seguida, lemos o capítulo cinco, que se desenvolve em ambientes variados. Começa com o menino retornando à casa após o enterro do sapo Raul. A avó Dezanove, com quem vive, o chama para ir dormir, fala pra usar uma vela no banheiro para não “fazer xixi fora da sanita” e responde ao menino que a luz virá quando ela quiser. O menino entra no banheiro e apaga a vela para se habituar ao escuro. Naquela noite, sonha com a bicicleta, colorida, que tinha bigodes, com a qual os de sua rua brincavam. Ao acordar, antes de amanhecer, fica a ver a luz do sol entrar pela janela de madeira e passa a narrar sobre sua avó: diz que ela costuma fazer teatro; que, mesmo sem água, fica sacudindo a mangueira, fingindo que está regando as plantas e quando lhe serve o café da manhã, diz não gostar de leite com café, para deixar o pouco que tem pro neto. Depois, já na rua, o menino encontra Isaura, que estava triste porque um gato comeu um de seus gafanhotos e, para mudar de conversa, o CamaradaMudo liga o rádio para ouvir o noticiário. Foram ouvidas explicações sobre a guerra civil em curso, a falta de água, a falta de energia e, por fim, anunciaram que faltava apenas um dia para as crianças entregarem a estória do concurso. Então, o menino volta a falar da falta de ideias para escrever e propõe uma solução: pegar as ideias contidas na caixa onde Tio Rui guarda as aparas de seu bigode, porque, segundo as crianças, quando ele o faz, as letras presas entre os pelos se desprendem e caem na caixa.

A conversa com a turma se deteve primeiramente na expressão usada pelo menino sobre a chegada da manhã: “a luz fresca” entrava pela janela. Perguntei aos alunos a que normalmente associamos a palavra fresca. A aluna Cíntia, que normalmente só olha, arriscou responder, quase de forma inaudível “a comida”, “algo que acabou de ficar pronto”, comentário a partir do qual construiu o entendimento de que “luz fresca” poderia significar luz que acabou de surgir, que foi acolhida. O personagem, porém, associa o frescor à atividade de regar as plantas, misturando sensações captadas por sentidos diferentes: visão e tato. Mesmo não tendo falado que se tratava da figura de linguagem chamada sinestesia, chamar a atenção dos alunos para a forma como o texto foi construído foi importante para a

compreensão de que os textos literários são, como destaca Cecília Bajour (2012, p.26), antes de tudo, “construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro”.

Outro ponto levantado por mim foi a atitude da avó em deixar de beber leite por só ter o suficiente para o neto e sua estratégia de servir os alimentos aos poucos para criar a sensação de que havia muito para se comer: pedaços de pão, depois a manteiga, leite rendido e um pouco de café. Falei que já ouvi de relatos de conhecidos que vivenciaram coisa parecida, quando a mãe dizia que não estava com fome porque não havia comida que chegasse para ela. Perguntei a eles se já tinham ouvido algum relato parecido. Todos ficaram em silêncio. Expliquei, então, que mesmo sem terem vivido algo semelhante nem conheçam alguém que tenha passado fome, a experiência literária permite entrar em contato outras realidades que, de alguma forma podem ser vividas pelo leitor.

8ª Experiência - 29/09/23, das 07:10 às 08:40

Começamos a experiência na sala de aula fazendo, de forma coletiva, um resumo no quadro com os principais pontos discutidos nas últimas conversas sobre *A bicicleta que tinha bigodes*. Essa atividade tem sido importante porque revisita as experiências anteriores e, embora tímidas, as manifestações de descobertas e interpretações socializadas dão oportunidade aos alunos de, ao visualizar a materialização de suas leituras, acrescentar algo que não tinha sido dito. Confirma-se, dessa forma, a afirmação de Cecília Bajour (2012, p. 22-23), que “falar dos textos é voltar a lê-los,” sempre trazendo algo novo.

O primeiro ponto lembrado pelos alunos foi o problema na oferta de serviços essenciais para a cidade de Luanda, como energia elétrica, que sofre com cortes intencionais por parte da empresa que administra o setor. A situação é questionada pelo protagonista, o menino, ao indagar se a empresa não seria responsável por fornecer energia em vez de cortá-la.

A distribuição de água também é uma questão problemática levantada pela turma, que chegou à conclusão de que não se pode esperar por muito tempo sua chegada. Se não chover, e o abastecimento estiver interrompido, as pessoas precisarão sair em busca de lugares com poços ou cisternas, onde possam pegar o suficiente para aquele dia, como disse o aluno Henrico. Acrescentei que no caso da

falta de água em lugares do interior, como no sertão nordestino, as pessoas precisam, muitas vezes, caminhar quilômetros até encontrar um rio ou açude onde possam encher seus reservatórios. E, quando a seca é muito intensa, são obrigados a se retirarem de sua terra, pois fica inviável viver do plantio e da criação de gado nesse cenário. Essa associação despertou o interesse de alguns alunos, como pude observar no gesto de Henrico ao “levantar a cabeça”, enquanto falávamos sobre o assunto. O termo “levantar a cabeça”, cunhado por Roland Barthes para se referir às associações na cabeça do leitor durante a leitura, é reinterpretado por Cecília Bajour (2012, p. 20), ao propor o diálogo do leitor com as associações e descobertas de outros leitores, incentivado ou estimulado durante o processo de mediação no contexto da leitura compartilhada.

Outro ponto marcante girou em torno do episódio que narrava o atropelamento do sapo Raul. O caso seria fruto da imaginação da menina ou de fato aconteceu? Enquanto eu escrevia o questionamento no quadro, o aluno Paulo pediu para escrever, registrando “FATO REAL!!!!”. Como a opinião da turma tinha ficado dividida, levei uma informação nova com base numa experiência que tive fora da sala de aula. Contei aos alunos que, durante uma caminhada onde moro, me deparei com dois corpos secos de sapos que tinham sido atropelados há um tempo, mas que dava para saber perfeitamente que se tratava de um sapo, porque não estavam disformes. Logo, a personagem Isaura poderia estar enganada sobre a morte do sapo, uma vez que o que viram sob a roda do carro foi “uma mancha de algo que poderia ser um sapo”. Disse, ainda, que poderia trazer um dos sapos secos para eles verem. A reação de alguns foi de repulsa, como a da aluna Taiane, que pediu, por favor, que eu respeitasse a fobia dela. A expressão da mediadora Valdete também foi de rejeição à ideia. Ela falou que, quando criança, morava em uma casa onde tinha muitos sapos no quintal e, por causa disso, tinha pavor de ir à noite pegar alguma coisa fora de casa. Sugeri, então, que pesquisassem na internet a imagem de um sapo atropelado. O aluno Fabrício pesquisou e mostrou aos colegas, que ficaram pensando sobre a situação. A conversa movimentou a turma e foi bastante divertida.

