



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**LAYLA GUEDES JOGAS MARTINS**

**LITERATURA NO ENSINO (É) FUNDAMENTAL**  
**Proibições na contramão da educação literária**

**Rio de Janeiro**

**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**Layla Guedes Jogas Martins**

**LITERATURA NO ENSINO (É) FUNDAMENTAL**  
**Proibições na contramão da educação literária**

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao programa PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Doutora Ana Crelia Penha Dias.

**Rio de Janeiro**

**2021**

**LITERATURA NO ENSINO (É) FUNDAMENTAL**  
**Proibições na contramão da educação literária**

**Layla Guedes Jogas Martins**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentado ao programa PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Examinado por:

---

Orientadora: Profa. Doutora Ana Crelia Penha Dias - UFRJ

---

Prof. Doutor Marcos Vinícius Scheffel – UFRJ

---

Prof. Doutor Fernando Maués – UFPA

---

Profa. Dra. Raquel Cristina de Souza e Souza - Colégio Pedro II

---

Profa. Dra. Maria Fernanda de Oliveira – UFRJ – suplente

**Rio de Janeiro**

**2021**

Martins, Layla Guedes Jogas

Literatura no ensino (é) fundamental: Proibições na contramão da  
educação literária. Rio de Janeiro – PROFLETRAS - UFRJ/  
Faculdade de Letras, 2021

Orientadora: Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias

Dissertação (mestrado) – PROFLETRAS – UFRJ/ Faculdade de  
Letras

Programa de Pós-graduação em Língua

**RIO DE JANEIRO**

**2021**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a minha eterna rainha,  
minha mãe Angela em memória.

“De todo o amor que eu tenho

Metade foi tu que me deu

Salvando minh'alma da vida

Sorrindo e fazendo meu eu”

“Não se preocupa filha,

ano que vem você passa”,

não só passei, mãe,

como está aqui o fruto

de sua dedicação e amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a toda espiritualidade que sempre guiaram os meus caminhos, fazendo de mim uma pessoa melhor. Se não fosse a Umbanda, com certeza eu não teria chegado até aqui, pois são os meus protetores que me ensinam dia após dia que devemos sempre seguir em frente, com amor, caridade e humildade.

À minha companheira Fernanda Monteiro por ter lido todas as páginas desse texto em voz alta para que eu pudesse corrigi-lo, pelo apoio nesses tempos de escrita e pelas palavras de incentivo em momentos de desânimo.

Aos meus irmãos Jéssica e Waltinho por compreenderem a minha ausência, entendendo o quanto a escrita é solitária, e por me apoiarem sempre.

Às minhas sobrinhas Cléo e Melissa e ao meu sobrinho Eduardo por terem lido o texto e me possibilitarem escutar a voz das crianças diante do texto literário. Ao meu sobrinho Miguel ainda a caminho por ter me proporcionado momentos de respiro.

À minha madrinha Mônica Jogas por ter me inspirado a ser professora e por estar sempre o meu lado.

À minha orientadora Ana Crélia Dias por ter me aceitado como orientanda e ter conseguido com que eu perdesse meu pragmatismo através das palavras doces e potentes sobre a literatura, fazendo-me repensar toda a minha prática e mudar o curso da minha história no mestrado.

À querida turma 6 do PROFLETRAS/UFRJ por ter feito das nossas sextas-feiras um lugar de conforto, de entrega, de companheirismo e, sobretudo, de trocas incríveis de experiências. Mais ainda, por terem me incentivado nessa mudança radical da dissertação.

Aos meus filhos peludos Gaya, Guto e Belle por fazerem parte da minha vida e dos meus dias mais felizes, dando sempre inspiração para escrever.

Aos meus alunos e as minhas alunas do Colégio e Curso Prosper que me aguentaram lamuriar sobre o meu cansaço o ano inteiro. Assim como aos coordenadores pela compreensão em momentos de ausência.

A todos que colaboram com a campanha para adquirir *Outroso*, exemplares a serem usados em breve.

## RESUMO

JOGAS, Layla Guedes. *Literatura no ensino (é) fundamental: proibições na contramão da educação literária*. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Para pensar em formas de não negligenciar o direito à literatura defendido pelo crítico literário Antonio Candido a estudantes do Brasil, é preciso voltar esforços para a educação literária na escola, a única via, possivelmente, de acesso à literatura para alunos advindos, principalmente, de contextos socioeconomicamente prejudicados. Assim, o estudo repensa as práticas pedagógicas dos professores/leitores a fim de inserir crianças e jovens nas práticas sociais da leitura. A partir desse objetivo, devido ao contexto atual com constantes cerceamentos de obras da literatura infantil e juvenil, decidiu-se ampliar o desafio selecionando para a presente pesquisa do Mestrado Profissional em Letras pelo programa PROFLETRAS/UFRJ um *corpus* a iniciar com obras envolvidas em polêmicas e censuradas recentemente. A seleção partia da concepção de construir itinerário de leitura junto à turma de 7º ano da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo de Duque de Caxias começando com textos curtos – cerceados de alguma forma – para, em seguida, ampliar a leitura apresentando, de forma integral, uma narrativa longa. Dessa forma, possibilitaria contribuir com o progresso do leitor desses estudantes a partir das concepções de Colomer (2007). Para a primeira etapa, as obras cerceadas selecionadas foram *Peppa*, de Silvana Rando; o conto “A triste história de Eredegalda”, de José Mário Brant, e *O menino que espiava para dentro*, de Ana Maria Machado. A finalidade era ultrapassar as amarras da crítica literária por não especialista para, junto à turma, construir a crítica dessas obras, sem que soubessem das proibições sobre seu conteúdo. Na segunda etapa, selecionou-se *Outroso*, de Graciela Montes, por ser tratar de uma obra com mais de uma camada interpretativa envolvendo contextos oprimidos para possibilitar a reflexão sobre os possíveis viés de uma leitura literária. Para isso, a pesquisa se apoiou em autores como Colomer (2007), Cândido (2002, 2011), Adruetto (2013), Bajour (2012), Freire (2009, 2019a, 2019b), Lajolo (1993) e Zilberman (2008, 2009). Para a abordagem da obra em si, o estudo lançaria mão de instrumentos utilizados por pesquisadoras cujas propostas se debruçam sobre o sujeito leitor, cujas impressões são trazidas para o cerne das aulas de literatura a fim de pensar nas possíveis contribuições para construção de sentidos dos textos literários, para que os estudantes, com mediação do professor e dentro dos limites do texto, assumissem papel de protagonista nos caminhos interpretativos das obras: a conversa literária de que fala Bajour (2012), a autobiografia de leitor e o diário de leitura, ambos tratados por Rouxel (2013). Entretanto, como não foi possível realizar a pesquisa como se objetivou em virtude da pandemia do novo Coronavírus, tudo pensado ficará como uma proposta de possíveis caminhos para a leitura de textos literário na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação do leitor literário; formação em serviço do professor de literatura; censura; leitura de narrativa longa; Graciela Montes

## ABSTRACT

JOGAS, Layla Guedes. *Literature in teaching (is) fundamental: prohibitions against literary education*. Rio de Janeiro, 2021. Dissertation (Professional Master in Letters) - Faculty of Letters, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

To think of ways not to neglect the right to literature defended by the literary critic Antonio Candido to students from Brazil, it is necessary to return efforts to literary education in school, the only way, possibly, of access to literature for students arising mainly from socioeconomically impaired contexts. Like this, the study rethinks the pedagogical practices of teachers/readers in order to insert children and young people into the social practices of reading. From this objective, due to the current context with constant discussions of works of children's and youth literature, it was decided to expand the challenge of selecting for the present research of the Professional Master in Letters by the PROFLETRAS/UFRJ program a *corpus* to start with works involved in polemics and censored recently. The selection started from the conception of building reading itinerary with the class and 7th year da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo de Duque de Caxias starting with short texts – closed in some way – to then enlarge the reading presenting, in an integrated way, a long narrative. Thus, it would make it possible to contribute to the progress of the reader of these students from the conceptions of Colomer (2007). For the first stage, the selected enlistments were *Peppa*, by Silvana Rando; the retelling "The sad story of Eredegalda" by José Mário Brant, and *The boy who spied inside*, by Ana Maria Machado. The purpose was to overcome the shackling of literary criticism by non-specialist parents, together with the class, to build the criticism of these works, without knowing the prohibitions on their content. In the second stage, *Outro* was selected by Graciela Montes because it is a work with more than one interpretative layer involving oppressed contexts to enable reflection on the possible vicissitudes of a literary reading. For this, the research was based on authors such as Colomer (2007), Cândido (2002, 2011), Aduetto (2013), Bajour (2012), Freire (2009, 2019a, 2019b), Lajolo (1993) and Zilberman (2008, 2009). For the approach of the work itself, the study would launch the hand of instruments used by researchers whose proposals focus on the reading subject, whose impressions are brought to the heart of literature classes in order to think about the possible contributions to the construction of meanings of literary texts, so that the students, with mediation of the teacher and within the limits of the text, assume the role of protagonist in the interpretative paths of the works: the literary conversation of which Bajour speaks (2012), the autobiography of reader and the reading diary, both treated by Rouxel (2013). However, as it was not possible to carry out the research as it was objective due to the pandemic of the new Coronavirus, everything that will become a proposal of possible paths for reading literary texts in school.

**KEYWORDS;** formation of the literary reader; training in the service of the teacher of literature; censorship; long narrative reading; Graciela Montes

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>09</b>  |
| <b>2</b> | <b>PRIMEIROS PASSOS: DANÇA NA CORDA BAMBA.....</b>                    | <b>13</b>  |
| 2.1      | Uma autobiografia de leitor.....                                      | 13         |
| 2.2      | Onde estão meus alunos: a escola Expedicionário Aquino de Araújo..... | 17         |
| 2.3      | Uma seleção desafiadora: “a antessala da escuta” .....                | 20         |
| <b>3</b> | <b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CAMINHANDO CONTRA O VENTO.....</b>             | <b>23</b>  |
| 3.1      | Literatura, direito universal?.....                                   | 25         |
| 3.1.1    | Literatura e resistência: problemas estruturais .....                 | 28         |
| 3.2      | Educação literária é possível.....                                    | 34         |
| 3.3      | A formação do professor/a de literatura.....                          | 43         |
| 3.4.     | Documentos norteadores e literatura, mãos dadas?.....                 | 48         |
| 3.4.1    | O município de Duque de Caxias.....                                   | 50         |
| <b>4</b> | <b>CÁLICE OU CALE-SE.....</b>   | <b>54</b>  |
| 4.1.     | Literatura e resistência II .....                                     | 54         |
| 4.1.1    | Mercado editorial ou editatorial?.....                                | 60         |
| 4.2      | A seleção das obras proibidas.....                                    | 62         |
| 4.3      | <i>Outroso</i> , um outro mundo, de Graciela Montes.....              | 74         |
| <b>5</b> | <b>A PEDRA NO MEIO DO NOSSO CAMINHO: CONTEXTO<br/>PANDÊMICO.....</b>  | <b>80</b>  |
| 5.1      | As (Im)possibilidades do ensino remoto.....                           | 80         |
| 5.2      | Mais uma proibição imposta à literatura.....                          | 87         |
| <b>6</b> | <b>POSSÍVEIS CAMINHOS.....</b>  | <b>91</b>  |
| 6.1      | Andando pelas narrativas curtas: nós também somos censores?.....      | 100        |
| 6.2      | Ampliando o percurso com a narrativa longa: nós também podemos.....   | 102        |
| <b>7</b> | <b>O FINAL DESSE PERCURSO.....</b>                                    | <b>105</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                | <b>108</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

[...] as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. Precisarás defender-se das censuras dos temas, entre os mediadores de leitura dos leitores pequenos; das muitas necessidades de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; da exclusividade da historiografia literária e da perspectiva enciclopédica no Ensino Médio; dos olhos da crítica e da teoria como únicos modos de interpretação da obra na graduação.

