



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

YANNA KARLA DA NÓBREGA SILVA

DA UTOPIA À REALIDADE:

o processo de formação do leitor literário em uma escola periférica

Rio de Janeiro

2023

YANNA KARLA DA NÓBREGA SILVA

DA UTOPIA À REALIDADE:

o processo de formação do leitor literário em uma escola periférica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Literatura e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Crélia Penha Dias

Rio de Janeiro

2023

DA UTOPIA À REALIDADE:
o processo de formação do leitor literário em uma escola periférica

YANNA KARLA DA NÓBREGA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Literatura e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Crélia Penha Dias

Examinada por:

Documento assinado digitalmente
 ANA CRELIA PENHA DIAS
Data: 03/04/2024 13:14:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof.^ª: Doutora Ana Crélia Dias - UFRJ

Documento assinado digitalmente
 MARCOS ESTEVAO GOMES PASCHE
Data: 03/04/2024 22:08:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^º: Doutor Marcos Estevão Gomes Pasche – Profletras –
UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 RAQUEL CRISTINA DE SOUZA E SOUZA
Data: 03/04/2024 14:08:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^ª: Doutora Raquel Cristina de Souza e Souza – Colégio Pedro
II

Rio de Janeiro
Dezembro – 2023

CIP - Catalogação na Publicação

SILVA, Yanna K N

S586d *Da utopia à realidade: o processo de formação do leitor literário em uma escola periférica / Yanna Karla da Nobrega Silva. -- Rio de Janeiro, 2023.*

119 f

Orientadora: Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS, 2023.

1.Ensino. 2. Literatura. 3.Educação Literária. 4.Texto literário. 5. Leitura. I. Dias, Ana Crélia Penha, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a),
sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

A todos os professores que como Paulo Freire não renunciaram ao sonho e à utopia e seguem acreditando no poder transformador da Educação, em especial a Adriana, Alex, Bruno, Girlene, Lidiane e Renata, companheiros de luta, que dividem comigo esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

a Deus por toda força e perseverança concedida a cada amanhecer;

à minha mãe, Valneide, meu maior exemplo de coragem, determinação e fé, por todo o seu empenho e esforço para me dar condições de estudar, muito obrigada pela dedicação, amor e por me ajudar nesta conquista;

ao meu padrasto, Afonso, o pai que Deus me deu, por todo apoio, amor e dedicação;

à tia Maria, ao tio Osmar e à vovó (*in memorian*), pelos valores que me passaram e amor que sempre me deram;

aos meus primos, Ana Cláudia e Germano, por todo apoio e torcida.

à minha filha, Flaviana, por pacientemente me ouvir ler os capítulos e me encorajar durante a escrita;

a todos os professores que passaram pela minha vida e me fizeram chegar até aqui, em especial à professora Cinda Gonda e ao professor Ary Pimentel, professores da minha graduação na UFRJ, por me inspirarem a trilhar os caminhos da literatura e mostrarem que educação e afeto podem caminhar juntos;

à minha orientadora, Ana Crélia, por toda a paciência, pelas indicações de leitura, pelas aulas encantadoras que me motivaram a seguir nesse caminho acadêmico e por sua paixão e luta para que a literatura esteja presente em todas as escolas desse país;

aos professores Marcos Scheffel e Raquel Souza pelas valiosas contribuições feitas durante a banca de qualificação e ao professor Marcos Pasche por aceitar fazer parte da banca de defesa;

aos meus alunos da turma 603, cada um a seu modo contribuiu muito para que este projeto fosse delineado, obrigada pela autenticidade e por dividirem comigo os seus relatos de leitura;

à minha ex-aluna, hoje companheira de batalha, Tamara, por me incentivar fazer a prova e acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui;

à Adriana e ao Bruno, amigos maravilhosos, por toda ajuda, pelas indicações assertivas, pela leitura atenta dos capítulos e por me proporcionarem sempre as melhores risadas.

à Renata, amiga querida, por sempre me apoiar na realização deste projeto, por ler com a turma alguns capítulos do livro e por ser essa professora de História incrível que sempre encoraja os alunos à leitura e à escrita criativa;

aos amigos da turma 7 do Profletras, pelo acolhimento, cumplicidade, apoio e as infinitas trocas que me enriqueceram, sem vocês teria sido muito difícil;

às amigas Paula, Élide, Lidiane, Girlene e ao amigo Vagner, companheiros desta vida, por toda a torcida, por entenderem a minha ausência, respeitarem o meu cansaço e o meu tempo.

Por fim, dirijo meus agradecimentos a todos os amigos, ex-alunos, amigos dos amigos, por, ao verem a campanha nas redes sociais, confiarem no meu projeto de pesquisa e comprarem um ou vários exemplares de *A bolsa amarela* para que os meus alunos pudessem ter o livro em mãos. Vocês foram fundamentais para que este trabalho fosse desenvolvido, minha eterna gratidão a todos!

O leitor é o maior mistério da literatura.

Milton Hatoum

O tempo escolar é escasso, mas ali se encontra a porta da literatura para novas gerações e há que pensar-se muito detidamente a melhor forma de abri-la.

Teresa Colomer

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver um percurso de leitura que garanta a alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública periférica o direito à literatura e ao livro. A investigação parte do pressuposto de que tudo o que é considerado “indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011), por isso este trabalho se constrói entre a utopia de incluir a literatura no elenco de bens de alunos de um 6º ano de uma escola da rede estadual de ensino, no município de Belford Roxo, e a realidade repleta de violência a que estamos expostos no cotidiano da escola pública. Do ponto de vista epistemológico, primeiro se fez uma leitura crítica da BNCC e do Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro em relação ao papel secundário dado à literatura no Ensino Fundamental e ao tratamento neoliberal da escola aos bens simbólicos como a leitura literária (DALVI, 2018, 2019, 2021; LAVAL, 2019; GERHARDT, 2019; RAMALHETE, 2022). Em seguida, buscou-se nas teorias da Educação Literária (ANDRUETTO, 2012, 2027; CANDIDO, 2011; COLOMER, 2007; DALVI, 2019, 2021; DIAS, 2016; PETIT, 2009, 2010, 2013, 2019; ZILBERMAN, 2022) o arcabouço teórico necessário para o desenvolvimento deste projeto. Com relação ao enfoque metodológico, fez-se uma pesquisa-ação, embasada na perspectiva didática da interação estabelecida a partir da leitura em voz alta e da conversa literária (BAJOUR, 2012; PETIT, 2009, 2010, 2013, 2019, ROUXEL, 2021). Nosso percurso literário focalizou a leitura de *A bolsa amarela* (BOJUNGA, 2021) e foi desenvolvido com toda a turma, por se entender que a Literatura por ser um direito de todos, deve fazer parte do currículo desses estudantes, não como pretexto para as aulas de português, mas como um trabalho real de valorização da obra literária, da leitura literária e da leitura compartilhada (BAJOUR, 2012, CASTRILLÓN, 2011; JOUVE, 2002). Para uma análise mais detalhada desse itinerário, usou-se o Diário de Leitura (SOUZA, 2018; ROUXEL, 2021), que aliado às Conversas Literárias, se mostrou um grande instrumento pedagógico que nos permitiu perceber a evolução de cada estudante. Esse processo de formação do leitor literário, em que os alunos puderam partilhar as suas percepções de leitura, resultou em uma educação literária mais potente, porque deixou as vozes dos educandos ecoarem pela escola, seguindo os princípios de uma educação mais libertadora como os defendidos por Paulo Freire (1996, 2006, 2021, 2022) e bell hooks (2017, 2020).

Palavras-chave: Ensino; Literatura; Leitura; Texto literário; Educação literária.

ABSTRACT

This research aims to develop a reading trajectory that guarantees elementary school students at a peripheral public school the right to literature and books. The investigation is based on the assumption that everything that is considered “indispensable for us is also indispensable for others” (CANDIDO, 2011), which is why this work is constructed between the utopia of including literature in the list of goods belonging to students in a 6th year of a state school, in the municipality of Belford Roxo, and the reality full of violence to which we are exposed in the daily life of public schools. From an epistemological point of view, first a critical reading was made of the BNCC and the Reference Curriculum of the State of Rio de Janeiro in relation to the secondary role given to literature in Elementary Education and the school's neoliberal treatment of symbolic goods such as literary reading (DALVI, 2018, 2019, 2021; LAVAL, 2019; GERHARDT, 2019; RAMALHETE, 2022). Next, the theories of Literary Education were sought (ANDRUETTO, 2012, 2027; CANDIDO, 2011; COLOMER, 2007; DALVI, 2019, 2021; DIAS, 2016; PETIT, 2009, 2010, 2013, 2019; ZILBERMAN, 2022) the theoretical framework necessary for the development of this project. Regarding the methodological approach, action research was carried out, based on the didactic perspective of interaction established through reading aloud and literary conversation (BAJOUR, 2012; PETIT, 2009, 2010, 2013, 2019, ROUXEL, 2021). Our literary journey focused on reading *A Bolsa Amarela* (BOJUNGA, 2021) and was developed with the entire class, as it is understood that Literature, as it is everyone's right, should be part of these students' curriculum, not as a pretext for classes of Portuguese, but as a real work of valuing literary work, literary reading and shared reading (BAJOUR, 2012, CASTRILLÓN, 2011; JOUVE, 2002). For a more detailed analysis of this itinerary, the Reading Diary (SOUZA, 2018; ROUXEL, 2021) was used, which, combined with Literary Conversations, proved to be a great pedagogical instrument that allowed us to understand the evolution of each student. This process of training the literary reader, in which students were able to share their reading perceptions, resulted in a more powerful literary education, because it allowed the students' voices to echo throughout the school, following the principles of a more liberating education as defended by Paulo Freire (1996, 2006, 2021, 2022) and bell hooks (2017, 2020).

Keywords: Teaching; Literature; Reading; Literary text; Literary education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A PESQUISA: A FLOR E A NÁUSEA	17
1.1 A PESQUISA	18
1.2 CONTEXTO DE PESQUISA	21
1.3. LER É PRECISO, LER LITERATURA NÃO É PRECISO.....	26
2. EDUCAÇÃO E UTOPIA	30
2.1 A UTOPIA COMO DIREITO AO SONHO E À LITERATURA.....	33
2.2 A UTOPISTA.....	37
2.3 – A AUTOBIOGRAFIA DE UMA LEITORA LITERÁRIA.....	42
2.3.1 Memórias sentimentais de uma leitora	44
3. A DOCUMENTAÇÃO: ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE.....	50
3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	54
3.2 CURRÍCULO REFERENCIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	62
4. O ITINERÁRIO DE LEITURA: UMA FLOR NASCEU NO CHÃO DO CIEP.....	66
4.1 ESCOLHA DO CORPUS	67
4.2 ANÁLISE DAS OBRAS.....	72
4.2.1 O diário de Anne Frank em quadrinhos.....	72
4.2.2 - A bolsa amarela de Lygia Bojunga.....	75
4.3 PLANO DE LEITURA ANUAL	78
4.3.1 Cronograma de leitura e de atividades.....	85
4.4 CONSELHO DE CLASSE.....	87
4.5 AVALIAÇÃO DO TRABALHO E DO DIÁRIO.....	91
a) A bolsa amarela – leitura do 1º capítulo:	93
b) A bolsa amarela – leitura dos capítulos 2 e 3:	97
c) A bolsa amarela – leitura dos capítulos 4 e 5:.....	101

d) A bolsa amarela – leitura do capítulo 6:	102
f) A bolsa amarela – leitura dos capítulos 8 e 9:	106
g) A bolsa amarela – leitura do capítulo 10:	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXO.....	119

INTRODUÇÃO

Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro caindo n' alma
É germe – que faz a palma
É chuva – que faz o mar.
Castro Alves, “O livro e a América”.¹

Qual o espaço da literatura no Ensino Fundamental II em escolas públicas da periferia do Rio de Janeiro? A resposta já é conhecida por muitos e suscita várias discussões, principalmente, em relação ao direito do professor de ensinar literatura e do aluno em ter acesso a esse patrimônio cultural (CANDIDO, 1999, 2011). Na prática, o que se percebe é que esse direito é negado a todos, uma vez que a literatura é vista por muitos como um saber ornamental, ainda mais na crescente onda neoliberal que assola a educação brasileira. Dessa forma, ela acaba aparecendo apenas como subterfúgio para as aulas de gramática ou para se falar de gêneros textuais. Isso fica ainda mais evidente quando se pensa na educação das classes populares.

Diante disso, é importante ressaltar que é papel da escola e, por conseguinte, do professor dar aos estudantes a oportunidade de ter acesso ao texto literário e ao livro. Portanto, precisamos acreditar que é possível tirar todas *as pedras do meio do caminho*² para poder abrir as portas da literatura para alunos (COLOMER, 2007) que só terão acesso à cultura letrada por meio da escola. O caminho não é fácil, requer estudo, preparo para seguir adiante. Em alguns momentos, a luta pode até parecer demasiadamente utópica, por isso é necessário revisar o roteiro, as motivações que nos levam a cada batalha, é preciso rever teorias, visitar a legislação, conhecer outras realidades para ter força e coragem de agir. Precisamos nos mover com clareza, conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática (FREIRE, 2003). Precisamos evocar as vozes dos poetas os quais nos dão fôlego para seguir acreditando que a literatura é o nosso caminho, é o nosso direito enquanto professores do Ensino Fundamental.

Portanto, este trabalho se situa no âmbito da educação literária e parte da premissa de que a formação de leitores literários em escolas públicas periféricas é fundamental e urgente para incluir esses alunos em uma verdadeira comunidade de leitores e escritores. Justificamos a importância da presente pesquisa pelo fato de que a leitura literária é capaz de transformar o aluno em um verdadeiro sujeito leitor, enriquecendo sua capacidade de ver e entender a si, o

¹ Versos do poema “O livro e a América”, de Castro Alves. (2005, p.75).

² Alusão ao poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. (1971, p.12).

outro e o mundo. Para o professor de literatura francesa Vincent Jouve, ela tem três funções essenciais: “Subversão na conformidade, eleição do sentido na polissemia, modelização por uma experiência de realidade fictícia” (2002, p.138). Em outras palavras, a leitura literária mais do que qualquer outra é capaz de transformar o ser, pois a sua pluralidade de significações além de enriquecer intelectualmente o leitor (aluno), permite que ele veja a realidade por outro prisma, podendo inclusive subverter toda uma tradição. Logo, é imprescindível que se garanta ao aluno o acesso à literatura para possibilitar que ele se torne sujeito da sua própria vida, como nos diz o poeta “Bendito o que semeia / Livros... (...) E manda o povo pensar” (ALVES, 2005, p.75).

É nesse sentido que este trabalho se constrói, na ação de *semeiar livros* e lutar pelo direito do professor de ensinar, pelo direito do aluno de aprender, pelo direito à literatura, à leitura, à escrita de alunos e alunas de uma escola da Rede Estadual de Ensino na periferia do Rio de Janeiro. No campo de batalha, a utopia vai cedendo espaço para uma realidade difícil e, por vezes, cruel de se trabalhar. Já é muito difícil para o professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental se identificar como professor de literatura, pois parece que ela não cabe nesse segmento, é assim que aparece na documentação que orienta os currículos, é assim que nos colocam nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Somado a isso, a precariedade de algumas escolas públicas periféricas só piora essa realidade, há tantas pedras no meio do caminho para serem removidas que se torna quase impossível lutar, no entanto seguimos lutando sempre e começamos a fazer “a educação pela pedra, para aprender da pedra”³ as primeiras lições, conforme nos ensinou João Cabral de Melo Neto.

É por essa razão que este projeto se faz, quebrando as primeiras barreiras para se tentar formar leitores literários em um dos municípios mais violentos do país, Belford Roxo. Nesse contexto enfrentamos múltiplas violências, pois além da guerra instalada na cidade e a violência doméstica, a que muitos alunos e alunas são submetidos, ainda há a violência simbólica (BOURDIEU, 1992) da exclusão do mundo letrado, da falta de investimento dessas escolas, de condições de trabalho que nos encontramos com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. E, assim, começamos a nossa pesquisa indo dos sonhos utópicos de tentar mudar um pouco a realidade dessas crianças para os enfrentamentos diários de uma realidade amarga. Foram muitas as pelepas e os resultados nem sempre satisfatórios, mas seguimos conscientes de que

³ Versos do poema “Educação pela pedra”, de João Cabral de Melo Neto (2008, p.207).

algo começou a ser feito para transformar a escola em uma verdadeira microcomunidade de leitores (LERNER, 2002).

A pergunta que norteou todo o nosso trabalho foi: como desenvolver um itinerário de leitura capaz de ajudar no processo de formação do leitor literário em uma escola pública? Para respondê-la, partimos de uma hipótese inicial de que a escolha de um percurso de leitura capaz de despertar emoções nos alunos pode abrir caminhos ao texto literário, visto que uma abordagem menos formalista a priori e mais sensível (ROUXEL, 2012), despertando a curiosidade, o imaginário, a desconfiança e até mesmo a recusa pelo texto, faz de alguma forma com que eles se identifiquem enquanto leitores. O nosso foco de ação foi uma turma do 6º ano, ou seja, todos os alunos da turma que participaram das conversas literárias de maneira direta ou indireta. Para a geração de dados, utilizamos as conversas literárias e o Diário de Leitura (DL) que foi um valioso instrumento que nos permitiu acompanhar de forma mais efetiva o percurso de leitura de cada aluno. Segundo a professora e pesquisadora Raquel Souza,

a adoção do registro de recepção subjetiva, acompanhado do compartilhamento, oferece aos alunos e alunas menos proficientes oportunidades de serem donos de sua própria voz, desenvolverem suas competências e assumirem o risco da interpretação. A escrita e a discussão os ajudam a refletir sobre seu processo de leitura e por isso assumem a função de explicitação, clarificação e autoavaliação (2018, p.89).

Nesse cenário, o que se privilegiou, mais do que o resultado, foi a trajetória de leitura, por isso durante todo o caminho o meu olhar e a minha atenção foram voltados para tentar engajar todos os alunos na leitura, a fim de que eles pudessem superar o estigma do não aprendido, desenvolver minimamente as suas habilidades de leitura e normalizar o contato com o texto e, conseqüentemente, com o livro. Por esse motivo, definiu-se como objetivo geral investigar como o percurso literário escolhido e as etapas desenvolvidas ajudaram ou não no processo de construção de um sujeito-leitor capaz de interagir e se apropriar do texto lido.

A presente dissertação foi desenvolvida entrelaçando teorias e pesquisas desenvolvidas na sua maioria por professores pesquisadores que veem na educação, na leitura e na literatura um caminho de emancipação humana e de construção de um outra realidade para jovens da periferia. Nesse diálogo construído, destaco os seguintes pesquisadores que na sua maioria discorrem sobre Educação, Educação Literária; Leitura e Escrita; Leitura Literária, Conversa Literária, Diário de Leitura, Literatura e Políticas Públicas: Andruetto (2012, 2017); Bajour (2012); Candido (1999, 2011); Castrillón (2011); Colomer (2007); Dalvi (2018, 2019, 2021); Dias (2016); Freire (1996, 2005, 2014, 2021, 2022); Gerhardt (2019); hooks (2017, 2020); Jouve (2002); Laval (2019); Lerner (2002); Petit (2009, 2010, 2013, 2019); Ramalhete (2022); Rouxel (2012); Souza (2018); Soares (1996); Todorov (2009); Zilberman (2022).

No primeiro capítulo, começamos sumariamente apresentando a pesquisa, a metodologia utilizada, trazendo as reflexões que ajudaram a responder as perguntas que nortearam todo o trabalho. Depois traçamos o perfil da escola e da turma em que o trabalho foi desenvolvido. Para melhor compreender o *locus* e os sujeitos da pesquisa, analisamos os dados retirados de avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb do município em que a escola se encontra e dos alunos do 9º ano do colégio. Finalizamos o capítulo com a justificativa que evidencia a importância de se fazer um trabalho em defesa do ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Já no segundo, discorremos sobre educação e utopia, defendemos a utopia como uma necessidade humana, sobretudo no contexto escolar; defendemos ainda o direito de ser professora de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e que todo aluno tenha o direito de ter contato com a literatura e com o livro conforme preconizam Paulo Freire, Silvia Castrillón. Abordamos, ainda, a necessidade da literatura, da leitura na escola, da necessidade de se formar leitor literário. Além disso, apresento-me como uma professora marcada pelas oportunidades e contatos que pude ter com a literatura, compartilhando ainda a minha autobiografia em que explicito as minhas expectativas e experiências enquanto leitora.

No terceiro capítulo, analisamos as leis e os documentos que regem o ensino brasileiro, bem como o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental com o objetivo de compreender qual é o espaço da literatura na realidade escolar brasileira. As reflexões levantadas nos apontam a dimensão do problema e o caminho que devemos tomar para garantir que nossos alunos tenham o direito de ter contato desde os anos finais do Ensino Fundamental com o ensino de literatura.

No quarto capítulo, discorremos sobre a proposta pedagógica, para facilitar, dividimos o capítulo em cinco seções. Na primeira, começamos explicando a escolha do corpus e as dificuldades para se obter livros de qualidade e em quantidade para toda a turma em uma escola pública. Na segunda seção, analisamos as obras usadas com turma. Já na terceira, descrevemos o plano anual de leitura e trouxemos o cronograma de leituras e de atividades. Na quarta seção, intitulada de Conselho de Classe, trouxemos os dados do trabalho desenvolvido. E por fim, na quinta seção, analisamos o percurso propriamente dito por meio dos registros dos alunos nos diários de leitura.

As reflexões levantadas no decorrer do percurso evidenciam não só as dificuldades para se implementar um projeto de leitura em uma escola pública da rede estadual de ensino, mas também a boniteza de um sonho de ver alunos enfrentarem as suas dificuldades, que não eram

poucas, levando-se em consideração os dois anos de pandemia, para participarem ativamente das aulas de leitura, das conversas literárias e para de algum modo registrarem nos diários as suas percepções. Concluímos o trabalho ressaltando a importância da literatura, da leitura literária e do livro para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

1. A PESQUISA: A FLOR E A NÁUSEA

Preso à minha classe e a algumas roupas,
vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjoo?
Posso, sem armas, revoltar-me?
(...)
Uma flor nasceu na rua!
(...)
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
Carlos Drummond de Andrade, “A flor e a Náusea”.

Esta pesquisa é fruto da angústia de ver e viver o abandono da escola pública, do mal-estar que sinto ao perceber que jovens soletram o mundo, sem saber que o perdem, se sentem livres por ir à escola sem compreender todo o processo de exclusão engendrado por um sistema perverso que escolhe quem vai aprender e quem vai ser convencido (pela própria escola) de que não quer aprender (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001). Faço da voz do poeta a minha: “*Crimes da terra, como perdoá-los? / Devo seguir até o enjoo? / Posso, sem armas, revoltar-me?*”. E eis que a esperança surge na forma de conhecimento, na forma desta pesquisa, que vê possibilidade onde muitos só enxergavam fracasso, violência e abandono. Vejo por meio das imagens do poeta que nem tudo está perdido, *do ódio, da náusea, do enjoo e do vômito* surge também *uma flor*, uma possibilidade de se fazer algo para que pelo menos alguns alunos possam começar a ler o mundo, compreendê-lo e com isso seguir adiante. A flor realmente nasceu no chão do CIEP, *ela ainda é feia, suas pétalas ainda não se abrem*, mas ela já nasceu e está trazendo de volta a esperança⁴.

É por esta esperança que sigo, apesar das dificuldades encontradas, uma delas é o fato de que a academia não acolhe os professores da rede estadual e municipal de ensino como gostaríamos; é como se fossemos “corpos estranhos”, “intrusos” como afirma a escritora estadunidense bell hooks⁵ (2017). É muito difícil para quem nunca participou do meio acadêmico, em cerca de dois anos, atropelado por uma pandemia, fazer todas as disciplinas, pesquisar, planejar, executar e escrever, conciliando tudo isso ao dia a dia da sala de aula, porque infelizmente não há bolsa suficiente para todos os alunos. Além disso, apesar de o

⁴ O parágrafo dialoga com o poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade (1971, p. 78 e 79), epígrafe deste capítulo.

⁵ O nome da autora bell hooks é escrito em letra minúsculas, como forma de posicionamento político da recusa egóica intelectual. A autora desejava que a atenção dos leitores fosse voltada para as suas obras e não para a sua pessoa.

discurso ser de que os professores precisam se aperfeiçoar, não há um programa por parte da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) que facilite esse processo com pelo menos a redução da nossa carga horária. Contudo, seguimos tentando equilibrar tudo e compreendendo que estamos mais próximos de nossos alunos do que imaginamos.

A partir daqui, vamos fazer uma análise descritiva de todo o processo de pesquisa, começaremos pela pergunta norteadora, explicando a metodologia e as reflexões que se desdobraram para respondê-la. Depois, abordaremos todo o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a escola, a turma selecionada e o que motivou essa escolha; por último, faremos a justificativa do trabalho em que se evidencia a importância de assegurar ao aluno o acesso à literatura na escola pública.

1.1 A PESQUISA

Integrar a pesquisa ao ato didático é sem dúvida o melhor meio de lutar contra o dogmatismo e o aplicacionismo que reificam as práticas, privando-as de sentido.
Annie Rouxel (2012)

Qual o lugar da Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental? Esta foi a primeira pergunta a nortear esta pesquisa, ela causou um certo desconforto de início, porque, ao se analisar o currículo e os planejamentos das turmas, percebia-se que a literatura ou ficava em segundo plano ou nem aparecia. Condicioná-la ao estudo dos gêneros textuais ou das figuras de linguagens, para o filósofo e linguista Todorov (2009) seria reduzi-la ao absurdo. Para o autor não se pode abandonar o estudo das obras literárias para se estudar apenas a estrutura do texto, a crítica, por isso ele reivindica que o texto literário volte à centralidade do processo educativo.

Com essa reivindicação e o incômodo de perceber que a literatura não estava presente no ensino fundamental, cheguei ao meu objeto de pesquisa, o processo de formação do leitor literário, já que essa formação acabou sendo abandonada ou ficando para segundo plano na escola pública. Segundo a professora Ana Crélia Dias, “a leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura” (2016, p. 212).

Após encontrar o meu objeto de pesquisa, formulei outra pergunta norteadora: Como desenvolver um percurso de leitura capaz de ajudar no processo de formação do leitor literário em uma escola pública? Para responder, foram feitas algumas escolhas metodológicas que levaram em consideração as idiossincrasias do processo de formação do leitor literário em uma escola pública com todos os seus problemas, bem como as inquietações que emergiram da própria prática.

A necessidade de observar e compreender a complexidade existente no processo de interação entre escola, currículo, aluno e professor me fez escolher a pesquisa-ação de base qualitativa, pois cada elemento do processo possui um anseio diferente, gerando, conseqüentemente, tensões que precisavam ser analisadas. Se de um lado da pesquisa, temos a escola seguindo o seu projeto político pedagógico (PPP), tentando equilibrar as exigências da rede de ensino a que está atrelada e as necessidades de sua comunidade escolar; aliado a ela, temos o currículo impondo a ideologia neoliberal com um discurso moderno e empolado, tentando implantar a nova lógica do sistema educacional. Do outro lado, temos o aluno, com os seus desejos que nem sempre passam pela escola, seguindo ansioso por descobrir um sentido para estar ali, e o professor que tenta uma maneira de equacionar todas as forças envolvidas, por vezes forças contrárias, e tencioná-las em direção às suas próprias convicções, sem esquecer é claro do texto literário com todas as suas especificidades estéticas.

Tendo em vista esse cenário, as peculiaridades da pesquisa e por fazer parte de um Mestrado Profissional, a pesquisa-ação se mostrou a mais adequada tendo em vista que uma das suas aplicações, segundo Thiollent, pode ter como objetivo

a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada. Nesse caso, não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções a curto prazo (...) O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 18)

Por isso, observar cada elemento e cada situação como um fenômeno, uma expressão que constitui as formas que compõem a aprendizagem é fundamental para entender as questões que estão envolvidas no processo de transformação do aluno em sujeito-leitor.

A pesquisa-ação me possibilitou estar nas duas pontas do processo como agente e pesquisadora, ao mesmo tempo que desenvolvi todo o planejamento, reformulando e adaptando as atividades, analisei os conteúdos e observei o comportamento de todos os envolvidos no processo. Além disso, ainda tentei me autoavaliar com o intuito de aprimorar e refinar as reflexões teóricas obtidas através da prática. Dessa forma, pude testar o que teorizei e mudar os

rumos da pesquisa, quando foi necessário, a construção dessa ação planejada me ajudou a evidenciar a complexidade dos problemas enfrentados em uma escola pública da periferia a fim de formar leitores literários.

Para isso, as escolhas metodológicas levaram em consideração as teorias da leitura subjetiva, do trabalho com o diário de leitura, da leitura em voz alta e da conversa literária. Em primeiro lugar, o “investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012a, p. 278). Não há como pensar o texto literário longe das subjetividades que envolvem uma experiência de leitura, seja ela por parte do professor ou do aluno. Os leitores encarados como sujeitos, desenvolvem toda uma ação psíquica, se apropriam do que leem (PETIT, 2013), criando uma identificação que favorece a uma relação diferente com o texto, a subjetividade está presente em todo o processo. Para Annie Rouxel (2012a), professora de Língua e Literatura Francesa, isso é facilmente percebido pelos diários de leitura em que as anotações,

permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente. Dessa forma, aquele aluno, impressionado pela fascinação que experimenta com a leitura de *La mort est mon métier*, de Merle (1952), ou, então, aquela leitora das *Lettres à un jeune poète*, de Rilke (1929), que reflete sobre a origem do prazer que lhe causa uma frase sem, contudo, conseguir defini-lo: fruição das palavras? emoção ligada à significação do enunciado? – provavelmente ambos, indissociavelmente misturados. (ROUXEL, 2012a, p. 276)

Assim, a construção de um diário de leitura (DL) consolidou a proposta de intervenção de base qualitativa, pois o diário além de acessar a subjetividade do leitor, ainda me proporcionou entender melhor os resultados. Para que isso acontecesse, foi necessário que eu tivesse um olhar individualizado para cada leitura como um fenômeno único e particular, analisando todo o percurso caminhado por cada aluno.

Vale destacar que a construção do DL, desde a sua customização pela turma, confirmou as teorias de que é uma forma privilegiada de observar o processo, explorando a lógica associativa do leitor e a sua construção identitária (ROUXEL, 2012a). Podemos constatar o que é reiterado pela professora e pesquisadora Raquel Souza (2018), para os docentes, o DL é uma ferramenta valorosa que ajuda a acompanhar o progresso e a perceber as limitações dos alunos em suas singularidades. Em alguns casos ajuda ainda a engajá-los no processo de produção de sentido, favorecendo em cada registro a tomada de consciência sobre o próprio ato de ler.

Além dessas escolhas metodológicas que colocaram em destaque os aspectos teóricos, outros aspectos mais peculiares da prática tiveram que ser levados em consideração, visto que os impactos da pandemia e as questões psicossociais da turma precisaram ser observadas com

cautela. A minha experiência em projetos sociais⁶ me levou a desenvolver uma prática de mais afeto e acolhimento dos alunos. Certo dia um jovem de 16 anos me relatou que desistiu de estudar, porque, quando a sua professora descobriu que ele não sabia ler nem escrever, pediu para ele sentar no final da sala para não atrapalhar o desenvolvimento da aula. Estigmatizado por ter chegado até ali daquela maneira, motivo de risos para alguns da turma, ele não aguentou a pressão e abandonou a escola. Infelizmente, a realidade desse jovem é comum, por isso é imprescindível ter sensibilidade e tentar de alguma maneira minimizar as diferenças. O sistema é falho, permite que essa situação aconteça, o que nos cabe é tentar ajudar para que nossos alunos não desistam da escola sem saber ler e escrever.