Finalizamos lembrando quando conversamos sobre uma realidade do menino, protagonista de *A bicicleta que tinha bigodes*, como a de muitos outros meninos em Luanda: a escassez de comida, fato percebido quando relata que sua avó deixou de beber leite para dar ao neto. Os alunos não comentaram mais sobre o

assunto e passaram a registrar em suas cadernetas os pontos retomados das últimas experiências de leitura. Em seguida, passamos a ler o capítulo seis.

O capítulo seis narra o episódio em que as crianças vão pro quintal de Isaura observar, escondidos, o tio Rui em sua varanda. Segundo a menina, o tio Rui ficava lá fumando enquanto esperava sua mulher aparecer para aparar seus bigodes. Os bichos da Isaura pareciam que queriam denunciá-los, porque faziam muito barulho. O papagaio, por exemplo, falava frases como “tô certo ou tô errado”, do Sinhozinho Malta, “Vá de retro, satanás”, do Beato Salu e “posso penetrar”, do professor Astromar Junqueira, quando ia visitar a Mocinha, todas personagens da telenovela brasileira *Roque Santeiro*. O menino narra que, enquanto cortava os pelos do tio Rui, tia Alice aproximava uma caixa de madeira de seu queixo, “esfregava os bigodes, soprava, esperava e aquilo acontecia: pequenas letras caíam do bigode para a caixa.” Ela guardava letras soltas, vogais e sobras de “k” e “W”. Para Isaura, isso era possível porque Tio Rui tinha bigodes de escritor. Isso se tornou um segredo entre o menino e Isaura, que depois passou a ser segredo de três, pois o compartilharam com o personagem JorgeTemCalma, que apareceu no momento em que os dois estavam espreitando o casal.

A leitura do capítulo provocou dois momentos de agitação: o primeiro foi quando o menino narra que um dos bichos que estavam no meio deles, enquanto espreitavam tio Rui, era o sapo Raul, ele estava vivo. O aluno Paulo falou decepcionado: “Me senti enganado! Não acredito que eu pensei que o sapo Raul estivesse morto!” Já eu vibrei por descobrir que minha hipótese tinha sido comprovada. A mediadora Valdete disse que eu já tinha lido o livro, por isso tinha defendido aquela ideia. Taiane, ficou com olhar surpreso. Já Gustavo Casé, com um semblante de decepção.

Outro ponto que suscitou conversa foi quando lemos a fala da personagem da telenovela *Roque Santeiro*, o professor Astromar Junqueira. Os alunos acharam graça na frase “posso penetrar?”, contextualizada pela mediadora Valdete, que disse ter assistido à novela mais de uma vez. Ela explicou que o professor Astromar Junqueira era uma pessoa misteriosa, tinha um comportamento estranho, pois ficava incomodado quando chegava determinada hora da noite e logo ia embora. As pessoas da cidade desconfiavam que ele pudesse ser o Lobisomem, cujos uivos eram ouvidos em noites de lua cheia. Sugeri que perguntassem aos seus

responsáveis ou conhecidos se assistiram à novela, pois fez muito sucesso e possivelmente teriam algo a falar sobre ela.

9ª Experiência - 02/10/23, das 07:10 às 08:40

Optei por realizar a leitura literária também nas aulas de segunda-feira, porque temos tido muitos feriados às sextas-feiras e não gostaria que o projeto se arrastasse e se tornasse enfadonho para os alunos.

A experiência se deu na semana em que os alunos foram à Festa Literária de Maricá, FLIM, evento que acontece todos os anos, quando a prefeitura distribui vales para compra de livros. Infelizmente, embora eu tenha solicitado, não pude acompanhar os alunos durante a visita ao evento por questões de logística. Eles foram em ônibus oferecido pela prefeitura, acompanhados pelo professor que estava trabalhando no dia agendado para a visita da turma. Nessa edição da FLIM, um dos escritores convidados que nos chamou atenção foi Ondjaki, autor do livro que estamos lendo, *A bicicleta que tinha bigodes*. Ele teve participação na roda de conversa “Literatura sem fronteiras: elo entre todos os povos”, da qual também não pude participar, devido ao mau tempo no dia.

Ao chegar na sala de aula, a aluna Cíntia, apesar de tímida, comentou que viu um livro de Ondjaki na FLIM, mas não comprou porque achou caro, custava sessenta reais. Esse também foi o comentário da maioria dos professores que estiveram na feira, onde muitos livros custavam o dobro do valor cobrado comumente. O professor Tales Alcino disse que, inicialmente, eventos como esse visavam facilitar o acesso aos livros com preços mais acessíveis para quem não tem condições de adquiri-los, mas não é o que temos observado atualmente. Isso pôde ter influenciado a escolha de outros alunos também, pois o valor do vale distribuído pela prefeitura era de duzentos reais. Já o aluno Daniel exibiu uma figura que estava colorindo em um de seus adquiridos na feira e Fabrício me mostrou uma HQ.