Ana Creliá Dias <sup>1</sup>

A presente pesquisa tem como objetivo caminhar pela educação literária a fim de encontrar formas de andar pela estrada acidentada do ensino no Brasil marcado por proibições, tanto as declaradas que levam ao cerceamento de obras literárias por quem se coloca como especialista sem aval para isso, quanto as subjacentes, ocorridas pelo “medo” do livro, pela falta de acesso, pela ausência de políticas públicas que desejam promover a leitura e por outros vários tipos de censuras existentes em um país marcado pela ausência. Além disso, ela deseja dar luz não só a professora/autora da dissertação como a outros colegas que podem também não se sentir confortáveis no enfrentamento do texto literário na sala de aula, a fim de proporcionar aos estudantes matriculados nas escolas, sobretudo as públicas, o direito à literatura, princípio básico defendido por Antonio Candido em seu texto com mesmo nome, escrito em 1988.

Para isso, o percurso começará atravessando a mesma estrada dos estudantes - para quem a pesquisa foi pensada -, através do instrumento *autobiografia de leitor*, para iniciar um trabalho focado na educação literária nas salas de aulas: caminharemos juntos para que seja possível formar a leitora-professora em serviço (cf. DIAS & OLIVEIRA, 2014). Ainda, trarei o contexto da escola em que trabalho como forma de apresentar de

---

<sup>1</sup> Artigo “Que nos salve a metáfora: literatura e resistência no Brasil conservador”. No prelo. Sairá em um livro organizado pelo Professor Wellington Furtado, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

que estudantes estamos falando e por quais problemas a instituição passa, somando-se a tantas outras do ensino público sucateadas pelo poder público. Também nesse mesmo capítulo, versaremos sobre a escolha de *uma seleção desafiadora* com textos “vigorosos, abertos, desafiadores”, corroborando, em primeiro lugar, a colocação de Bajour (2012), quando afirma que a escolha desses textos pode ser a “antessala da escuta”. Assim, a proposta foi pensar nas várias metáforas possíveis desses textos, pois, mesmo que sejam adolescentes lendo obras endereçadas ao público infantil, sendo mais velhos e, talvez, mais experientes em relação as suas vivências, podem estar distanciados para discutir as questões que emergem da camada mais superficial à mais profunda do texto. Além disso, discutiremos, a partir de Ricardo Azevedo (2007), a fixação de uma obra em determinada faixa etária. Em segundo lugar, outra proposta aqui intencionada foi trazer à voga a discussão sobre as perseguições que a literatura infantil e juvenil vem sofrendo nos últimos anos com a ascensão de pensamentos ultraconservadores sendo isso aprofundado no terceiro capítulo.

No terceiro capítulo, *Educação literária: caminhando contra o vento*, traremos as políticas públicas de formação. O trecho da música de Caetano Veloso lançada em 1967 a intitulá-lo é uma metáfora que sugere liberdade em tempos de ditadura militar, pedindo o fim da censura e das perseguições. De forma semelhante, essa metáfora está sendo usada por mim ao entender que os cerceamentos das obras andam na contramão da educação literária. Ademais, não promover políticas públicas em uma luta corpo a corpo contra a desigualdade social, como cita Castrillón (2011), é negar aos mais pobres o acesso à leitura, em especial a literária e, portanto, também uma forma de censura.

Para defendermos, então, a educação literária, traremos à baila as teorias que nos permitem embasar a defesa da literatura na escola. Em primeiro lugar, apoiamo-nos no direito à literatura trazido por Antonio Candido (2011), e isso nos levará a outros estudiosos que corroboram com esses pensamentos, como Silvia Castrillón (2011), Cecília Bajour (2012), Graciela Montes (2020), Michèle Petit (2010, 2013), entre outros. Outrossim, para mostrar que a estrada acidentada no ensino é longa, visitaremos a história do ensino da literatura através de Regina Zilberman (2008, 2009). Ainda, andaremos pelos planos macro e micro das políticas públicas de formação a defender não só o espaço

da literatura na escola como também na formação inicial e continuada do docente, e, para isso, as contribuições de Ana Crélia Dias (2016, 2019, 2020a, 2020b), Fernando Maués (2020) e Maria Fernanda de Oliveira (2014) nos dão luz teórica para essa defesa. Também nesse capítulo, Teresa Colomer (2007) nos auxilia no trabalho com o texto literário na escola, e Paulo Freire (2009, 2019a, 2019b) nos empresta suas teorias acerca de uma educação libertadora, autônoma e aberta a diálogo.

É no quarto capítulo que damos o nosso foco às proibições das obras e trazemos à baila o contexto atual no qual movimentos ultraconservadores atingem o país. Em *Cálice ou cale-se*, trazemos a nossa análise do *corpus* selecionado a iniciar com obras cerceadas: *Peppa*, de Silvana Rando (2009), tirado de circulação pela própria autora em 2017, por ter sido apontada como obra racista; *Enquanto o sono não vem*, de José Mário Brant (2003), recolhido pelo MEC em 2017, acusado de estimular o incesto; e *O menino que espiava para dentro*, de Ana Maria Machado (2008) que, em 2018, sofreu ataques virtuais por ter sido acusado de fazer apologia ao suicídio. Meu objetivo com essas obras é refletir sobre essas proibições, a fim de garantir não só a autonomia do professor, mediador especialista na escola, como também a possibilidade de trabalharmos as metáforas possíveis no texto, a partir da leitura que os próprios estudantes fazem. As ambiguidades instaladas nas obras podem nos levar a reflexões que possibilitam a análise de textos cada vez mais complexos e, assim, o atravessamento do itinerário de leitura proposto por Colomer (2007), contribuindo com a formação leitora dos estudantes. Ainda defendemos os diálogos e limites entre literatura e pedagogia, no sentido de que esta não pode se servir daquela para prescrever normas, se não a literatura ocupará esse papel que não lhe cabe. É importante saber que a literatura existe para proporcionar encontro com o mundo de fantasia e de símbolos: a ficção nos possibilita de alguma forma entender o mundo que nos cerca, ela não inventa nada, apenas representa através da fabulação. Para isso, somamos também o olhar de Perry Nodelman (2020), Maria Teresa Andruetto (2013), Ana Crélia Dias (2019, 2020a, 2020b), Gaudêncio Frigotto (2017) e Ricardo Azevedo (2007). No mesmo capítulo, desdobraríamos a nossa defesa da educação literária proporcionando aos estudantes a leitura integral de uma narrativa longa para contribuir com o progresso do leitor de Teresa Colomer (2007), pensando na escola como talvez o

único espaço para o seu desenvolvimento, em especial em contextos de fortes desigualdades. Para isso, *Outroso, um outro mundo*, de Graciela Montes (2006), foi a obra pensada, pois, depois de terem tido a experiência com os textos curtos, poderíamos ampliar a leitura lendo uma narrativa mais longa. A fim de conectar os dois assuntos, essa escolha se deu pelo fato de se tratar de uma narrativa em que duas leituras andam em paralelo – no plano do narrado, temos a experiência das crianças, que fazem de tudo para viver longe das ameaças da Patota e, no plano metafórico, a ditadura militar na Argentina, período esse de grandes cerceamentos.

O quinto capítulo traz uma reflexão sobre *(im)possibilidades e limites dentro do contexto pandêmico* e as reflexões de como repensar o trajeto, devido à pandemia do novo Coronavírus, uma vez que a viabilidade do processo de pesquisa através das observações de forma ativa em sala de aula não foi possível, já que não tínhamos acesso aos alunos. Os problemas acerca de mais proibições impostas aos expropriados são discutidos à luz de Boaventura Santos (2020). Além dele, os problemas acerca do ensino remoto são discutidos com as contribuições de Dermeval Saviani (2021) e Ana Carolina Galvão (2021).

Por fim, os *Possíveis caminhos* para as leituras dos textos literários são trazidos no sexto capítulo. Para saber como percorrer essas estradas com passos mais firmes, apoiamo-nos nos conceitos de leitura subjetiva trazida, principalmente, por Annie Rouxel (2013), dialogando com Gérard Langlade (2013) e Vincent Jouve (2013). Também, a fim de saber como transitar rumo ao progresso do leitor, buscaremos mais uma vez Colomer (2007). Vale ressaltar que não ter tido a oportunidade de experimentar esse novo saber através das leituras dos textos com os estudantes por conta da pandemia foi prejudicial ao percurso da pesquisa, pois, ao realizar esse processo com eles, eu realizaria comigo mesma, afinal, segundo Larrosa (2002, p. 2), para que algo nos aconteça, é preciso nos permitir o saber da experiência.

Sendo assim, a pesquisa pretende não somente contribuir com a minha formação como professora de literatura/leitora de literatura, mas inclusive colaborar com as discussões comprometidas com a educação literária e defender o não cerceamento de obras literárias em um país onde a democracia, a liberdade e o diálogo devem prevalecer.

## 2 PRIMEIROS PASSOS: DANÇA NA CORDA BAMBA

*Cada um lê com os olhos que tem.  
E interpreta a partir de onde os pés pisam.*

Leonardo Boff

### 2.1 Uma autobiografia de leitora

A leitura esteve presente em minha trajetória de forma paralela ao meu desenvolvimento. Não tenho registros de memórias na infância cercada de clássicos, como comumente ouço de pessoas com as quais convivi ao longa da minha trajetória. Tudo o que consegui reter e que mais se aproximou do universo literário foram historinhas contadas em dois ou três disquinhos coloridos e as músicas do LP de Vinicius de Moraes, *a Arca de Noé*. Em casa, havia muitos livros, lembro-me bem de uma coleção da Agatha Christie e outros de temática religiosa, todos pertenciam a minha mãe. Lembro-me, vagamente, de ela lendo alguns desses livros, como *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca, deitada na cama. Cresci em um universo cercado por livros, mas com poucos momentos destinados a leituras, o que pode justificar o apego, como forma de decoração, ao objeto livro. Para o processo de formação de leitor, o contato com os livros precisa ser estimulado desde criança, mesmo sem a alfabetização, para contribuir com o progresso leitor, ou seja, as leituras das histórias precisam fazer parte no universo infantil dentro do ambiente familiar (COLOMER, 2007).

Com a adolescência e com o avanço das etapas escolares, vieram os livros paradidáticos da década de 90, frutos do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que permitiu autores vivos, obras atuais e materiais não necessariamente literários ou linguísticos (ZILBERMAN, 2009, p.15). Assim, tive contato com os livros da Série Vagalume: *A Turma da Rua 15*, de Marçal Aquino – obra que me levou a apreciar narrativas de suspense –, *A Ilha Perdida*, de Maria José Dupré, e os livros de Pedro Bandeira, sendo este autor, para mim, uma descoberta dessa fase - li e reli *A Marca de uma Lágrima*. Por causa dessas histórias, tomei por hábito, entre uma aula e outra, visitar

a biblioteca da escola pública onde estudava para ler as sinopses dos livros e alguns trechos, interessando-me, pegava-os emprestados, porém não os lia por completo no prazo e acabava devolvendo sem a leitura integral da obra. A possibilidade de acessar os livros através da biblioteca da escola pode ter colaborado na minha, mesmo que incipiente, formação leitora. Valho-me aqui das palavras de Castrillón (2011) ao afirmar que “é para a educação que se deve dirigir a maior parte dos esforços, e em segundo, são as bibliotecas os meios para a democratização do acesso, desde que nelas produzam, também, importantes transformações” (CASTRILLÓN, 2011, p.22). Com efeito, percebo, com os estudos sobre as práticas sociais de leitura, que eu apreciava mesmo era o objeto livro, encantava-me pelo cheiro das páginas, gostava de tê-los. Embora ainda não houvesse a consciência da fabulação nas histórias lidas, das metáforas inerentes aos textos literários, a minha subjetividade leitora se expressava de outras formas.