Desse modo, como a turma selecionada era heterogênea, optei por fazer paralelamente um trabalho de apoio à leitura e à escrita com todos da turma na tentativa de sanar algumas dificuldades daqueles que ainda não sabiam ler e escrever. As atividades da turma foram aplicadas a todos, indiscriminadamente, alguns reclamavam por acharem a atividade fácil, mas faziam. O objetivo era não deixar que os alunos fizessem a separação de quem sabia ler e de quem não sabia. Pode-se dizer que alguns conseguiram minimamente progredir, provando, assim, o que nos afirma Paulo Freire que “somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 19). Portanto, o que pauta esse projeto, seus objetivos, metodologias e inquietações é a boniteza do sonho de Paulo Freire de trazer para a escola pública uma prática educativa libertadora por meio da literatura.

1.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Para compreender o ponto de partida do projeto e vislumbrar melhor o contexto em que o trabalho foi desenvolvido, precisamos entender a realidade da turma selecionada e todo o contexto de pesquisa a começar pelo local. O projeto foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro de São Bernardo, no município de Belford Roxo, o sexto mais populoso do estado, segundo o último Censo do IBGE⁷. A diagnose feita no PPP da

⁶ Faço parte de um projeto social em que um grupo de amigos há mais de 20 anos ajuda famílias em vulnerabilidade social.

⁷ Dados coletados no Censo do ano de 2022 disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/panorama>

escola, atualizado no ano de 2022, indica que ela se encontra em um bairro em desenvolvimento que ainda tem acentuados bolsões de pobreza e miséria e apenas um pequeno grupo com maior poder aquisitivo. Seus alunos são majoritariamente dos bairros do entorno, de famílias de baixa renda, em que a mãe representa a figura de chefe de família, moram em casas precárias e alguns têm a refeição da escola como a única do dia. A violência é um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade escolar, no PPP se enfatiza que ela se apresenta na vida do aluno por meio do alcoolismo, da desagregação familiar, da negligência, da agressividade física e do abuso psicológico e sexual.

O ano de 2022 foi atípico na educação brasileira, a pandemia fez eclodir todos os tipos de problema na escola, e isso afetou todo o trabalho desenvolvido. Precisamos acolher alunos que, como afirma Santos (2020), tiveram que viver a quarentena da quarentena, visto que eles já viviam a “quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado em si próprio e das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir” (2020, p. 32); por isso foi e está sendo tão complexo entender e reorganizar as novas dinâmicas da escola. A cruel face do neoliberalismo fez das crianças uma das principais vítimas, presas em casa e nas comunidades durante dois anos, ficando expostas as mais diversas violências, desaprenderam ou não desenvolveram as habilidades de convívio social; por consequência os conflitos ficaram evidentes em sala, ainda mais em uma escola com 1203 alunos matriculados em 31 turmas, algumas superlotadas. Dessas 31 turmas, 17 eram do Ensino Médio, sendo 14 no turno da manhã e três no horário integral, 12 eram dos anos finais do Ensino Fundamental, todas no turno da tarde, e duas turmas de Correção de Fluxo, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Associado a tudo isso, ainda temos os alunos em distorção idade-série, que acabam gerando tanto o estigma do fracasso escolar quanto o desconforto de, no caso das turmas de 6º ano, um adolescente de 16 anos estudar ao lado de uma criança de dez anos. Cabe destacar que pelos dados da Seeduc-RJ, dos alunos matriculados na referida escola, 38,4% dos alunos do Ensino Médio e 33% dos alunos do Ensino Fundamental tinham distorção idade-série.

A turma selecionada para a realização do projeto foi do 6º ano do Ensino Fundamental, e a escolha seguiu os seguintes critérios: ser do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, exigência do programa; ser a única turma do ensino fundamental em que eu era a professora regente de Língua Portuguesa, pois na teoria deveria ter cinco tempos de aula por semana, o que na prática nem sempre foi possível de acontecer, devido aos diversos problemas enfrentados pela escola. A turma 603 começou o ano com 34 alunos, no final de fevereiro já estava com 46, em março com 53 e terminou o ano com 42 alunos. Dos alunos que saíram, um foi cancelado

por falta, dois foram para o Correção de Fluxo por causa da distorção idade-série, ambos tinham 17 anos, e oito foram transferidos pelos mais diversos motivos, um deles a indisciplina.

Para entender um pouco mais desse contexto, observamos os dados do governo sobre a escola e sobre o município em que ela se encontra. Isso nos ajudará a esclarecer as dificuldades enfrentadas no processo de formação de um leitor literário e na construção de uma comunidade de leitores em um meio em que a leitura e o livro não se fazem presentes no cotidiano dos alunos. Por mais que os dados encontrados no Saeb, sejam pautados em análises de habilidades de leitura bem diferentes das propostas pelo projeto, já que a Prova Brasil enfatiza apenas as habilidades individuais de leitura, pautando suas questões em análise de aspectos metalinguísticos do texto, sem priorizar a reflexão e a interpretação do que foi lido (BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002), servem de base para entender o contexto de pesquisa. O Saeb nada mais é do que um processo de avaliação em escala nacional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que busca medir o nível de aprendizagem a partir de escalas de proficiência de Português e Matemática através da Prova Brasil. Os resultados de aprendizagem apurados nessa avaliação em conjunto com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas pelo Censo Escolar, compõem o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Desalentadora e ao mesmo tempo desafiadora, esses são os adjetivos que dão conta de explicar a realidade encontrada na escola e apontada pelos resultados do Saeb de 2021, que evidenciam as desigualdades vividas pelos alunos do sistema público de ensino ao cursarem a educação básica no Rio de Janeiro. O Inep traz o conceito de desigualdade de aprendizagem levando em consideração o nível socioeconômico das escolas - INSE. Esse índice na teoria tem como objetivo contextualizar os resultados obtidos, verificando a realidade social da escola e da rede ensino, para ajudar na implementação de políticas públicas que garantam o aumento da qualidade e da equidade na educação. Para isso, divide os alunos por: renda, posses de bens, contratação de serviços e nível de escolaridade dos pais; dessa forma, consegue identificar as desigualdades de aprendizagem baseadas em fatores socioeconômicos.

O INSE encontrado pela avaliação dos alunos da escola que participaram da prova (do 9º ano, 127 alunos fizeram a prova no ano de 2021) coloca os alunos no nível IV, o que não difere muito das demais escolas do município. Vale ressaltar que nesse nível a escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos varia entre o 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio. Isso pode justificar a dificuldade que alguns alunos têm em falar sobre universidade, carreira profissional, no caso dos alunos mais velhos, ou mesmo falar sobre leitura, livro.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2021, o município de Belford Roxo ficou com índice de 4,8 nos anos iniciais do ensino fundamental, abaixo do projetado pelo governo, que foi de 5,7. Segundo o resultado da Prova Brasil (Saeb)⁸, a média de proficiência em língua portuguesa piorou em relação ao ano de 2019, o município ficou com 187,7, ficando no nível 3, considerado um nível básico, segundo a análise do site QEdu. Pode-se inferir com esse resultado um nível muito elementar de letramento, pois o aluno só apresenta habilidades de encontrar informações explícitas no texto. Esses dados nos ajudam a compreender a situação dos alunos que chegaram ao 6º ano na escola com suas dificuldades de leitura e escrita. Parte da turma não conseguia ler e dos que conseguiam, apresentavam grande dificuldade em entender o texto com toda a sua amplitude, nos textos literários ficavam na superfície, não conseguindo aprofundar as análises, a parte simbólica não era compreendida.

Os dados do Ideb de 2021⁹ da escola refletem o resultado do município, visto que também ficou abaixo do projetado pelo governo, ela teve um Ideb de 4,4 e o projetado era de 5,4. Já a média de proficiência em língua portuguesa foi de 237,02, deixando a escola no nível 2. Quando se compara os dois níveis - o nível 3 obtido na prova pelos alunos que terminaram os anos iniciais do ensino fundamental no município e o nível 2 obtido pelos alunos que terminaram os anos finais na escola em questão - observa-se que não houve evolução com o aumento dos anos de instrução, os alunos praticamente não desenvolveram novas habilidades de leitura, permaneceram nas leituras superficiais em que só se consegue perceber as informações explícitas, possuindo, dessa forma, o nível básico de leitura.

Esses dados, por mais que sejam de análises de leitura instrumental, dão indícios dos problemas de aprendizagem encontrados na escola, pois refletem não só níveis precários de alfabetização com os quais os alunos chegaram ao 6º ano como também refletem o fracasso da escola em promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mesmo os níveis mais elementares avaliados pelo Saeb. Vale frisar que as falhas no processo de escolarização foram drasticamente potencializadas durante os dois anos de pandemia. Nesse período, a maior parte dos alunos não tiveram acesso às plataformas de ensino *Google Classroom* ou *Applique-se*, um aplicativo de ensino remoto disponibilizado pela Seeduc/RJ, por isso recebiam as apostilas da rede impressas pela escola. Para reduzir os custos, a formatação diminuía tanto o número da fonte do texto, que deixava na maioria das vezes o material ilegível.

⁸ Dados coletados pelo site <https://qedu.org.br/municipio/3300456-belford-roxo/ideb>.

⁹ Dados coletados pelo site [file:///C:/Users/profe/Downloads/Resultado%20Final%20-%20CIEP%20316%20GENERAL%20LADARIO%20PEREIRA%20TELLES%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/profe/Downloads/Resultado%20Final%20-%20CIEP%20316%20GENERAL%20LADARIO%20PEREIRA%20TELLES%20(1).pdf)

Segundo a Secretaria, o Applique-se ofereceu a estudantes e professores conteúdos digitais como: videoaulas, podcasts, material de apoio para estudos, além de atividades em todas as disciplinas dos Ensinos Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A navegação foi disponibilizada de forma gratuita para todos, apesar de vários alunos e professores na escola reclamarem do uso de seus dados móveis, revelando, dessa forma, uma das falhas do sistema. Com relação aos conteúdos de Língua Portuguesa disponibilizados, o enfoque era de forma superficial e os exercícios ora não tinham relação com a parte teórica, ora eram simples demais. Logo, o maior desafio do ano de 2022 foi, sem dúvida, tentar suprir as lacunas deixadas na formação dos alunos.

Com relação à turma selecionada, dos alunos que começaram o itinerário na turma 603, dois tinham sérios comprometimentos com o processo de alfabetização, não sabiam ler nem escrever, um deles nem sequer conseguia reconhecer as letras e os fonemas e o outro só copiava. No decorrer do caminho, mais dois chegaram sem saber ler, um deles com um problema grave de visão e aparentemente com algum tipo de transtorno, mas sem laudo. Onze, apesar de conseguirem minimamente ler e escrever, ainda apresentavam níveis elementares, evidenciando falhas no processo de alfabetização. Os demais alunos tinham níveis razoáveis, mas apenas cinco demonstravam mais desenvoltura na leitura e na escrita, conseguindo desempenhar satisfatoriamente as atividades propostas, quando a turma deixava. Além de toda a defasagem de aprendizagem e das inúmeras faltas dos alunos, um dos maiores contratempos enfrentados no projeto foi a indisciplina em sala de aula.

A escolha por desenvolver esse projeto com a turma toda foi talvez um dos maiores complicadores, pois uma turma tão heterogênea e com vários problemas de indisciplina dificultou o desenvolvimento. Todavia, como reconhecemos que a literatura é um direito de todos, não fazia muito sentido selecionar apenas um grupo para participar e fazer um projeto no contraturno, por isso enfrentamos o desafio mesmo com tanta adversidade. Planejar, replanejar, repensar estratégias, voltar à etapa inicial, essa foi a nossa realidade, dado que em um programa de leitura assegurar a leitura integral de um livro é apenas uma etapa do percurso, não é a única pretendida. Assim, o trabalho desenvolvido conciliou os momentos de leitura, da produção do diário com os momentos de discussões, tentando abarcar ainda os conteúdos do currículo mínimo, as provas, os testes e as avaliações do governo.

1.3. LER É PRECISO, LER LITERATURA NÃO É PRECISO

A justificativa dessa pesquisa se dá pelo reconhecimento de que ler é um ato de poder, porque quem lê adquire conhecimento, e o conhecimento é libertador, por isso durante muito tempo houve um controle de quem poderia ou não ter acesso à leitura. Os livros representavam um perigo para algumas sociedades, logo apenas pequenos grupos como os sacerdotes e os escribas, nas sociedades antigas, tinham esse privilégio. No Brasil do século XXI, a leitura, aparentemente, está acessível a todos e a escola é o espaço que deve garantir esse acesso, pois por meio da leitura o aluno se faz sujeito da sua própria história e interpreta o mundo que o cerca. Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, evidencia que linguagem e realidade estão dinamicamente ligadas e enfatiza que

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (2021a, p.50 e 51)

Portanto, é fácil inferir que *ler é preciso*, é fundamental, para que qualquer sociedade se desenvolva plena e democraticamente, que todos tenham acesso à leitura.

Contudo, percebe-se que o novo currículo do estado, conforme será abordado no capítulo 3, não comunga dessa ideia, já que restringiu o trabalho com a leitura nos anos finais do ensino fundamental aos textos jornalísticos e em um único bimestre. Levando em consideração esse aspecto, infelizmente, nas escolas públicas estaduais, ler não é visto como algo tão necessário, conseqüentemente, *ler literatura não é preciso*, uma vez que ela não aparece no Currículo Referencial do Estado nem como conteúdo curricular nem mesmo como campo de atuação. Porém, a leitura literária deveria ter destaque nessa etapa da escolarização, não só pelo fato dela agregar uma série de conhecimentos, mas também porque ela necessita de mediação. Os textos literários têm camadas simbólicas que devem ser desvendadas pelos alunos, por isso é necessário que o professor esteja guiando essa leitura, afinal *ler literatura não é nada preciso*, ela abre um leque de possibilidades e sentidos que sozinho o aluno pode não perceber.

Além disso, ela nos humaniza e ajuda na construção de um pensamento próprio, segundo a professora e escritora argentina María Teresa Andruetto,

a literatura nos propõe, no transcurso da leitura, riscos, lutas e, sobretudo, o enfrentamento de nossas carências. Ela não nos oferece soluções, mas diríamos que

nos sugere perguntas, porque problematizar o que nos foi naturalizado é uma das funções fundamentais da arte; questionar o aceito, receber nossas sombras, os riscos da vida que vivemos e da sociedade na qual transitamos. (2017, p.79)

Nessa função, a literatura abre espaço para a reflexão, a ruptura, a liberdade e o resgate da memória coletiva tão importante para a formação do indivíduo enquanto cidadão, ela não simplifica a vida, ela dá a dimensão da sua complexidade.

Diante disso, é imperativo reiterar que todo cidadão tem o direito de ler e escrever, como nos assevera Silvia Castrillón (2011). A autora ainda chama a atenção sobre a questão de que a leitura historicamente tem sido instrumento tanto de poder quanto de exclusão social e que sua democratização atende a diferentes propósitos. Por isso, a leitura não pode ser vista como um luxo, acessível apenas a um pequeno grupo de privilegiados, sobretudo a leitura literária não pode ser vista dessa maneira, “associada ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola” (2011, p.19) fato que vários outros teóricos concordam. O acesso à leitura literária é um direito de todos, assim sendo é necessário impulsionar ações que garantam esse direito. Para Delia Lerner, o desafio da escola é conseguir “incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores” (2002, p. 17). Para que isso aconteça, a luta precisa se firmar no chão da escola com professores comprometidos em assegurar aos alunos o direito à literatura, o direito ao livro literário.

Por este motivo, Paulo Freire, o patrono da educação, que pautou a sua prática na boniteza de um sonho de ver a escola como um caminho possível para a mudança, inspira aqueles que acreditam na leitura como um ato profundamente político, visto que ela é um agente de transformação, principalmente, para alunos pertencentes às classes mais pobres. Em *O direito de ler e de escrever* (2011), a autora colombiana Silvia Castrillón alerta que, a fim de que a mudança aconteça, primeiro se precisa melhorar a formação dos docentes. Para formar leitores, é necessário que os professores sejam leitores, que tenham compromisso com a autoatualização, que as suas práticas sejam repletas de conhecimento teórico e reflexão. Depois é preciso que a escola esteja “bem equipada com material de leitura, não apenas de textos didáticos” (2011, p.24). Não há como ter acesso à leitura sem ter o livro e outros materiais impressos, ou seja, sem ter uma sala de leitura bem equipada, a disposição de todos e de professores que estejam presentes nesses espaços para que, assim, possa se transformar a escola em uma verdadeira “microcomunidade de leitores e escritores” (LERNER, 2002). Além disso, é indispensável uma boa gestão do tempo, alunos e professores necessitam de tempo para a leitura, a reflexão e, principalmente, para o pensamento.

No livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002), da educadora argentina Lerner, também se destaca a importância da formação continuada dos professores, porém a autora deixa claro que isso não é condição suficiente para garantir que a mudança aconteça. Ela afirma ainda que os professores latino-americanos vêm sofrendo um processo de desvalorização, possuem um “deplorável panorama profissional” (p.31) e por mais que tenham boa vontade e sejam capacitados, não depende apenas de vontades individuais, é preciso olhar para a escola e os demais fatores que impedem a mudança e geram o fracasso daqueles que não conseguem se tornar leitores e produtores de textos. “A escola estampa marcas indeléveis sobre tudo o que ocorre dentro dela: há mecanismos inerentes à instituição escolar que operam à margem ou inclusive contra a vontade consciente dos professores” (LERNER, 2002, p.32).

Essas marcas revelam a realidade das escolas, e vale aqui destacar algumas que impactam diretamente no desenvolvimento da leitura e da escrita: a falta de sala de leitura, de acesso à cultura letrada, de condições de aprender, o estigma da repetência, do fracasso, ou seja, a violência simbólica e estrutural a que alunos e professores estão expostos. Retomando a metáfora já usada várias vezes, são tantas *as pedras no meio do caminho* que é difícil conseguir que o necessário seja possível de se fazer. A malvadez neoliberal tão criticada por Paulo Freire (1996) com o cinismo do seu currículo decreta o fim do sonho e da utopia nas práticas pedagógicas, deixando transparecer, para quem quer enxergar, uma visão fatalista e determinista da educação. Portanto, não basta apenas boa vontade e formação continuada do professor, para acabar com essa perversidade; é preciso ter coragem de tomar como ponto de partida “os condenados da Terra, os excluídos do interior” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001) e construir uma pedagogia libertária que traga a ética como o ponto de partida das práticas, baseada em teorias e reflexões que apontam para caminhos possíveis (Freire, 1996). Quando o professor e a escola estão alinhados, comprometidos com a luta contra as desigualdades, a leitura e a leitura literária em especial podem garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades que potencializam o processo de transformação social das classes populares.

A antropóloga francesa Michèle Petit (2009, 2010 e 2019) com base em seus trabalhos com jovens na periferia da França traça importantes reflexões sobre a leitura, mostrando que ela pode auxiliar tanto na elaboração das subjetividades e, conseqüentemente, na construção de um indivíduo mais consciente do seu papel na sociedade e, por isso, mais autônomo, quanto na formação do “espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa” (2009, p. 27). Petit nos revela que a leitura não é uma experiência anódina, ela pode trazer para os jovens além do

conhecimento da língua, o seu uso com mais desenvoltura. Para a autora, a leitura pode ainda estreitar a relação com os livros e com a cultura letrada e também promover o desenvolvimento de uma identidade plural, rompendo o isolamento e algumas fronteiras. “A leitura, na verdade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo” (PETIT, 2009, p. 96).

Destaca-se ainda que a leitura de obras literárias pode ajudar a compreender algumas vivências, a nomear aquilo que só por meio da leitura, o leitor foi capaz de perceber. Azeredo (2012, p. 58) nos afirma que o homem vive no mundo como corpo, mas o mundo vive no homem como palavra. É a palavra que dá materialidade ao mundo; logo, só quando ele tiver acesso à cultura letrada, conseguirá efetivamente nomear as suas vivências. Entremeando esse pensamento ao de Michèle Petit, compreendemos por que a autora nos afirma que “as palavras do texto constituem o leitor, lhe dão lugar” (2009, p. 38). A autora ratifica ainda que o leitor por meio do diálogo com as vivências ficcionais, construirá as suas histórias como o que se observa em:

Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da nossa experiência humana – a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido – não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós. E é exatamente nesse ponto que jovens leitores vindos de meios desfavorecidos podem, muitas vezes, se encontrar com eles (PETIT, 2009, p. 38 e 39).

Em posse da palavra, o jovem pode escrever as suas ideias, encontrar a sua voz e se expressar livremente, tornando-se sujeito da sua própria vida.

É dentro desse contexto que é fundamental inserir na luta pelos direitos humanos tudo o que engloba o acesso aos bens culturais (CANDIDO, 2011). “Se a literatura é verdadeiramente um patrimônio, este patrimônio é, antes de mais nada, um patrimônio de debates, de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da sua diversidade sociocultural, e das possibilidades do uso da língua” (BRONCAKART, 1997, p. 17 apud COLOMER, 2007, p. 29). Logo, o espaço da literatura deve ser garantido dentro das escolas, possibilitando experiências de leitura pessoais e autônomas para que o aluno se aproprie do texto literário e possa com isso expandir a sua visão de mundo.

2. EDUCAÇÃO E UTOPIA

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que triste os caminhos, se não fora
 A mágica presença das estrelas!
 Mario Quintana, “Das utopias.”¹⁰

Não há educação sem utopia. Esse princípio parece ser fundamental para alicerçar a *práxis* de qualquer professor, pois a realidade em que estamos inseridos é por vezes devastadora demais para não acreditarmos que vale a pena o sonho da mudança. O pessimismo nos levaria ao fatalismo e, assim como Paulo Freire, nós, professores da rede pública, que fazemos o Profletras, também nos recusamos a isso; preferimos a rebeldia que nos leva a uma ressignificação da prática educativa mais humanizada (1996), em que a ação está pautada no afeto, construindo uma relação de cumplicidade com o aluno. A utopia de um professor é o que o faz mover as pedras encontradas no meio do caminho e tentar por vezes construir pontes que podem ser frágeis, que podem até ruir, contudo é melhor ter tentado do que ter ficado na inércia vendo as pedras se acumularem, atravancando o caminho.

Eduardo Galeano, em *As palavras andantes*, explica bem a função da utopia:

A utopia está lá no horizonte – disse Fernando Birri -. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos adiante. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu caminhe. (GALEANO, 2001, p.230)¹¹.

Esse pensamento dialoga com as ideias preconizadas na obra e na prática do educador Paulo Freire. Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, o educador assevera que nunca fala da utopia:

...como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia.

(...) Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizam a sua concretização. (...). (FREIRE, 2014, p.77 e 78)

Do mesmo modo que Paulo Freire, eu também “sou [uma esperançosa] não por teimosia, mas por imperativo existencial” (2014, p.78). Acreditar no futuro, ter esperança, não é ser ingênuo,

¹⁰ Poema “Das utopias”, de Mário Quintana (1987, p.108).

¹¹ Livre tradução de GALEANO (2001): “Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.” (GALEANO, 2001, p.230)

pois conhecemos os desafios que iremos traçar, no entanto, se ao contrário, não tivermos esperança, reduzimos a nossa capacidade de fazer projeções. Consequentemente, ficaremos presos ao presente, pessimistas com o futuro; portanto esse imperativo é existencial, uma vez que conhecemos os desafios pelos quais precisamos percorrer para seguir firmes, comprometidos com a realidade e com a mudança.

Na mesma linha de pensamento, *em Educação e Mudança* (2022), Freire afirma que a utopia é o que move o ser humano, dado que está na sua própria natureza, pois o homem, sendo um ser inacabado, está em constante busca por respostas, ou seja, está se educando continuamente, está em movimento, caminhando numa permanente busca por ser mais. Dessa forma, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (2022, p.33). É nesse sentido que precisamos pensar no professor como um ser inacabado, que carece fazer uma autorreflexão para se reconhecer assim, visto que ele necessita se educar para educar.

Acreditar que é possível mudar, transformar a realidade é imprescindível, todavia isso requer compromisso com a mudança tanto do professor quanto da comunidade escolar como um todo. O professor, no que lhe diz respeito, precisa se comprometer verdadeiramente com esse processo, ter consciência do mundo, ser sujeito da sua prática educativa para que, dessa forma, ele se comprometa verdadeiramente consigo mesmo, primeiro enquanto homem no mundo, depois enquanto profissional engajado, comprometido com o seu mundo e a sua época. Já a comunidade escolar, por sua vez, também precisa se comprometer, assumir o seu papel de sujeito, “se tornar parte ativa no aprendizado” (hooks, 2017, p. 22). Por tudo isso, urge entender que a utopia não é um devaneio de loucos, muito menos desculpa daqueles que não fazem nada. Ela é a autêntica educação (FREIRE, 1996, 2022), porque ela é o sonho de ver o processo sendo colocado de outra maneira, ligando professor a aluno, criando novas possibilidades cognitivas, éticas e estéticas.

Apesar de saber que é possível mudar, seria ingênuo achar que a mudança é fácil, que não haverá percalços pelo caminho; longe disso, ela se faz de frustrações, de embates, de recalcular rotas e de enfrentar a alienação no espaço pedagógico. Alguns professores por várias questões não conseguem se comprometer, em alguns casos não conseguem nem compreender a sua prática e se tornam meros reprodutores do conhecimento, produzindo, por conseguinte, uma educação bancária (FREIRE, 1996), em que a preocupação é apenas em transferir conhecimento, sem que haja efetivamente um aprendizado. Quando isso acontece, a realidade fica estagnada, imutável, o discurso pessimista e derrotista se instala, e nada é feito, porque não

adianta mudar, a culpa normalmente é atribuída aos alunos que são rotulados de ruins, de desinteressados. Essa visão fatalista vem de uma consciência alienada ou, em alguns casos, cansada das batalhas diárias pela sobrevivência que ocasionalmente deslocam o indivíduo do seu tempo e do seu mundo.

Essa realidade acaba domesticando as mentes, desumanizando, pois eles perdem a capacidade de acreditar no futuro, na utopia tão necessária para o caminho. “O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva (...). O ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia” (FREIRE, 2022, p.45). Desse modo, vive repetindo o discurso que *‘no passado a escola pública era melhor’*, *‘no passado tudo dava certo’*, mas “como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta” (FREIRE, 2022, p.45) e a realidade só piora, já que não há um movimento de transformação desta, apenas a aceitação e o conformismo de que tudo só tende a piorar. Quando isso acontece, os professores vão aos poucos se transformando na *Carolina*¹² de Chico Buarque, tão mergulhados no pessimismo e na tristeza que não ajudam em nada, que perdem a oportunidade de ver a rosa, o mundo, a estrela que caiu. Da mesma maneira que Carolina, que não vê a estrela cair, o professor alienado ignora o mundo autêntico.

Na introdução do livro *Ensinando a transgredir* (2017), bell hooks faz o relato de sua experiência enquanto aluna de escola periférica nos Estados Unidos. A primeira parte do relato ilustra bem o pensamento de Paulo Freire sobre o papel do professor e da escola. A sua lembrança começa, no Ensino Fundamental, quando ainda estudava no seu bairro, em uma escola exclusiva para negros, ensinada por professores negros que se preocupavam com os seus alunos, que tinham uma consciência política e faziam da escola o espaço do prazer e do aprendizado uma revolução. Logo depois desse período, a autora teve que frequentar uma escola de brancos, longe de seu bairro, com professores brancos, sem nenhuma consciência política, a escola servia apenas para reforçar a dominação. Nesse momento a escola perdeu totalmente o encanto, e os professores se tornaram alheios ao processo de aprendizagem. A primeira experiência foi tão marcante em sua vida que anos depois, quando já era professora universitária, tentava reconstruir com os seus alunos os exemplos da sua primeira escola.

Vale destacar dessa experiência que sem ter um professor comprometido com a causa, que compreenda verdadeiramente o que faz e se interesse em conhecer a realidade do seu aluno

¹² Referência à música “Carolina”, de Chico Buarque de Hollanda, do álbum Chico Buarque de Hollanda vol.3 de 1968.

para transformá-la, a escola não cumpre o seu papel, e o aluno se sente um estranho àquele lugar e àquelas vivências. Por essa razão é imperativo uma educação mais humana, mais crítica em que o conhecimento seja mais significativo, para isso é necessário o constante aperfeiçoamento do professor que precisa ampliar seus conhecimentos para substituir a visão ingênua e/ou alienada por uma visão mais crítica. “Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos” (hooks, 2017, p.36). Portanto, “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens” (FREIRE, 2022, p.25). É o professor que não repete o erro de Carolina, ele não só olha o mundo que está lá fora e vê a estrela que caiu, como está disposto a ouvi-la, pois “só quem ama” o que faz “pode ter ouvido capaz de ouvir e entender estrelas”¹³.

Desse modo, o Profletras é essencial para fazer com que nós, professores da rede pública de ensino, possamos refletir sobre as nossas vivências na escola pública, compreendendo também, por meio das trocas entre as diversas realidade das escolas e dos alunos, o que precisamos repensar, reajustar, mudar a fim de nos colocar em movimento para construir uma educação mais humana, libertadora e democrática. Nessa perspectiva, podemos dizer que o programa é por natureza utópico, uma vez que ele acredita na educação pública de qualidade e para todos e ajuda a cada um que passa por ele a ressignificar a sua prática, tornando-a mais rica e mais significativa para alunos e professores, mesmo que nem sempre o resultado seja satisfatório como um todo. É dentro desse ambiente de autorreflexão que surge o desejo de (re)pensar o ensino de literatura no Ensino Fundamental como um direito do aluno e do professor.

2.1 A UTOPIA COMO DIREITO AO SONHO E À LITERATURA

Entender a utopia como um direito ao sonho está no cerne da questão para compreender porque ela é também um direito à literatura, principalmente, nas escolas públicas periféricas. A nossa realidade é demasiadamente marcada por abandono e políticas públicas ainda ineficazes, enfrentamos a falta de investimento, de funcionários, de professores, de recursos, de sala de leitura, sem falar da superlotação de algumas turmas que chegam a ter quase 50 alunos em sala.

¹³ Versos do poema “Via-Láctea – soneto XIII”, de Olavo Bilac (1964).

Por tudo isso, é flagrante a urgência de se colocar em movimento para garantir que a Literatura se torne uma realidade nas turmas de Ensino Fundamental, talvez, assim, com as vozes dos poetas e dos prosadores ecoando na escola, possibilitando a elaboração de outras realidades, alunos e professores possam sonhar e acreditar na mudança.

Assim, é necessário perceber que a (re)construção de uma prática pedagógica mais libertadora e mais humana passa também pela literatura “como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, conforme nos lembra Antonio Candido (1999, p.82). Essa força tem um poderoso potencial educativo que pode trazer a chave para libertar o homem das amarras sociais, dado que, ao apresentar outras realidades, ela leva à reflexão, ao desenvolvimento de um olhar crítico. Portanto, o texto literário não é inofensivo, seja ele uma simples fábula, uma anedota ou um texto mais elaborado, que possibilita ao aluno aguçar a sua percepção sobre o mundo e sobre si mesmo, humanizando-o, porque o auxilia a organizar e a ressignificar a imagem que tem do mundo.

Michèle Petit, antropóloga e pesquisadora francesa, em seu livro *Os jovens e a leitura, uma nova perspectiva* (2009), apresenta uma longa reflexão sobre o papel da leitura de jovens, majoritariamente imigrantes, da zona rural e da periferia das grandes cidades da França no ano de 1996. Os relatos encontrados no livro servem perfeitamente para se pensar a realidade brasileira, na medida em que evidenciam a importância da luta contra os processos de exclusão sofridos por jovens da periferia (seja ela da França ou do Brasil).