Em seguida, para evitar distrações, pedi que os alunos deixassem os aparelhos de celular em suas mochilas na sala de aula e nos dirigimos para o Laboratório de Português, recém-inaugurado, onde ficam os livros adquiridos recentemente em quantidade suficiente para todos os alunos. O espaço é tão colorido e agradável quanto a Biblioteca: tem uma poltrona e três mesas retangulares grandes, organizadas em forma de “U”, o que possibilitou a leitura

compartilhada dos capítulos sete e oito, cujo resumo segue abaixo:

O menino, Isaura e JorgeTemCalma combinaram de espreitar o quintal do Tio Rui mais uma vez naquela noite, que estava propícia, pois a companhia de energia tinha cortado o fornecimento de luz novamente. O menino passa a narrar seu encantamento pelas noites sem luz: os olhos das pessoas brilham mais, elas imaginam o que poderia estar acontecendo na telenovela, sua avó fica no muro rindo das conversas das crianças, as noites ficam mais quentes, os carros passam devagar, crianças brincam na rua, fica um cheiro de lampião no ar, dá para roubar fruta do quintal dos vizinhos e tiram vantagem das crianças de outras ruas quando brincam de se esconder, porque conhecem os melhores esconderijos. Outra vantagem é que podem entrar na casa do vizinho para se esconder. Em seguida, a narrativa volta-se para quem está espreitando na casa do tio Rui. Ele e a mulher estavam na varanda, seguindo o ritual de sempre, aparando os bigodes. O motivo daquela espreita era JorgeTemCalma ver com os próprios olhos o que tinham lhe contado sobre a caixa. Enquanto a tia Alice sacudia e soprava os bigodes do tio Rui aparado por uma caixa, o menino descrevia para o colega as letras que caíam nela, porque ele não as via. Após o casal entrar em casa, as crianças articularam um plano para roubar a caixa: Isaura ficaria na retaguarda e os dois lhes fariam uma visita. Enquanto um distrairia o tio Rui com uma conversa, o outro pegaria a caixa.

Os meninos foram bem recebidos pelo casal. Serviram-lhes um suco agüado e passaram a conversar sobre o concurso da Rádio Nacional. Para participar precisavam ter uma boa ideia para escrever e logo pediram ajuda ao tio Rui. O escritor falou que copiar a ideia de outra pessoa seria fraude e fez silêncio. JorgeTemCalma ficou inquieto com a resposta e o menino pediu, então, uma ideia emprestada, oferecendo em troca o direito de ele andar na bicicleta nos domingos e feriados, o que foi recusado. Para tio Rui, a rua tinha muitas histórias que serviriam de inspiração para a escrita. Em seguida, o menino quis saber pra que serviam os silêncios. “Para as pessoas estarem umas com as outras”, não basta as pessoas estarem no mesmo lugar, “é preciso olharmos para o outro”, foi a resposta. Depois indagou se as ideias nasciam na cabeça. “No coração”, disse o escritor, incentivando o menino a seguir o conselho. A conversa foi interrompida por uma ligação importante que tio Rui precisou atender. Foi a oportunidade que os garotos tiveram para pegar a caixa. O plano deu certo e o menino chegou em casa maravilhado com o feito. Ele tinha até ao meio dia do dia seguinte para escrever a

estória. A leitura foi interrompida muitas vezes por causa de conversas entre os alunos, o que dificultou a atividade. Nesse dia, decidi que podiam sentar onde quisessem e ficar do lado de quem tinham mais afinidade, quando aproveitam a proximidade para conversar. Essa liberdade não é possível no dia a dia da sala de aula, onde os lugares são fixos, longe dos colegas mais próximos, justamente para evitar a conversa indiscriminada, ação da escola chamada mapeamento.

O diálogo ocorrido durante a leitura ficou em torno da experiência dos alunos quando falta a luz. Perguntei a eles o que costumavam fazer quando isso ocorre. Paulo falou que fica entediado, porque não pode ver televisão, então vai dormir. Perguntei se faz isso, mesmo quando falta luz no início da noite. Ele confirmou, dizendo: “como não tem nada pra fazer, vou pra cama.” Perguntei à turma se alguém costumava sair pra rua para brincar ou ficar conversando. Elaine Freitas disse que sua mãe não deixa, por ser perigoso. Henrico comenta que vai pro quintal, fica na rede, mas não vai pra rua. Perguntei se ficava conversando, falou que não. Ninguém mais se pronunciou.

Para tornar a experiência mais dinâmica, à medida que surgiam diálogos entre as personagens, os alunos eram convidados a lê-los. Os alunos Paulo, Catarina, Jessé e Gustavo Casé se ofereceram como voluntários. Quando surgiu outra cena em que o papagaio Gandhi reproduz falas de personagens de telenovelas brasileiras, como a do “Zé das Medalhas”, de *Roque Santeiro*, aproveitei para perguntar se alguém teve a curiosidade de perguntar a um conhecido sobre a novela. A intenção era saber se a conversa literária tinha saído da escola. Henrico respondeu que se é novela antiga, seu colega não teria assistido. Lembrei-lhe que a ideia era perguntar a pessoas mais velhas, com idade acima dos 45 anos, mas os alunos não fizeram essa troca.

10ª Experiência - 09/10/23, das 07:10 às 08:40

Nesse dia, a intenção era realizar a leitura em outro ambiente, o Laboratório de Português, mas ele estava sem as cadeiras, retiradas para a realização de um evento em outra sala. Assim, a leitura literária aconteceu na própria sala de aula. Dessa vez, pedi que os alunos arrumassem as cadeiras em círculo, deixando as mesas com o material e celular atrás delas. Também organizei os alunos de modo a evitar conversas como aconteceu no último encontro. O aluno Rodrigo perguntou:

“quando vai acabar a leitura desse livro? Não aguento mais!”, Heitor concordou. Respondi que faltava pouco: quatro capítulos. “Vamos acabar com isso, logo, professora,” disse Rodrigo. “Vamos, sim, leremos dois capítulos hoje e o restante na próxima aula”, respondi.

Nesse ínterim, Gustavo Casé assumiu espontaneamente a responsabilidade de distribuir os livros e textos aos alunos, o que mostra que adesão dos alunos não é a mesma, um aluno pode se mostrar mais proativo, enquanto outros, mais desmotivados. A esse respeito, as OCNEM (2006, p. 68) esclarecem que fatores diversos, “linguísticos, culturais, ideológicos” interferem na relação do leitor com o texto, tendo como resposta “desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional”. A familiaridade com o gênero literário também pode implicar “o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação.”

Enquanto grampeava as cópias com a ajuda da aluna Juliana Novaes, falei pra ela que tinha “ganhado Gustavo”, o menino que vivia de cabeça baixa durante as aulas, agora totalmente engajado no projeto de leitura. Também comentei com os que estavam próximos à mesa que pretendia fazer uma culminância, com possível dramatização de uma cena, apresentação do resumo do romance, entre outras ideias. Aproveitei para perguntar quem eles achavam que poderia fazer isso. Juliana Novaes disse que Paulo poderia falar. Gustavo Casé sugeriu que distribuíssemos suco “Tang” para os alunos⁵.