O único instrumento acerca das possibilidades de sentido do texto era o *guia de leitura* fornecido pelas editoras que servia tanto como recurso avaliativo quanto checagem para o professor conferir se o estudante havia realmente lido o livro. As interpretações eram superficiais e não traziam para o coração da aula imersões nas subjetividades leitoras. Assim, a prioridade estava no enfoque utilitário em detrimento das potencialidades literárias relativas à escuta de várias vozes presentes no texto. Pensar na escuta dessas vozes singulares é dialogar com Bajour quando defende que “falar dos textos é voltar a lê-los”, pois “pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos” (BAJOUR, 2012, p.23). Contudo, não se deve atribuir essa culpa aos docentes, uma vez que poucos são os avanços por parte do poder público no decorrer da trajetória do ensino que proporcione toda a estrutura necessária para o trabalho nas salas de aula, não se revelando com um problema pontual como relata uma colega mestra também do PROFLETRAS:

Angustia-me perceber que cerca de duas décadas se passaram desde a conclusão da minha formação básica, diversos estudos acadêmicos foram empreendidos acerca do enfoque utilitário atribuído à literatura, em detrimento da imersão leitora e da fruição estética, entretanto, muitas escolas ainda se encontram em descompasso com tais contribuições teóricas. Essa dissonância pode ser atribuída a uma série de fatores, como: precarização de grande parte das instituições públicas de ensino, desvalorização do magistério, insuficiência

de investimentos na formação continuada, posição apendicular dos estudos literários em currículos e até mesmo documentos oficiais que servem de referência para o trabalho pedagógico, ausência, em muitos cenários acadêmicos, de disciplinas voltadas para a formação de professores de literatura infantil e juvenil, entre outros (ALMEIDA, 2020, p.16)

Nesse sentido, percebemos, na fala de Almeida (2020), que essa inquietação sobre as ausências de políticas públicas a investir na educação faz parte do percurso dos docentes, e as mudanças caminham em passos lentos.

Corroborando com a necessidade de mobilizar o desejo de ler nos estudantes, através do aprofundamento nos textos, a fim de estimular a capacidade imaginativa do aluno, tornando-o partícipe dessa interação, meu interesse pela poesia nasce após uma aula de música em que a professora fez um mergulho no rico repertório cultural, histórico e social na letra do samba-enredo *Peguei um Ita para o norte*, da escola de samba do Rio de Janeiro “Salgueiro” – samba esse que deu o título de campeã à escola no ano de 1993. Essa aula acolhedora da professora de música, somada ao meu gosto pela música nacional, levou-me a buscar livros de poesia e também a querer produzir criativamente textos em versos. A fala de Jouve (2013), quando diz que “com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p.53), harmoniza-se com minha busca por textos poéticos, porque através deles deixava sobressair a minha sensibilidade sobre o mundo que me cercava. Mesmo todas as disciplinas na escola serem permeadas pela leitura, é comum deixarem apenas ao cargo do profissional de Letras essa função. Como ocorreu na aula de música, é importante pensar em projetos político-pedagógicos que proporcionem esse encontro com todos os envolvidos na formação dos estudantes. Mesmo não estando no ambiente escolar, procurava não só livros de poesia, mas agora também narrativas. Dentre alguns lidos, ficaram na minha memória *Um outro Marco Polo*, de Lino de Albergaria, e os clássicos *Romeu e Julieta*, de Willian Shakespeare, e *O Morro dos Ventos Uivantes*, de Emily Brontë, obras essas nas suas versões integrais.

Terminada a etapa escolar do ensino fundamental, ao optar pela formação técnica no ensino médio, não tenho mais memórias leitoras desse ciclo. Nesse mesmo período,

passo a conciliar a rotina diária de trabalho com os estudos no turno da noite. Aqui, meu caminho se cruza com o de muitos estudantes das escolas públicas do Brasil, pois é comum nos depararmos com alunos que muitas vezes precisam assumir papéis inerentes aos adultos, como cuidar dos irmãos, fazer os serviços de casa, começar a trabalhar, etc. Esse fator social é preponderante no afastamento da leitura em contextos socioeconomicamente prejudicados.

Na escolha da faculdade, sem conhecimento sobre vestibulares para acesso a universidades públicas, embutida da visão do senso comum de que o ensino superior público era destinado a quem possuísse tempo para frequentar o período integral, matriculei-me em uma instituição privada<sup>2</sup>. A licenciatura em Língua Portuguesa em conjunto com Literaturas surgiu como falta de opção, pois outras possibilidades eram ofertadas apenas pelo campus no centro do Rio de Janeiro onde havia ocorrido o episódio da aluna Luciana atingida por uma bala perdida ficando tetraplégica<sup>3</sup>. A minha visão sobre literatura era superficial e partia do conhecimento historiográfico dos movimentos literários apresentados a mim de maneira resumida apenas no primeiro ano do Ensino Médio; meu foco, na verdade, estava nos aspectos linguísticos.

Durante a licenciatura, algumas leituras e alguns clássicos vieram com o compromisso da graduação. Em contrapartida, mesmo sendo uma formação acadêmica voltada para entregar à escola básica docentes capacitados e munidos de instrumentos com enfoque na formação leitora dos estudantes, não experimentávamos a fruição nem a apreciação estética dos textos. O objetivo das aulas se assemelhava aos experimentados com os livros paradidáticos da época da escola com a interpretação superficial das obras. Somado a isso, era necessário reconhecer as características dos movimentos literários presentes nas obras, e, assim, li algumas como *A pata da gazela*, *O cortiço*, *Senhora*, *Dom Casmurro*, *Jaime Bunda*. Percebi que havia apenas a repetição de uma crítica já

---

<sup>2</sup> Segundo Silvana Pinto Rodrigues da Costa, em sua dissertação do PROFLETRAS/UFRJ, intitulada “*Literatura: um embaraçoso convívio para os professores de Língua Portuguesa*”, em pesquisa realizada na escola onde atua, constata que “a maior parte dos docentes que se licenciam pelas universidades públicas advém da rede particular de ensino (aproximadamente 55%) e os que se licenciam pelas universidades particulares advém da rede pública de ensino (aproximadamente 61%)”.

<sup>3</sup> Caso da estudante do primeiro período de enfermagem Luciana Gonçalves de Moraes baleada na cantina da Universidade Estácio de Sá, na Rua do Bispo, no Rio Comprido, Rio de Janeiro, RJ, em maio de 2003.

estabelecida, não havia discussões a envolver políticas públicas de formação no interior das práticas universitárias, pouco contribuindo para a formação e atuação do professor na escola básica, distanciando-se a teoria da prática.

Por isso, formada, não fui lecionar, de início, na escola básica, a minha carreira docente se consolida, sobretudo, em cursos preparatórios, tendo em vista a minha predileção pelos aspectos linguísticos. Assim, passei alguns anos longe de leituras mais uma vez devido à falta de tempo, pois a carga horária de aulas era exaustiva. A reaproximação com as leituras ocorre em dois momentos distintos, com afetividades e relações bem diferentes. Primeiro, como umbandista, em uma sociedade altamente intolerante, o saber pode ser uma forma de defesa, por isso buscava livros com essa temática; segundo, como professora do ensino básico da escola pública, diante das inquietações durante as aulas do mestrado profissional por não saber como construir um itinerário pedagógico que pudesse mobilizar o desejo de ler nos estudantes para inseri-los nas práticas sociais de leitura, decido fazer a presente pesquisa para desenrolar um nó: como mudar a minha prática pedagógica e me sentir mais confortável para garantir o direito dos meus alunos à literatura?

## **2.2 Onde estão os meus alunos: a escola Expedicionário Aquino de Araújo**

A presente pesquisa havia sido pensada para uma turma do 7<sup>a</sup> ano da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, onde sou locada. Localizada no bairro da Vila São Luís, no Primeiro Distrito do município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, a escola faz parte da Baixada Fluminense - sintagma usado constantemente de maneira discriminatória. Segundo Vilela,

este termo recebe, quando mencionado pela mídia e também em recorrentes discursos bairristas de senso comum, constantemente um sentido "pejorativo", que tenta desqualificar, de uma forma geral, o que e quem faz parte dessas cidades, ou seja, muitas vezes, a Baixada Fluminense não é identificada geograficamente, mas por meio de um processo histórico de exclusão e discriminação, que por sua vez influencia diretamente os sujeitos envolvidos no cotidiano de suas escolas, sobretudo as públicas (VILELA, 2017, p.20).

Vivemos em uma sociedade marcada por divisões não só de classes como também de regiões, como nos mostra Vilela (2017). Esse contexto marginalizado, colabora com as visões preconceituosas e discriminatórias da sociedade a determinar paradigmas e protótipos de determinados grupos.

O nome recebido pela unidade escolar é uma homenagem ao sargento Aquino de Araújo, nascido em Vila Velha, no Espírito Santo, em 1922 que aos 17 anos foi morar com uma tia no bairro Itatiaia, próximo à Vila São Luís, em Duque de Caxias. Voluntariou-se no Quartel General, cursando para Sargento de Infantaria, e participou do segundo escalão da Força Expedicionária Brasileira, durante a Segunda Guerra Mundial, na Itália, onde morreu atingido por uma granada em 1945, mesmo ano da fundação da escola.

A escola acolhe alunos de diversas comunidades do seu entorno e de lugares mais distantes. No passado, ela já atendeu a um corpo discente com cerca de mil alunos, composta por uma equipe de trinta professores e uma equipe dirigente formada por seis membros – diretora, vice-diretora, orientação pedagógica e educacional e dirigentes de turnos. O prédio possui quinze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de leitura – voltada apenas para os anos iniciais do ensino fundamental, mas, atualmente, encontra-se fechada –, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, um refeitório, um auditório, uma sala de orientação pedagógica/direção e uma quadra de esportes.

A biblioteca da escola possui um acervo mediano e tem à frente dois professores, uma docente de Língua Portuguesa e outro de Geografia, ambos readaptados. Inclusive, isso ocorre constantemente nas escolas municipais de Duque de Caxias. Os professores que não podem mais ser regentes de turmas são realocados no espaço destinado à biblioteca, o que nem sempre traz pontos positivos, pois podem não possuir o conhecimento especializado necessário para fazer da biblioteca parte integrante da formação leitora dos estudantes. No caso da Aquino, podemos notar o quanto a mediação com projetos de leitura é importante, e como isso recai sobre o profissional de Letras. Em praticamente todas as conversas que tenho com os estudantes sobre memórias leitoras, aparece a professora de Língua Portuguesa da biblioteca, nunca ouço falarem sobre o

outro professor. Há projetos de leituras propostos por ela e comandados pela Coordenadoria de Dinamização de Leitura Literária (CDLL) que é ligado ao CPFPPF - Centro de Pesquisa de Formação Continuada Paulo Freire. Embora Castrillón (2011) se refira especificamente às bibliotecas públicas, podemos trazer para a discussão o quão é necessário, para a autora, que a biblioteca deixe de ser um lugar onde apenas os que já a conhecem busquem um livro, ou de estadia para passar o tempo para outros. Ela deve, sim, ser um verdadeiro espaço para debates, para tratar de assuntos de interesse da comunidade para a qual ela atenda. Com efeito, as bibliotecas escolares precisam de pessoas qualificadas para a mediação do texto literário, assim, contribuindo para facilitar o acesso à informação científica, cultural, artística para a comunidade escolar, sendo mais uma ferramenta a colaborar com a emancipação dos estudantes (cf. CASTRILLÓN, 2011).

Até o momento da escrita desse texto, a escola Aquino de Araújo passa por uma intervenção da Secretaria Municipal da Educação e possui uma equipe diretiva indicada pela própria secretaria com a justificativa de tentar recuperar o prestígio da unidade escolar perante a comunidade, pois o corpo discente não chega a quinhentos alunos e passa por processos de otimizações de turmas, o que obriga os professores escolherem outras unidades. Segundo docentes mais antigos da escola, uma vez que só estou locada há três anos nessa unidade, após uma luta de quase 20 anos para que a comunidade escolar escolhesse o diretor da UE, com a ideia de projetos que envolvessem a escola como agente transformador de todos os envolvidos, a SME fez um *lobby* para desarticular todo o movimento e levar a Aquino e praticamente toda a rede a um esvaziamento pedagógico e político; algo muito bem pensado e elaborado com interesses apenas políticos.

### 2.3 Uma seleção desafiadora: a “antessala da escuta”

A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta [...] Quando colocamos a escolha de textos desafiadores em diálogo como modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam por à prova a predisposição e a flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação.

Cecília Bajour<sup>4</sup>

Os desafios sempre estiveram presentes na minha trajetória. Tornar-me professora de Língua Portuguesa não estava nos meus planos infantis e nem nos projetos de adolescência. As maiores dificuldades nas provas escolares eram justamente sobre os aspectos linguísticos que vieram a se tornar a minha zona de conforto na carreira profissional de docência. Quando escolhi fazer a pesquisa de dissertação para obtenção do título de mestrado envolvendo a literatura infantil e juvenil, impus-me esse desafio, pois, como já dito, precisava mudar a minha prática pedagógica para a educação básica. Vali-me, então, da fala de Freire: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2019, p. 30).