Em suas pesquisas, a antropóloga evidencia que a leitura literária tem um grande poder, uma vez que ela ajuda a construir um sujeito-leitor mais reflexivo e, por isso, certamente mais capaz de compreender o jogo social e de resistir aos processos de marginalização. A literatura, nesse sentido, pode colaborar na construção e na imaginação de novas possibilidades, podendo inclusive permitir ao aluno/sujeito-leitor sonhar com algo para além da sua realidade. Segundo Petit (2009), ela ajuda

a encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (...) a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objeto de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (2009, p.19).

A autora relata ainda o perigo que existe ao compreender o jogo, pois o jovem periférico, ao entrar em contato com a literatura, com o livro, começa a se diferenciar do seu grupo, começa, por vezes, a se distanciar dos valores da sua comunidade, a não querer mais fazer parte daquele

grupo e isso pode ser visto pela comunidade como algo ruim. É a marginalização da marginalização, que pode ter o efeito contrário: o jovem se vê diferente e não quer pertencer àquele espaço.

No entanto, a literatura, por ser um fator de humanização, sua função “está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 2011, p.178). Isso pode justificar o fato dela ser ao mesmo tempo exaltada e temida por vários educadores, visto que, embora ela faça parte do processo de formação do homem, segundo Candido:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras.” (1999, p. 84)

Ela não foi feita para se enquadrar unicamente em determinadas visões, ela vem para questionar o que é realmente “*Verdadeiro, Bom e Belo*”, em que perspectiva se conceberam dessa forma. A literatura como já dita por vários teóricos e o próprio Candido (2011, 1999) não é inofensiva, muito pelo contrário ela traz o conflito, o paradoxo - “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate” (CANDIDO, 2011, p. 177) – ela cria a imagem e a transfiguração da própria vida, por isso tem esse poder de humanizar com a sua natureza complexa e contraditória.

Talvez seja essa uma das possíveis justificativas para que a literatura apareça como uma “alienígena” (ZILBERMAN, 2008) nas aulas de língua portuguesa, servindo apenas de pretexto para se falar da gramática. Infelizmente, essa é uma realidade recorrente nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente, nas escolas públicas periféricas. O texto literário pode tornar algumas sombras visíveis, e isso assusta, nem sempre estamos preparados para ouvir o que os alunos têm a dizer. Desse modo, a gramática passa a ser o foco de boa parte dos professores, alguns por não conhecerem outra forma de trabalhar, outros por não se sentirem professores de literatura, pois também não tiveram a sua formação de leitor garantida, então seguem de *mãos dadas* com um currículo infeliz (novo Currículo Referencial do Estado), sem acessar os textos literários devidamente. Por isso, compreender que a literatura faz parte dos direitos humanos e é um bem incompressível, é crucial, já que negar esse direito seria como mutilar o direito do ser humano. Em consequência disso, levar a literatura para o Ensino Fundamental é assegurar ao aluno o acesso ao patrimônio cultural que é um direito dele.

É nesse sentido que se deve lutar para garantir o acesso à literatura, para que ela possa

ajudar a transformar a sala de aula não só no espaço da leitura e da escuta como preconiza a professora argentina Cecilia Bajour (2012), mas acima de tudo no espaço do diálogo como nos ensinou Paulo Freire (1996, 2005 e 2022), por conseguinte um espaço também do acolhimento e do empoderamento de alunos que são silenciados dentro da própria escola. Vislumbra-se que ela possa impactar de alguma forma as suas vidas, mostrando que nem sempre é fácil ler determinados textos, mas que essas leituras podem ajudar a ressignificar experiências, a construir caminhos e diálogos com o outro e consigo mesmo. Assim, conseguiremos transformar a escola em um espaço democrático, de diálogo, em que a educação se faça junto professor com aluno de forma solidária mediatizados nesse caso pelos livros e por todos os mundos que venham com eles. Certamente, como nos confirma Freire em *Pedagogia do Oprimido*

Mundo(s) que impressiona(m) e desafia(m) a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (2005, p. 97).

A professora e pesquisadora Regina Zilberman (2008), uma das maiores especialistas em literatura infantojuvenil do país, aponta que a utopia é o elo que une literatura, fantasia e educação, posto que “etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, então, em um ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana” (2008; p.22) tão necessária para a construção de uma sociedade mais justa. Resgatar na escola pública o direito de ser professor de literatura, o direito de levar o livro para sala de aula é começar a incluir o aluno no patrimônio cultural que a ele foi negado.

Aqui começa a nossa luta, a nossa batalha diária para construir a tal sociedade mais justa, dado que nessa batalha a maior parte de nós professores da rede pública só podemos contar com a nossa solidariedade, com a nossa luta constante para tentar mudar a realidade de jovens que foram excluídos e abandonados dentro do espaço escolar. Para os governos, garantir a matrícula do aluno em uma escola é dar acesso à educação, mas se esquecem de que para ter acesso efetivo precisa dar condições reais de aprender, a começar por completar o quadro de professores de todas as escolas. Segundo a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) a carência de docentes na rede estadual é estimada em mais de sete mil profissionais¹⁴. Não é difícil achar turmas sem professores das mais diversas disciplinas na

¹⁴ Matéria publicada em agosto de 2023 pelo site Brasil de Fato, Disponível em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2023/08/22/mp-rj-faz-acordo-com-governo-estadual-para-que-2-mil-professores-sejam-convocados-ate-o-fim-de-agosto>

rede, por mais que tenham docentes aprovados em concurso esperando para serem chamadas há alguns anos. Além dessa carência, é preciso investir realmente nas escolas, com tecnologia, bibliotecas e profissionais qualificados para trabalhar. As escolas precisam de bibliotecários, inspetores, psicólogos, assistentes sociais entre outros para apoiarem as demandas dos alunos. Não é só colocar o aluno dentro da escola, é investir na escola para que ela possa efetivamente cumprir o seu propósito como está expresso em lei.

Portanto, acreditar no sonho e na utopia é dizer *Sim à vida*¹⁵, como fez o poeta Ferreira Gullar (2004) no poema “Digo sim”. É dizer sim à literatura e seguir firme, é estar preso a nossa classe, mesmo que andando por escolas cinzentas, ainda sim dizer sim e poder garantir que uma *flor nasça*¹⁶ no chão de um CIEP, de uma escola pública periférica. Logo, precisamos dizer Sim à utopia sempre, mesmo que a realidade seja dura e muito difícil, precisamos seguir firmes com o compromisso de sermos professores de Literatura no Ensino Fundamental também. E, assim como Regina Zilberman (2008), em seu artigo “O papel da literatura na escola”, recorro mais uma vez às metáforas de Drummond¹⁷, não há como os ombros dos professores “*suportarem o mundo*” sem uma certa dose de utopia, afinal temos “*apenas duas mãos e o sentimento do mundo*”. Trabalhar a literatura na educação pública e na periferia no contexto atual é resgatar o nosso sonho e a nossa utopia e seguir de “*mãos dadas*” com Paulo Freire tentando sobreviver e lutar pela educação pública de qualidade para todos.

2.2 A UTOPISTA

Pois aqui começam as palavras
e quem escreve aponta o lápis com o canivete.
Cada gesto ensaiado entre os dedos da mão direita
desvela um pouco mais da face da lança
com que o homem se veste de Quixote
e desafia os moinhos e os silêncios.
Carlos Rodrigues Brandão, “Apontar”¹⁸

A literatura está diretamente ligada ao sonho e à utopia, talvez por isso a imagem de Dom Quixote caiba tão bem a nós professores de literatura que precisamos desafiar os grandes moinhos de vento da educação: a longa jornada de trabalho, atuando em duas, três e às vezes

¹⁵ Referência ao poema “Digo Sim”, de Ferreira Gullar (2004).

¹⁶ Referência aos versos do poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade (1971, p. 78 e 79).

¹⁷ Metáforas usadas nos poemas “Sentimento do Mundo”, “Os ombros suportam o mundo” e “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade (1971, p. 45 e 55)

¹⁸ Versos do poema “Apontar”, de Carlos Rodrigues Brandão (2005, p.73).

até mais escolas, para poder sobreviver; a luta pelo piso salarial¹⁹; a falta de tempo compatível de planejamento com as demandas da sala de aula; a falta de recursos, de sala de leitura, de profissionais nas escolas; e, o mais novo desafio, a patrulha ideológica dos pais e responsáveis, censurando e controlando o que será lido na escola. Enfim, é tanta coisa para dar conta que só se vestindo com a armadura de Quixote e indo à luta para fazer o que podemos para mudar a realidade em que estamos inseridos. A nossa suposta loucura talvez nos permita viver o desafio da sala de aula não só de maneira mais agradável e afetuosa, mas acima de tudo de maneira mais consciente do nosso papel.

Desse modo, podemos dizer que a sina do professor no Brasil é viver entre esse idealismo, que nos faz acreditar que a educação pode dar certo, e a dura realidade de uma crise, que sabiamente Darcy Ribeiro nos avisou, não é crise, mas sim um projeto de destruição do país. Pode até parecer exagero falar de destruição, no entanto, quando assistimos diariamente ao desmonte das instituições de ensino, percebemos que a crise percorre todo o sistema educacional, inviabilizando o nosso trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, arruinando qualquer processo de desenvolvimento do país. Portanto, a frase do professor e sociólogo Darcy Ribeiro é uma síntese perfeita da educação no Brasil, visto que não há país em desenvolvimento sem que haja um projeto de educação sério e comprometido com a educação pública de qualidade para todos.

Alguns professores, ao ouvirem esse aviso, desistiram da luta, ficaram ‘lúcidos’ demais e esse excesso de lucidez os fizeram perder a vontade de mudar a realidade, hoje entram em sala e acham que nada vai dar resultado. É como se eles estivessem interpretando um papel, fingem que ensinam e os alunos que compreendem facilmente isso, fingem que aprendem. Eu vejo o real, o que me angustia bastante, mas sigo acreditando no sonho, fico entre Quixote e Sancho Pança, pelas palavras de Drummond, talvez eu seja mais uma louca de juízo²⁰. A literatura e o Profletras fizeram isso, eles me trouxeram o grão da loucura que me fez acreditar que ainda é possível sonhar.

Boa parte da minha vida profissional foi em turmas de Ensino Médio e Pré-vestibular em uma escola da rede particular de ensino no subúrbio carioca, talvez, por isso, eu tenha me acostumado a lidar desde cedo com o sonho e com a utopia, pois a maior parte dos meus alunos acreditavam que iriam passar no vestibular, no Enem, que iriam entrar nas universidades

¹⁹ A Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro não cumpre a Lei 11.738 de 2008, que obriga a União, Estados e Municípios a pagarem o piso nacional para a categoria. O estado do Rio de Janeiro tem o pior salário do país, vivemos na eterna luta para que se pague o piso.

²⁰ Versos do poema “Disquisição na insônia”, de Carlos Drummond de Andrade (1993, p.73 e 74).

pública e que fariam a diferença no mundo. Posso dizer que hoje alguns desses alunos são mestres e doutores pelas maiores universidades desse país, fato que me enche de alegria e me move para que outros consigam também realizar os seus sonhos.

Comecei a trabalhar na rede estadual de ensino em 2019 e o que mais me assustou foi a apatia dos alunos e de alguns professores, fiquei incomodada com o fato de a maior parte dos alunos não sonharem com nada, de não acreditarem que a escola poderia ajudar a trazer novas perspectivas. A apatia dos professores eu até conseguia entender, alguns já caejados das batalhas, desistiram do sonho, mas observar que meninos e meninas tão jovens não sonhavam e se sentiam estranhos na própria escola, que viam aquele espaço como algo hostil, me deixava perplexa. Na verdade, o que eles percebiam com nitidez era o fracasso da escola, as tensões entre as forças materiais e simbólicas as quais vivem a escola pública em uma sociedade estratificada em classes evidenciava não só o fracasso escolar, mas também o fracasso da escola em ser um espaço para o povo e não contra ele. (SOARES, 1996, p. 6).

É importante compreender que há uma diferença entre o fracasso escolar e o fracasso da escola, o primeiro é a consequência do segundo, já que o fato de um aluno passar boa parte da sua vida dentro desse espaço sem aprender (fracasso escolar) reflete que a escola fracassou no seu princípio básico. Ela não democratizou o saber, logo não ampliou o horizonte desses alunos, nem propiciou a eles novas oportunidades de difusão do conhecimento, ao contrário ela demonstrou sua incapacidade de ter solidariedade humana (fracasso da escola). Esse princípio está no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº. 9.394/96, e deveria nortear todas as ações da escola pública, mas na prática a Lei seria a nossa *Dulcineia*, a doce amada de Dom Quixote que nunca se corporifica no cotidiano da escola, é bela, mas, infelizmente, é apenas imaginária, do mesmo modo que a amada de nosso herói.

Em *Ensinando a transgredir*, bell hooks, falando sobre a realidade da educação nos Estados Unidos, afirma o que só consegui compreender verdadeiramente na prática: “A educação está numa crise grave. Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar” (hooks, 2017, p.23). Na verdade, não é que não se queria aprender ou ensinar, a grande questão é que alguns professores desistiram do seu ofício e os alunos não se sentem capazes de aprender, porque não há condições mínimas. O processo de ensino-aprendizagem é inviabilizado pelo abandono das escolas, pela superlotação das salas de aulas, pela precarização do trabalho dos profissionais da educação e pela questão financeira dos alunos, que na maioria das vezes não têm nem o material escolar básico como caderno e caneta para estudar. O desafio

diante dessa realidade caótica que nos assola é conseguir criar estratégias que façam os alunos se sentirem capazes de aprender.

A literatura foi a minha estratégia, procurei trazer para perto dos meus alunos por meio dos textos literários outras realidades que os fizessem querer sair da inércia em que se encontravam. Comecei a falar sobre a importância de aprender a ler e a escrever, apresentei alguns textos, falei também sobre o futuro, sobre entrar numa universidade. Nesses momentos, alguns me olhavam espantados, outros riam, como se o que eu estivesse falando fosse fora de propósito. Alguns ainda reclamavam, dizendo que tudo aquilo era ‘chato’ e que não era do interesse deles. Gradativamente, fui entendendo o que estava por trás da apatia e da rebeldia. Uma vez um me olhou e falou que ‘não havia futuro, pois eles não sabiam se estariam vivos no dia seguinte’, e outro completou que ‘o futuro dele seria vendendo água no sinal’. Essas falas pessimistas me sinalizavam a vida deles e as suas crenças, eles muito mais do que acreditavam, eles sabiam

...que o chão é duro
 Que todos os homens estão presos
 Que há limites para a poesia
 Que não há sorrisos nas crianças
 Nem amor nas mulheres
 Que só de pão vive o homem
 Que não há um outro mundo.
 Murilo Mendes, “O utopista”²¹

A recusa pela leitura, pelos livros e por pensar em um futuro diferente, passava pelas questões sociais vividas pelos alunos oriundos de famílias que não só viviam a pobreza material, mas também a exclusão do mundo letrado. A maior parte dos meus alunos leem mal ou não sabem ler, ainda não têm acesso aos livros, aos bens culturais que fazem parte do cotidiano das classes mais abastadas, além é claro de conviverem constantemente com a violência dentro e fora de casa nas suas mais diversas dimensões. Essa realidade é bem próxima dos jovens com os quais a antropóloga francesa Michèle Petit desenvolveu sua pesquisa na periferia da França. Em uma conferência no México, relatada no livro *O jovem e a leitura – uma nova perspectiva* (2009), ela afirma que

a pobreza material é terrível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia; e priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens. A pobreza impede de participar em uma sociedade, de estar ligado ao mundo através do que produziram aqueles que o integram: esses objetos culturais que circulam e desembocam em outros círculos

²¹ Poema “O utopista”, de Murilo Mendes (1994).

diferentes do parentesco ou do bairro, que são o espaço do íntimo e do que se compartilha para além das fronteiras do espaço familiar. (2009, p. 43 e 44)

Esses jovens foram privados do mundo da escrita e de tudo o que vem com ele, por isso, assim como os jovens franceses, que não conseguiam obter bom desempenho acadêmico, os meus alunos por não fazerem parte de uma comunidade, que tem uma relação estreita com a escrita, também não conseguem ter um bom desempenho na escola. É a partir dessa realidade, em que a exclusão se refletia na apatia e na rebeldia dos alunos, que meu trabalho precisava ser feito para tentar trazer para eles e para a escola o direito de sonhar e de acreditar em um outro mundo.

Paulo Freire, na carta “Do direito e do dever de mudar o mundo”, publicada no livro *Pedagogia da indignação* (2021), nos convoca à ação e nos mostra que não há como sequer pensar em mudança para melhor sem que haja sonho, mas esse sonho precisa ter os pés na realidade concreta. “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2021, p. 62). Uma luta que se trava diariamente para que todos os alunos possam ter o direito de estudar, de acreditar que é possível mudar a realidade. É necessário agir, ter consciência de quais caminhos percorrer para aproximar os alunos do mundo da escrita. É nessa luta, para que os meus alunos acreditem que é possível mudar a realidade, que é possível sonhar, que a literatura se faz presente. Por meio da leitura de textos literários consegui, em alguns momentos, quebrar o silêncio ensurdecido de algumas turmas que se recusavam a falar e os gritos enlouquecedores de outras que se recusavam a ouvir. Assim, aos poucos, eles começaram a escutar o texto, depois passaram a se escutar e com o tempo já estavam conseguindo parar para ouvir a si e ao outro, esses momentos me mostraram por quais caminhos meu sonho deveria trilhar.

Como utopista que sou, sigo firme no processo de acreditar no sonho, mas conhecendo a realidade que nos cerca, sei que a tarefa precisa ser pensada em todas as esferas, desde o momento de escolher o que será lido com cada turma, até a forma como levarei o texto para a sala de aula. Na escola pública, tudo é um desafio. A logística, para conseguir que o aluno tenha um livro ou um texto em mãos para ler, não é fácil, dado que dificilmente temos acesso à cópia em quantidade suficiente para todos os alunos, e achar um livro na sala de leitura não é uma tarefa simples (falaremos disso no capítulo 4). Normalmente, imprimo em casa todo material usado em sala, é necessário garantir que os alunos tenham acesso para acompanhar o trabalho feito em sala e poder revisitar o texto quando quiser, não há como trabalhar a leitura literária sem o acesso ao texto.

Esse processo de seleção do que será lido envolve a preocupação de escolher um texto que acolha a turma nas suas necessidades, que obstrua “*a leitura fluviante e flutual*”²², que faça de alguma forma conexão com cada um que está na aula. A professora e escritora María Teresa Andruetto chama a atenção para o fato de que

a ficção, cuja virtualidade é a vida, é um artifício cuja leitura ou escuta interrompe nossas vidas e nos obriga a perceber outras vidas que *já foram*, que são passado, posto que são narradas. Palavra que chega *pele que diz*, mas também *pele que não diz*, *pele que nos diz* e *pele que diz de nós* tudo que facilita o caminho até o assombro, a comoção, o descobrimento do humano particular, mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros. Possibilidade de criar um impasse, de esgueirar-se, por um momento, da pesada flecha do real que, indefectivelmente, nos atravessa, para imaginar outros roteiros. (2012, p. 55, grifos da autora)

É para isso que serve a literatura, para que possamos “expandir os limites de nossas experiências” (ANDRUETTO, 2012, p. 54), para nos conectar com o nosso mundo e com outros mundos possíveis. Essa foi a maneira que encontrei para me conectar com os alunos e provocá-los para um aprendizado com mais entusiasmo que garanta a eles o direito de querer ir além do mundo familiar.

2.3 – A AUTOBIOGRAFIA DE UMA LEITORA LITERÁRIA

A construção desta autobiografia foi a tomada de consciência da maneira pela qual se forma um leitor de literatura e de como a literatura pode atravessar a formação de uma pessoa. Ela serviu como uma espécie de investigação sobre quais elementos, sejam eles de ordem material ou afetiva, foram fundamentais para a minha formação enquanto leitora, assim pude me conscientizar sobre o meu papel de professora de literatura em uma escola pública periférica. Annie Rouxel (2021), professora de Língua e Literatura Francesa, cuja pesquisa é voltada para a recepção e ensino de leitura literária, chama a atenção para a importância dessa tomada de consciência do professor enquanto leitor. Desse modo, percebi que refletindo sobre as minhas experiências, fui construindo a minha identidade de leitora, essa conscientização, para a autora, é *parte integrante* da minha *cultura literária* e da minha *cultura profissional*, pois de certo modo toda a reflexão feita sobre a minha formação enquanto leitora de literatura “prefigura a reflexão a ser feita em relação às experiências de leitura de [meus] alunos”

²² Referência ao verso “obstrui a leitura fluviante, flutual” do poema “Catar feijão”, de João Cabral de Melo Neto (2008, p. 222)

(ROUXEL, 2021, p. 21).

Dessa forma, ao recompor por meio da memória a minha formação, fui percebendo as relações de afeto construídas através dos livros e dos momentos de leitura, além de entender que esse percurso é subjetivo por natureza. É necessário aliar ao conhecimento uma dose de sensibilidade para não transformar os momentos de leitura em sofrimento, ou mesmo, em constrangimento para os alunos que foram excluídos do processo de formação de leitor, visto que alguns ainda não sabem ler, por isso não conseguem participar ativamente desses momentos, e outros mesmo sabendo ler, acabam criando um bloqueio nas atividades de leitura literária.

Na minha trajetória, pude perceber além de alguns bloqueios, algumas lacunas que deveriam ter sido preenchidas na escola, mas que foram abandonadas: no Ensino Fundamental, por exemplo, não me lembro de a escola proporcionar nenhum momento de leitura e, no Ensino Médio, alguns desses momentos me distanciaram de autores e obras, criando até mesmo um bloqueio com alguns autores como o caso de Machado de Assis. Já na Faculdade de Letras, a ideia de que a literatura não é para todos era inconscientemente reforçada em algumas aulas; a quantidade de leitura obrigatória, a exigência de uma bagagem de leitura a que não tive acesso na minha formação básica me assustavam: mesmo eu querendo muito ler tudo, era impossível para alguém que precisava estudar e trabalhar.

É imprescindível reconhecer que, apesar de a família ter um papel relevante nessa formação, cabe, principalmente, à escola tomar essa responsabilidade para si, uma vez que é ela quem irá apresentar ao aluno o mundo da escrita e dar o acesso aos bens culturais, visto que para muitos em nosso país só no ambiente escolar terão essa oportunidade. Andruetto reforça essa ideia dizendo que:

com relação à leitura, existe uma tarefa familiar caso o livro esteja presente na vida dos pais, e há também uma tarefa social, um compromisso que, como sabemos todos nós que nos dedicamos a fomentar a leitura, tem como veículo a escola. Só a escola pode, mesmo com todas as suas dificuldades e carências, diminuir a brecha entre crianças que provêm de lugares não leitores e crianças que vêm de lugares onde o livro está presente (2017, p. 125).

Compreender todo esse processo, percebendo o papel da minha família, dos professores e das escolas pelas quais passei, podendo revisitar situações, práticas e textos que ajudaram na minha formação, bem como resignificar o que foi ruim, ajudou a me aproximar dos meus alunos e a conduzir as práticas de leitura respeitando os limites de cada um, entendendo quando é necessário mudar a condução ou mesmo buscar ajuda de outros. Olhar para o passado e rememorar todo o percurso de leitura feito até aqui, me deu o rumo sobre como conduzir os

meus alunos nessa grande viagem que é a literatura.

2.3.1 Memórias sentimentais de uma leitora

Não sei bem por onde começar as minhas memórias de leitora literária, primeiro porque não me considero uma leitora voraz como eu gostaria de ser. Confesso que a falta de tempo, o cansaço da longa jornada de trabalho em três escolas diferentes e as horas perdidas no trânsito me distanciam daquilo que me fez escolher a minha profissão, os livros. Não é fácil neste país e, principalmente, neste Estado ser professora da educação básica. Para conseguir um salário que dê para viver, precisamos nos submeter a uma longa jornada de trabalho e nessa profissão, quanto maior a jornada de trabalho na escola, maior a jornada de trabalho em casa. Desse modo, fica difícil ter tempo para ler, e, por isso, de encontro e desencontro sigo tentando equilibrar todas as demandas das escolas, que não são poucas, e o desejo de ler mais.

Se tenho que fazer minhas memórias, não seguirei Brás Cubas, até porque seria muita pretensão minha seguir os caminhos do genial Machado. Não tenho a habilidade nem a ironia necessária para isso, logo começemos pela origem de tudo - a minha ancestralidade. Sou de uma família de contadoras de história, por isso minhas memórias começam nos almoços de domingo, eu ainda pequena, e as mulheres da família reunidas ao redor do fogo, ou melhor, do fogão, cozinhando e contando as histórias e causos vividos na época em que elas moravam no interior da Paraíba. Era um verdadeiro resgate da tradição de contar histórias à beira do fogo, de passar os ensinamentos para os mais jovens. Esses momentos me conectavam com algo que na época não entendia muito bem; eu largava todas as bonecas para ouvir minha mãe e minhas tias. Eram narrativas poderosas que mostravam as agruras do sertão e o poder feminino de resistir e persistir apesar de tudo. Aquelas três mulheres - que não tiveram a oportunidade de conhecer Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Ariano Suassuna, José Lins do Rego e tantos outros escritores - prepararam todo o meu imaginário para receber essas narrativas que anos depois construíram a minha memória de mulher sertaneja, mesmo sem ter vivido no sertão. Gosto sempre de lembrar a minha origem 100% paraibana, principalmente, do 100% sertaneja, pois “o sertanejo é, antes de tudo, um forte” e é isso que preciso ser.

Aos poucos essas histórias se misturaram aos meus primeiros livros, uma coleção inteira dos contos dos irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen. Eu devia ter uns oito anos de idade, mas lembro bem dessa época, das capas dos livros, vermelhas com ilustrações que se

moviam, o que era um luxo para uma menina pobre, filha de mãe solo. Imagino o sacrifício que ela fez para comprá-los, preciso dizer que eu fui a única criança da família a ter livros infantis, minha mãe sempre pedia para eu ler e falava da importância da leitura. As histórias que eu mais amava e que lia e relia o tempo todo se enquadravam em duas categorias: as que tinham as mulheres como protagonistas e as que tinham os lobos. *Chapeuzinho vermelho*, *O lobo e os sete cabritinhos*, *A pequena vendedora de fósforos* e *Pele de asno* eram as minhas histórias favoritas.

Antes de seguir as minhas memórias, preciso falar de duas dessas narrativas. A primeira é a da garotinha de Capuz Vermelho, que sempre foi popular entre as crianças e que anos depois reencontrei, já na Faculdade de Letras da UFRJ em uma disciplina optativa de Literatura Infantil. A professora Fátima Miguez escolheu seguir os caminhos da menininha até a casa da avó em várias versões, passamos por Charles Perrault, irmãos Grimm, Guimarães Rosa, Chico Buarque, Ana Maria Machado... foi uma alegria ler, reler e conhecer os vários caminhos pelos quais a menininha passou; *Fita verde no cabelo* foi e é até hoje a minha favorita, por isso sempre levo para as minhas aulas e leio em voz alta com a turma. O nó na garganta de quando ela perde a fita verde inventada e se dá conta da morte se repete em todas as leituras.

A segunda narrativa é *A pequena vendedora de fósforos*, uma história triste que eu lia com certa frequência e que marcou profundamente minha infância: aquela menina maltrapilha, abandonada, morrendo de frio em pleno Natal não saía da minha cabeça. As ilustrações eram lindas e me faziam visualizar a história, percebendo toda aquela miséria e a indiferença daqueles que passavam de um lado para o outro nas ruas e não viam o abandono e a morte daquela menina. Eu chorava e questionava aquela realidade, sem compreendê-la, lembro vivamente dessa angústia. Anos depois, já com 15 anos, lá em Santa Luzia, cidade do sertão paraibano em que a minha família mora, montei uma espécie de peça com essa história, só que me recusei a deixar a menina morrer: na minha peça ela dormia e sonhava que estava com uma roupa novinha, que ganhava presentes e tinha uma família. Acabei a história no sonho, uma provável tentativa de mudar o final. Posso dizer que essa foi a minha primeira experiência como professora. Não sei por que motivo os pais de várias crianças apoiaram a ideia de uma menina de 15 anos e investiram em um evento para que a peça fosse apresentada no clube da cidade.

Após algumas digressões, volto à infância e ao meu encontro com a literatura por meio da televisão. Os especiais de Vinicius de Moraes e de Chico Buarque para crianças iniciaram em mim o gosto pela poesia, essas músicas-poemas se consolidaram na minha memória e anos depois foram resgatadas nas aulas de Literatura já no Ensino Médio. Além disso, a obra de Monteiro Lobato adaptada para a televisão me fez conhecer várias histórias através das

aventuras das minhas personagens favoritas, na época, Emília e Narizinho. Nessas releituras do *Sítio do Picapau Amarelo*, o lado racista do autor foi suprimido, os roteiristas fizeram um belo trabalho de adaptação. Essas histórias misturavam personagens de universos completamente diferentes, de Minotauro a Peter Pan, de Branca de Neve a Aladdin, assim o meu repertório literário na infância era consolidado sem ter acesso a esses livros.

Na adolescência, minha mãe fez uma espécie de assinatura de uma revista com um catálogo de livros, o Círculo do Livro. Quem fazia essa assinatura era obrigado a comprar uma quantidade de livros por mês. Ela me entregava o catálogo e eu podia escolher livremente o livro que desejava ler. Eu sempre escolhia pelas capas, dificilmente me preocupava com a sinopse que aparecia na revista. Entre vários livros que li, nesse período, lembro de dois até hoje: *Tim*, a história de um jovem com deficiência intelectual que vive um romance com uma mulher mais velha; e *Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída*. Outros livros com que tive contato nesse período foram romances açucarados vendidos nas bancas de jornal - Bianca, Sabrina, Julia. Como eu gostava de ler esses romances!

Fui fazer o Científico, hoje Ensino Médio, em Campina Grande, minha mãe queria que eu estudasse em um bom colégio e o que ela ganhava aqui no Rio não dava para pagar, então o jeito foi voltar para a Paraíba e ir morar com a minha tia para poder estudar e fazer o vestibular para uma universidade pública. Nesse momento me reencontrei com Vinicius de Moraes, minha prima já estava na universidade, a primeira da família, amava ler e tinha vários livros de poesia em casa. Isso foi incrível, porque, no meio da minha rebeldia de adolescente, cheia de problemas com a família, os poemas de Vinicius eram o meu refúgio. Fiquei perdidamente apaixonada pelo “poetinha”... decorei vários de seus sonetos, copiei alguns em papel de carta e coleí na porta do meu armário. É claro que o “Soneto da fidelidade”, o “Soneto do amor total” eram os meus preferidos, depois descobri “Operário em construção”, um professor de História me apresentou, aí descobri que nem só de amor vive a poesia.

Em seguida, veio a paixão por Cecília Meireles, li alguns livros de poesia e me encantei, mas logo abandonei Vinicius e Cecília por Augusto dos Anjos, poeta paraibano apresentado pela professora de literatura. A minha rebeldia era mais forte e a minha necessidade de chocar a família era enorme. A hipocrisia daqueles que me condenavam aos 15 anos por ser filha de mãe solo e pelo meu jeito agressivo me aproximaram ainda mais do poeta melancólico e pessimista. Tratei logo de decorar vários de seus poemas, adorava declamar “Versos Íntimos” para minha avó que achava tudo esquisito e dizia que bonito mesmo era a música de Roberto Carlos.

Logo após essa fase, acho que eu estava na 2ª série, minha professora de Literatura me apresentou Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos; falou de outros também, mas esses dois me reconectaram com aquelas histórias da infância. *O quinze*, *Vidas Secas* e *São Bernardo* são até hoje os meus livros favoritos, talvez pelo fato de falarem do Sertão e me fazerem entender a minha família, via na avó de Conceição a minha avó, via em Paulo Honório o meu avô e via em Fabiano e Sinhá Vitória e naqueles meninos os trabalhadores de vovô que todos os sábados desciam dos sítios para fazer as compras na Feira de Santa Luzia. A miséria estampada, a opressão do meu avô que, se por um lado parecia o Chicó, de Ariano Suassuna, contando os causos e fazendo todos os netos rirem, por outro era um homem seco e difícil de entender como Paulo Honório. Às vezes eu achava que minha avó e meu avô eram Sinhá Vitória e Fabiano, não pela miséria, mas pela secura do relacionamento. Preciso dizer que revisito essas narrativas com certa frequência e que Graciliano tem um lugar especial na minha estante.