A proposta foi fazer a leitura dos capítulos nove e dez, cujo resumo exponho a seguir. O menino acordou por volta das seis horas da manhã, e a energia ainda não tinha voltado. O Camaradamudo levou para a Rádio Nacional o envelope contendo o texto que o menino passara a noite escrevendo, à luz de velas, após ter ido a casa do tio Rui roubar sua caixa. Mais tarde, encontra-se com Isaura e JorgeTemcalma, curiosos para saber como foi a noite anterior na casa do Tio Rui. O menino diz que era segredo, mas, em outra ocasião, quando questionado se tio Rui não iria repreendê-los, deixa escapar: “achas que eu ia mesmo roubar a caixa com restos de estórias do tio Rui?”. JorgeTemCalma ficou sem entender. Ao encontrarem com o tio Rui na rua, ele perguntou ao menino sobre a estória. JorgeTem Calma respondeu que não era bem uma estória, mas “uma espécie de carta”. Tio Rui falou que o texto do menino poderia valer para o concurso e deu dinheiro para as crianças comprarem

⁵ No livro “A bicicleta que tinha bigodes”, a personagem tio Rui serve suco *Tang* aos meninos quando o visitaram com a intenção roubar-lhe a caixa que continha as aparas de seus bigodes.

“gelados” na esquina. Elas saíram felizes, correndo e saltando pela rua de tal maneira, que o comprovante de participação no concurso entregue pelo CamaradaMudo ao menino deve ter caído de seu bolso sem que percebesse, porque nunca mais foi visto. Passaram a tarde juntos observando as lesmas de Isaura, quando o menino confessou que abrira a caixa do tio Rui e passou a narrar o que vira nela: muitas letras, acentos e um brilho de magia, difícil de explicar, como se fosse uma “música parada”. Isaura e JorgeTemCalma ficaram sem entender. Segundo o menino, não dava pra explicar aqueles brilhos “com palavras de falar”, deixando os amigos pensativos. Antes de iniciar a leitura, quando todos estavam sentados e os textos distribuídos, expliquei aos alunos que estávamos lendo um romance – narrativa longa, composta por várias personagens, que atuam em cenários diferentes e por isso, é dividida em capítulos. E, à medida que lemos, a história se desenrola, passamos a conhecemos mais as personagens, como elas se relacionam com a história e o enredo vai ganhando força. Durante a leitura de um romance, entramos na história aos poucos, porque ela é contada aos poucos, mas ao final, estamos completamente envolvidos. Essa é uma experiência de leitura.

Em seguida, passamos à leitura efetiva, com pausa somente para os alunos decidirem quem iria emprestar suas vozes nos diálogos. Ao final do capítulo dez, perguntei o que eles achavam: o menino iria ganhar o concurso ou não? Paulo respondeu, de pronto, que sim, ele era o protagonista e os protagonistas passam por dificuldades durante a história, mas, no final, sempre conseguem alcançar seu objetivo. Cíntia comentou que não, porque ele não sabia escrever histórias. Taine falou que sim, porque ele pegou as ideias da caixa do tio Rui, então teria uma história boa. Já na opinião de Samara, ele não ganharia, por ter escrito uma carta, e uma carta não é uma história. Taine voltou a falar: “depende, a pessoa pode escrever um poema numa carta”. Escutar essa manifestação plural de ideias sobre uma mesma leitura foi um exemplo concreto da aceitação “[d]o outro em sua diferença, mesmo que não concordem com ela”, como afirma Bajour (2012, p.25)

11ª Experiência - 16/10/23, das 8:40 às 10:10

A atividade iniciou com atraso, porque a escola está passando por mudanças na alocação das turmas. Antes, os 8º e 9º anos ocupavam o segundo andar do Bloco B do prédio. Agora, passam a ocupar o terceiro andar do Bloco A, onde os

aparelhos de ar condicionado e as lousas digitais estão instalados. A transferência da turma ocorreu no horário da aula, tomando parte do tempo, ainda mais, porque as mesas e cadeiras precisaram ser limpas para o uso dos alunos. Utilizamos a sala de aula pois o Laboratório de Português estava ocupado para a realização de uma reunião. Ao solicitar aos alunos que organizassem as carteiras em círculo, Henrico reclamou: “de novo!”. “Sim, terminaremos a leitura hoje”, respondi. Alguns comemoraram, como se estivessem aliviados com isso. A arrumação da sala também demorou um pouco, pois grande parte dos alunos movimentaram somente sua cadeira, quando era necessário que movimentassem também sua própria mesa e as sobressalentes. Mesmo pedindo que ajudassem na organização, grande parte deles permaneceu sentada antes mesmo que o ambiente estivesse na disposição orientada. Nesse dia, alunos que costumam participar de forma mais ativa, como Bárbara e Gustavo Casé, faltaram, e foi Paulo quem se dispôs a distribuir os livros e textos. Dessa vez, não indiquei onde eles deveriam se sentar, como na última aula, quando separei os alunos que costumam conversar durante a leitura. Assim, eles se agruparam com quem tinham mais afinidade. Alguns alunos se comportaram como de costume durante a leitura: houve conversas entre Heitor e Rodrigo; Paola e Maria Alice Moraes; Cecília e Elaine Silva, bem como o uso do celular por Julyana Valente. Mas também percebi uma mudança positiva na postura da aluna Samara, que se sentou perto de mim e mostrou-se atenta e participativa durante toda a atividade, o que não tinha acontecido até a experiência passada. Naquele dia, ela falou pela primeira vez, ao defender a opinião de que o menino não ganharia o concurso por ter escrito uma carta. Antes disso, Samara conversava muito com Gustavo Santos durante a leitura. Entendi como ter sido escutada fez diferença para ela. Comuniquei à turma que chegara o momento de saber se o menino ia ganhar a tão sonhada bicicleta e começamos imediatamente os capítulos onze e doze resumidos a seguir. O menino, sua amiga Isaura e JorgeTemCalma combinaram de ir à casa do tio Rui para ouvir pelo rádio a divulgação do resultado do concurso. Chegaram lá às dezoito horas e foram recebidos com alegria e pompa: serviram-lhes sanduíche de queijo e suco *Tang*, que dessa vez não estava agüado. Depois de um tempo, até tio Rui conseguir sintonizar a rádio, que noticiou a falta de luz, a guerra, a prisão de Nelson Mandela na África do Sul, e, por último, o concurso. As crianças estavam apreensivas. O menino principalmente, porque tinha perdido o comprovante de participação no concurso. Ao escultarem o resultado, entenderam que o vencedor