Em meio aos vários tipos de cerceamento sofridos pela literatura, em especial a infantil e juvenil, as obras proibidas me ofereceram mais alguns desafios. Primeiro, a identificação com a luta contra o contexto opressor a envolvê-las; segundo, o desafio de entender as várias capacidades interpretativas de um texto literário, de entender as metáforas possíveis das obras, uma vez que me consolidei como professora em um contexto pragmático e objetivo das questões de concursos públicos, e “enfrentar o desconforto de não ter o controle de todas as possíveis leituras do texto talvez seja o maior aprendizado do professor de literatura” (DIAS, 2019, p. 186). Pensando, portanto, no cruzamento dos caminhos a serem trilhados para contribuir com a formação leitora dos estudantes e a formação da professora de literatura em serviço, selecionamos algumas

---

<sup>4</sup> In: “Ouvir nas entrelinhas”. São Paulo: Pulo do Gato, 2012: 27, 35.

obras curtas cerceadas de alguma forma, para depois passarmos a uma etapa maior com a leitura integral de uma narrativa que, embora não tenha sofrido cerceamento, caminha por contextos de opressão, permitindo dupla camada interpretativa<sup>5</sup>.

A escolha desse trajeto foi pensada a partir dos conceitos de Colomer (2007) sobre o progresso leitor. Apesar de estar se referindo ao contexto europeu, podemos estender as suas contribuições para refletirmos sobre a relação com as leituras literárias dos nossos estudantes no decorrer da sua vida, desde a infância até a chegada ao ensino fundamental, segmento em que está centrada a nossa pesquisa, pensando na nossa realidade de alunos advindos de contextos expropriados. Partindo do entendimento de que de alguma forma essas leituras podem ter sido mais raras na vida deles como leitores, trazer essas narrativas curtas, simples, no sentido da construção textual, com muitas ilustrações, pode recuperar processos de leituras literárias da infância, proporcionando uma revisitação de memórias. Sendo alunos com uma leitura de mundo mais avançada por já terem mais experiência de vida<sup>6</sup>, ler esses livros destinados a uma faixa etária menor que a deles pode ser interessante para analisarmos como leem esses discursos, como olham esses textos em memórias e modos de ler.

A seleção, a partir de obras mais simples para as mais complexas, no que se refere às estruturas narrativas, foi baseada na construção de um “itinerário de complexidade crescente” para *andar pela escada* da experiência leitora (COLOMER, 2017, p. 81). Entretanto, por ser tratar de uma seleção desafiadora, ao trazer as obras cerceadas destinadas ao público infantil, esses livros trazem temas complexos e com certas ambiguidades, assim a ideia seria mesmo andar pela “escada ao contrário” (*ibidem*, p. 84). Dessa forma:

Como proceder em ambiente escolar para lidar com textos mais complexos? A não seleção nem sempre será possível e quase nunca é desejável. Mas para sustentar a leitura de obras em que situações controversas tomam parte, é preciso mediação especializada e planejada (DIAS, 2020).

---

<sup>5</sup> A análise mais detalhada das obras selecionadas será feita no terceiro capítulo.

<sup>6</sup> É comum nas salas de aula das escolas públicas encontrarmos alunos com a faixa etária entre 12 e 17 anos no mesmo ano de escolaridade do ensino fundamental.

Essa mediação especializada e planejada ficará na mão do professor, pois, na escola, ele é quem assume esse papel.

Somado a esses aspectos, será necessário pensar que, quando se trata de livros para as crianças, de acordo com Nodelman (2020), *somos todos censores*. Segundo ele, isso nada tem a ver com a violência, o mal, ou os valores ou estereótipos de gêneros, mas sim com a faixa etária, pois sempre nos perguntamos para que idade é, ou se determinado livro é muito simples ou muito avançado; mas será que há idade para livro? A fixação de uma obra em determinada faixa etária é discutível, já que crianças da mesma idade não são as mesmas crianças, podem ter desenvolvimento diferentes e, por isso, enxergarem de diversas formas o mesmo livro. Embora tenha havido por parte de Nodelman (2020) mudança de perspectiva para textos cujos temas possam de alguma forma afetar alguns estudantes, e, assim, para ele, a obra deve ser evitada, nos apoiamos em Ricardo Azevedo (2007), poeta e estudioso de literatura popular, que problematiza esse enquadramento do texto em faixa etária: “é preciso reconhecer, convenhamos, de uma vez por todas, que a divisão de pessoas em faixas etárias é apenas um procedimento histórico, cultural e ideológico, que vem sendo tratado, equivocada e infelizmente, como ‘natural’” (AZEVEDO, 2007, p. 82).

Trabalhar a partir dessa categorização de faixa etária confirma a ideia utilitária atribuída aos livros ao longo da história, levando não só as crianças mas também muitos adultos a acreditarem nesse papel utilitário do livro feito apenas para ensinar algo. Ainda recorrendo a Nodelman (2020), quando decidimos o que as crianças devem ou não ler, dividindo em faixas etárias os livros, estamos sendo também censores. Devemos pensar que “qualquer obra, inclusive as destinadas às crianças muito pequenas, exige o afastamento, em alguma medida, da literalidade do significado” (COLOMER, 2017, p.69). Por isso, pensarmos desde a camada superficial da obra até a mais profunda, oferecidas por esses livros mais complexos destinados para crianças, não significará, em absoluto, o afastamento delas das leituras, ao contrário, esses textos podem proporcionar experiências estéticas singulares a contribuir na formação do leitor desses estudantes.

### 3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CAMINHANDO CONTRA O VENTO

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações de ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes. A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque seu efeito transcende as normas estabelecidas[...] Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Antonio Candido<sup>7</sup>

Ao falarmos da importância da valorização da educação literária e de como as proibições direcionadas às obras de literatura andam na contramão dos preceitos para garanti-la como direito universal, invocar o ensaio Candido (2011), “Direito à literatura”, é primordial para essa defesa, sobretudo, da literatura no âmbito escolar. Escrito no mesmo ano da promulgação da Constituição Federal de 1988, após o fim da ditadura militar no Brasil, devido às formas de manifestações culturais controladas e censuradas pelo governo através do Ato Institucional AI-5, o texto dele se faz necessário e ganha novos ares devido à atual ascensão de ideias ultraconservadoras a atingir de maneira substancial a forma como se pensa em arte no país, resgatando a era de perseguição a manifestações culturais de encontro às ideologias do atual governo, sobretudo, as obras

---

<sup>7</sup> In: O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011:175.

literárias voltadas para o público infantil e juvenil. Esses discursos falaciosos, a favor da defesa da criança, que “afastam o leitor da experiência literária, e conduzem ao empobrecimento da metáfora, exigem resistência por parte de professores e outros especialistas envolvidos na formação dos leitores” (DIAS, 2020).

Assim, o texto de Candido (2011) nos faz refletir sobre as necessidades básicas para a formação do ser humano enquanto membro da sociedade e na defesa da literatura como direito humano, já que “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p.172). Além dele, a nossa defesa se desdobrará com as contribuições das escritoras argentinas Bajour (2012) e Montes (2020) e da colombiana Castrillón (2011), pois, ainda que não falem do contexto brasileiro, sendo representantes da América Latina, ao apontarem possíveis caminhos para a garantia do direito de ler e escrever, elas esbarram em problemas comuns aos países latino-americanos devido às nossas proximidades socioeconômicas como a desigualdade social a negar, como mais uma proibição imposta aos mais pobres, esse direito. A respeito da trajetória da leitura e do ensino de literatura na escola, Zilberman (2008, 2009), uma das maiores historiadoras da literatura, permitirá fazermos uma visita breve na história para entendermos porque a escola prescindiu da literatura nas salas de aula e nos trazer contribuições acerca da função primordial da literatura: dialogar com o mundo da fantasia. Petit (2010, 2013) traz significativas contribuições no que se refere à leitura do texto literário. Ainda que fale em alguns momentos do contexto europeu, a antropóloga francesa tem nos sido uma boa referência por trazer relatos de leitores, sobretudo aqueles com alguma vulnerabilidade social. Ainda no contexto europeu, mas importante para a nossa discussão, a espanhola Colomer (2007) traz as suas contribuições acerca do trabalho do texto literário na escola. Além dessas, para as reflexões sobre a institucionalização do direito de ler literatura através da escola e sobre a urgência de políticas públicas de formação inicial e continuada do profissional de Letras, trazemos as contribuições teóricas de Dias & Maués (2019). Por fim, Freire (2009, 2019a, 2019b) é a base para defendermos uma educação libertadora, autônoma e baseada no diálogo, principalmente, no atual contexto em que esses adjetivos parecem perdidos em meio a tantos ataques a fim de empobrecer ainda mais a educação pública brasileira.

Com efeito, para defendermos a literatura como direito humano e, portanto, universal, a educação literária no coração das aulas de Língua Portuguesa e, sobretudo, o não cerceamento de obras literárias, precisamos reafirmar a necessidade de políticas públicas cujos esforços sejam voltados para a escola e para o professor, cuja formação inicial e a continuada necessita de mais atenção. É preciso entender onde deveriam estar as políticas de amparo para a leitura na escola, uma vez que, por mais que tudo recaia apenas sobre os ombros do professor, a sua atuação em sala de aula será apenas a ponta de um *iceberg*, pois já deveríamos ter recebido toda a estrutura para almejar a inserção dos estudantes nas práticas sociais da leitura. Em virtude desses aspectos, esses autores que falam politicamente de desigualdade e de políticas públicas de acesso são necessários para pensarmos na defesa da educação literária e de como a censura pode ser prejudicial à formação, pois leva as obras de artes para um lugar de prescrição de normas que elas não têm a obrigação de cumprir, pois atendem, na verdade, a uma função primordial da fantasia: simbolizar a realidade através do discurso poético.

### 3.1 Literatura, direito universal?

A literatura permite ser outro sem deixar de ser o mesmo, uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas.

Teresa Colomer<sup>8</sup>

Desde tempos remotos, os seres humanos necessitavam de formas simbólicas para entender a sua capacidade de atuação no mundo através da arte desenhada nas pedras. Com o decorrer da história, várias foram as manifestações artísticas a simbolizar a realidade e, através das metáforas, a humanidade tentava se entender e se enxergar no mundo. A Psicanálise de Freud sistematiza essas formas de simbolização através do

---

<sup>8</sup> *In*: Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007:61.

inconsciente humano. Para ele, as fantasias são motivadas pelos desejos insatisfeitos, manifestando-se, por exemplo, através dos sonhos, da imaginação, do *devaneio*. No texto “Escritores criativos e devaneios”, o psicanalista destaca essa necessidade humana de ter contato com a arte, com a fantasia. Para Freud (1925) os *escritores criativos* canalizam os desejos insatisfeitos da humanidade e os transformam em literatura para possibilitar o encontro com essas simbologias como os *devaneios* necessários para a liberação das tensões humanas. Assim como a criança necessita do brinquedo para fabular, o adulto precisaria da literatura para fantasiar (FREUD,1925):

Ao crescer, as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. O que parece ser uma renúncia, é na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado. Da mesma forma, a criança em crescimento, quando para de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de brincar, ela agora fantasia. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneio (*Ibidem*, 1925).