Preciso falar de Machado de Assis, do meu desespero ao tentar ler no Ensino Médio *Memórias Póstumas de Brás Cubas* sem nenhum tipo de preparo antes. Minha professora não fazia uma aula para falar dos livros ou apresentar os autores, ela apenas escolhia o livro e mandava a turma ler. Não havia uma degustação da obra, para abrir o nosso apetite da história, o livro deveria descer goela abaixo, para depois fazer um trabalho ou uma prova. Posso dizer que nesse momento nasceu uma inimizade.

Anos depois, já fazendo Letras e morrendo de vergonha de falar que não gostava de Machado de Assis, fiz as pazes com o autor. Quem fez isso foi uma professora maravilhosa, se não me engano chamada Danielle Corpas, em uma conferência no auditório sobre o bruxo do Cosme Velho, era tão empolgante vê-la falar da genialidade do autor com tanto afinco que me rendi aos dois. Sai dali direto para a biblioteca da faculdade e fui pegar um livro. Foi dessa maneira que nos reaproximamos, primeiro os contos, depois os romances, deixei para ler *Memórias Póstumas* só depois que estava apaixonada. Hoje ele é um dos meus autores prediletos, meus alunos de Ensino Médio percebem esse amor, alguns no início acham a leitura difícil, mas depois se rendem e acabam indo atrás dos livros para dar uma nova chance.

Novas paixões, novos encontros, novos desesperos, assim foi a faculdade de Letras. Lá entrei em contato com um mundo de livros e autores que não conhecia, romances de cavalaria, peças de teatro, autores clássicos, modernos, românticos, de tudo um pouco. Ficava assustada com o mundo de livros que eu precisava dar conta, notava ali a lacuna que existia em minha vida. Nunca ouvira falar de Borges, James Joyce, Gabriel García Márquez, Franz Kafka, Florbela Espanca, Eça de Queiroz, Saramago... pensei várias vezes em desistir. Os professores

exigiam a leitura de várias obras ao mesmo tempo, era tanta coisa para ler entre literatura e os teóricos que não conseguia voltar e ler aqueles autores citados em suas aulas, eu tentava dar conta apenas da exaustiva leitura obrigatória. Descobri na faculdade que fazer Letras pode nos afastar do prazer de ler.

Mas, ainda na faculdade de Letras, por volta de 2001, também tive o prazer de ler *Retrato de um amigo enquanto falo* de Eduarda Dionísio, *Os cus de Judas* de António Lobo Antunes, alguns livros de Clarissa Pinkola Estés, de Clarice Lispector, de Aluísio de Azevedo e tantos outros. Algumas leituras desse período abriram fendas em mim, criaram uma espécie de cicatriz, alguns alunos percebem e alguns até gostam e vejo neles também as suas cicatrizes. *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, o conto “Pai contra mãe”, de Machado, os poemas de Drummond, *As aventuras de Ngunga* de Pepetela e os contos de Mia Couto foram criando aos poucos essas cicatrizes, elas dimensionam os caminhos que trilhei como leitora, caminhos ainda falhos e cheios de lacunas até hoje, mas caminhos de muitas alegrias e algumas lágrimas.

Tempos depois, em uma pós de Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, os tambores da velha mãe África voltaram a ecoar mim, revisei as poesias de José Craveirinha, o romance *Manana* de Uanhenga Xito, procurei conhecer novos autores, descobri Manuel Rui em *Quem me dera ser onda*, uma novela divertidíssima. Descobri também Ondjaki, Paulina Chiziane e tantos outros autores de países africanos. Essas histórias se cruzaram e dialogaram com outras histórias de Conceição Evaristo. *Ponciá Vicêncio* e os contos de *Insubmissas lágrimas de mulheres* fizeram novas cicatrizes ao lado de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Estou tentando achar tempo para ler *Um defeito de cor* de Ana Maria Gonçalves e *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis, autoras que conheci numa roda de leitura na Bienal do Livro no Riocentro. Por incrível que pareça, na Faculdade de Letras, naquele período, nunca ouvi falar dessas autoras.

Sinto que estou cometendo muitas injustiças, alguns livros ficaram de fora das minhas memórias. Não posso encerrar esse texto sem falar de Lya Luft, *Histórias do tempo*, o livro de que mais gostei da autora, sem falar de Marina Colasanti e seus contos maravilhosos, “A moça tecelã” é lido e relido frequentemente, seu livro *A hora de alimentar as serpentes* também. Como não falar de Lygia Fagundes Telles, autora que fez minha filha gostar de ler com os contos “Venha ver o pôr do sol” e “As cerejas”. Também não posso deixar de falar de *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector: Macabéa é sem dúvida uma das minhas personagens favoritas, e de *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto ou mesmo do conto “O casaco de raposa vermelha” de Teolinda Gersão.

Termo minhas memórias com os três últimos livros que mais me emocionaram na leitura, por motivos completamente diferentes. O primeiro apresentado em uma disciplina do Profletras pelo professor Marcos Scheffel, *Angélica*, de Lygia Bojunga. Foi uma leitura deliciosa, uma espécie de fábula moderna, com personagens emblemáticos igual a Porto, um porco que tenta esconder sua identidade trocando as letras “c” pelo “t”, e Angélica, uma cegonha que foge de casa por estar cansada de viver uma mentira. Uma leitura divertida e cheia de reflexões, gostei tanto que está na lista de livros para ler com os alunos. Depois vem dois livros apresentados pela professora Ana Crélia Dias, também do Profletras: *Se deus me chamar não vou*, de Mariana Salomão Carrara e *Estela sem Deus*, de Jeferson Tenório. Esses dois livros me atravessaram de uma forma impressionante, minhas duas novas cicatrizes, as histórias passam por questões sociais e dores que vejo nos meus alunos; talvez seja esse o motivo das novas cicatrizes. As duas narrativas têm muitos pontos em comum: são narradas por duas meninas que tentam encontrar o espaço do afeto, da aceitação em meio a um mundo marcado pela violência e sonham uma em ser escritora e a outra filósofa. A primeira história, apesar de tratar de questões complexas e difíceis de serem abordadas, é mais leve, a perspectiva de uma menina bem-humorada e inteligente conseguiu diluir o peso da trama. Já a segunda é densa, mesmo sendo o relato de uma menina de 13 anos, a pobreza, o abandono e a violência são dores pesadas que marcam toda a história. Por causa dessas obras, já comprei outros livros desses autores que estão na estante, esperando o momento de serem lidos.

A vontade de continuar escrevendo sobre as leituras e os livros que me marcaram é enorme, mas acho que preciso parar, pelo menos por enquanto. Tenho desejo de voltar e reler alguns livros, alguns poemas, pois sinto que fui injusta com vários autores e livros que deixei de fora, contudo esse é um risco previsível, quando precisamos escolher por meio da memória qual momento reviver, qual história recordar. Evoco novamente a imagem de Brás Cubas para encerrar esse texto e diferente dele quero dizer que saio dessas memórias sem tantos fracassos e com um bom legado que faço questão de transmitir a todos os meus alunos: o amor pela literatura.

3. A DOCUMENTAÇÃO: ENTRE A UTOPIA E A REALIDADE

As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei.
Carlos Drummond de Andrade, “Nosso tempo”.²³

Para começar a (re)pensar o direito do ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, faz-se necessário primeiro reconhecê-la como um dos bens indispensáveis ao homem. O seu poder de humanização, segundo Antonio Candido, confirma no homem aquilo que lhe é essencial para a existência como: “o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2011, p. 182). Desse modo, é crucial compreender o papel que a literatura desempenha na própria formação do homem, visto que o põe em contato, por meio dos textos literários, com as mais diversas formas de representação da realidade em todas as suas variantes sejam elas miméticas, paródicas ou míticas. Segundo a professora espanhola Teresa Colomer, essa ideia já é suficiente para defender o ensino de literatura, para a autora: “O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (COLOMER, 2007, p. 27).

Vale ressaltar também que a literatura, do mesmo modo que a fantasia, o sonho e a utopia são direitos que devem ser garantidos tanto para o professor, quanto para o aluno. Michèle Petit chama a atenção para o poder da leitura, principalmente da leitura literária, que além de fomentar uma visão crítica da realidade que nos cerca, ela também “abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas” (PETIT, 2009, p.28). A literatura propicia a compreensão e a representação da vida, uma vez que a experiência humana se expressa por meio de sistemas simbólicos. Colomer (2007) ratifica que a experiência ficcional, que se adquire através da leitura, além de ajudar o aluno a consolidar a aquisição de vocabulário e escrita, ajuda também a enriquecer o seu imaginário e a sua sensibilidade, viabilizando, assim, que ele explore e compreenda as suas próprias experiências de vida.

Embora vários especialistas em literatura e leitura apontem para os benefícios da leitura de textos literários, curiosamente, encontramos a primeira dificuldade para acessá-los na

²³ Versos do poema “Nosso tempo”, de Carlos Drummond de Andrade (1971, p. 82 a 87).

própria escola. Primeiro, porque a leitura desses textos ainda não é uma atividade usual em algumas escolas públicas; quando acontece, normalmente, é um subterfúgio para se falar de algum assunto da língua ou limita-se a visão utilitarista do texto voltada para fins avaliativos. Segundo, porque, infelizmente, a falta de sala de leitura ou biblioteca nas escolas, sobretudo nas escolas periféricas, dificulta ainda mais o contato do aluno com a literatura.

Em setembro de 2019, o jornal O Dia, em matéria abordando a questão da leitura no estado do Rio de Janeiro, revelou que 73% dos colégios (públicos e privados) em todo o estado não possuem biblioteca. Na matéria, Luciana Manta do Sindicato de Bibliotecários do Estado do Rio de Janeiro denunciou que boa parte dos espaços destinados a serem sala de leitura são usados para guardar materiais e equipamentos da escola, tornando-se um local de depósito. No Jornal da CUT de maio deste ano, há a denúncia de que após 32 Tribunais de Contas da União visitarem e avaliarem a infraestrutura das escolas do país, constataram que 63% das escolas não possuem biblioteca ou sala de leitura²⁴. Como se percebe a falta de sala de leitura não é um problema exclusivo das escolas periféricas, mas nessas escolas o problema se agrava, já que a maior parte dos alunos periféricos só têm contato com livros e literatura na escola. Diante disso, como garantir o acesso ao mundo letrado, se por todo o país os jovens das camadas mais populares não têm acesso ao livro e, conseqüentemente, à literatura? Uma sociedade só pode ser considerada justa e democrática, quando todos tiverem acesso a seus direitos, quando todos tiverem realmente acesso a uma educação de qualidade.

A nossa Constituição (1988) estabelece o direito à educação como um dos direitos sociais (art. 6º), que deve ser garantido pelo Estado Democrático como um valor supremo, e decreta ainda que é um direito de todos e um dever do Estado e da família, cabendo à sociedade colaborar com a sua promoção e o seu incentivo (art. 205 e 227), além de expressamente reconhecer que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo²⁵ (art. 208, § 1º). Na prática, tudo parece ser letra-morta, talvez seja mais uma ilusão constitucional, na medida em que percebemos diariamente que nem todas as políticas públicas cumprem o que é previsto. Como afirmar que todos têm acesso à educação, quando nas escolas públicas não só falta estrutura física adequada, como ainda falta professor? Lamentavelmente, é comum alunos

²⁴ As matérias estão disponíveis respectivamente nos sites abaixo:

<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/09/5679625-leitura-nas-escolas-em-xeque> e

<https://www.cut.org.br/noticias/falta-de-estrutura-das-escolas-compromete-educacao-publica-no-brasil-bc17>

²⁵ De grosso modo, direito subjetivo é aquele que corresponde à faculdade ou às possibilidades que tem uma pessoa de fazer prevalecer a sua vontade ou o seu interesse, por isso ele é exercido quando houver possibilidade. Dessa forma, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito acontecerá, quando houver possibilidade ou quando houver interesse, podendo o aluno se matricular em uma escola particular, por exemplo.

saírem do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio sem ter tido aula de matemática ou de português, por exemplo. Em maio de 2022, o Ministério Público do Rio de Janeiro estimava a carência de 7.000 professores na rede estadual de ensino. O deputado Flavio Serafini, que na época era o presidente da comissão de educação da Alerj, denunciou que em 2022 havia um buraco de cerca de 15 a 18 mil tempos de aulas descobertos na rede.²⁶

É importante frisar que consta ainda na Constituição não apenas o acesso à escola, mas também a garantia de um mínimo padrão de qualidade do ensino (art. 206). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor (Lei 9.394/1996) ratifica que esse dever é do Estado e da família e visa ao pleno desenvolvimento do educando para exercer a sua cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º) e garante também padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive (...) materiais pedagógicos apropriados” (art. 4º, IX). Aqui cabem algumas reflexões sobre o que está utopicamente colocado na Constituição e na LDB diante da nossa realidade: se a educação é um direito fundamental inerente a todo cidadão e se é uma exigência legal, ao lado desse direito está o dever do Estado em oferecer as condições básicas necessárias para educar; porém, a fim de que se concretize o que está na lei, é imprescindível que haja lideranças políticas que queiram cumprir, ficando, dessa maneira, a cargo de planos de governos. O que se pode perceber no nosso país e, principalmente, no estado do Rio de Janeiro, é que não há vontade política de se atender as expectativas e determinações conferidas pela própria constituição, basta observar a crise e o abandono que se instalam em todo sistema educacional do estado por décadas.

Por outro lado, se cabe às famílias cobrar do governo que seus filhos tenham esse direito garantido, precisa-se entender primeiro que elas não sabem o que e como exigir, pois, para a maior parte delas, se o filho está matriculado na escola, já tem acesso à educação; ademais é preciso entender também que muitas famílias estão tão preocupadas com a sobrevivência que não conseguem dimensionar a importância da escola, ficando nos ombros dos profissionais de educação toda a luta.

Para tentar conter toda a disparidade entre o ensino nas escolas públicas e privadas de todo o país, a Constituição (art. 210) determina conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental,

²⁶ Notícias veiculadas respectivamente nos sites da EBC e no site Brasil de Fato. Disponíveis em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2022/10/27/comissao-da-alerj-debate-falta-de-professores-e-carencia-de-merenda-na-rede-estadual-do-rj> e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2022-05/mp-estima-carencia-de-7-mil-professores-na-rede-estadual-do-rj>

a fim de “assegurar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos e regionais”. Já a LDB (art. 9º, IV) determina que cabe à União em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal estabelecer competências e diretrizes para a Educação básica que “nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” a todos. Vale destacar que a LDB coloca as competências e diretrizes no plano do que é comum a todos, e o currículo no plano do que é diverso. Essa relação entre o que é comum e o que é diverso é retomada no artigo 26 da Lei que determina que os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Dessa forma, já estava previsto a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ideia de um currículo contextualizado pela realidade de cada escola. No que se pode notar, na teoria há uma tentativa, tanto por parte da Constituição quanto da Lei, de que todos tenham direito a uma formação básica comum e com qualidade, mas o que se vê no dia a dia do chão das escolas no Brasil está bem longe disso.

Regina Zilberman, no artigo *O papel da literatura na escola* (2008), constata que o empobrecimento das escolas só amplia o abismo existente entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, principalmente as localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores. Este fosso ficou ainda mais evidente com a pandemia, porque o coronavírus trouxe uma trágica transparência. Ficou claro que não somos todos iguais como nos afirma a lei, alguns grupos sociais ficaram mais vulneráveis do que outros ao vírus e, conseqüentemente, sentirão por muito mais tempo o efeito da pandemia em suas vidas. A claridade desse vírus (SANTOS, 2020) só veio iluminar aquilo que a maior parte de nós, professores da rede pública, já enxergávamos: a educação neste país nunca foi um direito de todos, sempre foi um privilégio de poucos. A desigualdade de acesso, de qualidade e de equidade que assustou todo o país não é novidade para quem está à frente de batalha nas redes públicas de ensino.

Diante desse cenário e reconhecendo que a força do que se prega na Carta Magna e na LDB é enfraquecida pela realidade das escolas, que o acesso e a qualidade do ensino se mostram falhos ou até mesmo inexistentes para alguns e, no tocante ao Ensino Fundamental, aquilo que foi proposto com o objetivo básico de ser desenvolvido ao longo de nove anos, também é falho, pois são raros os estudantes que saem com o pleno domínio da leitura e da escrita (art. 32, I), é

que se faz necessário entender como a literatura aparece nos documentos oficiais que servem de base para o ensino.

A BNCC e o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ) estabelecem, no componente curricular de Língua Portuguesa, o direito ao ensino de literatura, uma vez que os textos literários junto a outras manifestações artísticas fazem parte das competências específicas “como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (DOC-RJ, 2019, p. 133). Embora os documentos oficiais reconheçam esse papel transformador e humanizador da literatura, na realidade o que se observa nas provas oficiais do governo é o tratamento das obras literárias como mero pretexto para questões de língua portuguesa ou como textos informativos; logo há uma contradição entre o que está nos documentos e o que se vê na prática. Outro aspecto a ser destacado é que restringir o trabalho com os textos literários ‘às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento’ é esvaziar, como defende a professora e pesquisadora Mariana Passos Ramalhete,

tanto o corpo de conteúdos historicamente produzidos sobre a literatura, quanto, também, a especificidade do trabalho docente. [...] uma concepção de leitura literária unicamente lúdica, sem formalidade, descompromissada, utilitarista e divertida envolve-se profundamente com a perspectiva neoliberal, que sufoca o aspecto eminentemente político que conduz a nossa vida (RAMALHETE, 2022, p. 3).

Dessa forma, é preciso compreender a literatura como um patrimônio cultural que agrega em si saberes que, além de conferir o acesso ao mundo letrado, ainda ajuda na formação identitária do educando e na construção da sua cidadania, portanto é um patrimônio educacional que desenvolve e humaniza. Por isso, analisar a BNCC e o Currículo Mínimo proposto pelo Estado para o Ensino Fundamental será crucial para se (re)pensar e entender o lugar da literatura na educação pública.

3.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é um documento oficial de caráter normativo, que parte de outros documentos e orientações curriculares com o propósito de atualizá-los, mas diferente destes que apenas orientavam, aquela é obrigatória, servindo, assim, de matriz para a elaboração de políticas educacionais, incentivadas por órgãos internacionais, para toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no âmbito do país. Christian Laval, em *A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019), elucida a lógica

que está por trás da nova ordem educacional mundial, no livro ele analisa as questões relacionadas à ‘reforma escolar’ da França, mas que podemos facilmente associar ao que acontece nas políticas educacionais do Brasil. O autor aponta que as organizações internacionais como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outros

“contribuem para essa construção [da nova ordem educacional mundial], transformando ‘constatações’, ‘avaliações’ e ‘comprovações’ em oportunidades para produzir um discurso global que tira força justamente de sua dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais além da força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica.” (LAVAL, 2019, p. 19).

No Brasil, a BNCC expressa essa nova ordem, na medida em que declara que o foco no desenvolvimento de competências está alinhado “à agenda de 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (p.8) e segue o enfoque adotado nas

“avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (2018, p. 13).

Ficando, assim, evidente todas as relações de poder que subjazem à BNCC.

Vale ainda ressaltar que a Base surge em um contexto sócio-histórico conflituoso. Durante os quatro anos de elaboração do texto, o Brasil passou por dois governos – Dilma e Temer - e seis ministros da educação, aspecto que influencia efetivamente no direcionamento dado à educação, visto que ela começou em um governo democraticamente eleito e terminou em um governo em que o vice-presidente assume o poder após o golpe. Desse modo, ela é fruto de um processo de *impeachment* questionável e foi imposta de forma autoritária por meio de uma Medida Provisória (MP746/2016), transparecendo, assim, o seu caráter antidemocrático e neoliberal (GERHARDT, 2019).

Embora a BNCC não deva ser vista como um currículo, por ser uma lei, na prática, tudo o que consta nela deve ser incluído na elaboração dos currículos; portanto não é uma mera referência para a seleção de conteúdos e práticas nas escolas de todo o país, ela é de certa forma um currículo mínimo que deve ser implementado em todo o território nacional. E como todo currículo traz em si as relações de poder que estão subjacentes na sua elaboração, uma vez que há inúmeros interesses e disputas envolvidos, é importante perceber não só quais conteúdos foram privilegiados, mas por que foram privilegiados. Ao se definir o que é ensinado ou

aprendido nas escolas, está se determinando de certa forma os objetivos da educação, e a quem ela serve.

No primeiro parágrafo da Introdução da BNCC, encontra-se a afirmação de que o documento foi baseado em “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Princípios razoáveis e até mesmo nobres, porém ao se confrontar com os parágrafos subsequentes, percebe-se uma certa incongruência. Não há como contemplar os aspectos estéticos, fundamentais para a formação humana e, ao mesmo tempo, atender às demandas do mundo do trabalho, visto que na sequência desse trecho há a afirmação de que a BNCC por ser um documento fundamental deve ser balizador da qualidade da educação no país. Para isso ratifica que as aprendizagens essenciais definidas na base devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais definidas como mobilizadoras de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Fica evidente que todo o aprendizado está atrelado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Desse modo, parece difícil aliar uma educação que por princípios diz ser libertadora com os fins utilitaristas das suas competências que se preocupam principalmente em entender as relações do mundo do trabalho, conforme observamos abaixo:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9 e 10)

Ao se analisar as competências 1, 3, 4 e 6, observa-se que elas estão de uma certa forma vinculadas ao universo da literatura, já que ela faz parte dos bens culturais a que o educando deve ter acesso. A primeira (competência) fala que o aluno deve “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos”, dentre eles, o conhecimento cultural, e deve ainda “entender e explicar a realidade”, mas não há uma preocupação em transformar a realidade vivida, ou seja, ele deve entender e explicar apenas. Já a terceira defende a ideia de que se deve “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais” e a quarta arremata dizendo que “as diferentes linguagens”, incluindo a artística (literária), devem ser usadas para “o entendimento mútuo”, percebe-se que não há espaço para o embate, para o confronto de ideias, nem mesmo na sétima que aborda a linguagem argumentativa, pois a atenção deve se voltar para a capacidade de “formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns”, o que transparece um interesse em uniformizar os pensamentos. A sexta competência fala em valorizar “a diversidade de saberes e vivências culturais”, para se apropriar de conhecimentos e experiências que ajudem a “entender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania”, mais uma vez a cultura (literatura) sendo colocada como uma ferramenta a serviço do mundo do trabalho, talvez seja a tentativa de voltar às práticas pedagógicas tecnicista. (GERHARDT, 2019)

Atrelando essas competências à décima, que fala em agir com “resiliência”, conclui-se que o novo ideal pedagógico trazido pela BNCC é formar “o homem flexível”, ficando visível,

portanto, “a sujeição mais direta da escola e da educação à razão econômica” (LAVAL, 2019, p. 29). Nessa perspectiva, a educação fica submetida ao desenvolvimento dessas competências para formar mão de obra para o mercado, acreditando que com isso se garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno do aluno. No entanto, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire já ressaltava que formar é mais complexo do que treinar o educando no desempenho de suas competências e habilidades, como o que vem sendo preconizado pelo viés neoliberal da BNCC que adota o modelo escolanovista. Voltando-se, dessa forma, para a educação bancária (FREIRE, 1996), aparentemente relacionada à colonização do pensamento, por meio da padronização dos currículos e da concepção de ensino por competência. Essa concepção neoliberal, segundo Laval, está ligada a ideia de que o

saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar – que, diga-se de passagem, reservava esse bem supremo a poucos -, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais (LAVAL, 2019, p. 48),

ou seja, é visível que, dentro desse modelo, a literatura é vista como um conhecimento secundário, um saber que precisa se enquadrar ao desenvolvimento de habilidades que sirvam a uma utilidade, mesmo aparecendo a ideia de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais” na competência 3.

Cabe aqui também destacar que o documento reconhece a “acentuada diversidade cultural” e as “profundas desigualdades sociais” vividas no país, mas, mesmo assim, propõe um currículo único, impositivo e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns com competências (gerais e específicas) e habilidades a serem desenvolvidas em todas as áreas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nesse sentido, a intenção de reduzir as desigualdades existentes e homogeneizar a educação em todo o país parece uma ilusão, já que desconsidera todas as peculiaridades e dificuldades de cada região e de cada instituição educacional de um país de tamanho continental como o Brasil. (GERHARDT, 2019). As recomendações oficiais parecem desconhecer ou ignorar completamente as diversas realidades das escolas brasileiras, não há como fazer tudo o que está previsto sem que haja material didático adequado para todos, recursos tecnológicos e uma boa conectividade, professores de todas as disciplinas, salas de aula com cadeiras, mesa, ventilador, ou seja, sem que haja o básico para a escola funcionar.

No Ensino Fundamental, o documento engloba suas reflexões sobre cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino

Religioso. Em relação a área de Linguagens para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC tem como foco

ampliar as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental -Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversidade dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social (BRASIL, 2018, p. 63 e 64).

No que se refere a essa passagem, o documento parte da idealização do aluno e do ensino, já que a ideia de ampliar e aprofundar “práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas” pressupõe que a etapa anterior de ensino tenha acontecido de maneira satisfatória e que garantiu ao estudante o pleno desenvolvimento dessas habilidades. O que ocorre na realidade é que boa parte dos alunos chegam ao 6º ano sem ler e escrever de forma adequada, e que alguns chegam sem ter conseguido atingir objetivos básicos do processo de alfabetização.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, “o texto ganha centralidade na definição de conteúdos, habilidades e objetivos” (BRASIL, 2018, p. 67) o que não é propriamente um problema, o problema está em como isso é efetivamente desenvolvido. O texto aparece em diversas modalidades e gêneros discursivos com o intuito de ampliar as práticas de leitura e de escrita, enfatizando os diversos contextos de produção divididos no documento por quatro campos de atuação (nos anos finais): campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública. A escolha desses campos remete à ideia de que eles estão interligados com práticas de linguagem importantes dentro e fora da escola. Em vista disso, as habilidades e competências a serem desenvolvidas estão excessivamente focadas em gêneros textuais com o intuito de contemplar os multiletramentos. No artigo *A produção dos diferentes letramentos* (2014), João Wanderley Geraldi faz uma crítica a essa preocupação exaustiva de se trabalhar nas aulas de língua portuguesa os diversos gêneros discursivos em circulação em uma sociedade, algo tão preconizado pela BNCC. Segundo o autor, não

cabem à escola de ensino básico todos os diferentes letramentos (...) Cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais. Entre estes, seguramente se encontram os campos da literatura e das artes, pois o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola. (GERALDI, 2014, p. 30)

O que se verifica é que a literatura e o ensino de literatura não aparecem como o foco do ensino; entre as dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, apenas uma está voltada para a literatura e enfatiza que “as práticas de leitura literária” devem possibilitar “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” (BRASIL, 2018, p. 87), limitando e simplificando o papel da literatura. A complexidade que envolve o trabalho literário não aceita essa visão reducionista, que ora trabalha o texto literário por pura fruição estética, ora para a simples análise linguística, em razão da gama de conhecimentos (filosóficos, científicos, históricos, sociais e culturais) envolvidos, transmitidos e transformados por meio da literatura (DALVI, 2018), Antonio Candido destaca que a

função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 178 e 179)

Consequentemente, a complexidade da literatura não pode se limitar à ideia de que ela é apenas um campo de atuação, porque isso reduziria o papel da literatura enquanto elemento humanizador, mas infelizmente é o que acontece no documento. A literatura foi reduzida a um campo de atuação em que o enfoque maior está na abordagem linguística, fato que compromete a formação do leitor de literatura, já que o texto literário passa a elemento secundário da aula, conforme o que se observa na justificativa dada pela preocupação em organizar o componente curricular de língua portuguesa em campos de atuação social:

Mas *o mais importante* a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (BRASIL, 2018, p. 85, grifos nosso)

Outro aspecto que deve ser destacado em relação à Base é a ausência de um referencial teórico que oriente o professor na sua prática como professor de literatura, além de toda a sua fundamentação teórica ser de base linguística. A complexidade que envolve o trabalho com a literatura, com a educação literária e, por conseguinte, com a formação do leitor, traz a necessidade de uma bibliografia de referência para que o trabalho docente seja sustentado por uma teoria e visto como um trabalho intelectual. Trabalhar com literatura no ensino fundamental não é simplesmente entregar qualquer livro na mão do aluno, como muitos pensam inclusive na escola, vários teóricos chamam a atenção para isso. Teresa Colomer (2007) e Cecilia Bajour (2012) destacam a importância do planejamento, da seleção atenta do livro para se traçar um itinerário de leitura que envolva o aluno. Tanto o professor quanto o bibliotecário ou o agente de leitura precisam preparar o aluno, ou seja, precisam entregar “*a chave*” para que

ele penetre “*no reino das palavras*”, para que ele possa contemplar as palavras com as suas “*mil faces secretas sob a face neutra*”²⁷, e, assim, perceber a complexidade do trabalho que envolve o texto literário.

Por toda essa complexidade e levando em consideração o tamanho do nosso país e as diferenças na formação dos professores da educação básica, não há como fazer um documento que oriente a *práxis*, sem que haja um referencial teórico que traga “*a chave*” para o trabalho do professor que carece de teoria, mesmo aqueles oriundos das universidades públicas que são de excelência, pois segundo Dias “a universidade não se debruça sobre a formação do professor de literatura para a escola básica” (2016, p. 216), além disso Maria Amélia Dalvi alerta para o esvaziamento dos currículos de professores que

“tem sido sistematicamente reformulado na direção de um esvaziamento do corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundo de diferentes campos do conhecimento e na direção de uma defesa da formação ‘prática’ ao custo do apagamento da formação e reflexão teórica” (2018, p. 5).

Esse esvaziamento, portanto, faz com que a maior parte dos professores do ensino fundamental não se sintam autorizados a falar de literatura (alguns nem sequer se sentem leitores) por não possuírem um repertório de leitura que os habilitem a falar com afinco. Dias (2016) destaca que esses professores, quando estavam na educação básica, também foram desamparados da vivência literária, visto que são frutos do mesmo cenário em que seus alunos estão, “suas lacunas de formação escolar parecem gritar à excelência acadêmica, tão conclamada pela universidade, que não se compreende como partícipe num processo de aprendizagem que deveria prever as demandas desse público” (DIAS, 2016, p. 214). Dessa maneira, o professor que não teve formação literária sistemática na educação básica e não leu literatura na graduação, e ainda não encontra na BNCC uma orientação teórica clara com uma bibliografia que dê suporte ao seu trabalho, não se vê como professor de literatura, em alguns casos faz dela apenas um suporte para as aulas de gramática, atendendo ao apelo de colocar o texto na centralidade do currículo de língua portuguesa.

Dalvi (2018) ratifica a ideia de que deixar a educação literária ser orientada pela BNCC que vem para atender aos interesses de uma agenda internacional para a educação (da Unesco, do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é extremamente nocivo para o futuro da educação do país. A intenção de planificar os currículos traz por si só uma visão limitadora, simplista para a educação de forma geral, e mais ainda quando se pensa na educação literária, tendo em vista que não se pensa em um sujeito reflexivo

²⁷ Versos do poema “Procura da Poesia”, de Carlos Drummond de Andrade. (1971, P.76 E 77)

e crítico, que veja na literatura um sentido. A lógica da BNCC é produzir objetivos e procedimentos que criem indicadores quantitativos e comparáveis que ajude no “controle e responsabilização da ‘ponta’ do processo (leia-se: das escolas, professores e alunos...)” (DALVI, 2018, p. 5), assim o argumento de que a escola pública não é boa pode ter indicadores que justifiquem as possíveis privatizações, desejo do mundo neoliberal e fascista que infelizmente se delinea em nosso país.