tinha sido uma menina. O silêncio pairou no ar. Não tiveram coragem de olhar para o menino. Tia Alice tratou de consolar as crianças com sorvete e conseguiu, elas ficaram surpresas com aquele “gelado”. Isso porque era raro ver sorvete quando não há luz por um longo tempo. Segundo o menino, ele deve ter conseguido o “gelado” na casa de alguém “importante”, com condições financeiras para ter um bom gerador de energia. A tristeza do menino por não ter ganho o concurso passou rapidamente. Indagado sobre o conteúdo de seu texto, o menino passou a relatar o que escreveu. Ele pediu ao presidente de Angola que desse bicicletas a todas as crianças do país, “mesmo as que não sabem contar histórias”, como ele. Depois, da rua, chamaram Isaura e JorgeTemCalma, a tia Alice foi pra cozinha e o menino ficou mais um pouco, conversando com o tio Rui sobre a cor das estrelas.

Observei – pelas falas durante a organização da roda de leitura e posturas dos corpos - que uma quantidade maior de alunos, em relação às atividades iniciais, estava pouco disposta a participar dessa última experiência de leitura. Ao terminar o último capítulo, os alunos comemoram com palmas dando a entender que estavam aliviados, como se estivessem enfadados e entendi que não caberia conversa sobre o texto, pois se tornaria desgastante insistir na atividade, quando grande parte da turma dava indícios, naquele momento, de falta de interesse.

12ª Experiência - 27/10/23, das 7:10 às 8:40 e das 10:35 às 11:50

Depois de terminarmos a leitura do livro *A bicicleta que tinha bigodes*, de Ondjaki, no dia 16/10, solicitei aos alunos a produção de uma resenha literária como parte do conteúdo previsto para o trimestre e que tinha como objetivo a vivência da escrita sobre uma obra efetivamente lida. Mas, mesmo sendo uma atividade que compõe a nota do trimestre, dos trinta alunos, somente seis entregaram a atividade no prazo. Os demais alegaram ter esquecido. Minha intenção era que, após a entrega da resenha, os alunos compartilhassem suas impressões sobre o livro, baseados nas suas produções, o que não ocorreu. Não fiz entre os que entregaram, pois os alunos demonstraram desinteresse e certa apatia diante de mais uma proposta envolvendo conversa sobre o livro.

Em seguida, passamos a conversar sobre a culminância do nosso projeto de leitura que, em princípio, estava previsto para acontecer num evento ligado à disciplina Língua Portuguesa, onde as turmas exporiam os trabalhos feitos ao longo

do ano. Mas, por causa da grande quantidade de eventos promovidos no último semestre, a proposta ficou inviável. Então, a culminância será inserida na Semana Multicultural, evento assim intitulado por abarcar trabalhos pedagógicos com perspectiva voltada para a valorização da cultura afro-brasileira e indígena, prevista na lei 11.645/2008, que assegura a inclusão no currículo programático de “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos”. Como o livro *A bicicleta que tinha bigodes* é um romance angolano, teremos a oportunidade de mostrar como a literatura é capaz de apresentar culturas, histórias de pessoas e mundos diferentes, abrindo fronteiras para a produção artística de países africanos, sobretudo de língua portuguesa. A inserção de obras como *A bicicleta que tinha bigodes* amplia a ideia de “patrimônio” defendida por Vicent Jouve em sua obra *Por que ensinar literatura?* (2012, p.135): em situação de ensino, o professor pode “fazer valer” que as obras não existem apenas como “realidades estéticas. Elas também são objetos de linguagem que – pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que nos interessemos por elas”. Também a respeito dos saberes que a literatura mobiliza, Roland Barthes (2007, p.17) afirma:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se não sei por que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Lancei para a turma a proposta de participação na Semana Multicultural por meio da mostra de nosso trabalho de leitura compartilhada. Em princípio alguns alunos não gostaram da ideia, porque pensaram que precisariam fazer mais pesquisas, por já estarem com uma demanda grande de trabalhos de outras disciplinas relacionados ao evento. Então, disse que nós já tínhamos realizado o trabalho: já tínhamos lido o livro, pesquisado sobre o autor e sobre Angola, precisávamos agora mostrar o trabalho feito. Perguntei se sabiam quantas turmas, numa escola grande como a deles, com mais de 50 turmas das séries finais do Ensino Fundamental, tinham tido uma experiência como essa. Ficaram pensando. Respondi que somente eles. Então, mudaram de atitude e aderiram à ideia.