De forma semelhante, Candido (2011) fala que ninguém consegue passar mais de vinte quatro horas sem contato com algum tipo de fabulação, com alguma forma de simbolizar o mundo, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p.174). A literatura é defendida por ele como direito humano por possibilitar esse encontro com o mundo fantástico, sendo forma essencial para o homem se enxergar como parte da sociedade, permitindo “desenvolver em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (*ibidem*, p.180). Assim, das diversas possibilidades de contato com esse mundo da imaginação, tanto para Candido (2011) quanto para Freud (1925), a literatura convoca a fantasia e proporciona encontros com as alteridades, permitindo-nos caminhar pelo campo artístico através dessa forma complexa de linguagem humana e, com a sua potência simbólica, levando-nos a experimentar outras vivências, outras formas de pensar, um encontro com vários dos nossos *eus* sem nos perder de nós mesmos. O crítico

literário nos coloca diante do direito universal da literatura como forma de manifestação artística em todos os tempos para todos os povos e nos leva a refletir que realmente todos têm semelhante direito de ler literatura e que “ uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito universal” (CANDIDO, 2011, p.191). Assim, negar uma obra literária à humanidade é tirar dela esse direito, como também nos afirma Petit:

A leitura e, mais precisamente, a leitura de obras literárias nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades. Ora, não esqueçamos que sem sonho, sem fantasia, não há pensamento nem criatividade. A disposição criativa tem a ver com a liberdade, com os desvios, com a regressão em direção aos vínculos oníricos, com atenuar as tensões (PETIT, 2013, p. 49).

Na realidade brasileira, no que se refere às formas para garantir esse direito à fantasia por meio da fruição da obra literária, muitos foram e são os obstáculos não só devido às enormes desigualdades sociais do país como também à escassez de projetos políticos eficazes que contribuam de maneira significativa na formação dos docentes para instrumentá-los de conceitos teóricos sólidos para, quando chegarem à escola básica - principal porta de entrada da literatura na vida de tantos estudantes e, provavelmente, o único lugar onde poderão visitar os textos literários -, garanti-la como direito universal. Portanto, para isso, é importante pensarmos nas questões estruturais a prescindir da literatura na escola, como podemos ler em Dias:

O que significa educar em contexto de privação de direitos básicos, de pensado projeto de precarização da educação pública, de desejo explícito dos governantes de fazer diferença entre educação para pobres e ricos? Negar a necessária construção do poético – que é individual, mas se faz por meio de acesso democrático a educação de qualidade, com políticas públicas que garantam autonomia do professor e condições dignas de trabalho; com acesso a livros literários e mediação qualificada – é também negar o direito de estar no mundo como sujeito de pensamento autônomo, capaz de pensar suas ações olhando-se e também acolhendo o coletivo social de que faz parte, com atitude crítica, ética, solidária (DIAS, 2020, p. 63)

Ao falar da autonomia do professor, Dias (2020) oferece uma reflexão que podemos trazer para o contexto dos cerceamentos das obras, visto que, ao tirar uma obra de circulação, nega-se ao professor o seu papel de mediador especializado. Além disso, esse pensamento se harmoniza com Zilberman (2009), uma vez que, ao censurar uma obra, a literatura é levada a ocupar um papel que não lhe cabe, o de prescrição de normas:

não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa (ZILBERMAN, 2009, p.16).

### 3.1.1 Literatura e resistência: problemas estruturais

Historicamente, foi apenas a partir do século XVIII que a literatura no Brasil ganha força devido ao aumento da sociedade letrada, efeito da ascensão da burguesia influenciada pelos ideais Iluministas – teoria advinda do pensamento burguês e capitalista. Antes disso, a sociedade era composta de pessoas escravizadas, ou de grupos de comunidades indígenas, ou seja, quase não havia pessoas letradas. Atribuía-se ao livro valor cultural como instrumento de poder contra a nobreza. Com a chegada do século XX, o fim do regime militar e do Ato Institucional AI-5, como forma de descompressão desse período, ampliam-se as discussões acerca das leituras na escola e do papel da literatura no ensino devido à ascensão do livro à condição de produto industrializado. Segundo Zilberman (2008), a preocupação era em torno dos rumos das escolas brasileiras, da qualidade do ensino, da qualificação do professor e dos resultados de aprendizagem, pois as reformas no ensino, ocorridas em 1971<sup>9</sup>, apresentavam-se não só como insuficientes, mas como alarmantes, visto que tudo indicava um momento mais tortuoso:

---

<sup>9</sup> Essas reformas tornavam o ensino profissionalizante compulsório para o, então, 2º grau. Essa mudança foi justificada pela demanda do mercado de trabalho que precisava de mão de obra. A lei 5.692/1971 foi

No âmbito dessas discussões, que envolvia a aprendizagem e o uso da língua portuguesa, recebeu a literatura uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos docentes (ZILBERMAN, 2008, P.12).

Embora a reforma de 71 tivesse sido catastrófica, ela trouxe alguns ganhos, como o aumento da faixa de escolaridade obrigatória de cinco para nove anos para o antigo primário e ginásio. Estava aqui toda a aposta feita na literatura citada por Zilberman (2008), pois possibilitaria o aumento do público a consumir literatura. Tudo isso somado à expansão urbana e ao processo de industrialização, já que a chegada da cultura de massa possibilitou ampliar o público a consumir literatura. No entanto, apesar do aumento no número de leitores para as obras a circular no país, os estudantes não buscavam os livros como se esperava. Entre as décadas de 70 e 80, portanto, houve muitas discussões acerca da crise da leitura (ZILBERMAN, 2008, 2009).

Levada pelos interesses econômicos, a indústria do livro, depois de perceber a crise pela qual passava a leitura no país, inicia a sua massificação de campanhas a fim de “promover a leitura” e trazer, com isso, o discurso da leitura fácil e prazerosa, promovendo a verdadeira “euforia da literatura” a perdurar até o cenário atual, o que até levou ao aumento de consumo de livros, porém não necessariamente ao aumento de leitores (ZILBERMAN, 2012, p. 15). Essas campanhas, embora com boas intenções, trouxeram mais problemas para leitura na escola, pois

---

implementada em meio ao regime militar. Na verdade, o interesse era diminuir o número de estudantes ingressando nas universidades públicas devido à falta de vagas, umas das reivindicações do movimento estudantil durante as manifestações na década de 60. O que foi divulgado não era a realidade, mesmo com o ensino profissional obrigatório, não houve adesão dos estudantes, pois havia interesse de cursar o ensino superior. O último presidente do regime militar, João Baptista Figueiredo, sancionou a lei 7.044/1982 que pôs fim a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, tornando-o apenas facultativo. Vimos que semelhante à reforma de 71, a atual do agora ensino médio a vigorar a partir de 2022 aparece como os mesmos falaciosos objetivos, atender a demanda do mercado de trabalho. O papel da escola é contribuir com a formação humanizadora do cidadão e não uma fábrica de mãos de obra.

um dos problemas fundamentais reside no fato de que a leitura tem sido promovida como algo de que se pode facilmente prescindir, como um luxo de elites que se deseja expandir, como leitura “recreativa” e, portanto, supérflua [...]. Nesse contexto, a moda das campanhas e programas de leitura baseados no lúdico, no prazer, no lazer, na diversão – como o mote de que ler é fácil e com temas do tipo “ler é bonito”, e que reforça a oposição ao dever, ao esforço, à dificuldade e à obrigação associados à escola – teve intenções positivas, mas ingênuas, pois criou, por um lado, falsas expectativas e, por outro, associou a leitura a uma ação inútil e descartável (CASTRILLÓN, 2011, p. 55).

Não se pode, portanto, medir a leitura através do consumo de livros. Além disso, como nos mostra hoje a colombiana Castrillón (2011), essas campanhas de promoção à leitura colaboram com a exclusão, pois muitas delas se apoiam na ampliação do mercado de livros e não na formação de leitores.

Como visto, o acesso à literatura, em nossa história, é marcado por contextos de privilégio. Quem foram e quem são as pessoas que conseguem acessá-la autonomamente? As pessoas letradas, a burguesia, a elite, as de poder aquisitivo para adquiri-la, sendo usada como instrumento de poder, como forma de exclusão social e como mecanismos de defesa aos interesses econômicos de algumas editoras. Por isso, defendemos a importância de projetos políticos de combate à desigualdade social a fim de proporcionar a democratização da leitura e impedir essas formas de proibições impostas aos expropriados. Entretanto, devemos saber que isso só ocorrerá de fato quando “a sociedade entender que podemos nos beneficiar dela” (CASTRILLÓN, 2011, p.18), ou seja, a leitura como algo benéfico à condição de ser humano.

Embora se fale em inclusão social, em formas de acesso ao livro aos menos favorecidos, em políticas públicas a proporcionar democratização de leitura, nosso contexto atual anda na contramão da educação literária inclusiva no país e parece estar disposto a ampliar esse tipo de censura, pois dificultar o acesso pode ser considerada uma das formas de censurar um livro. Em documento sobre a Reforma Tributária emitido pela Receita Federal em 2021, a defesa da taxação de livros não didáticos com a argumentação de que pessoas de baixa renda não consumiam livros de ficção aponta caminhos afinados com a diminuição, ainda mais, do acesso à literatura por pessoas com vulnerabilidade social. Negar a eles o contato com o livro, partindo dessa premissa falaciosa, pode indicar qual, possivelmente, é o objetivo principal dos que estão no centro do poder econômico

do país: ampliar a desigualdade social para que o acúmulo de riquezas continue sendo privilégio de poucos. Isso é algo grave a ser discutido, uma vez que a maioria das pessoas socioeconomicamente prejudicadas são negras <sup>10</sup>, portanto, a discussão se torna muito mais ampla.

Além disso, em ano anterior, o atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, havia criticado os livros didáticos do Brasil por terem “muita coisa escrita”, sugerindo que os mesmos viessem “com mais figuras”. Mais possíveis indícios do desejo de não permitir - através de uma educação libertadora com toda a potência inerente aos textos literários - a emancipação da sociedade, a liberdade de escolha e o posicionamento crítico desenvolvido, dentre outras formas, pela diversidade de leituras feitas por quem vai caminhar em uma sociedade democrática. O que nos mostra que o principal objetivo, externado publicamente, pelo mesmo presidente, seja não “esbarrar com jovem com senso crítico por aí”. Podemos notar, assim, que “a diversidade cultural pode ser destruída por quem deter o poder e os meios econômicos” (CASTRILLÓN, 2011, p.19).

Percebemos, então, que esse domínio do saber ocorre desde a entrada da literatura no Brasil e perdura na sociedade contemporânea, fazendo da educação literária um desafio, uma forma de resistir a tantas adversidades. Embora se fale na literatura como direito universal, o poder público, as classes favorecidas economicamente controlam essa forma de cultura. De acordo com Petit (2013), apesar da teoria de que a literatura é transgressora e um caminho para a perdição ser mais próxima do que realmente ela é, alguns preferem colocá-la em um pedestal, sacralizando-a. No entanto, isso demonstra o medo que o gosto por leitura ainda traz, afinal, “o livro, o leitor, não se pode prender” (PETIT, 2013, p. 51). Dialogando com esse poder, a escritora argentina Montes (2020) diz que:

a leitura é um poder, ou um contrapoder: o poder de sair para pescar por conta própria, sem permissão. O leitor existe para contrair o inquestionável, o dogmático, o fixado, o previsível. O simples fato de “começar a ler” – como uma atitude, e muito antes de ter lido algo – supõe colocar-se à margem do

---

<sup>10</sup> Segundo o informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, divulgado IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 13 de novembro de 2019.

funcionamento, sair da máquina por um momento. Quando alguém lê, está se rebelando de alguma forma, porque se distancia do estabelecido, e a distância liberta da adesão. Quem lê não está “apegado” às coisas, se desapegou delas. Quem lê se “desnaturaliza” de alguma forma, dá o salto, desacredita do automático, sente perplexidade, curiosidade, intriga, depois olha, procura, decifra. Por um momento, enquanto está lendo, não “funciona”, deixa de estar engrenado ao mecanismo, “e passa a ser ‘aquele que lê’, ‘aquele que lê’...”. Procura indícios e, ao encontra-los, tem a audácia de construir pequenas cidades de sentido, pequenos universos que habita por um tempo, sem se enraizar definitivamente neles porque terá que continuar lendo. O leitor é ágil e está sempre insatisfeito (MONTES, 2020, p. 199).

A partir desse “poder” atribuído à literatura de que nos fala Montes (2020) e do processo histórico pelo qual passamos, é possível refletirmos sobre os desafios de garantir a literatura como direito universal em países onde a falta de acesso aos textos, aos livros, à cultura escrita, à forma complexa de linguagem é estrutural. Ainda, em países onde falta itens necessários à subsistência, como comida, água e moradia, os problemas acerca das desigualdades sociais, intelectuais, raciais são históricos e fazem da Educação Literária um desafio a ser discutido amplamente em conjunto com projetos políticos a garantir o direito à literatura, defendido não só por Candido (2011) como por outros estudiosos, conforme já visto na presente pesquisa.