Levando em consideração as reflexões propostas, percebe-se que, por trás do discurso bonito dos documentos oficiais que regem a educação, há um jogo de interesse e de tensões. Se de um lado afirmam que a educação e a literatura são direitos de todos, usando teóricos como Antonio Candido (2011, 1999) como base de seus textos para demonstrar a ‘boa’ intenção, por outro quem deveria garantir esses direitos, não dá as condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e ao ensino de literatura, abrindo, assim, um fosso entre o que está na legislação e nos documentos de referência e a realidade da escola pública.

3.2 CURRÍCULO REFERENCIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

No ano de 2022, por meio da resolução de nº 6035, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) fixou diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública. A partir dessa resolução se atualizou o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro (CR) para o Ensino Fundamental (anos finais), o currículo anterior era de 2012. Esse novo currículo atendeu a documentos como DOC-RJ e a BNCC, que, assim como a resolução, se constituem em orientações e diretrizes definidas pela Política Pública Educacional nos âmbitos estadual e federal.

O CR é um documento adotado por todas as escolas estaduais, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem fazer parte das aulas, o currículo do ensino fundamental (anos finais), assim como a BNCC, foi dividido em cinco áreas do conhecimento – Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso - e os conteúdos estão distribuídos pelos quatro bimestres do ano letivo. A área de Linguagens possui os seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, língua estrangeira, artes e educação física. Na segunda parte do documento, o currículo propriamente

dito, encontra-se a prescrição dos conteúdos que serão obrigatoriamente trabalhados. Nessa parte, o componente curricular de língua portuguesa está segmentado em: campos de atuação, bimestre, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (anexo).

É importante destacar que, no componente curricular de língua portuguesa, ocorre o desaparecimento da literatura, ficando a critério do professor usar os textos literários para abordar as análises linguísticas ou os elementos notacionais da escrita. O estudo dessas práticas pode ser feito com textos de quaisquer campos de atuação, logicamente aqui se pode incluir o campo artístico-literário, permitindo, portanto, que os textos literários sejam usados como um simples pretexto para se trabalhar outros assuntos. Nota-se que, apesar do CR seguir as orientações da BNCC, ele simplesmente ignora que a função utilitária da literatura deve dar lugar à “dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora” e que a literatura deve fazer parte do currículo para poder “garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (p. 138), segundo afirma a BNCC.

Esse apagamento dos conteúdos ligados à literatura deve ser analisado e entendido dentro das relações de poder que culminam na elaboração de um currículo. Quando se valoriza apenas o campo jornalístico-midiático, único campo que aparece no ensino fundamental, com os seus gêneros textuais totalmente utilitaristas, vai se delineando as competências e as habilidades que se tem interesse de que sejam desenvolvidas pelos alunos na escola pública. Christian Laval (2019), em *A escola não é uma empresa*, enfatiza que o novo modelo escolar que vem se projetando está totalmente a serviço do capital econômico, para isso o conhecimento passou por grandes transformações, passou a ser visto como uma ferramenta, um bem utilitário. Desse modo, não é mais relevante manter conteúdos no currículo que não estejam vinculados a alguma utilidade prática. Nessa perspectiva, a literatura deixa de ser um conteúdo desejado, passando a ser vista como um conhecimento ornamental unicamente para a fruição, ou seja, passa a ser um saber supérfluo, já que não tem utilidade prática para o mundo do trabalho, logo não há motivo para manter no currículo. O esvaziamento de conteúdos no CR possivelmente atende a essa lógica do mundo neoliberal.

Comparando este currículo com o anterior, o Currículo Mínimo (CM), é perceptível um empobrecimento gradativo dos conteúdos. O primeiro ponto a se destacar é o apagamento da literatura. Enquanto no CR, que segue as orientações da BNCC, ela se reduziu a um campo de atuação que nem sequer é contemplado nos anos finais do ensino fundamental, no CM, anterior

a BNCC, embora o nome do componente curricular seja língua portuguesa e literatura, ela perde a sua autonomia, ficando inerente ao ensino de língua e produção textual. Nota-se, dessa forma, que a literatura foi encapsulada na linguagem ao lado da gramática e da escrita, restringindo e limitando o seu trabalho à perspectiva dialógica, em que se abandona toda a singularidade da construção estética para focar a materialidade linguística do texto.

Outro aspecto a ser observado é a forma como está distribuído ao longo dos bimestres o trabalho com os eixos de integração curricular – leitura, produção textual e análise linguística. No CM há uma preocupação em trabalhar progressivamente com os três eixos, uma vez que eles estão presentes em todos os bimestres e são abordados ao longo do ano letivo a partir de gêneros textuais variados fixados bimestralmente. Já no CR, a preocupação está em torno do eixo análise linguística; único a aparecer em todos os bimestres e em todos os anos. O eixo leitura aparece apenas no 1º bimestre, com exceção do 8º ano que está presente também no 2º bimestre. Já o eixo produção textual aparece somente no 3º bimestre no 8º e no 9º, no 6º ano é substituído por elementos notacionais da escrita, ficando o 7º ano sem nenhum tipo de trabalho com a escrita. No âmbito da leitura, portanto, pode-se depreender que o CM possibilita minimamente a formação de leitores e de certa forma aproxima esse leitor do texto literário, visto que a literatura está presente no currículo ao longo de todo o ensino fundamental. Fato que não ocorre no CR, porque a leitura está predominantemente vinculada ao campo jornalístico-midiático e presente no 1º bimestre.

Tabela 1 – Relação da distribuição das práticas de linguagem pelos anos no CR.

Práticas de linguagem/ eixo de integração	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Leitura	1º bim.	1º bim.	1º e 2º bim.	1º bim.
Produção textual	x	x	3º bim.	3º bim.
Elementos notacionais da escrita /morfossintaxe	3º bim.	x	x	x
Análise linguística/ semiótica	1º, 2º, 3º e 4º bim.			

Fonte: (RIO DE JANEIRO, 2022)

O que se pode inferir com a análise do CR é que ele não só dificulta a formação do leitor, principalmente, do leitor literário, como também não garante a ampliação do repertório cultural, ignorando, dessa forma, o que nos defende Maria Amélia Dalvi:

para a maioria das crianças, é na escola que se tem acesso ao conhecimento humano mais elaborado, e que é a apropriação-objetivação desse conhecimento o que permitirá saltos qualitativos necessários ao desenvolvimento da consciência crítica emancipadora. (DALVI, 2019, p. 286)

Vale lembrar que o espaço da leitura literária, ou seja, da literatura deve ser garantido na escola, é um direito inalienável segundo nos afirma Antonio Candido (2011), por isso o professor também tem o direito a ela, como igualmente tem o dever de garantir ao aluno do Ensino Fundamental o acesso a esse patrimônio, afinal de contas “as leis não bastam. Os lírios não nascem da lei”²⁸ e se depender desse currículo nem a literatura.

²⁸ Versos do poema “Nosso Tempo”, de Carlos Drummond de Andrade. (1971, P.82)

4. O ITINERÁRIO DE LEITURA: UMA FLOR NASCEU NO CHÃO DO CIEP

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
Paulo Freire (1996)

Começo evocando mais uma vez a voz de Drummond para enfatizar, cheia de esperança, que, embora tenha encontrado tantas pedras pelo caminho, uma flor ainda frágil rompeu o chão do CIEP e despertou em professores e alunos reflexões acerca da importância da leitura. Assim, ratifico que uma flor realmente nasceu e encorajou a maior parte dos alunos da turma 603 a participarem das atividades seja por meio dos diários ou das conversas literárias. Para muitos o resultado pode parecer desanimador, pois dos 42 alunos (que chegaram até o final) só dois alunos cumpriram todas as tarefas, contudo 33 tentaram fazer, mesmo com todas as dificuldades, isso deve ser valorizado. Dessa maneira, é preciso olhar com cuidado os dados levantados e compreender que, diante da realidade encontrada, esse desfecho pode ser visto como um novo começo para a escola e para os alunos.

Destaco ainda que, embora a proposta não tenha saído da forma idealizada, conseguimos levar para a sala dos professores o questionamento sobre o papel do professor na formação do leitor literário, sobre o direito de todos terem acesso à obra literária na escola, para citar alguns. Já, para os alunos, conseguimos que alguns entendessem a importância de saber ler e de fazer parte desse seleto grupo de leitores de literatura. Curiosamente, alguns começaram a pedir para ir à sala de leitura, a qual na época era intransitável, mesmo assim, eles insistiam em ir e começaram a pegar alguns livros, sempre as edições mais bonitas. Capas com cores vibrantes, imagens bonitas, algumas edições de luxo e livros enormes para alunos do 6º ano, eles faziam questão de ficar no intervalo ou na troca de professores com esses livros. Era como se eles quisessem sinalizar para os outros alunos que também faziam parte da comunidade de leitores, mesmo aqueles que não conseguiam ler. Às vezes a cena me deprimia, em outras me animava para tentar mobilizá-los para a aula.

Para que possamos entender melhor como esse itinerário de leitura se construiu, começaremos a traçar os caminhos percorridos para a sua execução. Inicialmente, explicaremos a escolha do *corpus*, bem como faremos uma breve análise de cada obra selecionada. Posteriormente, descreveremos o plano de leitura anual e o cronograma de atividades desenvolvidas. Em seguida, partindo das observações feitas durante as aulas, do registro dos alunos nas atividades desenvolvidas por eles em seus diários, analisaremos os dados e as

avaliações tanto do projeto em si quanto da leitura dos alunos. Por fim, completaremos o capítulo fazendo uma breve apreciação da utilização do DL como ferramenta colaborativa à educação literária.

4.1 ESCOLHA DO CORPUS

A Adélia Prado me ensina pedagogia. Diz ela: “Não quero faca nem queijo; quero é fome”. O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...
Rubem Alves, “Receita pra se comer queijo”²⁹

Um dos maiores desafios na construção de um programa de leitura é escolher as obras, que farão parte desse itinerário, pois elas precisam despertar, estimular e desafiar os alunos, além de seduzi-los para que a leitura se torne mais palatável e, até um certo ponto, mais fácil de se digerir. É necessário fazer o que nos sugere Rubem Alves em sua crônica “Receita pra se comer queijo” (2010), em que ele afirma que sem fome ninguém quer comer. Não adianta o professor dar a faca e o queijo para o aluno, ele deve antes provocar a fome de queijo no aluno, ou seja, devemos pensar nos livros e em como provocar a fome de leitura nos alunos.

O nosso cenário não era favorável às práticas de leitura, a maior parte da turma, que participou desse percurso, não tem livro em casa, os pais não leem ou não sabem ler. Não fazer parte de uma comunidade de leitores, não ter uma família que estimule a leitura e entenda a sua importância, aliado ao fato de que a escola não tem uma sala de leitura adequada, dificultou ainda mais o desenvolvimento do programa. Portanto, os livros selecionados deviam despertar a vontade de ler. Era fundamental fazer uma seleção que levasse em consideração tudo isso, pois, segundo Cecilia Bajour, nela se começa

a escuta; aí o ouvido do mediador começa a apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta (2012, p. 51 e 52).

Diante disso, foi necessário entender toda essa complexidade para se selecionar os livros e colocar em prática um projeto de leitura que tivesse fôlego suficiente para enfrentar todas as adversidades. Optamos por fugir do apelo de fazer escolhas apenas pensando nas temáticas

²⁹ Crônica do livro *Ao professor, com o meu carinho*, de Rubem Alves (2010).

sociais, por mais que na escola pública tenhamos a urgência de falar de tudo, porque reduzir os livros às temáticas seria reduzir a linguagem artística (BAJOUR, 2012).

Ademais, há outras questões a serem pensadas nesse processo, pois tão importante quanto o que será lido é compreender e planejar quais conteúdos e experiências de aprendizagem serão programados a partir delas (COLOMER, 2007). Quando definimos qual livro adotar, já temos a tônica da conversa que irá se desencadear, os temas, a linguagem e as imagens que serão desdobrados a partir do texto, por isso precisamos avaliar muito bem o que será lido. Mas, além desse desafio, a maior parte dos professores da rede pública estadual enfrenta outro, o de conseguir escolher uma obra de qualidade, que tenha em quantidade suficiente para se trabalhar com toda a turma. Cabe aqui destacar que essa realidade nas escolas da periferia pode ser ainda pior.

Assim, antes de explicar como foi a escolha dos livros, é importante retratar mais uma vez a situação dos ambientes destinados à leitura na escola em que a pesquisa foi feita, visto que há toda “uma pedagogicidade indiscutível na materialidade dos espaços” como nos alerta Paulo Freire (1996, p. 45). Embora, no *site* do Inep, conste que a escola possui uma biblioteca e uma sala de leitura, como o exposto no quadro abaixo; na prática, o espaço, que deveria ser a biblioteca, hoje é uma sala de artes improvisada. Isso porque, após uma invasão, em que o espaço foi depredado e alguns livros destruídos, foi resolvido levar o acervo para uma sala de aula no andar superior. Inicialmente, a sala que foi destinada a receber o acervo ficava ao lado da direção. O ambiente era pequeno, o ventilador não funcionava, por falta de espaço os livros didáticos novos e antigos ficavam sobre as mesas dos alunos que estavam encostadas nas estantes de livros, impossibilitando de se chegar ao acervo literário (foto 1).

Quadro 1 – Relatório do Inep com os espaços e equipamentos disponíveis na escola

 Espaços de aprendizagens e equipamentos	
Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Sim
Laboratório de ciências	Sim
Laboratório de informática	Não
Acesso à internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	Não
Pátio descoberto	Sim
Pátio coberto	Sim
Auditório	Sim
Quadra de esportes coberta	Sim
Quadra de esportes descoberta	Não
Parque infantil	Não

Fonte: Inep

Foto 1 – Espaço destinado a sala de leitura

Foto tirada em março de 2022

Atualmente, a sala de leitura foi para outro espaço, pois a sala em que ficava virou uma Sala de Recursos Multifuncionais para atender aos alunos com deficiência. A nova sala é maior, mas ainda encontramos os mesmos problemas de antes, até o mês de maio deste ano os livros ainda estavam em cima das mesas e desorganizados. Atualmente, a sala está bem melhor, os livros didáticos foram entregues aos alunos, os demais foram para as estantes, logo já conseguimos acessá-los, contudo a falta de organização, a poeira e a falta de ar-condicionado ainda são alguns dos problemas a serem superados. A pessoa responsável pelo espaço é uma professora adaptada, que não tem formação profissional para a função a que foi destinada e só está na escola dois dias na semana, o que limita o acesso. Sendo assim, por meio de desafios estruturais e pedagógicos diversos, percebe-se que a sala de leitura ainda não consegue cumprir totalmente o papel de promover a cultura da leitura no espaço escolar. Se a Lei 12.244/10, que obriga a todas as escolas a terem uma biblioteca com acervo de pelo menos um livro por aluno, fosse cumprida, e em cada biblioteca tivesse um bibliotecário responsável, provavelmente não teríamos esses problemas.

No que se refere à seleção dos livros, o meu primeiro passo foi conhecer o acervo da escola, para posteriormente, dar início a movimentação da sala de leitura, a fim de que ela não virasse um depósito para sempre e ainda motivasse a escola a cuidar desse patrimônio que é crucial para o desenvolvimento dos alunos. Inicialmente, entrar na sala não foi um problema, a direção gentilmente me deu a chave e desejou boa sorte, antecipando a dificuldade que eu encontraria devido à grande desorganização do espaço. Posteriormente, descobri que encontrar os livros poderia ser uma maratona, precisaria fazer uma verdadeira ginástica para alcançá-los.

Vencidos os obstáculos, achei alguns livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário 2018 e 2020, ainda nas embalagens com quantidade suficiente para a turma. Além desses, achei mais alguns com uma quantidade razoável para ser adotado.

Dos livros encontrados, seis pertenciam ao PNLD Literário, cinco não foram escolhidos pelos seguintes motivos: os livros *Crônicas para jovens* de Rubem Braga e *Sonhos rebobinados* do jornalista Humberto Werneck são de crônicas, a abordagem e os temas tratados não são adequados ao ano de escolaridade e o gênero textual não era o desejado para se trabalhar com a turma, por isso, foram excluídos da seleção; já os livros *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying* de Maria Tereza Maldonado, *Quem conta um conto aumenta um ponto* de Bell Assunção Azevedo e *O homem que plantava árvores* de Jean Giono são livros voltados para o ensino de conteúdos e a transmissão de valores, principalmente, os dois primeiros. Esses livros, por estarem presos a fins informativos, aproximam as obras ao paradidático, logo não poderiam se encaixar em um projeto de formação de leitor literário. Outros livros que não estavam ligados ao PNLD foram descartados pelos mesmos motivos como o livro *Pretinha, eu?* De Júlio Emílio Braz.

De todos, três foram selecionados: *O diário de Anne Frank* em quadrinhos e *Beijo na parede*, de Jeferson Tenório, ambos vinculados ao programa PNLD Literário com quantidade suficiente para a turma. O terceiro escolhido foi *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, que tinha apenas 16 unidades na escola, por este motivo foi necessária a realização de uma campanha na internet para completar a quantidade de livros que precisávamos para o trabalho. A campanha trouxe uma esperança a mais para o projeto, conseguimos no total mais de 60 livros: amigos, amigos de amigos, ex-alunos se uniram e doaram um ou mais exemplares para que o planejamento pudesse dar certo. Com isso, não só conseguimos livros para todos os alunos, como também pudemos presentear cada um. Isso foi muito importante para incentivá-los a leitura, afinal sem livros não há leitura nem leitor. É claro que sabemos, como nos afirma Colomer (2007), que somente ter livros em mãos não é o suficiente para se promover a leitura e para formar o leitor literário, é necessário fazer um planejamento adequado que acolha a turma nas suas necessidades.

Diante disso, adotamos como seleção inicial três obras, pois todas tinham uma perspectiva infantil, em que os três narradores crianças – *Anne, João e Raquel* – contam suas experiências, tentando ressignificar o tempo e o espaço. Optamos pela primeira obra – *O diário de Anne Frank* - por se tratar de uma História em Quadrinho seria uma boa forma de começar a acostamá-los com o livro, com a leitura, tendo em vista que a maior parte não lia e não teve

contato com livros durante a pandemia. Assim, o gênero HQ, por ter uma linguagem verbo-visual, facilitou o início do trabalho, pois as imagens, por mais que retratassem uma guerra, ajudaram a turma a entender a história e a querer continuar a leitura. Além disso, por meio da obra, começamos a falar do gênero textual diário, que era completamente desconhecido para a turma. Nesse sentido, por mais que essa leitura tenha se voltado para além do literário, ela despertou o interesse de alguns pelos livros e fez com que tivessem o desejo de fazer um diário como Anne. Infelizmente, nem todos os alunos concluíram a leitura.

A segunda obra lida pela turma é da autora Lygia Bojunga, ganhadora do maior prêmio da literatura infanto-juvenil do mundo: Hans Christian Andersen. *A bolsa amarela* é o seu terceiro livro, publicado em 1976. Este livro foi selecionado primeiro por se tratar de uma obra muito importante no universo da literatura infantil e, segundo, por ser um livro que, apesar da história ser centralizada na criança, não é infantilizado. A autora consegue, com destreza, falar dos conflitos de Raquel, abordar as relações familiares e outras questões na obra, afastando-se do tom utilitarista dos paradidáticos. Além disso, as ilustrações, os personagens antropomorfizados, que dão vazão ao mundo imaginário da protagonista, são elementos atrativos para a leitura de uma turma de 6º ano.

Importante dizer que, em um primeiro momento, pensamos em terminar o percurso de leitura com o livro *Beijo na parede* de Jeferson Tenório, publicado em 2013. Isso porque, o autor, além de ser um expoente no cenário literário, apresenta um painel de personagens coletivos que trazem à tona a cruel realidade do país. *Beijo na parede* é uma narrativa que tem como protagonista um menino de 11 anos, negro, órfão de pai e mãe, que precocemente, assim como ele mesmo se define durante a narrativa, relata toda a sua pobreza material e afetiva. Apesar disso, o autor consegue diluir o peso da realidade narrada por meio da perspectiva infantil. A escolha dessa obra se deu por pensar em uma leitura em que o plano da realidade estivesse no centro da narrativa, por mais que isso fizesse a obra não ser tão atrativa para alunos em um primeiro momento, já que a realidade de abandono vivida pelo protagonista está muito colada com a realidade de alguns alunos. Pensamos nessa transição de Lygia Bojunga para Jeferson Tenório com a ideia de proporcionar aos alunos obras que trabalhassem a história em planos diferentes para que eles fossem percebendo as diferentes maneiras de narrar e, com isso, fossem desenvolvendo o gosto pela leitura.

Infelizmente, tive que optar por não ler o livro de Jeferson Tenório. Trabalhar com uma turma tão heterogênea, em que 15 alunos não conseguiam ler com autonomia, dificultou muito o trabalho, por isso tivemos que ler todas as obras em voz alta para a turma, único modo de

incluir todos os alunos. Além disso, os problemas da escola como falta de água, por exemplo, ou projetos paralelos que eram enviados pela Seeduc e precisavam ser desenvolvidos, como os “100 anos da Independência do Brasil contada em Cordel” pelos alunos, fizeram com que várias aulas fossem reprogramadas e isso impossibilitou a leitura dos 3 (três) livros. Mas, mesmo assim, foi um grande progresso para a maior parte da turma ter concluído a leitura integral de pelo menos um livro, isso possivelmente ajudará a dar fôlego para as futuras leituras.

4.2 ANÁLISE DAS OBRAS

4.2.1 *O diário de Anne Frank em quadrinhos*

Publicado pela primeira vez em 1947, *O diário de Anne Frank*, um dos livros mais importantes do cânone literário do Holocausto, teve sua versão oficial em quadrinhos adaptada pelo roteirista e cineasta Ari Folman e o ilustrador David Polonsky. No Brasil, a obra chegou no ano de 2017 pela editora Record, com tradução de Raquel Zampil, e em 2018 fez parte do edital do PNLD literário.

Segundo o próprio roteirista, a *História em Quadrinho (HQ)* é uma versão condensada do texto original. Para isso, ele fez uma adaptação em que precisou agrupar os principais temas abordados por Anne, assim ele conseguiu transpor 30 páginas do diário em 10 ilustradas. As belíssimas ilustrações nos ajudam a compreender os medos, as angústias e, até mesmo, a visão delicada e poética que Anne tem do mundo.

Essa é uma excelente adaptação, Folman teve o cuidado de preservar o olhar ingênuo e ao mesmo tempo maduro de Anne. Pelas ilustrações, conseguimos perceber até um certo lirismo na forma como a menina registrava os acontecimentos. Além de escrever muito bem, Anne tem uma personalidade forte, ao mesmo tempo que é uma menina questionadora, com um senso de humor peculiar, rebelde em alguns momentos, é uma menina cheia de medo das atrocidades do nazismo.

A narrativa da HQ começa em 1942, auge da Segunda Guerra Mundial, no dia do aniversário de 13 anos de Anne, quando ela ganhou o diário que viraria sua melhor amiga. A partir desse momento, ela começa a contar para Kitty, nome que deu ao diário, o que vai se passando com ela. No início, ela se descreve como uma menina muito popular, admirada pelos rapazes, depois faz um breve resumo da sua vida, falando um pouco de sua família. Aos poucos, ela apresenta a monstruosidade do nazismo e a degradação do povo judeu e da sua família.

Nessa versão, a vida de Anne se torna tangível, podemos materializar pelas imagens as angústias vividas por ela. A constante comparação com a irmã Margot (imagem1) causa um grande mal-estar, pois ela não conseguia se enquadrar no que esperavam dela. A sua imagem sendo transposta para a obra *O grito* de Edvard Much (imagem 2) dá a dimensão do desespero de uma menina que vive os horrores da guerra e precisa ser calma, paciente e bem comportada como a sua irmã.

Imagem 1



(2017, p. 36)

Imagem 2



(2017, p. 62)

A obsessiva preocupação com a comida é outro momento de destaque na ilustração (imagem 3), as imagens tentam concretizar o quão desesperador era viver aquela situação por tanto tempo, a fome por si já era um elemento enlouquecedor.

Imagem 3



(2017, p. 68)

Os momentos de desespero e depressão vividos por Anne foram transformados ora em cenas fantásticas ora em sonhos como nos conta o próprio roteirista, na nota dos autores. Dessa forma, eles (roteirista e ilustrador) conseguiram corporificar o sofrimento em imagens, suavizando o impacto sem perder o peso que esses momentos têm. Paralelo a isso, há os momentos delicados de uma adolescente descobrindo a sua sexualidade, dando o seu primeiro beijo, no meio do caos, um momento de ternura.

Além do excelente trabalho de adaptação para HQ, o livro traz um posfácio que apresenta o que aconteceu com cada personagem após o último relato de Anne, antes de ser capturada. Não há como ler essa história e não se comover, essa adaptação pode ser perfeitamente lida como um complemento da obra original tamanha a genialidade do trabalho feito.

4.2.2 - *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga

Ler *A bolsa amarela* é mergulhar no universo fabuloso de Lygia Bojunga, autora renomada e ganhadora de vários prêmios, entre eles dois internacionais – Hans Christian Andersen em 1982 e Astrid Lindgren Memorial Award em 2004. Sua obra voltada para o público infantojuvenil consegue, por meio de uma linguagem simples, coloquial e rica em metáforas equilibrar o real e o imaginário, assim a escritora consegue dar vida a personagens carismáticas e muito simbólicas.

A perspectiva infantil ajuda a dar leveza a temas sociais complexos que mostram os conflitos vividos pelos seus protagonistas os quais geralmente afetam o núcleo familiar. A autora coloca uma espécie de lupa sobre as relações familiares e, por isso, podemos enxergar as relações tóxicas construídas pelos adultos, que, com a desculpa de cuidado e proteção, se tornam agentes autorizados da opressão (SILVA, 2000). Dessa forma, ela dessacraliza a família.

Em *A bolsa amarela*, a ação repressora é exercida pelos familiares de Raquel que, por ser a única criança da casa, é invisibilizada por todos, que só a enxergam, quando estão na casa da tia Brunilda, ou quando a colocam em situações vexatórias ou ainda nas constantes desaprovações. Com muita sensibilidade, a autora dá vida a uma história que denuncia o desrespeito dos adultos à criança, que tem sua privacidade invadida e se vê obrigada a fazer o que não deseja como comer o que não gosta. Para piorar ela ainda é forçada a se apresentar na casa da tia unicamente para entretê-los, embora isso provocasse um grande desconforto nela.

Ao dar a voz a Raquel, a autora além de deslocar o nosso olhar de leitor para o universo infantil, também coloca a menina como protagonista da sua própria história, sem precisar da voz autorizada de um adulto. Os conflitos vividos pela personagem a fazem criar um mundo paralelo, onde os elementos fantásticos e as personagens antropomorfizadas projetam as dores e as vontades da narradora de encontrar o seu espaço, a sua voz em um mundo o qual parece não ter espaço para ela.

Desse modo, as três vontades da protagonista – “de ter nascido garoto”, “de crescer” e “de escrever” (BOJUNGA, 2021, p. 9) – estão intrinsecamente ligadas, parecem ser a projeção do seu desejo de emancipação e de ter a sua voz validada, já que ser menina e criança em uma sociedade repressora, solidamente, fundada em valores patriarcais, é angustiante para uma menina que anseia por ter voz. Por isso, escrever, inventar pessoas é não só fugir da invisibilidade, mas é também conseguir falar/escrever livremente sobre as suas angústias, os

seus medos, é poder dar sua opinião, é trocar afeto, fazendo da amizade com os seres imaginários um refúgio para tornar a vida mais leve.

No primeiro capítulo, o mal-estar da protagonista fica ainda mais evidente, no diálogo que ela tem com o irmão por causa da carta de André, ela justifica a sua insatisfação em ser menina:

- E por que é que você inventou um amigo em vez de uma amiga?
 - Porque eu acho muito melhor ser homem do que mulher.
 Ele me olhou bem sério. De repente riu:
 - No duro?
 -É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo o mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo o mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que - puxa vida! - vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento - então eu não vejo? - a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina. (IBID., p. 16 e 17).

Na sequência desse diálogo, o irmão não acredita que André seja um amigo imaginário e desdenha do desejo de Raquel em ser escritora, ou seja, a voz da menina não tem validade para ele. O mesmo aconteceu no diálogo com a irmã, ela também não acreditou que Lorelai era inventada e ainda ridicularizou a história do galo Rei.

Já no capítulo nove, após ficar de castigo, ela fica imaginando que poderia ter nascido homem, que poderia ser escritor:

(...) Pra me distrair do escuro eu ficava fazendo de conta que eu não era mais eu. Ia inventando como é que eu me chamava:
 Reinaldo
 Arnaldo
 Aldo
 Geraldo
 Eu era um deles. Jogando futebol, trepando em árvore, soltando pipa, sendo escritor (quem sabe era melhor ser médico?), resolvendo sozinho, ninguém me dizendo:
 - É pra homem.
 - Por quê?
 - Porque sim. (...) (IBID., p. 117 e 118)

O que percebemos nas falas de Raquel é que a menina, mesmo sendo criança, já entendeu a injustiça do mundo sexualmente hierarquizado (BOURDIEU, 2017) e não aceita o papel fadado a ela, uma vez que deseja ter os mesmos direitos dos homens, escrever, ter sua voz respeitada, e isso gera todos os seus conflitos.

No decorrer da narrativa, as camadas simbólicas vão se construindo. Primeiro, aparecem os amigos inventados que começam a se corresponder com ela, logo depois, aparecem as

personagens antropomorfizadas. Nos dois casos, após serem criados por Raquel, essas personagens parecem ganhar vida, saem do plano da imaginação para o plano do real narrativo. A forma como o enredo é construído, faz o leitor acreditar, em alguns momentos, que ela realmente recebeu as cartas de André e Lorelai, assim como acredita na convivência dela com os amigos Galo, Alfinete, Guarda-Chuva.

Por se tratar de uma narrativa em primeira pessoa, constrói-se um pacto ficcional com o leitor o qual é conduzido pela espontaneidade da narradora a não duvidar da veracidade dos acontecimentos. É assim que o fantástico se projeta na história por meio de uma narradora infantil que estrategicamente integra a realidade à fantasia. Normalmente, a mudança dos acontecimentos cotidianos para os insólitos, isto é, a mudança do plano da realidade para o da fantasia é mediada por meio de um elemento mágico. Nesse caso, a bolsa amarela, onde Raquel guarda/esconde os seus desejos, os seus amigos imaginários.

É necessário ainda perceber que a bolsa amarela, além de ser o elemento que integra os dois planos – o real e o fantástico –, pode ser compreendida também como a perfeita representação de um ventre. Vale lembrar que a obra tem 10 capítulos, e ela aparece justamente no segundo, podendo se depreender que a bolsa fica por nove capítulos gestando Raquel, as suas vontades e os seus personagens imaginários. Neste sentido, pode-se pensar que a bolsa traz a segurança e o refúgio os quais ela e seus personagens precisam para amadurecer e romper o cordão umbilical que os mantêm presos. Pode-se dizer também que ela é o espaço das possibilidades, pois traz a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

Ao longo da narrativa, as personagens antropomorfizadas vão aparecendo e deixando a sua contribuição para que a protagonista se reencontre após ter vivido momentos de tensão em família. Podemos dizer, portanto, que cada personagem traz um pouco dos anseios e dos medos da própria Raquel, sendo, assim, a extensão da própria menina. Por isso, a história de cada um reconecta a narradora com a sua própria história, com a sua identidade. Como é o caso do galo Rei, por exemplo, que viveu situações similares a ela, foi oprimido para se encaixar no modelo patriarcal preestabelecido pela sociedade, sonha com uma nova ordem para o mundo – “um galinheiro legal, todo mundo dando opinião, resolvendo as coisas” (BOJUNGA, 2021, p. 36), assim como ela sonha com outra possibilidade de existência, ambos desejam liberdade e igualdade para todos.