Passamos a definir como seria a mostra. Perguntei se os alunos aceitariam

escolher algumas partes do enredo para encenar. Aceitaram de pronto. Mesmo sabendo que não teríamos muito tempo para ensaios, não pude descartar essa ideia, pois estavam motivados. Combinamos que as cenas escolhidas deveriam contar de forma resumida os acontecimentos principais da história. Os escolhidos foram: o menino ouvindo na rádio a notícia do concurso valendo uma bicicleta; o menino pendido ao Tio Rui para escrever sua estória, o qual se recusou a fazê-lo; o menino sugerindo à amiga Isaura que escrevessem a estória juntos em troca do revezamento da bicicleta, caso ganhassem; o caso do atropelamento do sapo Raul e o roubo da caixa onde ficavam os restos dos bigodes do Tio Rui. Depois Perguntei quem gostaria de participar da encenação. Fabrício se propôs a representar o menino, João, o tio Rui; Kaio, o JorgeTemCalma; Catarina, a Isaura e Jessé, o motorista Dez. Paulo seria o narrador. Em seguida, pedi que Paulo narrasse, mesmo de forma improvisada, a primeira cena. Os atores se posicionaram na frente da sala para a a representação, que foi naturalmente desajeitada, pois não tinham ensaiado e não tinham um roteiro. Após o intervalo retornei à turma para mais dois tempos de aula, que foram destinados à continuidade da conversa sobre a culminância do projeto de leitura compartilhada. Gustavo Casé sugeriu a leitura da carta escrita pelo protagonista à Rádio Nacional, registrada na última parte do livro. Também pensou em servir “suco *Tang*”, aguado, aos expectadores, como acontecera no romance. Fabrício discordou, seria um suco ruim de beber. João não se pronunciou, mas torceu o rosto, parecendo não ter gostado da ideia. Jessé preferiu que fosse aguado. A mediadora Valdete sugeriu que fosse servido um suco “normal”, para que os expectadores pudessem beber e não houvesse desperdício. Daniel se dispôs a trazê-lo. Sugerir que o título do projeto fosse “Nós lemos um romance” e que elaborássemos um painel contendo: o objetivo do projeto, como e onde acontece; imagem da capa do livro; informações sobre o autor e seu país; imagens que ilustrassem o enredo. Perguntei quem gostaria de produzir as imagens. Juliana Novaes perguntou se valeria ponto. Respondi que aquele era um projeto da turma e que os alunos deveriam aderir voluntariamente a ele, de acordo com suas habilidades e interesses. Uns poderiam encenar, outros desenhar, outros escrever, e assim por diante. Uns poderiam se comprometer em trazer o suco *Tang*, a ser servido aos espectadores, conforme tinha sido sugerido. O importante era que todos tivessem participação no evento. Dei o exemplo de minha experiência em trabalhos como esse nas turmas em que atuei no Ensino Médio e falei que normalmente os

alunos que escolhem elaborar o roteiro, não gostam de atuar, por serem mais tímidos, mas fazem um excelente trabalho de pesquisa e produção de texto. Iago, um aluno recém chegado à turma, que não participou da leitura do livro, perguntou o que ele poderia fazer. Respondi com outra pergunta: o que você costuma fazer bem? Ele falou que era bom em debates. A mediadora Valdete sugeriu que Iago levantasse uma discussão, durante a leitura dramatizada, sobre a veracidade do atropelamento do sapo Raul, episódio que agitou a turma durante a leitura compartilhada. O aluno gostou da ideia e pediu pra levar um exemplar do romance para ler em casa. Já Jorge, aluno também recém chegado, se propôs a desenhar a imagem principal da capa. Finalizei a aula perguntando quem poderia elaborar o roteiro da encenação. A aluna Isadora se prontificou. Perguntei se ela conseguiria escrever e me enviar por e-mail em dois dias, pois o ensaio seria na próxima segunda-feira. Ela fez que sim com a cabeça. E não só fez, como teve a iniciativa de levar algumas cópias para os colegas no dia do ensaio.

O ensaio, aconteceu no dia 30/10, segunda-feira, sobe a orientação da mediadora Valdete a meu pedido, porque não pude ir à escola nesse dia. Ela levou os alunos que participariam da leitura dramatizada para outra sala, enquanto os demais alunos participavam de oficina de xadrez. Valdete relatou que não foi autorizada a tirar o número de cópias necessário para os participantes, mas que a aluna Isadora tinha levado cinco cópias, o que solucionou o problema. O ensaio foi bastante produtivo, mas foi preciso fazer as seguintes alterações: Gustavo Casé ficou como narrador, Catarina fez a Isaura. Taiane desistiu; Iago e a própria Valdete ajudaram interpretando provisoriamente Tia Alice e a AvóDezanove. Seria necessário encontrar outras meninas para assumir esses papéis e isso com urgência, pois teríamos apenas mais um encontro para ensaiarmos antes da apresentação.

13ª Experiência - 10/11/23, das 10:35 às 11:50.

Esta foi a última aula antes da culminância do projeto e foi usada para resolvermos pendências, distribuímos tarefas e ensaiarmos. A carência de meninas na encenação foi suprida com a disponibilidade de outras alunas: Paola, como Tia Alice e Maria Alice Moraes, a AvóDezanove. Elas não tinham se disponibilizado antes, pois pensaram que a apresentação seria vista por toda a escola, o que as

deixaria desconfortáveis, pois se consideram tímidas. Mas quando souberam que a apresentação seria para uma turma de 5º ano do Fundamental I, ficaram mais seguras. Paulo propôs levar o suco de maracujá no dia da culminância; para compor o cenário, Isadora se ofereceu para levar bichos de pelúcia e uma caixa onde ficariam os restos de bigodes do Tio Rui. A aluna também ficou de confeccionar um bigode para caracterizar o Tio Rui. Perguntei se os alunos que participariam da encenação poderiam trazer no dia uma roupa que ajudasse na caracterização das personagens. Eles concordaram. Feito isso, o grupo responsável pela leitura dramatizada, que já tinha sido conduzido pela mediadora Valdete no ensaio anterior, por causa de minha ausência, ficou na sala de aula mais uma vez ensaiando com ela. Os demais alunos foram para um laboratório comigo iniciar a confecção dos painéis sobre o projeto. O material para os painéis foi levado por mim porque não lembrei de perguntar com antecedência se a escola poderia providenciá-lo. Um dos painéis apresentaria a pesquisa realizada pelos alunos sobre o autor do livro, Ondjaki, e sobre Angola, seu país de origem, e onde se passa a história. Outro painel conteria o título do projeto “Nós lemos um romance”, feito por mim, e a capa ampliada do livro “*A Bicicleta que tinha bigodes*”, a cargo dos alunos. Os alunos ocuparam as mesas do laboratório e passaram à confecção: Jorge desenhando o protagonista, Bárbara, escrevendo o nome do autor, Henrico, recortando a moldura do livro, Maria Alice Moraes, as estrelas, ou seja, todos os elementos que compõem a capa. Como os dois tempos de aula não foram suficientes para elaborarmos a arte e não foi possível terminar, foi necessário que cada um levasse o material para terminar em casa e trazer no dia da culminância. A aluna Bárbara, mesmo dizendo que não sabia se ficaria bom, se prontificou a fazer também o nome do livro. A ideia inicial de expormos ilustrações dos alunos sobre alguns episódios acabou por não ser colocada em prática, por falta de tempo.

14ª Experiência - 13/11/23, das 8:40 às 10:35.

A culminância do projeto ocorreu na Semana Multicultural, evento previsto no calendário escolar visando ao desenvolvimento de atividades voltadas para a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, previsto na lei 11.645/2008. Os alunos participaram de oficinas diversas, como de pintura, gastronomia, jogos, feitura de bonecas, cine debates e apresentações de dança e luta.