Desejar que a literatura seja entendida como direito universal é pensar também nos problemas que isso traz, como formas para garantir esse acesso, afinal, não adianta apenas campanhas a tratar a leitura como lúdica, como prazerosa, uma vez que falamos de linguagem complexa capaz de “desnaturalizar” o natural (MONTES, 2020, p. 199). É importante pensar na leitura que possa alcançar a todos, mais ainda, que possa ser pensada no sentido amplo da formação de leitor crítico: um acesso democrático como direito a todos os cidadãos, entendendo que ler exige esforço, exige mergulho no livro, nas palavras, nos significados; como afirma Petit, devemos “fazê-los gostar dos livros difíceis” (PÉTIT, 2013, p. 62). É preciso levantar discussões acerca de políticas públicas com foco em minimizar as desigualdades da população e entender que “ter acesso à leitura não garante de maneira absoluta a democracia, mas não tê-lo definitivamente a impede, ou pelo menos a retarda” (CASTRILLÓN, 2011, P.63). Para proporcionar, então, a educação literária fundamentada nesse direito universal, é necessário refletir sobre as

políticas públicas de formação, uma vez que vivemos em um país com enormes desigualdades.

Com isso, não há como pensar em formação técnica sem formação humana, e não há como pensar em formação humana a se basear apenas na metodologia da informação e dos fatos. Devemos concordar com Castrillón quando defende uma educação “que retome seus princípios humanísticos, que coloque o ser humano no centro das preocupações e o trate como sujeito” (CASTRILLÓN, 2011, p. 61). Precisamos trazer uma humanização que atravessasse também o campo artístico, e a literatura pode ser uma forma potencializadora para essa constituição simbólica, ou seja, é fixar “essa função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 2002, p.81).

Não estamos aqui colocando todas as fichas da educação nos “ombros” da literatura como foi feito na década de 80 nem a tratando de forma salvacionista, estamos, sim, apresentando possibilidades para não negligenciar aos nossos estudantes essa forma de manifestação artística potente e, para muitos, transformadora. Esse conceito de prática salvacionista e exitosa é um conceito neoliberal com o qual não estamos de acordo. A prática pedagógica precisa ser inclusiva e não exitosa, e, para ser inclusiva, às vezes ela possui falhas. Devemos continuar as discussões acerca do trabalho do texto literário na sala de aula, sabendo que isso pode não atingir aqueles que têm mais dificuldades. Nossa proposta, então, sustenta-se em um trabalho de base em um país desigual:

Por outro lado, a concretização de uma utopia para a educação no país se faz necessária, com suas nuances temporais e a consciência de seus limites. Suas metas são reconhecíveis: reportam-se à emancipação dos indivíduos que participam do sistema de ensino, sejam professores ou alunos, porque o processo da aprendizagem é permanente e afeta a ambos. E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental, e talvez até o lidere, como aconteceu nos seus inícios, quando a poesia da epopeia formava os cidadãos da *pólis* grega. Talvez até tenha condições de desencadeá-lo, fazendo-o sem comprometer sua história, nem desmentir sua identidade ou alterar sua função (ZILBERMAN, 2008, p.22).

No âmbito da concretização dessa utopia para a educação na escola, entendemos que educação literária não é algo supérfluo, e, se não partir da escola, a maioria dos

cidadãos pode não ter acesso a essa forma complexa de linguagem humana necessária no sentido do desenvolvimento das potencialidades das atividades cognitivas de criação e imaginação. A nossa defesa, portanto, está na escola como base, pois, possivelmente, é a única instituição, a rigor, que poderá atender a todos e na formação inicial e continuada no professor. Para isso, vamos trazer a nossa concepção de educação literária no que entendemos como planos macro e micro de políticas públicas de formação, uma vez que vivemos em um país com problemas sérios no que se refere à distribuição de riquezas.

### 3.2 A educação literária é possível

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.”*

Paulo Freire

Há muito notamos o processo de empobrecimento pelo qual passam as escolas públicas do país. Quando pensamos em critérios para melhorar o ensino e, em paralelo a isso, em formas a proporcionar um ensino laico, gratuito, sem recorte de gênero, antirracista e obrigatório para todos, devemos refletir sobre o papel do Estado de proporcionar ensino igualitário para todas as classes. Como a maioria dos estudantes que frequentam as escolas públicas do país estão em vulnerabilidade social, sabendo que a maioria da população pobre do país é negra<sup>11</sup>, as nossas escolas, em grande parte, recebem essas pessoas que, estruturalmente, não tiveram oportunidades. É como em uma corrida de Fórmula 1, em que, para quem larga por último, a chance de ganhá-la é bem menor de quem largou na *“pole position”*. Dessa forma, uma das possibilidades dessa luta contra as desigualdades do grupo dos ditos minoritários é ampliar as possibilidades para uma escola pública de qualidade. Contudo, mais uma vez esbarramos no *desgoverno* a andar na contramão das conquistas do país. Em 2020, houve a tentativa de derrubar o

---

<sup>11</sup> Nota nº 10.

FUNDEB<sup>12</sup>, principal mecanismo de financiamento da educação básica a servir, por exemplo, para muitos municípios como recurso para pagar o salário dos profissionais da educação. Em Duque de Caxias, há algum tempo, só recebemos nossos salários após os repasses mensais desse recurso. Esse sucateamento das escolas públicas do país serve para ampliar ainda mais as desigualdades existentes, uma vez que a educação vem se mostrando como o principal caminho para entregar a sociedade um cidadão que possa tomar consciência do seu papel e com chances para buscar se impor no mundo onde está inserido:

Antes de mais nada, a educação deve permitir a reflexão, o autoconhecimento, o conhecimento e a aceitação do outro. Deve ser uma educação para o diálogo e a comunicação. Uma educação voltada para a descoberta das potencialidades de cada indivíduo e capaz de desenvolvê-las. Uma educação que forme e respeite a autonomia, que permita que nos descubramos como cidadãos de um país sem renunciar à possibilidade de sermos cidadãos do mundo. Uma educação apaixonada pela ciência e, nem por isso, menos alegre. Uma educação que retome seus princípios humanísticos, que coloque o ser humano no centro das preocupações e que o trate como sujeito. E, em tudo isso, a leitura e a escrita terão de ser protagonistas (CASTRILLÓN, 2011, p.61)

Dessa forma, para proporcionar a chance de a leitura e a escrita assumirem esse papel de protagonismo na educação pensada por Castrillón (2011), precisamos nos harmonizar com as discussões comprometidas com a educação literária. A literatura, portanto, pode ser um caminho na busca dessa educação dialógica, reflexiva e, sobretudo, humanística. Assim nos disse Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Com efeito, os momentos para refletirmos sobre essas leituras, momentos para adentrar no texto, momentos para falar dos textos, momentos para essa leitura das palavras, momentos para (re) produzir essas palavras ressignificadas terão maiores

---

<sup>12</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Entrou em vigor em 2007 através da emenda constitucional nº 53 que alterou o Art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais transitórias (ADCT). O FUNDEB é um conjunto de fundos que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica a fim de manter todas as suas etapas funcionando e para valorizar os professores. Ele tinha validade até 2020. Após votação na Câmara e no Senado em 2020, ele passou a ser um fundo permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. fonte: [www.fnede.gov.br](http://www.fnede.gov.br)

chances de acontecer através da escola. Esses instantes proporcionados pela instituição educacional podem levar os estudantes a lugares nunca visitados. Uma leitura aprofundada de apenas um texto pode se revelar uma experiência única:

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada deste outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, As teses sobre Feuerbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia... (FREIRE, 2009, p. 9).

Como no trouxe Freire (2009) há três décadas, não é a quantidade de textos, a memorização deles que nos permitem uma visão mágica da escrita, mas sim a forma como nos será apresentada, ou seja, “a leitura se toca com a palavra silenciada, não proferida mas dita com os olhos, com gestos, com o corpo, com outros múltiplos signos que criamos para entender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, de leitor a leitor” (BAJOUR, 2012, p. 17). Para tanto, caminhar rumo às maneiras de ampliar a circulação das obras literárias a fim de criar uma cultura do livro, pensar em políticas de amparo que entendam o que realmente significa inserir as leituras em nossas práticas sociais não só são urgentes, como necessárias para não andarmos mais na contramão da educação literária e defendermos que a literatura no ensino é fundamental.

Para isso, então, trazemos à baila os possíveis partícipes no processo de circulação das obras literárias, pois são os que, possivelmente, atravessam as políticas públicas de formação. Assim, os escritores, as editoras, o mercado de livros e o governo são os responsáveis por disponibilizarem a obra; os críticos literários, os professores e os leitores no geral são os destinados a colocarem a obra para circular. Pensando, portanto, nos projetos políticos que precisam estar alinhados com as formas para garantir o direito à educação literária, podemos apontar dois planos: o macro, envolvendo políticas públicas de acesso ao livro; e o micro, ou seja, o trabalho do professor na sala de aula e a sua autonomia com o trabalho do texto literário.

No que entendemos como plano macro das políticas públicas, nossos esforços precisam se voltar, primeiramente, para a escola, uma vez que “muitas crianças, sobretudo

aquelas que pertencem aos segmentos mais atingidos pela crise socioeconômica, têm a oportunidade de iniciar sua relação com experiências culturais graças às possibilidades geradas pela escola” (BAJOUR, 2012, p. 85). Nesse ponto, podemos elucidar a necessidade de buscar mais acesso a espaços de formação que não sejam apenas a sala de aula, como mais bibliotecas abertas com acervo de boa qualidade e em quantidade para atender toda a turma. Embora haja escolas com boas bibliotecas a envolver projetos pedagógicos voltados para a formação leitora dos alunos, não é algo comum a toda a rede escolar, sobretudo, à pública e em contextos mais isolados, fora das áreas urbanas, longe dos holofotes políticos. Às vezes, esses projetos de leitura partem de ação individual de algum colega docente. É preciso investir mais na possibilidade de esses espaços serem pensados para contribuir com formação leitora da comunidade escolar, com a presença de um real bibliotecário comprometido com as práticas sociais de leitura, pois muitas vezes o bibliotecário da escola pública é um cargo ocupado por pessoas remanejadas ou readaptadas, com depressão, com problemas sérios de autoestima. Isso acaba sendo prejudicial não só a ela como também para a comunidade leitora, devido à ausência de medicação especializada<sup>13</sup>. Embora já exista uma lei que obrigue a todas as escolas brasileiras, seja da rede privada, seja da rede pública, a possuírem uma biblioteca e que regule a função do bibliotecário, a lei 12.244/10, caminhamos em passos lentos para que isso efetivamente aconteça, visto que o prazo dado a obrigar a adequação das escolas para o seu cumprimento até 2020, foi prorrogado para 2024.

Nesse sentido, no que tange a formas de disponibilizar obras em quantidade, o PNLD Literário<sup>14</sup> é o que mais se aproxima disso, contudo disponibiliza apenas o resumo das obras para que os professores façam a sua escolha, e, não raro, as entregas não correspondem às escolhidas pelo corpo docente da escola. “Para transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado” (PÉTIT, 2013, p.62). Como, então, o professor faz a seleção de obras a serem trabalhadas com os alunos sem conhecê-las, sem experimentá-las? Ao selecionar um livro, o professor já começa a imaginar quais as possíveis leituras e conversas podem ser feitas:

---

<sup>13</sup> Como problematizado no primeiro capítulo quando apresentamos o contexto da escola Aquino de Araújo.

<sup>14</sup> Plano Nacional do livro e do Material Didático.

Pensar os textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leituras e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto e o proposto e outros, etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhecem de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções de sentido dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos já estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade (BAJOUR, 2012, p, 60).