Afonso, novo nome do galo Rei, significa pronto para o combate, que tem nobreza das atitudes, esse nome casa perfeitamente com as características do personagem como ele mesmo diz “(...) tenho certeza que o meu coração é um coração de Afonso” (IBID, p. 41). Com uma

postura crítica e um senso de justiça, ele segue ao lado de Raquel e dos demais personagens para ajudá-los a encontrar os seus caminhos.

A Guarda-Chuva, por sua vez, ajuda a protagonista a se reconciliar consigo mesma, pois ela começa a repensar algumas de suas vontades, porque a personagem gosta de ser criança e de ser mulher. A partir desse momento a narradora começa um processo de autoconhecimento, buscando entender e recompor a sua identidade. Fato que só se completa no capítulo nove intitulado “*Comecei a pensar diferente*”, quando Raquel conhece a casa dos consertos e descobre uma outra possibilidade de organização familiar, uma família em que todos se ajudam mutuamente, não há um chefe, todas as decisões são compartilhadas por todos incluindo as crianças. Nesse momento, ela começa a pensar que ser menina pode ser bom:

naquela noite fiquei pensando na Casa dos Consertos e não liguei a mínima de perder o sono. Pra ser franca, até que curti. E, por falar em curtição, puxa vida, como a mãe da Lorelai curtia ser mulher; e como a Lorelai curtia ser menina. Ela achava que ser menina era tão legal quanto ser garoto. Quem sabe era mesmo? Quem sabe eu podia ser que nem a Lorelai?. (IBID, p. 118)

Podemos perceber no trecho citado que Raquel começa a reelaborar a sua realidade, nessa trajetória de dez capítulos ela amadureceu e aprendeu por meio da fantasia a lidar com os seus conflitos. Diante disso, ela se sente leve e liberta as suas vontades que se desmancham no ar.

Lygia Bojunga consegue, por meio da linguagem, articular os acontecimentos insólitos de forma tão natural por meio da perspectiva de uma narradora infantil que eles parecem totalmente verossímeis na história. Com isso, ela traz leveza e humor para assuntos que poderiam ser difíceis de se abordar com uma criança. A história ricamente metafórica mistura o universo da fábula e do apólogo trazendo para a obra várias possibilidades de leitura.

4.3 PLANO DE LEITURA ANUAL

A construção do possível e do impossível pode ser uma tarefa cotidiana: nisso trabalhamos.

Cecília Bajour (2012)

O plano de leitura foi construído e pensado levando-se em consideração todas as particularidades que envolvem o colégio e a turma. Primeiro, a falta de recurso da escola, que no ano de execução do projeto não tinha nenhum projetor, som ou televisão em perfeito estado que pudéssemos usar. Segundo o fato de a turma ser grande e muito heterogênea para um sexto ano. Somado a isso, ainda havia o problema da indisciplina de parte da turma e da violência do

entorno que por vários momentos adentrava a escola através das queixas, das dificuldades e das dores que os alunos apresentavam. Por diversos momentos, tive que deixar o planejamento para socorrer, dar atenção a um aluno que necessitava ser acolhido e encaminhado aos assistentes sociais ou à direção. Ainda havia o problema da apatia de alguns, que se recusavam a participar de qualquer atividade na escola.

Essas questões, associadas às que já foram mencionadas e aos dias que não consegui entrar na turma, fizeram com que o planejamento fosse refeito várias vezes. A primeira coisa a qual precisou ser repensada foi a quantidade de leitura, deixamos de trabalhar o livro *O beijo na parede* para poder aprofundar e tentar montar algumas dinâmicas com o livro *A bolsa amarela*. É importante destacar que todas as atividades propostas foram intercaladas com o desenvolvimento dos conteúdos e as tarefas da disciplina que conta teoricamente com cinco tempos semanais.

Além disso, precisei repensar uma estratégia para elaborar as atividades. A ideia inicial era desenvolver uma parte dessas atividades em grupo, mesclando os alunos que não liam e/ou escreviam com os que já sabiam ler e escrever. Infelizmente, nem sempre consegui colocar isso em prática, pois alguns alunos se recusaram a participar e acabaram tumultuando o desenvolvimento do trabalho. Percebi, depois de algumas atividades, que esses alunos estavam com medo de que os outros percebessem que eles não sabiam ler e escrever. Tentei por algumas vezes mudar os grupos, conversar, mas alguns continuaram atrapalhando, por isso acabei fazendo as atividades em duplas ou individualmente.

A leitura em voz alta e a conversa literária foram as estratégias que mais deram certo. A mediação da leitura por meio do diálogo construído entre leitor e texto proporcionou o protagonismo dos alunos enquanto leitores, aos poucos eles começaram a entender as dinâmicas das conversas e passaram a interagir mais, seja por meio de questionamentos, silêncios, gestos ou mesmo pela rejeição que a leitura trouxe para alguns. Em função disso, precisei começar a apurar o ouvido como ressalta Cecilia Bajour (2012) para poder conseguir ouvir nas entrelinhas o que cada aluno destacava nas conversas. O mais interessante desses momentos foi perceber o que a pesquisadora argentina alerta:

Nem todos os leitores vão pelo mesmo caminho ou da mesma maneira. As leituras que escapam à chave adotada pelo professor também podem ser interessantes, e é importante valorizá-las (...) Na conversa literária uma chave se enriquece com outras chaves. Também pode ocorrer que a discussão nos leve a trocar de chave por outra ou outras – por que não? (2012, p. 59)

Os alunos que sabiam ler, participaram ativamente da leitura, além disso, a professora de história da turma leu com eles dois capítulos. Curiosamente, a leitura em voz alta tanto de *O Diário de Anne Frank* quanto de *A bolsa amarela* era o momento quase ‘mágico’ para aquela turma, todos os professores queriam saber como era possível fazer com que eles parassem e prestassem atenção em algo. É fácil entender esse encantamento da leitura, quando compreendemos que o livro é “um caminho privilegiado para encontrar um lugar, se acomodar, ali fazer seu ninho” (PETIT, 2019, p. 43). Para crianças que passaram por tantas situações de violência, a leitura as transportava para um espaço de afeto, mesmo as indisciplinadas ou as mais velhas que achavam tudo infantil, nesse momento paravam para ouvir e até questionar alguns episódios da narrativa. Nesse sentido, ler ou mesmo ouvir uma leitura em voz alta serviu, como nos lembra Petit,

para abrir esses espaços, ainda para aqueles que não dispõem de nenhum território pessoal. Em contextos violentos, uma parte deles escapa à lei do lugar, uma margem de manobra se abre. Pois o que descrevem, ao evocar essa saída de sua realidade ordinária provocada por um texto, não é tanto uma fuga, como frequentemente se diz de maneira depreciativa, e sim um salto em um outro lugar no qual o devaneio, o pensamento, a lembrança e a imaginação de um futuro tornam-se possíveis (IBID, p. 47 e 48).

O espaço aberto pela leitura em voz alta levou os alunos a construírem uma memória de leitura típica da oralidade, estabelecendo, dessa forma, uma relação afetiva e sensorial com o livro. É como se, nesses momentos, eles resgatassem uma memória ancestral de leitura, uma voz familiar que acolhe e acalma.

Petit (2010), na obra *A arte de ler ou como resistir a adversidade*, fala sobre a oralidade na origem do gosto pela leitura. A autora destaca ainda um aspecto importante para ser considerado no contexto em que o projeto foi desenvolvido: ouvir histórias na infância ajuda a compor o espaço de afeto entre leitor e livro. Embora parte da população tenha tido o privilégio de ouvir histórias contadas pela mãe, pelo pai ou por algum familiar, a maior parte dela, principalmente, aqueles que estão preocupados com a luta pela sobrevivência ou pelo trabalho, não tiveram acesso ao livro ou a esses momentos de contação de histórias, logo não desenvolveram o gosto pela leitura. Dessa forma, a leitura em voz alta resgata esse momento, recupera um momento de afeto, preparando o terreno para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

O trabalho efetivamente começou com a leitura de *O diário de Anne Frank* em quadrinhos, ainda no 1º bimestre. Primeiro, para que eles comessem a ter contato com livro e se acostumassem com a prática de leitura em sala de aula; segundo, porque seria o tempo

necessário para conseguir terminar a campanha de doação da segunda obra. A partir da leitura do primeiro livro, começamos a falar sobre o gênero textual diário. Destacamos os objetivos de ser fazer um, os tipos de diários que poderiam ser feitos, até se chegar à ideia de se fazer um diário de leitura com eles, meio que foi usado para avaliação da leitura do segundo livro.

O maior problema na leitura desse livro foi o fato de que a direção não deixou os alunos o levarem para casa como alguns gostariam, então a cada aula eu ia à sala de leitura, buscava os livros e levava para eles. Fizemos a leitura de quase todo o livro em sala juntos, a parte final eles tiveram acesso nos tempos em que a turma estava sem aula ou com a professora de história que mais uma vez ajudou com a leitura, sempre fazendo a ponte entre o livro e os conteúdos desenvolvidos por ela em sala.

O diário de Anne Frank em quadrinhos, por desenvolver a história de uma adolescente que se depara em contexto de guerra e usa a escrita como saída para as suas angústias, medos e inseguranças, foi acolhida pela turma de forma positiva. A história de Anne de certo modo é próxima à realidade deles - a exclusão, a vida privada de alimentos ou ter que dividir a casa com outras famílias, viver em lugares pequenos – essa realidade os aproximou da obra, despertou o interesse pela leitura e os deixou mais receptivos com a ideia de também fazer um diário, que foi usado estrategicamente para avaliar a leitura da segunda obra. O fato de começarmos por uma HQ facilitou o entrosamento de todos, os alunos com dificuldade em leitura e mesmo os que não liam, gostaram do livro, fizeram a leitura das imagens e participaram ativamente das conversas sobre a obra.

Aproveitei o entusiasmo da leitura e confeccionamos em sala o diário de cada um. Como uma parte considerável da turma não tinha condições de comprar o material para fazer o diário, optei por levar todo o material: caderno espiral pequeno, folhas de color 7 coloridas e estampadas, adesivos, letras, cola. A customização das capas (fotos 2 e 3) levou dois tempos de aula, foi uma grande bagunça organizada. Eles se divertiram muito e desenvolveram com os cadernos uma relação de afeto. No dia seguinte, fizemos o primeiro registro: uma espécie de apresentação. Para ajudá-los, coloquei algumas perguntas norteadoras no quadro. Eles não escreveram muito, alguns só responderam às perguntas sem produzir um texto como o que foi orientado, alguns deram nome ao diário e relataram sobre a falta de contato com o livro, a maioria só tem contato com a bíblia. Aos alunos que não sabem escrever solicitei que fizessem um desenho, uma ilustração para o seu diário, nenhum aluno fez. Percebi que eles preferem não fazer a atividade a demonstrar que não sabem escrever ou ler, por isso em diversos momentos alguns se recusaram a fazer as atividades.

Fotos 2 – Diários de parte da turma



Foto 3 - Diários de parte da turma



Fotos tiradas em abril de 2022

É importante destacar que o DL, por não ter a rigidez de um gênero textual mais monitorado, potencializou para os alunos que fizeram o desenvolvimento tanto da escrita, pois eles se sentiram mais livres para escrever suas impressões de leitura e, às vezes, falar um pouco de si; quanto da leitura, já que alguns deixaram registrado o que acharam do livro, dos personagens. Tudo isso acabou ajudando um pouco a se tentar construir uma possível comunidade de leitores em desenvolvimento que pudessem, por meio do seu diário, compartilhar, negociar e ampliar as interpretações que chegaram com as leituras, por mais que isso tenha sido feito de forma acanhada.

Com os livros de Lygia Bojunga em mãos, começamos a segunda etapa do itinerário, a primeira ideia seria levar uma música, havia pensado em *Eu não quero crescer* da Pitty, para começar uma reflexão sobre a infância e o que significa não querer ou querer crescer, mas o único som disponível na escola havia queimado, impossibilitando o trabalho. Dessa forma,

optei por entregar os livros, cada aluno recebeu um exemplar da obra acompanhado de alguns doces e uma mensagem de incentivo (foto 4), procurei fazer da entrega do livro um momento importante para eles, uma das alunas ficou tão feliz que veio contar que o livro era o segundo presente que havia ganhado ao longo dos seus 11 anos.

Foto 4 – Livro presenteado



Foto tirada em maio de 2022

Após todos estarem com a obra em mãos, pedi para que eles olhassem o livro e fizessem as perguntas que quisessem, respondi algumas questões e começamos a leitura dos paratextos. A partir da capa, começamos a explorar a imagem da bolsa amarela, alguns reclamaram do desenho, falando que era feio, outros ficaram curiosos com o galo na bolsa (outros achavam que era uma galinha). Lemos a sinopse do livro na contracapa e começamos a levantar algumas hipóteses sobre a obra. Alguns alunos ficaram espantados com a vontade de Raquel em ser menino, começaram a relacionar essa vontade com as questões de gênero, alguns curiosos para saber a resposta, começaram a ler o primeiro capítulo escondido para saber o que seria. Sobre a vontade da personagem de crescer todos concordaram e explicaram que seria bom poder dormir mais tarde, sair sem ter que pedir e o principal não ir mais à escola. Já em relação à vontade de ser escritora, alguns acharam legal, outros disseram que “só louco iria querer escrever o tempo todo”.

Depois de todos falarem sobre as vontades, fomos ler a pequena biografia da autora na orelha do livro. Ficaram impressionados com os prêmios que ela recebeu, com a quantidade de livros escritos; terminamos três tempos de aula com todos animados para começar a leitura e curiosos para conhecer a autora. Infelizmente, não pedi para eles registrarem na aula essas impressões no diário. Como nesse momento os alunos que não escreviam estavam animados e participando da conversa, não quis interromper. Depois me arrependi, pois gostaria de ter essas impressões feitas no momento em que eles estavam animados com o livro. Deixei como tarefa

de casa que eles fizessem o registro sobre as expectativas que eles tinham sobre o livro, mas nem todos fizeram.

Após essa aula de apresentação da obra, expliquei mais uma vez como se procederia ao registro das leituras no diário. Colei na contracapa do caderno uma lista de atividades que eles poderiam escolher e fazer livremente após a leitura de cada capítulo, fosse uma leitura em sala de aula ou uma leitura feita por conta própria, abaixo a lista colada no caderno:

Como usar o nosso diário?

Parabéns, agora você também tem um Diário de Leitura e pode começar a escrever a sua opinião sobre cada capítulo lido em sala ou em casa. Para ajudá-lo vou deixar algumas sugestões de atividades que você poderá escolher livremente.

Escolha uma dessas atividades para alimentar o seu diário:

- **Registre suas produções textuais** a partir da leitura de cada capítulo;
- **Faça comentários positivos ou negativos** sobre os capítulos ou sobre os personagens;
- **Reconte a história de outra maneira**, você pode contar como outro personagem ou como se você estivesse participando da história;
- **Comente sobre as atitudes dos personagens**;
- **Faça um desenho** de uma cena ou de um personagem;
- **Selecione palavras** que representem as suas ideias sobre o capítulo;
- **Dê a sua opinião** sobre os assuntos tratados no capítulo;
- **Faça um poema ou um acróstico**;
- **Conte ou crie histórias** parecidas;
- **Faça uma paródia** sobre um capítulo...

Se quiser, coloque no diário também o que está lhe deixando feliz ou triste. Não esqueça de fazer as suas atividades a cada capítulo lido.

Um beijo, professora Yanna.

Enfatizei com a turma sobre a importância de eles criarem o hábito de anotar as dúvidas ou o que mais chamou atenção primeiro no próprio livro, destacando com marca texto ou lápis de cor essas observações. Após cada leitura, tinham que escolher uma atividade da lista e fazer, mas alguns alunos relataram sobre a dificuldade de se fazer as atividades em casa, pois não tinham um lugar que pudessem sentar para ler e fazer o diário; outros não conseguiam, porque precisavam ajudar o pai no trabalho ou cuidar dos irmãos mais novos para a mãe trabalhar. Logo, foram poucos os que escreveram, dos que fizeram o diário a maior parte pediu para fazer as atividades em sala, mesmo quando a atividade era para casa.

É muito difícil, em um contexto de extrema pobreza ou de abandono da infância, como é o caso de alguns alunos, criar uma rotina em que a leitura e a escrita façam parte do cotidiano fora da escola. Por conta disso, tive que a cada capítulo lido propor uma atividade ou pedir que eles escolhessem uma atividade para fazer, como as minhas aulas aconteciam às segundas,

terças e quintas, procurava fazer a leitura na segunda e a atividade do diário na terça; com exceção das leituras feitas pela professora de história que só podiam acontecer às terças.

Ao total fizemos 13 atividades no diário, contando com as duas primeiras além de uma atividade em que cada aluno escreveu em um papel suas três vontades e, assim como Raquel, guardaram essas vontades. Como não conseguimos fazer uma bolsa amarela, colocamos as vontades dentro de uma caixa amarela (foto 5) e, na última aula, abrimos os papéis e eles falaram dessas vontades que quase na totalidade se marcaram em conseguir ter alguns bens materiais como celular, ar-condicionado, televisão, bicicleta ou mesmo uma casa. Uma aluna desejou ser um menino e três desejaram crescer e ter uma família de verdade.

Foto 5 – Caixa das vontades da 603

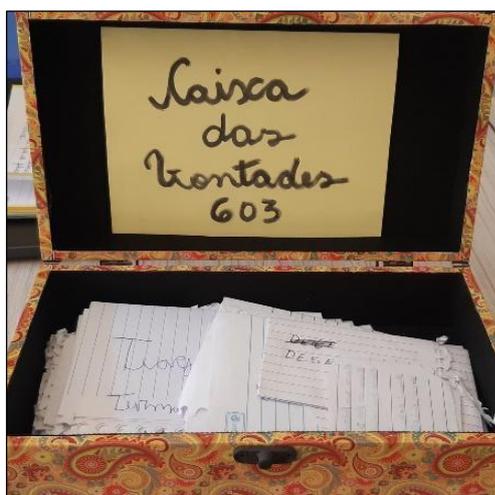


Foto tirada em julho de 2022

Para finalizar a leitura, iríamos fazer dois trabalhos: um coletivo, em que a turma deveria pensar em um sonho comum a todos e a partir desse sonho montaríamos um mural com textos, desenhos da turma, e outro individual, cada aluno teria que fazer uma carta para um amigo imaginário contando sobre o livro. Esses 2 (dois) trabalhos não conseguiram ser realizados, pois outras atividades da escola, como alguns trabalhos interdisciplinares, feiras culturais, fizeram com que a turma não tivesse todos os tempos programados no último bimestre.

4.3.1 Cronograma de leitura e de atividades

1 º	● Trabalho com o gênero textual diário.	2 tempos
	● Início da leitura de <i>O diário de Anne Frank</i> em quadrinho.	3 tempos
b	● Customização do diário de leitura.	2 tempos

i m e s t r e	<p>● 1º Registro do diário. Atividade: Faça um texto se apresentando para o diário, conte quem é você, fale um pouco de sua família e se você tem livros em casa. Quando você terminar o texto veja se respondeu às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é você? 2. Como é sua família, gostam de ler? 3. Você tem livros em casa? <p>Se quiser, dê um nome ao seu diário.</p>	2 tempos
2 o b i m e s t r e	<p>● Continuação da leitura de <i>O diário de Anne Frank</i> em quadrinho.</p> <p>● Entrega do livro <i>A bolsa amarela</i> e leitura dos paratextos. ● 2º registro no diário (atividade para casa). Atividade: Faça um texto falando sobre as suas expectativas para a leitura do livro.</p> <p>● Leitura do 1º capítulo do livro <i>A bolsa amarela</i>.</p> <p>● Conversa sobre a leitura do livro e 3º registro no diário. Atividade: Escolha uma das atividades propostas para fazer um comentário sobre o capítulo.</p> <p>● Leitura dos capítulos 2 e 3 com uma conversa sobre os capítulos.</p> <p>● 4º Registro no diário. Atividade: Faça um poema ou um acróstico sobre um dos capítulos ou sobre uma personagem.</p> <p>● Atividade: Escreva três vontades / desejos para colocar na caixa amarela.</p>	3 tempos 4 tempos 2 tempos 2 tempos 3 tempos 2 tempos 2 tempos
3 o b i m e s t r e	<p>● Fizemos um resumo em conjunto no quadro sobre os capítulos lidos.</p> <p>● Leitura pela professora de História do capítulo 4. A professora leu o capítulo com eles e usou a história do alfinete de fraldas para falar sobre a educação em Esparta e em Atenas. Atividade proposta pela professora para a sua disciplina: O que uma criança ateniense colocaria na bolsa amarela?</p> <p>● Leitura do capítulo 5. ● 5º Registro no diário (atividade para casa). Atividade: Crie uma história para a Guarda-Chuva.</p> <p>● Leitura do capítulo 6 no refeitório da escola.</p> <p>● 6º Registro no diário. Atividade: Escolha uma das atividades propostas para fazer um comentário sobre o capítulo.</p> <p>● Leitura do capítulo 7. 7º Registro no diário (atividade para casa). Atividade: Escreva a sua opinião sobre o capítulo, destaque o que mais gostou e o que não gostou.</p> <p>● 8º Registro no diário. Atividade: Reescreva o capítulo 7 imaginando o que aconteceria se o Terrível tivesse fugido.</p>	2 tempos 2 tempos 2 tempos 3 tempos 2 tempos 2 tempos 2 tempos
4 o b i m e s t r e	<p>● 9º Registro no diário Atividade sobre o livro - os alunos responderam 5 perguntas sobre os capítulos anteriores, para ajudar os alunos que estavam entrando na turma a entenderem os próximos capítulos.</p> <ol style="list-style-type: none"> ● 1. Como você descreveria o comportamento da família de Raquel? ● 2. O que você achou do primo Alberto? O que o comportamento dele despertou em você (achou engraçado, sentiu raiva)? Explique. ● 3. Descreva o Galo Afonso e o Galo Terrível. ● 4. O que aconteceu com o Terrível? ● 5. Como você descreve o galinheiro onde o Galo Afonso e o Terrível viviam? <p>A atividade foi feita em dupla e depois as respostas foram compartilhadas com a turma.</p> <p>● Leitura do capítulo 8.</p> <p>● 10º Registro no diário. Atividade:</p>	3 tempos 2 tempos 2 tempos

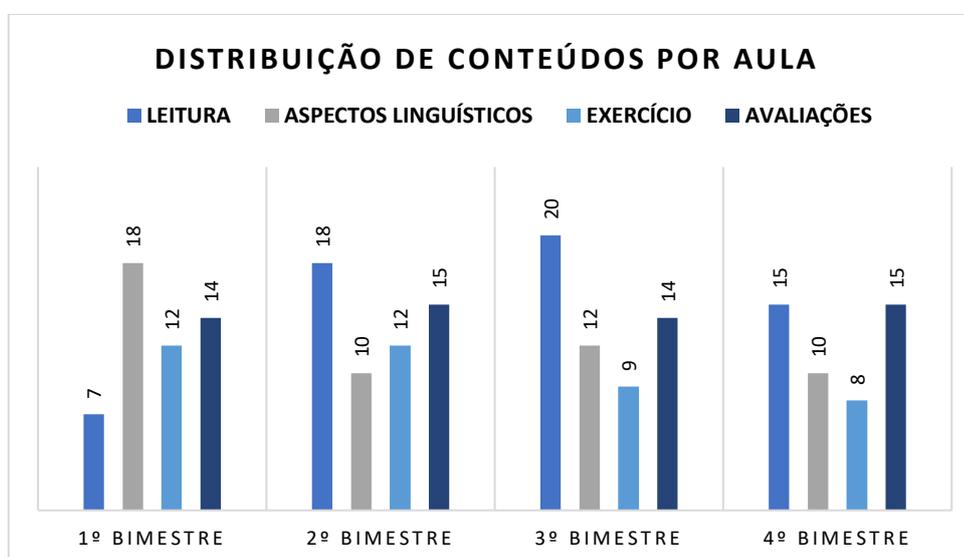
Escolha uma das atividades propostas para fazer um comentário sobre o capítulo.	
<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura do capítulo 9, a professora de história leu junto comigo o capítulo e fizemos um debate com a turma sobre a casa dos concertos, sobre a família de Lorelai e de Raquel. ● 11º Registro no diário (atividade para casa). Atividade: Fale sobre o que acharam da leitura da professora Renata.	2 tempos
<ul style="list-style-type: none"> ● 12º Registro no diário. Atividade: Fale sobre a Casa dos Concertos e sobre a família de Lorelai e de Raquel.	2 tempos
<ul style="list-style-type: none"> ● Leitura do capítulo 10. ● 13º Registro no diário (atividade para casa) Atividade: Faça um texto falando sobre o final da história e depois fale se você gostaria de ler uma continuação dessa história.	2 tempos
<ul style="list-style-type: none"> ● Abertura da caixa dos pedidos. 	2 tempos

4.4 CONSELHO DE CLASSE

O risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa, um ideal, um sonho mais além do risco mesmo
Paulo Freire (2014)

Nessa seção, por mais que se corra o risco, como em um conselho de classe, de se prestar mais atenção aos números do que efetivamente aos resultados possíveis diante de todas as dificuldades enfrentadas, vamos apresentar os dados levantados da turma 603 ao longo do projeto. Começando por identificar a distribuição dos conteúdos por aula³⁰ no decorrer dos bimestres como demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1



³⁰ Cada aula corresponde a um tempo de 50 minutos.

Antes de falar do gráfico, é preciso destacar a constante entrada e saída de aluno na turma. Por causa disso, precisei, paralelo ao desenvolvimento de uma aula, preparar, em alguns momentos, o diário de leitura com o aluno e situá-lo na leitura. Lembrando que, como descrito no capítulo 1, a quantidade de alunos no CIEP foi variável durante o ano. No segundo bimestre, por exemplo, dois alunos saíram da turma e foram para o Correção de Fluxo, dois saíram da escola e dois entraram na turma, ficando, portanto, 41 alunos até o final do bimestre. Já no terceiro bimestre, dois alunos foram transferidos e outros três entraram na turma. Dos alunos que entraram, dois não sabiam ler e escrever, sendo um com sérios problemas de visão e portador de deficiência intelectual moderada. A turma terminou o ano com 42 alunos.

Como apresentado no gráfico, no primeiro bimestre, o maior tempo de aula foi destinado para tentar sanar a deficiência de conteúdos dos alunos. Desses alunos que terminaram o bimestre, pelo menos 18 apresentavam níveis precários de alfabetização; dois não conseguiam decodificar fonemas em grafemas; apenas um conseguia copiar e cerca de 15 não tinham adquirido ainda o domínio do sistema escrito. Dentre estes estudantes, alguns ainda não tinham desenvolvido as habilidades de escrever e ler, como manipular o caderno, as canetas, organizar espacialmente o conteúdo copiado do quadro no caderno. Além desses, 11 alunos estavam ainda em um nível insatisfatório de letramento, uma vez que não conseguiam ler ou escrever com autonomia, nem decodificar os enunciados dos exercícios. Os demais, por mais que apresentassem dificuldades, conseguiam seguir o programa de forma razoável.

Ao longo do bimestre, tivemos 18 aulas desenvolvendo os aspectos gramaticais, com maior ênfase nos aspectos fonológicos da língua, na tentativa de ajudar os alunos a pelo menos começarem a decodificar os fonemas em grafemas, começando, assim, minimamente ler. Além desse conteúdo, trabalhamos ainda com tipos de linguagem, tipos de frase e o gênero textual diário. Tivemos ainda 12 aulas de exercícios, incluindo alguns exercícios de alfabetização, 14 aulas com as avaliações como teste, prova, recuperações, trabalhos e a Prova Saber. Cabe aqui salientar que não sou alfabetizadora, entretanto, como não houve uma ação efetiva por parte da Seeduc para sanar esse problema, precisei de alguma forma agir diante da realidade.

Das 51 aulas do bimestre, sete foram destinadas à leitura com o livro em mãos. Parece óbvio falar de leitura com o livro em mãos, mas em algumas escolas públicas da periferia infelizmente precisamos enfatizar isso, pois ter livro suficiente para a turma é raro. Como já foi dito, iniciamos com *O Diário de Anne Frank em quadrinhos*, o fato de ser um livro com linguagem verbo-visual ajudou a integração de todos na hora da leitura. Eles participaram ativamente dando opinião, comparando a vida de Anne com a deles em Belford Roxo e

construindo sentido para os que estavam lendo. Dessa forma, é importante destacar o que Graciela Montes afirma: “não existem analfabetos de significação: somos todos construtores de sentido” (MONTES, 2007 *apud* BAJOUR 2012, p. 33), assim, mesmo os que ainda não liam, conseguiram ler as imagens e isso os encorajavam a participar das conversas.

Das 55 aulas programadas no segundo bimestre, 18 foram destinadas à leitura, das quais três foram para a finalização de O diário de Anne Frank e 15 para a leitura do segundo livro – *A bolsa amarela*. Os conteúdos programados foram reorganizados para tentar fazer com que alguns alunos progredissem na leitura e escrita. Designamos 10 aulas para os aspectos gramaticais e 12 para exercícios, continuamos abordando as questões fonológicas, finalizando o bimestre com o estudo dos substantivos e dos gêneros textuais poema e carta. Nesse bimestre, em 14 aulas tivemos avaliações, incluindo a Olimpíada de Matemática.

Já no terceiro bimestre, o maior enfoque foi na leitura e na construção do diário de leitura, das 55 aulas do bimestre, 20 ficaram para dar continuidade à leitura de *A bolsa amarela* e para os alunos continuarem a construir os diários. Além disso, 12 aulas foram planejadas para o desenvolvimento dos aspectos gramaticais adjetivo e artigo, nove aulas para exercícios e 14 com as avaliações bimestrais.

Finalmente, no quarto bimestre tivemos no total 48 aulas, em que dez foram desenvolvidos alguns aspectos semânticos como o uso de sinônimos e antônimos, algumas palavras e expressões que os alunos reincidentemente erravam, oito aulas destinadas a exercícios e 15 para leitura, nessas aulas terminamos a leitura em sala do livro e fizemos as últimas atividades no diário. Além disso, 15 aulas foram destinadas às avaliações.

Como já foi mencionado, a turma terminou o ano com 42 alunos, alguns, devido à grande quantidade de faltas, não conseguiram melhorar o desempenho nas aulas nem acompanhar o trabalho desenvolvido com o livro. Nos dois últimos bimestres, tivemos aproximadamente 16 alunos com mais de 12 faltas e alguns chegaram a mais de 25. Isso pode explicar o número de alunos que não fizeram as atividades no diário nesse período. Dos 40 alunos, que fizeram a customização do diário no primeiro bimestre, seis perderam o diário por causa das chuvas, dois deles também perderam o livro. Os diários foram refeitos, os livros foram repostos, todavia algumas tarefas ficaram perdidas, ou melhor, não chegaram a ser analisadas.

Para ajudar a visualização dos dados relativos aos registros nos diários, utilizamos como parâmetro as tabelas utilizadas no artigo “Das (im)possibilidades de avaliar a leitura literária na escola”, da professora Raquel Souza (2018). Nessa primeira tabela, organizamos as tarefas

por bimestre e o número de alunos que a realizaram. Como podemos observar, a primeira tarefa teve uma adesão de 25 alunos. Esta atividade consistiu em fazer um texto se apresentando para o diário, o objetivo principal era poder conhecer mais o aluno e saber minimamente se ele tinha acesso a livros de uma maneira geral. Vale destacar que a sugestão para fazer a tarefa partiu deles, alguns pediram para fazer um texto inicial se apresentando para o diário, como o que aparecia no *Diário de Anne Frank*, aproveitei a ideia e propus a atividade pedindo para eles falarem da família e se gostavam de ler, se tinham livros em casa.