A escolha do romance *A Bicicleta que tinha bigodes*, de Ondjaki, se inseriu nesse contexto, já que o autor é representante da literatura de Angola, país africano de língua portuguesa. Sua leitura foi ao encontro do previsto na lei, no sentido em que contribuiu para a divulgação de criações artístico-literárias contemporâneas de autores cuja produção ainda é pouco conhecida, como as dos indígenas e africanos.

A literatura foi o elemento de destaque, proporcionando a construção de saberes a partir da leitura compartilhada. Foram dez aulas, realizadas nos espaços da biblioteca, laboratório de Língua Portuguesa e sala de aula.

As práticas de leitura foram realizadas a partir do livro físico e em fotocópias. Para que todos os alunos tivessem a oportunidade de vivenciar a leitura física pelo manuseio do objeto livro, optou-se por um regime de rodízio, de modo a contemplar cada um.

Além da leitura, fez parte da última experiência a apresentação de uma pesquisa sobre o autor Ondjaki e seu país. Os alunos elaboraram dois cartazes: um divulgando o projeto intitulado “Nós lemos um romance”, e outro que reuniu as pesquisas realizadas por eles. Também decidiram apresentar uma leitura dramatizada da obra para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, relatada a seguir. A dramatização aconteceu em um dos Laboratórios disponíveis. Antes que a turma do 5º ano chegasse, os alunos responsáveis pela arte dos cartazes se reuniram para concluí-los, conforme acordado no último encontro. A intenção era conseguir terminar para os expor no ambiente onde aconteceria a dramatização, mas não foi possível, porque um dos alunos não conseguiu terminar seu desenho, ficando a conclusão e exposição para depois da apresentação. Todos participaram da arrumação da sala. A aluna Eduarda Freitas, que parecia não estar interessada durante as leituras, teve grande iniciativa na organização do espaço. Perguntei se ela gostaria de recepcionar os convidados. Depois de se mostrar surpresa com o convite, aceitou com um sorriso. Os alunos envolvidos na encenação levaram roupas e acessórios para a caracterização, conforme combinado. Paulo, porém, esqueceu de levar o suco. Isabella, responsável pela elaboração do roteiro, assumiu também, naturalmente, a direção da peça.

A chegada dos alunos convidados foi observada pela turma 816 com carinho. Dei as boas-vindas ao grupo e passei a palavra ao Paulo, que apresentou a obra às crianças, mostrando-lhes a capa do livro e fazendo uma breve exposição do enredo. Quando o título *A Bicicleta que tinha bigodes* foi anunciado, notei que demonstraram

curiosidade. A dramatização iniciou em seguida e foi acompanhada com bastante atenção pela plateia, que dava risadas, principalmente quando o ator que representava o Tio Rui entrava em ação com bigodes de papel. A cena envolvendo o atropelamento do sapo Raul e a cena do roubo da caixa também despertaram risos nas crianças. Durante a encenação, reparei que a aluna Juliana Novaes, da 816, na plateia, ora olhava para a reação das crianças ora me olhava, como que admirada com o que presenciava. Heitor preocupou-se em avisar que um dos atores precisava aumentar o volume da voz. Ao final da apresentação, todos aplaudiram com bastante entusiasmo.

Na aula seguinte, perguntei aos alunos o que mais tinha chamado sua atenção. Juliana Novaes disse estar à espera de ver chegar uns “alunos encapetados que iriam tocar o terror na plateia”, mas o que viu foi uma turma de 5º ano “tranquila, se divertindo, rindo.” Rodrigo achou “que a apresentação precisava ter sido mais ensaiada”. A mediadora Valdete, que participou ativamente do projeto e apoiou os alunos durante os ensaios, disse de forma carinhosa, que sentiu falta de um maior engajamento da turma, aliás, sentiu isso desde o início da leitura do livro. Disse ainda que se as meninas tivessem aceitado fazer os papéis que faltavam desde o primeiro ensaio, poderíamos ter tido uma performance melhor, com mais entrosamento entre os atores. Mas ficou feliz por aqueles que aceitaram, caso contrário não teríamos conseguido apresentar. Argumentei que a decisão das meninas em participar foi resultado de uma mudança na forma de verem o projeto: antes, estavam considerando questões pessoais, como a timidez ou a vergonha. Mas, quando entenderam que se tratava de uma atividade da turma, decidiram participar em prol de algo maior, coletivo. A mudança de perspectiva foi marcante nessa experiência, e permitiu que se construísse uma noção de turma. A aluna Bárbara disse nunca ter participado de um projeto. Isadora também. Perguntei se achavam que tinha valido a pena e se aceitariam voltar a participar caso eu o propusesse no próximo ano. Muitos disseram “sim”. Outros não responderam.

Quanto a mim, apesar dos desafios ocorridos durante as atividades, como as várias ocasiões em que as participações surgiam tímidas, entre silêncios e distrações - não sei se por desinteresse pelo texto escolhido ou por uma questão de imaturidade, penso que a literatura cumpriu o seu papel ao promover momentos de “levantar a cabeça” e pensar sobre o lido em sua relação com o vivido. Hoje, A turma 816 pode afirmar ter lido um livro em sala, um romance, O que, dada sua

extensão, tornou a experiência mais marcante, pois exigiu perseverança, sobretudo porque a atividade de leitura não estava atrelada a uma avaliação combinada previamente. De minha parte, considero que houve a *experiência* de leitura embora a adesão à proposta não ter sido a que eu desejava - com ao menos grande parte dos alunos vibrando durante a leitura, com expectativas para o próximo encontro, o que me deixou em alguns momentos frustrada e angustiada. Mas, à medida que fomos avançando na leitura, entendi que o objetivo era a experiência e que as conversas sobre os saberes suscitados por ela estavam acontecendo, a despeito das preferências pessoais de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei meu projeto de pesquisa questionando a afirmação de que os alunos não gostam de ler, quando, na verdade, talvez se tratasse do fato deles não terem nunca experimentado a leitura literária. Para definir experiência, lanço mão das palavras de Jorge Larrosa Bondiá (2002, p.25-26). Experiência: “[é] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” Ao longo do processo de pesquisa e orientação pude refletir o quanto minha trajetória docente se distanciou da leitura propriamente dita assim como pude perceber que a experiência da leitura literária surge, primeiramente, do encontro do professor com a literatura, uma vez que ele exerce papel fundamental enquanto leitor e mediador. Essa função precisa se nutrir continuamente, não só da leitura literária como, também, de amparo teórico, para que suas escolhas textuais e práticas pedagógicas se mantenham vivas e atualizadas.