Como, então, pensar nessas formas de abordagem do livro de que trata Bajour (2012), apenas com os resumos? Nesse quesito, mais editoras poderiam colaborar, oferecendo livros não só para os professores das instituições privadas como também para o professores do ensino público. Além das editoras, fazem-se relevantes também políticas públicas de salário e de carreira que possibilitem mais acesso aos livros através de recursos destinados aos docentes para construir seu acervo pessoal a contribuir com a sua valorização e com a sua especialização como mediador. Além disso, proporcionar uma sala de aula com livros, para que os alunos possam estar cercados por esse universo, ampliaria as chances de esses estudantes buscarem de forma autônoma as leituras. Dessa forma, o docente pode, com mais autoridade, assumir o seu papel de mediador especialista, pensando no princípio básico da formação leitora deles: “professores também formados como leitores e escritores, condição primordial para ensinar a ler e escrever” (CASTRILLÓN, 2011, p.24). Ademais, fora do âmbito escolar, mas ainda intimamente ligada a formas de proporcionar acesso à informação, à cultura do livro, seria a criação de mais bibliotecas públicas destinadas a trazer mais informações para a sociedade, como defende a mesma autora:

a biblioteca pública, de maneira mais comprometida e ativa, acompanhe o indivíduo e a comunidade organizada em direção a uma leitura crítica da realidade, a partir de debate público dos temas que a afetam, com vistas a uma participação consciente em sua transformação. Em outras palavras, que contribua para criar cidadãos mais bem formados e mais bem informados (CASTRILLÓN, 2011, p.84).

Como bibliotecária, Castrillón (2011) tem propriedade quando aborda a importância de mais criação de espaços ligados à leitura. Sabemos que essa cultura das bibliotecas públicas não é comum no contexto brasileiro, mas seriam fundamentais políticas públicas que pensassem nisso. Vemos que, mesmo nos aproximando socioeconomicamente dos nossos vizinhos latino-americanos, existe ainda um longo caminho a percorrer nas políticas de acesso à leitura no país no que se refere a esses espaços fora do ambiente escolar. Corroborando ainda com esses espaços para proporcionar a cultura literária, precisamos de mais feiras e festivais literários, pois, como dito, estabelecer uma cultura do livro é muito importante:

Para universalizar o acesso à cultura letrada, são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição de riquezas e dos avanços do desenvolvimento. Mudanças que incluam e que se vinculem com a transformação e a melhoria da escola, ao mesmo tempo que permitam à população o acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado (CASTRILLÓN, 2011, p. 27).

É necessário, além dessas mudanças para garantir essas melhorias, voltando nosso olhar para a escola, que ela mesma se envolva mais com projetos político-pedagógicos voltados para a formação de leitores literários. Existe estrutura para o professor exercer o papel dele de especialista? A orientação pedagógica e a equipe diretiva proporcionam espaço e autonomia? Muitas vezes as cobranças caminham em volta de relatórios e planejamentos que incluam conteúdos com foco nos aspectos linguísticos ou no uso da literatura apenas como mote para destacar temas inerentes aos interesses da sociedade:

Muitas vezes a literatura é vista como instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas (BAJOUR, 2012, p.26).

A literatura na escola precisa assumir seu papel primordial de fantasiar, de simbolizar, e não de uma âncora na qual os temas desejáveis a serem discutidos se apoiem:

Atualmente a escola parece prescindir da literatura. Para que esta justifique sua presença no ensino e em sala de aula, cabe esclarecer o que pode representar para seus consumidores, assumindo perfil pragmático e profissionalizante. Se antes – conforme o modelo originário da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos estudos literários – a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma (ZILBERMAN, 2009, p.9).

Assim, ampliar as discussões dentro do espaço institucional acerca do que seja educação literária e qual é o verdadeiro lugar da literatura, fugindo desse pragmatismo destacado por Zilberman (2009), para colocar em diálogo com projetos políticos pedagógicos que envolvam toda a escola, é imprescindível para os caminhos a serem percorridos rumo à educação literária. Caso contrário, todo o trabalho de um ano em torno do texto literário, da formação leitora será findado naquele mesmo ano:

Provavelmente, por ter contribuído para isso, o fato de que os docentes do secundário tenham tido uma formação universitária dividida entre língua e literatura, de tal modo que, no exercício de sua profissão, a dificuldade para juntar as duas atividades os conduz a suprimir a literatura, se não podem organizar em um eixo histórico-cultural semelhante ao estudado por eles mesmos. E tantos professores do primário como os do secundário, ante a complicação de organizar globalmente as aulas de “literatura”, privilegiaram o ensino da língua. Com isto chegou-se a uma notável dissolução da literatura, colonizada ou perdida entre tantos requerimentos linguísticos, ou a sua simples supressão na prática, por falta desse tempo, que nunca se tem... Para aquilo que não se considera verdadeiramente importante (COLOMER, 2007, p. 36).

Apesar de Colomer (2007) estar se referindo ao contexto europeu, podemos estender para a nossa realidade, uma vez que, como será discutido mais à frente, as faculdades de Letras e Pedagogia parecem não fazer dialogar teoria e prática. Muitas vezes os então estudantes se veem obrigados a serem repetidores de críticas já consagradas, sendo, muitas vezes, necessário formar o leitor-professor em serviço (DIAS & OLIVEIRA, 2014, p.57).

A partir disso, partimos para a atuação do professor na sala de aula com a abordagem do texto literário. Isso seria o que entendemos como plano micro das políticas

públicas. Nesse caso, a educação literária no Brasil praticamente esquece o plano intermediário, ou seja, aquele entre o macro e o micro, que está no plano institucional, nos projetos políticos pedagógicos da escola e, não raro, deixa tudo a cargo professor na sala de aula, principalmente, o professor de Língua Portuguesa. Mas, para a abordagem com o texto literário, o docente já deveria ter recebido toda a estrutura para o seu trabalho, para a sua formação como professor de literatura. Por isso que muitos colegas, assim como eu, não se sentem autorizados para isso e acabam negligenciando o direito de ler e de escrever aos seus alunos, pois se tornam repetidores de práticas institucionalizadas desde a sua época como aluno. Freire já falava sobre isso em *Pedagogia da autonomia*: “é interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela”. E completa a fim de refletirmos:

É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objetivo de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com os meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 2019, p.87).

Dessa maneira, para colocarmos em prática essas formas mais abertas e dialógicas de ensinar, precisamos entender que o professor se encontra em posição de mediador especializado, muitas vezes estando à frente de outros mediadores, pois a escola é o espaço mais responsável pela educação literária. Ser mediador especializado não significa, em absoluto, ser professor autoritário detentor de uma verdade absoluta a cerca das interpretações dos textos. É necessário, assim como nos disse Freire, dialogar com as várias vozes possíveis acerca daquele texto. Essa conversa é conduzida pelo professor, pois é ele o especialista à frente da escola, é ele o responsável por fornecer aos alunos “o corrimão” onde se apoiar na escada a caminho da educação literária (cf. COLOMER,

2007). Portanto, “o debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao de leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que literatura, ler literatura” (*Ibidem*, p. 30)<sup>15</sup>.

Sabemos que existem, além do professor e do bibliotecário, outros mediadores que poderiam contribuir ainda mais com a educação literária que não fazem parte da escola, como a família. Aqui temos outro problema, muito discutido, inclusive, durante a pandemia do Coronavírus, quando ela teve que participar efetivamente da sala de aula. Há dificuldades em relação a isso, uma vez que muitas vezes essa família não consegue contribuir efetivamente com a formação leitora do estudante, pois podem ter vindo de uma educação literária igual ou pior que a nossa, o que pode indicar uma falha no sistema que não formou essa família para trazer a leitura para dentro da sua casa. Além da família, podemos destacar ainda os mediadores culturais (TAFT citado por MEYLAERTS; GONNE; LOBBES & ROIG, 2017, p. 15) tão fundamentais para a cultura do livro, como os livreiros, que, a rigor, deveriam discutir sobre os livros, não apenas pegá-lo na estante e o fornecer como apenas um vendedor, como ocorre em algumas livrarias.

Como pudemos perceber, a educação literária é algo que abrange vários aspectos e, quando nosso trabalho foge do que foi desejado, talvez seja porque pegamos uma trajetória de alguns estudantes acidentados, levando-nos a realizar um processo basilar de formação. Não podemos partir da premissa, diante dos nossos problemas de acesso destacados aqui, de que eles possuam pré-requisitos para esse encontro com a formação literária. É necessário, às vezes, buscarmos essa base, quando eles não a possuírem. Muitos professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessitarão dessa abordagem, assim como os professores do EJA<sup>16</sup>, por exemplo. Um processo de alfabetização acidentado devido a problemas estruturais do ensino público no Brasil acaba por dificultar a compreensão, prejudicando o aprofundamento das leituras nas salas de aula.

Vale ressaltar, ainda, que o comprometimento com a educação literária precisa ser entendido por todos os envolvidos na circulação da obra, desde o escritor até o leitor em

---

<sup>15</sup> Para saber como ensinar ler literatura como nos fala Colomer, são necessárias políticas públicas de formação inicial e continuada a permitir aos professor acessar conceitos teóricos sólidos. Sobre isso, falaremos com mais detalhes em “A formação do professor/a de literatura”.

<sup>16</sup> Ensino de Jovens e Adultos.

geral, mas, em especial, a escola que precisa desse comprometimento para todas as etapas escolares. Nossa defesa, contudo, respalda-se mais diretamente no ensino fundamental anos finais devido à lacuna por vezes encontrada nessa fase por causa da criação, por exemplo, dos PCNs<sup>17</sup>, em que se priorizou o estudo dos gêneros textuais mas que, embora tenha possibilitado boas contribuições no que se refere ao entendimento sobre o que se considera capacidade de se comunicar e se expressar, a literatura praticamente desaparece nessa etapa e apenas reaparece no ensino médio de forma historiográfica visando, muitas vezes, aos vestibulares.

Com efeito, percebemos que a educação literária no Brasil fica centrada em apenas um sujeito e um espaço: no professor, a rigor, dos anos iniciais e o de Língua Portuguesa, e apenas na escola, ou seja, no docente na sala de aula. Em virtude desses aspectos, somos levados a pensar na fala de Zilberman em uma entrevista: “o espaço de leitura é o tempo da sala de aula”<sup>18</sup>. Esse tempo para a leitura é algo básico, pois estamos cada vez com menos tempo dedicado apenas à reflexão, ao pensamento; precisamos de mais tempo de silêncio. O silêncio é determinante nesse encontro com o não dito do texto, com as lacunas, com os vazios.

### 3.3 A formação do/a professor/a de literatura

*“A experiência é o que nos passa,  
o que nos acontece, o que nos toca”*  
Jorge Larrosa Bondia

*“Teus ombros suportam o mundo”*  
Carlos Drummond de Andrade

Uma das inquietações nas minhas salas da educação básica era a ausência de práticas de leitura incorporadas ao planejamento das aulas. Estava engendrada do discurso do senso comum de que os jovens não leem e reproduzia a fala de que a leitura era

---

<sup>17</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>18</sup> Entrevista dada para o site [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br) em 01 de agosto de 2007.

necessária na vida deles, mas percebia que, cada um na sua esfera, nem os alunos, nem eu sabíamos como fazer. Provida da autoridade de professora, com essa fala, partia de uma pré-concepção falaciosa de que os jovens não leem e atribuía ao papel da escola de impor isso a eles quase como um conteúdo a ser cumprido. É verdade que esse papel recai sobre a escola, mas seria mais viável nos questionarmos *o que leem* e *não se leem*. Sabemos que na escola todas as disciplinas andam pelas leituras, ao afirmar que eles não leem no contexto escolar, coloca-se a leitura em posição de privilégios e detentora de um saber absoluto pouco democratizado. Com efeito, eu repetia a prática experimentada por mim enquanto estudante do ensino fundamental. Entregava textos exigindo interpretações superficiais e fazia uso do texto como “pretexto” (cf. LAJOLO, 2011) para analisar apenas os aspectos linguísticos - quando o fazia. Muitas aulas eram apenas para envolver a gramática devido à experiência acumulada nos cursos preparatórios. Essa prática na sala de aula muito me incomodava, mas, como não sabia o que fazer e como fazer, seguia o curso das aulas naturalmente. Após o ingresso no PROFLETRAS, nas aulas de literatura, percebi que outros colegas compartilhavam das mesmas inquietações. A formação inicial de licenciatura em Letras possui grande responsabilidade: quando ela promove uma formação específica e a formação pedagógica dos outros, não fazendo dialogar teoria com prática, não contribui com a formação dos professores para a atuação em sala de aula.