Tabela 2

Período	Tarefa		Realização
1º bimestre	1º Registro	Faça um texto se apresentando para o diário, conte quem é você, fale um pouco de sua família e se você tem livros em casa.	25 ALUNOS
2º bimestre	2º Registro	Faça um texto falando sobre as suas expectativas para a leitura do livro.	21 ALUNOS
	3º Registro	Escolha uma das atividades propostas para fazer um comentário sobre o capítulo 1.	15 ALUNOS
	4º Registro	Faça um poema ou um acróstico sobre um dos capítulos ou sobre um personagem (capítulos 2 e 3).	17 ALUNOS
3º bimestre	5º Registro	Crie uma história para a Guarda-Chuva (capítulo 5).	15 ALUNOS
	6º Registro	Escolha uma das atividades propostas para fazer um comentário sobre o capítulo 6.	8 ALUNOS
	7º Registro	Escreva a sua opinião sobre o capítulo, destaque o que mais gostou e o que não gostou (capítulo 7).	9 ALUNOS
	8º Registro	Reescreva o capítulo 7 imaginando o que aconteceria se o Terrível tivesse fugido.	9 ALUNOS
4º bimestre	9º Registro	Atividade sobre o livro - os alunos responderam 5 perguntas sobre os capítulos anteriores para ajudar aos alunos que estavam entrando na turma a entenderem os próximos capítulos.	9 ALUNOS
	10º Registro	Escolha uma das atividades propostas para fazer um comentário sobre o capítulo 8.	4 ALUNOS
	11º Registro	Fale sobre o que acharam da leitura da professora Renata.	2 ALUNOS
	12º Registro	Fale sobre a Casa dos Consertos e sobre a família de Lorelai e de Raquel (capítulo 9).	3 ALUNOS
	13º Registro	Faça um texto falando sobre o final da história e depois fale se você gostaria de ler uma continuação dessa história.	19 ALUNOS
ATIVIDADE EXTRA			3 ALUNOS

Dos alunos que fizeram a tarefa, seis deram nome ao diário – Draken, Kegama, Angel, Arina, Luppy e Hanna, sete afirmaram que gostam de ler e têm alguns livros em casa, dois enfatizaram que a Bíblia é o livro preferido e o que mais lê, e quatro afirmaram que não gostam de ler nada.

Ressalto que as tarefas, no segundo bimestre, ainda tiveram uma adesão razoável, levando-se em consideração a quantidade de alunos que não liam ou não conseguiam ter autonomia na escrita. No terceiro e no quarto bimestre, o número de alunos que fizeram as atividades no DL caiu bastante, aspecto que pode ser justificado pela quantidade de faltas que a turma teve nesse período. No total, 33 alunos tentaram fazer pelo menos algumas atividades propostas, número que pode parecer baixo, mas, para a realidade da turma e o nível de envolvimento deles com as tarefas escolares, já foi um grande avanço. Vale aqui enfatizar que alunos que nunca fizeram nenhuma tarefa escolar com outros professores fizeram até 5 registros nos seus diários, mostrando total envolvimento com a leitura. Esse fato merece destaque e precisa ser valorizado.

4.5 AVALIAÇÃO DO TRABALHO E DO DIÁRIO

Avaliar nunca é uma tarefa fácil, ainda mais quando envolve análise de conversas literárias e diários de leitura. No entanto, é fundamental um olhar atento e um controle mínimo, uma vez que a obsessão pelo controle pode limitar o desenvolvimento e a espontaneidade das conversas e intimidar os registros no diário por medo do erro. Lerner destaca que “a avaliação é uma necessidade legítima (...), um instrumento que permite determinar em que medida o ensino alcançou seu objetivo, em que medida foi possível fazer chegar aos alunos a mensagem que o docente se propôs a comunicar” (2002, p.92).

Por este motivo, foi necessário observar com atenção os momentos de leitura, as conversas, as pequenas interferências, porque na maioria das vezes os alunos não conseguiam expressar o que sentiam ou o que pensavam a respeito de um capítulo ou de uma personagem por meio do diário. Alguns alunos fizeram boas observações durante as conversas, contudo no momento de materializar essas impressões, quase não fizeram registros, uns por não saberem, por terem a escrita ainda como algo estranho a eles, e outros por precisarem de mais tempo e de um lugar mais calmo para conseguir desenvolver as atividades. Por isso, procurei desenvolver um diário em que tentei colocar as impressões que obtive no decorrer do processo. Confesso que esta foi uma tarefa árdua, porque durante as aulas era impossível parar para escrever essas observações, no máximo algumas frases e pequenas anotações no próprio livro (*A bolsa amarela*). Dessa forma, tive que depois das aulas lembrar os detalhes para poder

anotar; entretanto, por causa da correria do dia a dia, nem sempre consegui registrar tudo o que ocorreu, apenas algumas observações, que foram essenciais para o trabalho.

A leitura é por natureza uma atividade complexa, como nos afirma Jouve (2002). Nesse processo avaliativo, em que temos ‘leitores reais’ em desenvolvimento, precisamos respeitar “seus traços psicológicos, sociológicos e culturais”, que num contexto como este torna ainda mais complexa a avaliação da leitura. Compreender a dimensão socioeducativa dos alunos é imprescindível para que se possa entender os resultados. Em função disso, foi importante deixar os alunos se sentirem livres para fazerem as suas observações sobre o texto, valorizando o diálogo construído entre o aluno/leitor e o texto e entre os alunos/leitores sobre o texto, para perceber como eles estão se estabelecendo enquanto leitores de literatura.

Com intuito de analisar os diários e as conversas com critérios claros, buscamos mais uma vez o modelo de tabela usado por Souza (2018) que segue critérios relacionados à progressão das competências e das atitudes para com a leitura (tabela 3). Além dessa tabela, fizemos outra seguindo essa mesma ideia para perceber o desenvolvimento das conversas literárias (tabela 4).

Tabela 3

O aluno...	SIM	UM POUCO	AINDA NÃO
...fez inferência.			
...levantou e reformulou hipóteses.			
...relacionou um capítulo com outro.			
...relacionou o que leu com as suas experiências.			
...demonstrou reações afetivas ao que leu.			
...desenvolveu suas ideias, justificando-as.			
...reficcionalizou o texto.			
...promoveu identificação ou desidentificação.			
...fez leitura simbólica.			

Tabela 4

O aluno...	Sim	Um pouco	Ainda não
...demonstrou interesse ao longo do processo.			

...fez comentários, participou do debate ativamente, expressou as suas ideias de forma clara.			
...participou tirando dúvidas, procurando entender mais a história.			
...atrapalhou o desenvolvimento da conversa literária com brincadeiras excessivas e brigas.			

No total 35 alunos participaram razoavelmente das rodas de leitura, desses 33 fizeram algum tipo de registro e sete, por mais que estivessem em sala, não participaram das conversas. Dos alunos que não participaram, um talvez conseguisse, se tivesse uma mediadora, outros alunos ouviam atentamente as leituras, mas nas horas dos comentários atrapalhavam com brincadeiras, ou conversas paralelas. Para facilitar, faremos a análise das conversas e do diário sobre a segunda obra por capítulo, e cada aluno será identificado por um número.

a) A bolsa amarela – leitura do 1º capítulo:

A aula começou com parte da turma ansiosa para saber como seria o primeiro capítulo do livro que eles ganharam, já sabiam que era a história de uma menina chamada Raquel e que ela tinha algumas vontades. Alguns alunos falavam os palpites, quatro já haviam começado a ler e reclamaram de ter que ler novamente com a turma. Pedi a eles que me ajudassem com a leitura, separei as páginas que cada um ia ler e pedi que, quando alguém quisesse fazer um comentário, levantasse a mão e interrompesse momentaneamente a leitura.

A primeira interrupção foi no final da primeira página, por causa do incômodo que gerou em alguns alunos a vontade de ser garoto. As questões emocionais e as crenças religiosas emergiram a partir daquela leitura. As alunas identificadas pelos números 19, 28 e 30 falaram que entendiam a menina, pois também queriam ser meninos, nesse momento alguns alunos riram, outros mostravam desconforto com a declaração das meninas, começaram a falar da igreja, do pastor. Nesse momento alguns começaram a desrespeitar as colegas, por isso tive que intervir, conversamos um pouco sobre o direito de ser o que quisermos, sobre respeito e voltamos a leitura. A aluna 19 registrou essa identificação com a personagem no seu diário:

(Diário da aluna 19)

“oi Hanna, eu li um livro chamado ‘A bolsa amarela’ achei interessante e legal bem divertido e adorável e engraçado também me identifiquei um pouco com algumas coisas pelo fato de estar confusa com ela mesmo e também de ter nascido menino passa uma vibe Boa e eu sou obcecada em livros biograficos.”

Observamos que, apesar de não haver nenhuma relação entre a obra de Bojunga e *O diário de Anne Frank*, a aluna construiu uma relação entre as duas obras, evidenciando uma apropriação do texto por meio de uma interleitura. Ao confundir a narrativa ficcional com uma biografia pelo fato de ser um texto em primeira pessoa, a aluna “constitui a sua rede de indícios” (ROUXEL, 2012, p. 18), apostando que Raquel era real. Até esse momento a aluna não conseguiu estabelecer a diferença entre narrativa ficcional e não ficcional. Provavelmente isso ocorreu pela interleitura estabelecida. Ao dar um nome ao seu diário, percebemos que a aluna se aproxima da primeira obra lida, tentando construir a mesma relação de Anne com Kitty; a personificação do diário estabelece uma relação de afeto e segurança para poder dividir as suas angústias e expor algumas vivências.

Percebemos ainda que a aluna expressa uma leitura particular, usando um vocabulário que evidencia sentimento, ou seja, uma relação afetiva com o que está lendo: “*interessante e legal bem divertido e adorável e engraçado*” e “*passa uma vibe Boa*”. Faz também algumas projeções de si “*me identifiquei um pouco com algumas coisas pelo fato de estar confusa com ela*”, construindo um espelhamento com a personagem Raquel. No plano linguístico, observamos que ainda não há o domínio de questões básicas como o uso da letra maiúscula e a delimitação das sentenças para falar de alguns problemas, mas isso não impediu a aluna de expressar as suas ideias.

Continuamos a leitura, todos em silêncio e prestando atenção. Eu recomencei a ler e ia andando pela sala, quando chegava ao lado de um dos alunos combinado, ele continuava a leitura e ia assim até eu chegar ao lado do próximo aluno. Na página 15, foi a vez dos meninos pararem a leitura, os alunos 8, 14 e 29 ficaram inconformados com a possibilidade de André ser um amigo imaginário. Não conseguiram, nesse momento, fazer o pacto ficcional com a narrativa, acharam que não havia lógica e justificaram que o amigo imaginário não poderia escrever para Raquel, nem colocar a resposta no sapato. Houve um debate e a turma ficou dividida, combinamos de seguir a leitura e ver se mais à frente chegaríamos a alguma conclusão.

Na página 17, a turma toda riu com a palavra “*transa*”, parei a leitura para falarmos sobre gírias do passado e tentamos chegar a um possível significado para a palavra. Já na página 19, eles pararam a leitura e chegaram à conclusão que realmente os personagens eram

inventados, alguns ficaram chateados, reclamaram, mas aceitaram, o pacto com a verossimilhança do texto foi estabelecido, pelo menos para a maior parte da turma. Na página seguinte, todos gritaram com o bilhete de Lorelai, falaram que era a solução para a protagonista. Finalizamos a leitura e com o pouco tempo que sobrou falamos do final deste capítulo. Todos ficaram chateados com a família da menina.

Na aula seguinte, a turma estava um pouco mais agitada do que o normal, houve briga no refeitório e eles queriam comentar. Levei um tempo para acalmá-los, depois de alguns preciosos minutos, voltamos a falar do primeiro capítulo lido no dia anterior, pedi que alguns resumissem o que aconteceu, os alunos número 1 e 21 fizeram o resumo, a aluna 1 por ser muito tímida, falou pouco, restringiu-se a fazer o resumo, mas não conseguiu dar a opinião ou comentar sobre a leitura, apesar de ser uma aluna muito aplicada não fez o registro no diário. Os outros alunos foram completando o resumo e dando a opinião. Quando pedi para escreverem sobre o capítulo, o aluno 14 já tinha feito e eu pedi para ele ler para turma, hesitou no início, mas leu:

(Diário do aluno 14)

“Luppy, faz tempo que eu não falo com você, né? Hoje a professora, leu um livro, a bolsa amarela, bem, eu gostei da leitura, mas a minha turma... Foi uma pena, porque ela não chamou pra ler! Mas, tudo bem. Espero que amanhã, ela me chame pra ler, se tiver leitura, amanhã. Até a próxima aventura, tchau!”

Após a leitura, os meninos começaram a reclamar do aluno e começou a confusão, precisei acalmar os ânimos para seguir a atividade. Este aluno, embora não tivesse laudo e apresentasse um bom desempenho escolar, tinha alguns traços que sugerem algum tipo de transtorno: um deles era o fato de não conseguir lidar muito bem com o barulho, outro era o isolamento ou a falta de interesse em interagir com o grupo. Infelizmente, alguns pais ainda se recusam a procurar ajuda de um especialista e não conseguem compreender a importância disso para o desenvolvimento do seu filho.

No que se refere ao seu registro, assim como a aluna 19, ele também deu um nome ao seu diário, fez a atividade expressando a sua opinião sobre a leitura; no entanto ficou mais preocupado em falar do desconforto que sentiu com a turma e do desejo em participar dos momentos de leitura em voz alta, esquecendo-se de falar do capítulo propriamente dito. Com relação ao texto, ele apresenta uma certa fluência na escrita, consegue delimitar as sentenças mesmo com pequenos problemas na pontuação, desenvolve satisfatoriamente seu raciocínio, embora não tenha atendido ao que foi pedido em sala.

Após esse momento, tivemos um tempo para que todos fizessem os seus registros. Ao final, pedi que eles compartilhassem o que havia escrito. No começo nenhum aluno queria compartilhar, mas depois de alguma insistência dois alunos concordaram em ler os seus relatos.

(Diário do aluno 29)

“Expectativa do livro: Eu acho que vai ser um livro legal acho também que vai ter mais coisas sobre a bolsa amarela eu vi que o André não é real na página 15. Eu acho que mais pra frente os pais vai falar mais com a garota.

Percebo que ao longo da História ela vai criando muitos amigos, esses que ela bota nas histórias, para preencher o seu lado solitário.

Com esses amigos ela conversar, brincar e até conhecer lugares.” (aluno 29)

(Diário do aluno 21)

“Olá, Draken, vou ler um livro se chama A Bolsa amarela. Uma menina que sonha grande eu acho que ela tenta fazer as coisas que ela sonha, mas os pais não dava atenção então ela escrevia para aliviar ela queria um sapato novo mais seus pais não dava mas ela consegue eu acho que ela consegue tudo isso fim tchau draken.”

O aluno 29 faz inferências sobre os amigos imaginários, justifica suas ideias, demonstra atenção às pistas deixadas no texto. Ao perceber a solidão da protagonista, o aluno reconfigura o texto, entrelaçando a ficção com a sua vivência, por mais que isso não esteja expresso, fazendo, assim, uma apropriação do texto. Esse aluno tem câncer e passa longo tempo internado, mas quando vai à aula participa, faz as leituras e todas as tarefas pedidas, na hora dos comentários ele sempre pontua a solidão da personagem central e fala que é muito ruim ficar sozinho com adultos, nitidamente relaciona a sua experiência com a narrativa. Relativamente, seu texto apresenta boa fluência, há alguns problemas com a pontuação, a concordância verbal para destacar alguns, mas nada que interfira na compreensão.

Já o registro do aluno 21, apesar de ter dado um nome a seu diário, Draken, nome de um personagem de anime, no decorrer das tarefas ele não demonstrou qualquer tipo de envolvimento com o diário, com o momento da escrita ou mesmo de leitura. No plano linguístico, seu texto apresenta vários problemas como: delimitação de sentença, estrutura dos períodos, coesão, pontuação, supressão dos fonemas finais em duas palavras “*cois*” (*coisa*) e “*u*” (*um*), falta de concordância, entre outros. No plano da leitura, embora ele fale minimamente do capítulo e ainda levante uma hipótese para uma das vontades de Raquel, percebemos que ele ficou na superfície do texto, falando apenas das primeiras páginas do livro. Este aluno é muito resistente para fazer as atividades passadas, só desenvolve se tiver alguém ao seu lado exigindo, o que é muito difícil diante da realidade da turma.

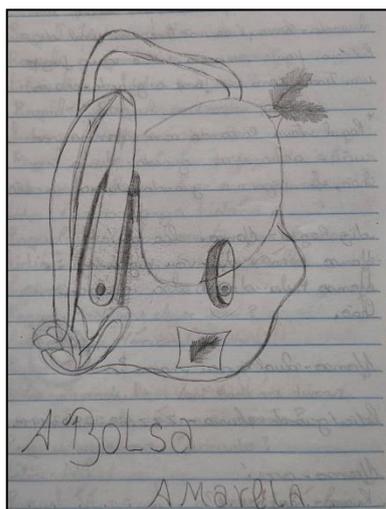
O envolvimento da turma com a atividade foi satisfatório, por mais que alguns não tenham participado ativamente, todos acompanharam a leitura e na hora da conversa não atrapalharam tanto, o que já é uma vitória, pois os índices de indisciplina e de desinteresse da turma de maneira geral é uma reclamação recorrente dos demais professores. Os alunos que participaram, seja por meio da leitura, pelos registros no diário ou pelas conversas, mostraram envolvimento com o texto. Vale ressaltar que mesmo os que não leem participaram da conversa.

b) A bolsa amarela – leitura dos capítulos 2 e 3:

Para a leitura dos capítulos 2 e 3, combinamos previamente como seria a dinâmica, quais os alunos ajudariam a ler e como faríamos a interrupção da leitura, o que ninguém respeitou, pois eles queriam se posicionar diante dos acontecimentos e não aguentavam esperar. No dia da aula, levei o microfone e o aluno que fosse ler, iria para frente da turma e o usaria para que todos conseguissem ouvir com clareza. Iniciamos a leitura, e logo começaram a reclamar da tia Brunilda e cada um que quisesse contar sobre uma tia. Quando chegou à página 26, a palavra ‘transa’ novamente gerou uma grande risada de todos, paramos a leitura e fomos tentar achar um sinônimo para a palavra, eles usaram a palavra coisa para substituir, pedi para um aluno olhar no dicionário que levei, já prevendo as risadas. No dicionário, eles encontraram como sinônimo as palavras “entendimento, acordo, transação”, chegaram à conclusão que o melhor sinônimo seria acordo, e assim seguimos a leitura até o final do segundo capítulo com algumas pequenas pausas.

Chegado ao final do capítulo 2, começamos a falar do capítulo. Fiz algumas pequenas provocações, para começarem a falar. Alguns disseram que queriam ter uma bolsa igual para esconder as coisas, outros falaram que era um absurdo ela ter que esconder tudo e se sensibilizaram com isso. O aluno 29 e a aluna 7 chamaram atenção para a solidão da Raquel e comentaram que tinham pena da menina. A aluna pediu para desenhar a bolsa (foto 6). O mais interessante desses momentos eram as trocas estabelecidas entre os alunos, por mais que houvesse brincadeiras de alguns e uma certa bagunça, eles realmente queriam comentar o que estava acontecendo na narrativa, sempre trazendo para a vida deles.

Foto 6



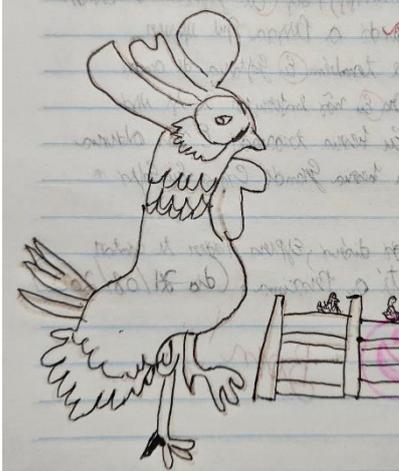
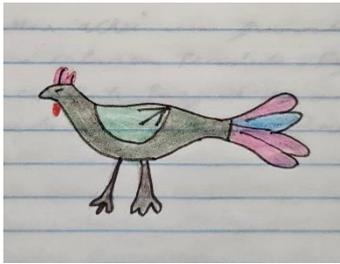
Desenho feito pela aluna 7

Começamos o terceiro capítulo e novas risadas com o galo de máscara, dessa vez eles não queriam que parasse a leitura. Seguimos até o final do capítulo, eles adoraram a história do Galo, ainda ficaram falando desse capítulo na aula seguinte. A professora de matemática veio depois perguntar que galo era esse que eles tanto falavam durante a aula.

A conversa sobre os capítulos e o registro no diário estavam programados para a aula seguinte, mas foi impossível. Quando cheguei à sala, uma aluna se recusou a sentar no lugar marcado para ela, já tinha jogado uma mesa no chão, batido no colega que estava no lugar que ela queria sentar e estava aos berros em sala. Com isso, perdemos todo um tempo de aula, infelizmente tive que levá-la para a direção, pois ela estava muito agressiva e era impossível naquele momento conversar com ela. Ao retornar à sala, eles estavam dispersos e agitados, só falavam no episódio ocorrido. Levei um tempo para acalmá-los, a solução foi fazer a atividade das vontades que seria na aula seguinte e deixar o registro no diário como tarefa de casa. Dessa maneira, cada aluno pegou um pedaço de papel e anotou as três vontades, guardamos em uma caixa e combinamos que abriríamos no final do ano.

Na aula seguinte eles trouxeram os diários, 17 alunos fizeram a atividade. Desses, quatro tentaram fazer um acróstico, oito escolheram fazer um desenho, um aluno desenhou a Raquel e os demais desenharam o galo, os outros alunos comentaram o capítulo. Pedi que eles mostrassem os desenhos para a turma e explicassem quem era e por que o desenharam, todos falaram que desenharam, porque era o personagem favorito, dois colocaram legenda no desenho. Abaixo alguns desses registros:

Fotos dos desenhos da turma

<p>Foto 7</p>  <p>Desenho do aluno 14</p>	<p>Foto 8</p>  <p>“Galo Afonso no galinheiro, por isso está sério.” Desenho do aluno 12</p>	<p>Foto 9</p>  <p>Desenho da aluna 19</p>
<p>Foto 10</p>  <p>Desenho do aluno 8</p>	<p>Foto 11</p>  <p>“Galo Rei na janela do quarto”. Desenho da aluna 28</p>	<p>Foto 12</p>  <p>Desenho da aluna 11</p>
<p>Gentil Amoroso Legal Ogulhoso</p> <p>Amoroso Feliz Orgulhoso Nervoso Sensível Obediente</p> <p>Acróstico da aluna 1</p>	<p>Raiva Amor Queijo Urso Elefante Lata</p> <p>Acróstico do aluno 18</p>	<p>Beijos Olhos gaLo Sorriso Amizade</p> <p>Acróstico da aluna 15</p>

Na apresentação dos acrósticos, também pedi que eles mostrassem para a turma, lessem e explicassem o motivo de terem selecionado aquelas palavras. A aluna 1 defendeu que o seu acróstico estava descrevendo o galo Afonso com as suas características. Nesse processo de caracterização, percebemos a singularidade da leitura feita por ela, visto que a seleção de adjetivos marca sua visão do texto.

O aluno 18, segundo acróstico, apresentou de forma muito criativa, falou que o urso e o elefante são os próximos animais inventados por Raquel, que ela colocaria a lata e o queijo na bolsa também. Por mais que ele não tenha construído um texto que refletisse a personagem como o esperado por alguns alunos, que reclamaram da leitura, ele foi além, se apropriou da história e projetou outras possibilidades para a Raquel. Fez uma leitura simbólica, reconfigurou o texto com humor e criatividade.

Já a aluna 15, justificou seu acróstico falando que as palavras representavam o que ela achava da bolsa, no entanto não conseguiu relacionar ou dar sentido ao que leu, quando alguns alunos questionaram. Podemos perceber pelo relato que de algum modo os três fizeram ou tentaram fazer uma leitura dos capítulos: a primeira aluna identificou as características psicológicas do personagem escolhido, o segundo por mais que tenha usado palavras fora do contexto, a justificativa dada, espertamente, garantiu o sentido do texto. Apenas a última aluna não conseguiu explicar as palavras selecionadas. O outro aluno que fez o acróstico não quis falar, percebeu que não havia cumprido a tarefa, pois fez um acróstico com o seu nome sem nenhuma relação com o livro.

Dos alunos que resolveram escrever sobre o capítulo, três copiaram parte do capítulo, um deles trocou apenas o galo por uma galinha, os outros dois, uma fez um comentário, mesmo tendo muita dificuldade em se expressar por meio da escrita, e o outro aluno falou do galo, seu personagem favorito na história. Abaixo os dois fragmentos:

(Diário da aluna 9)

“Quase continuavam tinham armario aterrissou respirando sambando certinhas arrepiavam dançando assustva alhei vermelha sacudiam diziam trablho ele levava, acabei lutar.”

(Diário do aluno 13)

“galo tão inventado mais tão bom acho que ele era um lider tão bom ligeiro que até andou de elevador oque será que o galo fez para ser persegido”

O primeiro registro embora não possa ser considerado um texto propriamente dito, pelos padrões linguísticos, evidencia a tentativa de a aluna expressar as suas ideias sobre o galo. Ela

foi copiando alguns fragmentos que remontam a história do personagem como “aterrissou respirando sambando certinhas arrepiavam”. Já o segundo, embora não delimite as sentenças e apresente vários problemas estruturais, que não interferiram tanto no sentido, conseguiu falar sobre o personagem e expressar sua opinião, identificando o galo como um líder. Ele exalta a invenção do galo, faz uma leitura simbólica do texto. As falhas apresentadas nos dois diários são reflexo dos dois anos de pandemia em que esses alunos ficaram sem ir ao colégio.

Ainda que a conversa sobre os capítulos não tenha acontecido como o planejado, a participação dos alunos que fizeram o registro no diário ajudou a estabelecer a interação entre a turma e o livro. Lamentavelmente, como apenas 17 alunos fizeram a atividade, a maior parte da turma ficou desatenta, conversando e poucos se envolveram com a partilha dos colegas.

c) A bolsa amarela – leitura dos capítulos 4 e 5:

A leitura do capítulo 4 foi feita pela professora de História, que após a leitura fez uma atividade com eles, relacionando o livro com a educação em Atenas. Infelizmente, não consegui ter acesso, pois ela devolveu para os alunos e eles perderam a atividade.

Para o capítulo 5, programei fazer a leitura no pátio da escola, no entanto o cheiro de lixo em decomposição jogado na margem do rio Botas, que fica ao lado da escola, impossibilitou, e tivemos que continuar a leitura em sala. Como eu já havia programado com eles antecipadamente a leitura, alguns já haviam lido, o que ajudou na dinâmica. Selecionei três duplas que deveriam se revezar na leitura do capítulo. Eles adoraram os dois novos personagens da história, pedi para eles escolherem um para produzir uma atividade, por votação ganhou a Guarda-Chuva. Seleção feita, pedi que eles criassem uma história como se fosse a personagem.

Nessa atividade, o intuito era perceber se eles conseguiriam por meio da personagem escolhida construir um texto em que se permitissem usar a fantasia, o fantástico, visto que no início do livro eles tiveram dificuldade de aceitar que os personagens eram inventados. É importante destacar que dos quinze alunos que cumpriram a tarefa, todos conseguiram de alguma forma entender o propósito.

Podemos dizer que essa foi uma das atividades que eles mais usaram a criatividade, a maior parte dos alunos, que fizeram, conseguiram criar narrativas autorais. Um falou que se fosse um guarda-chuva, iria proteger as pessoas; outro, que gostaria de ser pequeno para caber nas bolsas e viajar por vários lugares; outro disse que só sairia em dia de chuva; já outro, que

só sairia em dia de sol, que seria rosa e teria vários desenhos. Dentre esses registros destaquei dois:

(Diário da aluna 1)

“Eu sou um guarda chuva que fui enviado para um dono, quando me fizeram eles me fizeram como aqueles guarda chuva bebê que tem apito eles me fizeram bem pequeno com um desenho do gulk (hulk) e com um apito verde. Fui enviado para o meu dono sendo que depois de uns tempos depois o meu apito parou e fiquei muito chato, pois meu dono estava crescendo e aí fui para a doação e assim era criança creceu eu ia pra doação.”

(Diário do aluno 14)

“Eu estava sozinha, até que o Afonso me achou. No começo, eu não estava muito a fim de ir, aliás, ele era um estranho! Mas, ele me convenceu, e eu fui. Se eu soubesse que ele, me ia dar para uma garota, eu nunca teria aceitado! O nome dela era Raquel, ela era legal, mas ela era uma humana! E o pior de tudo, ela não conseguiu entender muito meu idioma, agora não sei o que eles vão fazer comigo. Estou com muito medo!”

A narrativa criada pela aluna 1 foi muito criativa, ela não só recriou a história da guarda-chuva, mas também a relacionou com outras narrativas como a do herói dos quadrinhos Hulk, que aparece desenhado na personagem, e o filme *‘Toy Story’* com a história de ir para a adoção, porque o dono cresceu. É importante destacar que a intertextualidade construída pela aluna evidencia a sua biblioteca interior (ROUXEL, 2012), pois fica claro o repertório cultural acessado por ela na construção da sua história. Com relação aos aspectos linguísticos, o texto apresenta alguns problemas como a falta de pontuação, alguns erros ortográficos, mas nada que impeça o seu entendimento global.

O aluno 14 recontou o início do capítulo pela perspectiva da guarda-chuva, ao fazer isso, ele demonstrou além de criatividade, uma certa habilidade para manter a coerência com o texto original. Os demais alunos que realizaram a atividade também conseguiram fazer uma leitura simbólica do capítulo. Vale ressaltar que todos fizeram uma reconfiguração do texto lido, ou seja, primeiro se apropriaram do que leram para depois reficcionalizarem, utilizando uma rede de referências pessoais.

d) A bolsa amarela – leitura do capítulo 6:

A leitura do capítulo 6 foi o que causou mais comentários na turma, diferentemente do capítulo 3, que eles não quiseram parar por nada, nesse a cada momento havia um comentário. Combinamos a leitura separando quem seria a narradora e quem faria os diálogos, apesar de eles adorarem fazer a leitura dessa forma, vários alunos atrapalharam, por isso tive de trocar vários alunos de lugar para conseguir terminar o capítulo. Infelizmente o barulho da turma e as

brincadeiras de alguns alunos acabam afetando àqueles que precisam de uma sala mais silenciosa. O aluno 14 registrou isso no diário, pois ficou muito incomodado com o barulho da turma e com o fato de eu oferecer um prêmio para quem participasse. Ele mais uma vez usou a tarefa para expressar os seus sentimentos em relação à turma e acabou deixando de lado o texto propriamente dito.

(Diário do aluno 14)

“Luppy, hoje a leitura foi horrível, muito barulho, pessoas falando, ontem a leitura foi tranquila, mas hoje... Eu resolvi não ler, se não a turma do barulho “ia falar, falar e falar!” Aquele pessoal gosta de dançar, estudar e ler que é bom, nada! Hoje a professora falou que quem lesse o livro, ia ganhar um prêmio, e pronto, todo mundo se interessou no prêmio, bando de interesseiro!...”