O diálogo estabelecido entre os alunos, mesmo que em muitos momentos tímido, contribuiu, a meu ver, para uma maior compreensão da literatura como experiência e estímulo para a conversa literária em sala de aula. Por meio dela, foi possível promover experiências significativas com a turma, o que acredito, tenha afetado individualmente os participantes da pesquisa.

A prática da escuta em sala me permitiu perceber a fruição da literatura acontecendo assim como perceber meu papel de mediadora, ao promover o encontro de leitores iniciantes com a leitura e o lido.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. O valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BARTHES, Roland. Aula. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Primeira Versão. MEC: Brasília, 2015.
Disponível em:
<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 de mai. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de mai. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora, 1994.

GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do conto*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

JOUE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Paulo: Parábola, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 25 março 2024.

OLIVEIRA, M. L. C. de.; FRAGUAS, M. M. de M. *Literatura sufocada: a leitura literária nas versões da Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Educação, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e50/ 1–28, 2022. DOI: 10.5902/1984644446907. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/46907>. Acesso em: 10 maio. 2023.

ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Verbete Romance Dicionário de narratologia* 7a. ed. Coimbra. Almedina, 2011

REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

APÊNDICE – Registro das conversas em sala

Figura 1 - Apontamentos feitos após conversa sobre o lido

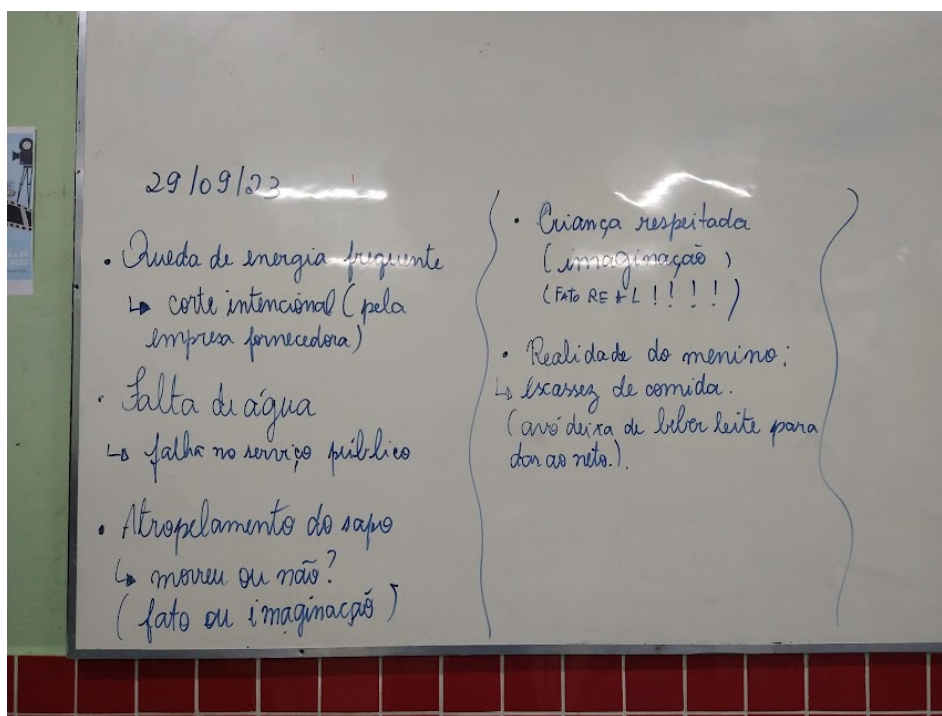


Figura 2 – Opinião dos alunos sobre o atropelamento do sapo Raul.

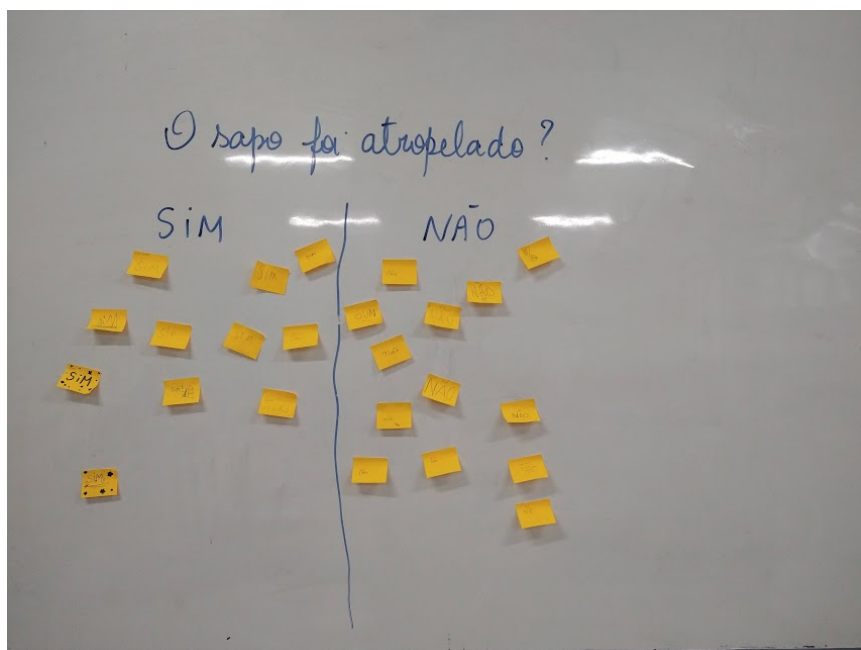


Figura 3 – Confecção de painel com a capa do livro



Figura 4 – Confecção de painel com a pesquisa feita sobre o autor Ondjaki e Angola



Figura 5 – Painel sobre a obra



Figura 6 – Painel contendo a pesquisa



Figura 7 – Culminância do projeto de leitura literária: apresentação da obra



Figura 8 – Culminância: leitura dramatizada