Embora a turma tenha interrompido a leitura várias vezes, nem todas as interrupções foram pela bagunça, algumas ocorreram por causa da própria história. A primeira foi na página 67, eles reclamaram de Raquel ter de ir a um almoço ‘*chato*’ na casa da tia Brunilda, falaram da roupa e de ter que comer bacalhoadada. Alguns contaram as situações parecidas que viveram, as comidas que não gostavam, um falou que queria ser a protagonista para brigar com as irmãs ‘*chatas*’ dela. É possível perceber o envolvimento dos alunos com a história, mas, por não terem uma experiência de leitura, as relações feitas são sempre com a vida pessoal. Logo após a conversa, voltamos à leitura e seguimos até a página 71. Alguns alunos quiseram comentar sobre a atitude da família, a mania de falar no diminutivo e de fazer a narradora passar vergonha. Todos acharam ruim, depois voltamos e lemos até a página 76, nesse ponto eles ficaram divididos, uns queriam falar do Alberto, outros pediam para a leitura continuar. Optei por parar e deixar que eles comentassem sobre a atitude do Alberto que tanto incomodou a todos, depois seguimos adiante. Na página 80, novamente eles pediram para parar, riram bastante com a história do galo Afonso de ser mágico. Um aluno se sensibilizou com o Terrível, falamos um pouco sobre e voltamos a leitura até o final por causa da hora.

Na aula seguinte, conversamos mais uma vez sobre o capítulo, alguns alunos estavam revoltados com o que aconteceu com a protagonista, uns culpavam a família, principalmente, o “*implicante do primo Alberto*” e outros culpavam o Terrível. Fizemos uma enquete na turma para saber quem realmente era culpado e o mais votado na turma foi o primo Alberto. Levamos um tempo de aula falando sobre o capítulo e no outro eles fizeram o registro no diário. A aluna 1 falou que a “família dela é muito sem noção eles são falsos demais”, afirmou ter pena de Raquel. O aluno 5 afirmou “não achou certo a atitude dos pais de Raquel (...) ela teve que comer a força não acho certo”, já o aluno 14 afirmou que o capítulo deveria se chamar “dia de azar” e

comentou que “não existe menino chato como o Alberto”. O aluno 16 achou impressionante descobrir novos personagens e gostou do Alberto, mesmo ele implicando com a Raquel.

Já os alunos 8 e 19, chamaram a atenção, relacionando o episódio com as suas experiências. O primeiro ficou muito impressionado com o terrível, fez dois textos só falando do personagem e a segunda por mais uma vez trouxe os seus conflitos para o diário.

(Diário do aluno 8)

“Eu queria falar Com O terrível Eu sei como ele cicente axar qui cente o achar qui é o mais forte que os outro por algum lugar e já tivi çorte do mel pai mincina atempo antes de alguma coiza de ruim. Eu tia aquabado de entra no jiujijs e achava o homem mas forte do mundo e mel pai percebel e mexamol pra çala so eu e ele então eu lembro ate oje oque ele dice eu lembro ate oje então ele dice acin -o, você esta muito arrogante asin vamos dizer eu to dirigino e um carro e outro carro bate no mel e então o outro cara do outro carro vem puchar briga comigo e então eu decidi não arruma briga porque nos dois íamos pra cadeia e então eu ligei pra 190 e eles rezolveram tudo civilizadamente.”

(Diário da aluna 19)

“Eu não gosto da família da Raquel eu acho eles extremamente insuportáveis e chatos e ruins eles me lembram algumas pessoas da minha família, eu me indetifico mais uma vez com a Raquel pelo fato dela ter “family issues” os pais e parentes dela.”

Esses dois registros são muito emblemáticos. O primeiro aluno, por mais que tenha sérios problemas no processo de alfabetização, mostrando um grande atraso na sistematização da escrita, foi capaz de estabelecer relações, de perceber as semelhanças entre ele e o personagem. Por isso, construiu uma identificação com a história do Terrível, isso reverberou na vivacidade que ele escreveu, mostrando que entende e se sensibiliza com a situação do personagem. Nesse registro ele ficou completamente imerso no mundo ficcional, não parece ser o menino que tanto reclamou no início do ano do livro, dos personagens inventados e causou tanta confusão durante as leituras. Por mais que a leitura feita tenha sido o espelhamento das suas experiências, percebemos que o aluno se apropriou do texto. Annie Rouxel chama a atenção para esse tipo de experiência com o texto: “A leitura interpela ou se conforma à experiência de mundo do leitor” (2012, p. 18), evidenciando, assim, a formação de um leitor literário capaz de se sensibilizar com o texto lido.

A segunda aluna também fez um espelhamento com a personagem, fazendo uma projeção de si no texto. As emoções desencadeadas na leitura são marcadas por meio da seleção vocabular: “*não gosto*” “eu acho eles *extremamente insuportáveis e chatos e ruins*”. No plano linguístico, podemos observar que ela sistematiza melhor a escrita, mas permanece construindo textos meramente expositivos, expressando apenas a sua opinião sobre um determinado acontecimento da vida da Raquel, faltando explicar mais detalhadamente os seus motivos.

Com relação a leitura do capítulo, embora a participação durante a conversa literária tenha sido razoável, apenas 8 alunos fizeram o registro no diário. Esses registros não foram lidos para a turma por causa do tempo. O que percebi durante a conversa foi que por se tratar do episódio da família, mais alunos se expressaram e reclamaram dos adultos e da forma como são tratados, trazendo a ficção para o plano da realidade.

e) A bolsa amarela – leitura do capítulo 7:

Optei por ler todo o capítulo 7 sem dividir com os alunos, pois precisávamos terminar a atividade dentro do tempo estimado. Combinei que faríamos primeiro a leitura integral do capítulo e só depois conversariamos sobre ele. Mas, não teve jeito, no início da página 89, eles se empolgaram e começaram a falar da guarda-chuva e culpar o Terrível pelo que aconteceu, tive que parar e deixar que eles comentassem e trocassem essas impressões para só depois seguir. Terminamos a leitura e comecei a perguntar sobre o que provavelmente teria acontecido com o Terrível, falamos da briga dos galos, eles se espantaram ao saber que isso existe e passamos para o momento do registro no diário. Pedi que eles falassem como seria o capítulo se o terrível não tivesse fugido.

Alguns simplesmente falaram “nada teria acontecido” e não fizeram a atividade, outros disseram que a Raquel iria inventar outras histórias e começaram a tentar fazer a atividade. Uma aluna fez uma nova narrativa em que o Terrível desistiu de fugir e voltou para a bolsa. No total nove alunos fizeram a atividade, dessas destaco duas:

(Diário da aluna 7)

“Bom, na minha opinião costuraram a mente do Terrível igual alguns pais fazem com os filhos, custuram a mente deles para terem a Profissão que os pais querem que eles tenham, eu Particularmente acho que pro Terrível parar com esse negócio de brigar, sei lá, teria que ele queria viver, e ver a franguinha que ele gostava, mesmo com a mente costurada, acho que ele iria reconhece-la.

Afinal oque aconteceria se o Terrível não tivesse fugido, bom, eu acho que ele não teria ido brigar sei lá, acho que ele ia conhecer a guarda-chuva. Bom, querida Angel, eu sei que o texto é curto, não sei muito oque dizer, eu penso bastante, mas falo pouco.”

(Diário do aluno 12)

“Se o terrível não tivesse ido embora, ele poderia treinar para as brigas. poderia ganhar as brigas e também enfrentar o passado. Ele perdeu a briga, com o treinamento que ele faria, ele ganharia a briga e não iria embora.”

A primeira aluna conseguiu fazer a leitura simbólica, fez uma interpretação sofisticada, compreendendo a metáfora de costurar a mente, ainda interrelacionou esse capítulo com o

capítulo seguinte, demonstrando que já havia lido os capítulos para a aula. Ela fez uma inferência sobre a história preenchendo as lacunas deixadas no texto e também pressupôs o que poderia acontecer com o personagem caso ele reencontrasse a “franguinha”. No final, confessa a seu diário chamado de Angel um traço da sua personalidade: “falo pouco, mas penso bastante”. A aluna é extremamente quieta em sala, realmente fala pouco, mas participa das aulas e de todas as atividades desenvolvidas pelos professores, nas leituras sempre tem boas observações.

No segundo diário, o aluno levantou uma hipótese: se terrível “treinar para as brigas”, pode ganhar, logo não precisaria ir embora. Além disso, relaciona esse capítulo ao capítulo 3, quando fala em “enfrentar o passado” se referindo à primeira derrota de terrível, propõe, dessa forma, a reconstrução da narrativa. É possível perceber que o aluno desenvolveu uma relação com a história e se sensibilizou com a situação do personagem. Dessa forma, podemos perceber que os dois alunos demonstraram estar desenvolvendo as habilidades de um leitor literário, conseguiram fazer comentários pertinentes a história, interagindo com o plano ficcional e propondo outros caminhos para a narrativa. Portanto, suas leituras são autônomas e demonstram uma certa maturidade em relação aos demais alunos.

f) A bolsa amarela – leitura dos capítulos 8 e 9:

A leitura do capítulo 8 foi feita em sala, acertamos que cada página ficaria na responsabilidade de um aluno e os comentários deveriam aguardar o final da leitura, pedi para eles anotarem no próprio livro o que iriam falar, ou marcassem a frase ou palavra que chamou atenção. Começamos a leitura, mais uma vez a turma estava agitada, e novamente precisei parar a leitura em alguns momentos para trocar alguns alunos de lugar. Dessa vez, conseguimos ler até o final para só depois fazer os comentários. Quando terminamos, a aluna 22 falou que não era certo os donos do Terrível decidirem tudo, outros alunos comentaram sobre a situação e a aluna 7 falou que era igual pai e mãe que manda em tudo, lembraram o episódio da bacalhoadã. O aluno 8 junto com o aluno 3 pediram para falar do Terrível, eles acharam que não foi certo costurar a mente dele e ficaram com pena da linha forte. Alguns alunos ficaram felizes por Raquel ter dado um outro fim para o Terrível.

Na aula seguinte, pedi para fazerem o registro no diário. Apenas quatro alunos fizeram a atividade. A turma estava mais agitada do que o normal, era véspera de um trabalho de grupo e eles queriam fazer outras atividades na aula, porque eles teriam que apresentar para a

professora de Ciências. Pedi para terminarem o diário e deixei o tempo para eles montarem os cartazes de ciências. Dos que fizeram, dois responderam uma única linha dizendo que gostou do capítulo. Uma aluna falou que gostou no novo final do personagem e o outro afirmou não gostar dos donos do Terrível como expresso abaixo:

(Diário do aluno 5)

“Oi Kegama, eu não gosto dos donos do Terrível, eles não deixam os galos terem liberdade. O galo Terrível era um galo muito bonzinho, só que os donos dele transformaram ele num galo de briga. Eles costuraram o cérebro dele para setornar brigão, e eles conseguiram tornar ele brigão, não fizeram isso ele seria tão bonzinho. Por isso que eu não gosto dos donos do Terrível.”

Este aluno também deu um nome ao diário, Kegama, provavelmente, o nome de um personagem de um jogo, o que já mostra a construção de uma relação de afeto com o diário. Em todas as atividades feitas, ele constrói esse tipo de diálogo com o seu diário. Em algumas atividades ele expressa o desconforto com a turma, mas sempre tenta expressar a sua opinião sobre a obra lida, mesmo que seja apenas dizendo que gostou ou não. Na atividade acima, apesar de o texto ser repetitivo, ele conseguiu dar a sua opinião sobre o personagem e justificar sua resposta. Há uma relação de afeto com o personagem, que já era evidente nas conversas, demonstrando assim a identificação do leitor com a obra.

Para a leitura do capítulo 9, eu convidei a professora de História, que leu todo o capítulo para a turma, fazendo vozes diferentes, interpretando toda a história. Alguns ficaram encantados com a leitura. Como é o comum da turma, tive que durante a leitura mudar alguns alunos de lugar. Terminada a leitura pedi para eles registrarem no diário o que acharam da leitura da professora, apenas dois alunos fizeram e falaram apenas que gostaram da professora “fazendo como se ela fosse os personagens e com alegria”.

Na aula seguinte, pedi para eles falarem sobre o que mais chamou a atenção no capítulo. Alguns alunos destacaram o fato de Lorelai ser a amiga inventada de Raquel, outros falaram da Casa dos Consertos, da história da guarda-chuva e de como a família da amiga da protagonista era diferente. Um aluno chamou a atenção para o fato de o avô de Lorelai ter o pensamento sempre novo. Nesse momento, cada um quis falar dos avós: estabelecidas as comparações, passamos para o registro no diário. Alguns enrolaram, escreveram uma linha e pronto. Apenas três fizeram pelo menos cinco linhas.

(Diário da aluna 1)

“Achei legal, pois a família da Lorelai é muito legal e a Raquel com certeza sonha em ter uma família que nem a da Lorelai. Lembro em um capítulo que a Lorelai era uma amiga imaginária da Raquel.”

(Diário do aluno 12)

“Eu achei bom, pois ela arranhou uma amiga, que se chama Lorelai, e se divertiu muito e ficou o dia inteiro lá, e Raquel sonha em ter uma família igual da Lorelai, pois a família da Lorelai, não tem chefe de família.”

É importante destacar que, em todo o processo de leitura literária e de registro nos diários feito em sala, todos os alunos enfrentaram um mesmo problema: a agitação da turma. Vale lembrar que a turma era muito grande para ser um sexto ano; a sala era muito quente, sem ar-condicionado ou ventiladores suficientes, tudo isso contribuía para essa agitação. Diante disso, foi difícil para alguns alunos desenvolverem o registro da leitura, pois não conseguiam se concentrar para escrever, acabavam se dispersando por causa dos outros alunos. Isso ficou ainda mais visível nesse trabalho, visto que os alunos que fizeram a tarefa desenvolveram textos superficiais, comparando com as outras tarefas que fizeram.

Os dois registros acima foram de alunos que mostravam identificação e envolvimento com a obra nas outras tarefas, mas nessa deram apenas a opinião, mostraram um certo grau de envolvimento, contudo não desenvolveram evidenciando o mesmo engajamento que tiveram durante a conversa sobre o capítulo. A primeira aluna, por mais que tenha relembrado a aparição da personagem no início da história, não trouxe nenhuma justificativa para Raquel querer uma família como a da Lorelai. Já o segundo, não só diz o motivo pelo qual Raquel quer uma família assim, como também justifica por que gostou do capítulo.

g) A bolsa amarela – leitura do capítulo 10:

Para a leitura do último capítulo, fomos para o auditório, uma sala maior em que poderíamos ficar sentados em ciclo. Combinamos que quatro alunos se revezariam na leitura, sentaram próximos para poder usar o microfone, assim todos poderiam escutar a leitura melhor. Quem quisesse fazer perguntas ou falar algo, deveria anotar e esperar para o final da leitura. A leitura foi tranquila, algumas palavras gaguejadas e nada mais.

Quando terminaram, alguns alunos estavam inconformados com a partida do galo Afonso e da Guarda-chuva, reclamaram que a Raquel novamente estava sozinha, que isso era

muito triste. Alguns alunos falaram das vontades que desapareceram e que isso era bom, mas reclamaram do personagem favorito deles ter ido embora. Um aluno sugeriu um novo livro com o galo Afonso voltando. Pedi para a turma registrar o que acharam do final do livro, dessa vez 19 alunos fizeram a tarefa. Abaixo alguns desses registros:

(Diário da aluna 1)

Achei legal e triste, pois o Afonso foi embora, mas a parte legal é que as duas vontades dela sumiram no ar que nem o Afonso e a guarda-chuva sumiram lutando pela ideia de lutar para não costurarem a cabeça das pessoas, mas se o Afonso ficasse com a Raquel seria bom, mas aí as vontades de Raquel não iria ir embora e poderia algum dia descobrirem que o Afonso o Rei galo estava escondido lá e Raquel iria ficar de novo de castigo

(Diário do aluno 4)

Eu terminei o livro a Bolsa amarela. E um ótimo livro, Eu achei o final bem interessante e triste também, mas eu acho que a Raquel agora aproveita a vida, e também eu gostei mas do final do que de outras partes da história, a história acabou de jeito bem legal acho que não deveria ter continuação.

(Diário do aluno 5)

Não gostei, só falou que todos os personagens da história foram embora e era os personagens bens não gostei.

(Diário do aluno 13)

Achei muito bom o livro, foi bom também o final, mas acho que deveria ter a Raquel saindo do castigo indo visitar a Lorelai e a casa dos consertos.

(Diário do aluno 14)

Hoje a professora leu o último capítulo do livro “A bolsa amarela”, eu achei o final bom, mas o Afonso ele não vai voltar? Isso tudo é muito triste, ter que dizer adeus pra os amigos(as) que gosta. Eu acho que deveria ter uma continuação. Porém o Afonso teria que voltar, e ele e a Raquel, iam ser felizes para sempre.

(Diário do aluno 18)

eu acho que o final da história foi muito bom eles falaram que vai fazer piquenique que a guarda-chuva foi embora mais ele vai voltar eu acho que Raquel ficou feliz por eles.

Os registros acima são um retrato das outras respostas. Praticamente todos os alunos gostaram do final, por causa da Raquel, no entanto reclamaram de o galo Afonso, personagem favorito de praticamente todos, ter ido embora. O fato deles preferirem o personagem secundário à personagem principal já comprova que eles estabeleceram uma relação afetiva com o texto e construíram de uma certa forma uma identidade para o grupo, pois se conectaram por meio da leitura e do personagem.

Na contramão da maioria da turma, o aluno 5 foi enfático em se posicionar que não gostou, porque os personagens “do bem” partiram, por mais que ele tenha escrito pouco, quis demarcar o seu posicionamento contrário a maioria. Na aula, ele falou bastante sobre esse desfecho e se mostrou engajado com a leitura, defendeu que quem deveria ter ido embora era a

família da Raquel, mas não conseguiu defender tão bem no seu DL os motivos de não ter gostado.

Já os alunos 1, 4 e 14 concordaram que o final foi ao mesmo tempo bom e triste, por causa da partida de Afonso. A aluna número 1 levantou uma hipótese, o que demonstrou o seu comprometimento com a leitura, assim como o aluno 14 que se sensibilizou com o fato dos amigos se separarem. Os alunos 13 e 18 acharam que foi um bom desfecho, mas o 13 apresentou o que para ele seria a melhor versão. Em referência aos aspectos linguísticos, percebemos que os textos são razoáveis, levando-se em consideração os demais alunos, alguns ainda não conseguem delimitar as sentenças, outros ainda misturam a letra maiúscula com a minúscula, mas nada que atrapalhe a compreensão.

Ao final da leitura do livro, percebemos que, embora não se tenha conseguido sanar todos os problemas de leitura e escrita, conseguimos despertar em boa parte da turma a vontade de ler e de fazer parte do mundo letrado. Eles continuam procurando a sala de leitura, quando a encontram aberta, pegam livros e saem desfilando pela escola. É comum encontrá-los pelos corredores ou no pátio durante o intervalo com os livros, mesmo os que não conseguiam ler. Infelizmente, em um ano não foi possível fazer com que todos lessem e escrevessem de forma satisfatória, mas alguns alunos começaram a ler palavras, frases, embora não conseguissem escrever com autonomia.

Foi interessante perceber que alunos, que ainda não sabiam ler, participavam ativamente das aulas e faziam bons comentários sobre os personagens e sobre o enredo. Outra questão relevante a ser destacada foi o fato de que alguns alunos que já escreviam com mais autonomia e conseguiam respeitar um pouco as regras gramaticais básicas, para uma criança que passou pela pandemia, nem sempre fizeram os melhores registros de leitura. Em vários momentos os alunos com maior dificuldade na escrita demonstraram mais envolvimento com a leitura, fazendo inferências, criando hipóteses, construindo uma maior identificação com a história. Isso evidencia toda a complexidade que envolve a formação de um leitor literário.

Por isso, esse percurso não foi fácil, por diversos momentos precisei me avaliar, rever a minha prática pedagógica, mudar o caminho, entender o que a turma me sinalizava por meio da bagunça ou da recusa em fazer as atividades. Precisei também aprender a não entregar a chave da leitura para os alunos logo de início, a deixá-los livres para procurá-la, atenta as várias vozes que ecoavam durante as conversas, as diversas interpretações que faziam a partir de um mesmo

capítulo. Para isso, foi fundamental apurar os ouvidos, aprimorar a escuta, valorizando o que cada um estava dizendo. É muito importante dentro da escola pública dar a voz ao aluno, respeitando a sua subjetividade; desse modo, pude observar que as conversas estabelecidas a partir das leituras e os registros nos DL trouxeram para muitos a confiança e a valorização de que tanto precisavam, pois alguns só eram vistos pela indisciplina. Desse modo, levar a leitura literária para a escola pública da periferia significou enfrentar uma realidade muito difícil para garantir a todos os alunos de uma turma o acesso à leitura e ao texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das muitas pedras tiradas do meio do caminho, encontramos a pedra que deu ao trabalho o sentido mais puro da educação: a leitura do texto literário. Foi por meio das palavras ouvidas e lidas em uma sala de aula que uma turma com muitos problemas se conectou por meio de uma bolsa amarela cheia de vontades: a vontade de aprender, a vontade de sonhar com um outro mundo possível, a vontade de ser diferente. Essas vontades se materializaram em pedacinhos de papel escritos e colocados em uma caixa para ser aberta no final do ano. Ao abrirmos a caixa e cada aluno falar das vontades escritas no início do percurso e das novas vontades do final da caminhada, fui percebendo que as pedras do início se transformaram em pontes educativas. Alguns alunos falaram sobre o desejo de ler outros livros e de poder um dia escrever o seu, mas “não tão maluco como o da Raquel”. Agora eles estão no 7º ano, sem professor de português, sempre que podem vão até a minha sala e expressam o desejo de ler, pedem para levá-los na sala de leitura, pedem para eu voltar a dar aula para eles; efetivamente, uma flor nasceu no chão do CIEP.

Dessa forma, podemos perceber que acreditar na utopia de que professores e livros, trabalhando juntos para criar um itinerário de leitura (COLOMER, 2007), podem efetivamente mudar o mundo de alguns alunos é o meio de sobreviver às adversidades encontradas pelo meio do caminho. Quando nos colocamos na ação, buscando dar sentido ao que fazemos na escola, “a educação libertadora, que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser”, como nos afirma bell hooks (2017, p. 32), ganha vida não só no nosso desejo de ver a educação trilhar novos caminhos, mas também na voz dos alunos que se sentem acolhidos em sala de aula. Nesse sentido, o Profletras trouxe um novo sopro de esperança por meio das teorias estudadas em que as práticas são pautadas na partilha professor-aluno como: a conversa literária, em que a leitura em voz alta e a valorização da escuta, constroem uma leitura compartilhada, valorizando, assim, a leitura subjetiva de cada aluno, essas práticas fazem sala de aula um lugar mais acolhedor e estimulante como o que é defendido pelos educadores Paulo Freire e bell hooks.

Assim, por mais que o ensino de literatura esteja em crise e sofra golpes a cada novo currículo implementado; a força de programas como este aliado ao desejo de vários professores de construírem práticas educativas mais significativas fazem a cada dia a literatura florescer nas escolas públicas de todo o país. A presente dissertação teve como objetivo desenvolver um itinerário de leitura que garantisse a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual em Belford Roxo o direito ao acesso à literatura e, dessa forma, possibilitar a eles uma

formação de leitor literário. Por meio das conversas literárias desenvolvidas com a turma e da avaliação dos diários de leitura, pude perceber toda a potência da leitura em voz alta e das trocas estabelecidas pelos novos leitores. A cada capítulo lido o despertar de um novo leitor que emergia dos cantos da sala para participar da conversa, mesmo que fosse para dizer que não concordava ou contar uma experiência familiar, isso fez toda a diferença na dinâmica da turma. As conversas em vários momentos iluminaram alunos que só apareciam pela indisciplina ou pelo frequente fracasso escolar. A beleza desses momentos ajudou a superar todo cansaço do trabalho e das longas jornadas de estudo pela madrugada.

Para que isso fosse possível, buscamos selecionar obras com as quais os alunos se reconhecessem e possibilitassem a eles se identificarem enquanto leitores. O elo estabelecido entre aluno/obra foi percebido não só nas aulas como também nos registros feitos pelos alunos. Registros marcados por um vocabulário rico em sentimento, com expressões valorativas, observações que transpareceram toda a emoção com o texto lido e as interleituras feitas interligando obras do próprio repertório do aluno. Podemos afirmar que os alunos estabeleceram um vínculo afetivo com as duas obras, mas sobretudo com *A bolsa amarela*, os questionamentos, as interferências ao longo da leitura já davam indícios de que eles estavam mergulhando no universo ficcional de Lygia Bojunga. Em alguns momentos a fantasia era transportada para o plano da realidade e os alunos conversavam sobre o galo com a mente costurada nas aulas de matemática como se fosse real. Vale ressaltar que conseguir promover a leitura de um romance com a complexidade das obras de Lygia Bojunga foi um primeiro passo na formação desses leitores, ainda mais para uma turma tão heterogênea como a que foi trabalhada.

É importante destacar que a nossa proposta de itinerário de leitura foi na verdade uma parte do trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo com uma turma atravessada por dois anos de pandemia e múltiplas violências, que tiraram desses alunos o direito de aprender e de se desenvolver como qualquer criança. Dessa forma, ressaltamos que por mais complexo que seja a formação de um leitor literário, ainda mais nas condições adversas que nos encontrávamos, conseguimos sair da inércia e fazer algo para que a utopia se tornasse a realidade. Sabemos que não é um percurso literário que vai resolver todo o problema e garantir efetivamente o direito à literatura, mas é o momento que começamos a mudar o rumo das coisas, pelo menos na nossa prática. Assim, retiramos os obstáculos e cedemos o lugar para que mais flores nasçam evocando o direito à leitura e à literatura.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Castro. *Espumas flutuantes*. Cotia: Ateliê Editorial, 2005, p. 75.

ALVES, Rubem. *Ao professor, com o meu carinho*. Org. Raissa Castro Oliveira. 2ªed. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

ANDERSEN, Hans Christian. *A Pequena vendedora de fósforos*. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond. *As impurezas do branco*. 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1993.

_____. *Reunião*. São Paulo: Ed. Livraria José Olympio, 1971.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

_____. *A leitura, outra revolução*. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: ÁTICA, 1984.

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss de Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2012.

AZEVEDO, Bel Assunção. *Quem conta um conto aumenta um ponto*: histórias criadas a partir de ditados populares. Ilustrações Sônia Magalhães. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Gutemberg, 2018.

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BILAC, Olavo. *Poesias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

BRAGA, Rubem. *Crônicas para jovens*. Rio de Janeiro: Global editora, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Orar com o corpo*. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*: lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BOJUNGA, LYGIA. *Angélica*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

_____. *A bolsa amarela*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2021.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. *Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. Edc. Soc., Campinas, vol. 23, nº 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. *Os excluídos do interior*. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

_____. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kuhner. 5ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* São Paulo, Scipione, 2008.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem. Remate de Males – Antonio Candido*. IEL/ Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p.81-89, 1999.

_____. *Vários escritos*. 5ª edição. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2011.

CARRARA, Mariana Salomão. *Se Deus me chamar não vou*. São Paulo: Editora Nós, 2019.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DALVI, Maria Amélia. *Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba*. *Revista voz da literatura*. Brasília, p.2-6, nov./2018. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/formação-de-leitores-e-educacão-literária-uma-base-que-desaba>. Acessado em: 15 mai.2022.

_____. *Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos*. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 15, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900/114114856>. Acessado em: 10 mai.2022.

_____. *Sobre o esvaziamento da formação de professores de literatura*. *Revista voz da literatura*. Brasília, p.2-6, abr./2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15XdcQyhxRp5NcYhaXeRL6UwWa61qimEm/view>. Acessado em: 10 mai. 2022.

DIAS, Ana Crélia. *Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)*. *Revista Cerrados*. Vol. 17, nº 42, p. 210-228. Brasília, dez/2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1776/445>. Acessado em: 10 mai. 2022

GULLAR, Ferreira. *Na vertigem do dia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank em quadrinhos*. Adaptação: Ari Folman, ilustração David Polonsky, tradução Raquel Zampil. Rio de Janeiro: Record, 2017.

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

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

_____. *Educação e mudança*. Tradução Lilian Lopes Martin. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 2022.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. 5ª ed. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *A produção dos diferentes letramentos*. Bakhtiniana, São Paulo, 9(2):23-34, Ago./Dez. 2014.

GERHARDT, A. F. L. M., AMORIM, M. A. (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HERMANN, Kai; RIECK, Horst. *Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída...* 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

MALDONADO, Maria Tereza. *A face oculta: Uma história de bullying e cyberbullying*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2019.

MELO NETO, João Cabral de. *Entre o Sertão e Sevilha*. Seleção de textos Maura Sardinha. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

_____. *Morte e Vida Severinae outros poemas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

_____. *A educação pela pedra e outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MENDES, Murilo. *Murilo Mendes: poesia completa e prosa*. RJ: Nova Aguilar, 1994.

PEPETELA. *As Aventuras de Ngunga*. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2002

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo. Editora 34, 2009.

_____. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed.34, 2010.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo. Editora 34, 2019.

QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. 82ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

QUINTANA, Mário. *Nova antologia poética*. 2ª edição. Rio de Janeiro:Globo, 1987.

RAMALHETE, Mariana Passos. *Literatura e as políticas educacionais: o que querem e a que(m) servem?* Revista voz da literatura. Brasília, p.2-11, fev./2022. Disponível em:<https://drive.google.com/file/d/16e1afYxHBGr0q-UFbj42NR5ZyLqAc632/view>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 41ª ed. São Paulo: Record, 1978.

_____. *São Bernardo*. 64ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado da Educação. *Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro, 2019.

ROSA, João Guimarães. *Fita Verde no Cabelo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROUXEL, Annie. *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor*. Tradução de Samira Murad. Revista Criação & Crítica, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoocritica>. Acesso em 15 set. 2021.

_____. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. Cadernos de Pesquisa [online], vol.42, n.145, pp.272-283, jan./abr. 2012a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA, Maria Marlene R. da. *As relações sociais da criança*: na obra de Lygia Bojunga Nunes. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 5. Brasília, março de 2000, pp. 9-13. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8850/7772>. Acesso em: 14 mai. 2022.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo; 1996.

SOUZA, Raquel e. *Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11985>. Acesso em: 14 mai. 2022.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr do sol e outros contos*. 2ª ed. São Paulo: Ática. 2015.

TENÓRIO, Jeferson. *O beijo na parede*. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Salinas, 2018.

_____. *Estela sem Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez: autores associados. 1986.

WERNECK, Humberto. *Sonhos rebobinados*. Porto Alegre: Arquipélago editorial, 2017.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*. VIA ATLÂNTICA Nº 14 DEZ/2008. p. 12 a 22. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 10 de maio de 2022.



CURRÍCULO
REFERENCIAL
DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO 6º ANO

ENSINO
FUNDAMENTAL

6º Ano

Língua Portuguesa

CAMPOS DE ATUAÇÃO	BISESTRE	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	1º	Leitura	Reconstrução do contexto de produção. Caracterização do campo circunção e recepção de textos jornalísticos e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EFOJL001) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte fático e pelos efeitos de sentido aditados de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos. (EFOJL002) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia. (EFOJL003) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinônima.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	1º	Análise linguística/semiótica	Lexico/morfologia	HABILIDADES
CAMPOS DE ATUAÇÃO	BISESTRE	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	2º	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EFOJL004) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo: afirmativo e negativo. (EFOJL005) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa. (EFOJL006) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
CAMPOS DE ATUAÇÃO	BISESTRE	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	3º	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Elementos notacionais da escrita/ morfossintaxe	(EFOJL011) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	3º	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Semântica Coesão	(EFOJL012) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronome), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	3º	Análise linguística/semiótica	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES
CAMPOS DE ATUAÇÃO	BISESTRE	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	4º	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EFOJL007) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia. (EFOJL008) Identificar, em textos, períodos compostos por orações secundárias por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando os como períodos compostos por coordenação. (EFOJL009) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas. (EFOJL010) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos. (EFOJL011) Identificar, em textos, períodos compostos por orações secundárias por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando os como períodos compostos por coordenação. (EFOJL012) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.