Trazendo à discussão, então, a importância do plano macro das políticas públicas, principalmente, as que deveriam envolver a formação inicial e continuada dos profissionais de Letras em especial, pois é sobre eles que recaem as responsabilidades da formação leitora e das práticas de escrita dos estudantes, percebemos, nas falas de colegas que atuam na educação básica, o quanto a ausência de disciplinas na graduação que foquem em leituras do texto literário de forma acolhedora, sem a repetição de uma crítica já consagrada, dificulta a nossa chegada às salas de aulas:

Na ocasião em que cursei a graduação, infelizmente, não tive contato com disciplinas que me possibilitassem questionar e ressignificar os aspectos metodológicos envolvidos no ensino da literatura infantil e juvenil. O currículo das disciplinas de literatura era sistematizado à luz da historiografia literária e centrava-se no estudo das obras clássicas. Os longos e exaustivos períodos dedicados ao trabalho também não contribuíram muito para a busca de formação continuada. Assim, durante algum tempo, minha prática profissional

se baseou nos mesmos modelos didáticos através dos quais fora formada, tanto na escola básica, quanto no ensino superior (ALMEIDA, 2020, p.16).

É preciso entender que essa abordagem da literatura relatada por Almeida (2020) significa trabalhar em uma crítica literária a interessar apenas ao crítico especializado. Não adianta cursar uma graduação que apenas se aprofunde no romantismo de José de Alencar, no modernismo de Mário de Andrade, se não investiga as questões do que realmente significa formar leitores. Os professores, ao saírem da licenciatura, serão especializados em correntes literárias, possivelmente reproduzindo esse fado apenas ao ensino médio, ou podem não se sentirem autorizados como professor de literatura, recorrendo apenas a aspectos linguísticos, e talvez não saberem lidar com o que significa literatura na escola; daí a importância de políticas públicas de formação. Assim, formar o leitor através da educação literária deve também fazer parte da pauta de formação inicial com a mesma importância que se dá aos aspectos linguísticos. Nessa perspectiva, sabemos que os dois precisam andar juntos:

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p.17)

Com efeito, a partir da brilhante reflexão de Zilberman (2008), precisamos desse pensamento sobre o que seja de fato educação literária, que deveria ser base da formação de professores nos estudos literários para que não entendêssemos a proposta pedagógica de educação literária como apenas algo de cunho metodológico:

Por mais que tenha havido e ainda haja resistência a esse modelo, a lógica de mercado, incorporada pelas agências de fomento, que submeteram as ciências

humanas a modelos de avaliação próprios das ciências exatas, e o curso de Letras, especialmente no tocante à literatura, incorpora métodos mais descritivos do objeto, em detrimento da leitura e da escuta da palavra poética, desautorizando a criação (inclusive a interpretativa e crítica) e investindo na repetição de juízos consagrados[...]. Um curso de Letras que situa a arte literária numa esfera de contemplação de muitos e aproximação de poucos, situado em universidades em crescente movimento de precarização, acentuou a distância entre a proposta da formação inicial e a realidade da escola. Mais ainda, a cristalização do ensino pautada em níveis – fundamental, médio e superior – pareceu impregnar a educação de hierarquia, sem abertura ao diálogo (DIAS & MAUÉS, 2019, p.125).

Sem esse diálogo tão necessário, ao incorporar métodos descritivos, receitas de cunho metodológico aparecem e não perduram no trabalho do texto literário na escola, obrigando, assim, o professor a reinventar sua metodologia. Entretanto, sem o amparo de formação para fazer a teoria e a prática dialogarem entre si, o professor fica à deriva. É preciso proporcionar amparo teórico desde a formação inicial até a continuada do professor, afinal, se soubéssemos desde a graduação o que significa educação literária, o que significa progresso leitor, o que é formação leitora e como é fundamental trazer para as aulas a conversa literária de Bajour (2012) – não uma fala unívoca sobre autores -, a nossa estrada teria menos pedras no caminho, ou, ao menos, teríamos instrumentos para tentar removê-las, e a literatura não seria vista como apêndice das aulas de Língua Portuguesa.

Alguns projetos caminham nesse sentido com o intuito de colocar em maior proximidade a escola básica e a universidade. No momento da escrita dessa pesquisa, faço parte do projeto de Residência pedagógica que envolve uma universidade privada e a escola pública onde sou locada através da CAPES. O objetivo do projeto é levar os alunos para a realidade da escola-base. Sou a preceptora do projeto e conto com oito graduandos, quatro da cadeira de Letras e quatro de História. Devido à pandemia, eles ainda não puderam atuar na escola, mas realizamos encontros semanais, em que o foco está na formação deles, colocando em diálogo a minha experiência como professora da educação básica com a teoria acadêmica trazida por eles. Como em paralelo eu também estava na construção dessa pesquisa, colaboro para a formação deles, principalmente, quando levantamos reflexões acerca da importância da leitura, em especial, a literária na educação

pública, e, como há futuros docentes de História, refletimos, também, com alguma frequência, sobre a importância desse olhar de todos os envolvidos com a escola. Entrelaçado a isso, estava o meu cotidiano no PROFLETRAS, que proporcionou esse respaldo teórico a fim de trazer colaborações nesse sentido, na necessidade de discussões acerca do que é formar leitor e o que significa educação literária.

É nesse ponto que as nossas reflexões se desdobram também para como a formação continuada é necessária a fim de pensar as teorias novas que estão entrando em vigor, mas, principalmente, para que os professores da educação básica tragam para a universidade as suas necessidades, as suas inquietações, e a universidade possa contribuir com suas pesquisas. Além disso, a formação continuada não pode ser o foco apenas na transmissão de saberes, mas para a universidade também refletir sobre o que ela está ensinando e verificar se ainda são válidas as suas teorias:

ao prescindir da contribuição do docente que está na linha de frente da educação básica, ao ignorar completamente suas demandas em nome de debates acadêmicos, via de regra pouco sensíveis à escola, os Programas de formação e as reformas prescrevem “inovações” que nunca são de fato implantadas porque carecem de sentido no ambiente escolar e de pertencimento por quem deveria executá-las. No máximo, ali, Programas e métodos são maquiados, simulando adesões aos “novos” paradigmas (*ibidem*, 2019, p. 135).

É nesse aspecto que o PROFLETRAS destoa e se torna determinante, pois coloca na mesma sala professores do ensino básico e professores da universidade para dialogarem. As contribuições do docente da linha de frente da educação básica, como se referem DIAS & MAUÉS (2019), tornam-se a ponta do *filo de Ariadne*. Como professores atuantes nesse projeto, pudemos constatar e relatar no artigo intitulado “Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas” (DIAS & MAUÉS, 2019) a importância da disciplina de literatura nesse programa através de relatos de egressos do projeto.

Para a reavaliação da minha prática pedagógica, não foi diferente. Através das aulas de literatura, pude perceber que a minha negligência com as leituras nas salas de aula não era de toda minha culpa, havia uma repetição da prática da qual também fui vítima em toda a minha etapa escolar. Ainda, a ausência na grade curricular da graduação

de disciplinas que foquem a abordagem da literatura infantil e juvenil na sala de aula nos leva a tatear os textos sem se apropriar deles.

Na minha formação leitora, posso dizer que as leituras realizadas na disciplina de literatura no PROFLETRAS foram inaugurais e me levaram a experimentar como poderia ser essa mesma abordagem nas práticas de leituras nas salas de aula. O contato com autores cujas teorias até então desconhecia fortalece a prática e nos permite *andar entre livros* (cf. COLOMER, 2007) com um pouco mais de segurança e amparados de conceitos sólidos:

É fundamental que as enormes responsabilidades que pesam sobre docentes da escola básica sejam sustentadas por uma formação teórica sólida, vasta, que alimente suas escolhas e leituras do contexto em que vivem. Não se alcança autonomia e protagonismo pela via do aligeiramento e da sonegação de saberes (DIAS & MAUÉS, 2019, p. 136).

Em contrapartida, não basta fornecer amparo teórico, é preciso também pensarmos nas políticas públicas de acesso ao livro, que proporcionem acervo pessoal para o professor, políticas de salário e de carreira. Mais grave ainda, no Brasil, a discussão recai sob o viés do recorte de gênero, pois muitas vezes isso fica na função das professoras, já que a maioria no ensino fundamental são mulheres, ficando os homens, no geral, no ensino médio ou nos anos finais do ensino fundamental. Acaba, então, sendo atribuída à mulher essa obrigação de formar leitor. Cabe aqui refletir, então, se essa professora é amparada por políticas de acesso, de acervo, de carreira e políticas salariais para isso. Como formar leitores com essas ausências? Quando não há projetos políticos voltados para a formação e que levem em consideração todas essas esferas do plano macro das políticas públicas, a educação literária pode se resumir a praticas exitosas com o livro de literatura. Acabamos, assim, por proibir os nossos estudantes de exercerem o “direito a literaturar-se” (cf. ALMEIDA, 2020).

### 3.4 Documentos norteadores e literatura, mãos dadas?

Voltando às questões históricas, após um longo período de transformações importantes que ocorreram no Brasil no século XIX, como a modernização acelerada, o crescimento da população urbana e a rápida inserção dos grupos menos favorecidos no processo produtivo econômico do país, a fim de ampliar a qualificação dos assalariados, o Estado amplia o número de instituições educacionais no país, pensando em questões quantitativas. Antes, a elite que frequentava as escolas se identificava com a modalidade de ensino a priorizar o estudo da língua padrão e o da literatura canônica, herança histórica dos gregos e dos romanos. Depois do processo de redemocratização do país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a forma de ensino herdada das escolas *atenienses* não era mais possível (cf. ZILBERMAN, 2008, 2009).

Com as mudanças, então, na legislação brasileira, devido ao estruturalismo influenciado pelos ideais iluministas, criam-se documentos oficiais regulatórios do ensino e surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais cujo foco passa a ser, então, a habilidade comunicativa, a fim de qualificar a população para o mercado de trabalho. Com essas transformações, unificam o ensino da Língua ao da Literatura e começam a aceitar autores vivos, obras atuais, numa adesão a um discurso da necessidade de diversidade dos textos na sala de aula, em que o literário é apenas mais um (*ibidem*, 2009). Essa horizontalização dilui a literatura no rol de textos apresentados e a coloca no campo apenas das expectativas linguísticas e do ensino de gêneros textuais:

Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada” (*Ibidem*, p.16).

Assim, conforme destaca Zilberman, a literatura se perde da escola, e a priorização na abordagem das diversas situações de comunicação acaba trazendo apenas o pragmatismo da língua, deixando de fora a tradição literária, ou seja, ela continua sendo sacralizada e, conseqüente, um privilégio apenas daqueles que podem consumi-la.

Passadas praticamente duas décadas, as novas reformas no ensino trazem novos documentos norteadores, a Base Nacional Comum Curricular, e pouco avanço no que se refere aos estudos literários é observado, uma vez que a literatura ainda “ocupa” a expectativa da linguística e dos gêneros textuais, não tendo, ainda, espaço no currículo como uma disciplina obrigatória a fazer parte da grade curricular das escolas, um lugar já ocupado por ela antes dos PCN’s. Entretanto, em relação ao trecho que se refere ao campo “artístico-literário”, há no documento uma intenção de tirar da literatura a função pedagógica, dando a ela somente o seu valor estético:

No âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, de forma particular e especial, com a arte literária, e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, 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. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferece níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (BRASIL, 2017).

Muito embora os documentos oficiais norteadores se pautem na necessidade da literatura, no prazer que ela pode proporcionar, na sua fruição, se continuarem deixando-a na expectativa da linguística e dos gêneros textuais, continuarão prescindindo dela na escola, e “não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras” (ZILBERMAN, 2009, p.18). Dessa forma, esses documentos oficiais a tratar do ensino

no Brasil precisam alterar essas perspectivas e tratar de educação literária, de cultura do livro, de cultura literária. Precisam tratar de outras obrigações do Estado que não estão apenas nas costas do professor de Língua Portuguesa.

### 3.4.1 O Município de Duque de Caxias

Na rede municipal de Duque de Caxias, contamos com a “Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias” de 2004, a contar com dois volumes. O primeiro trata dos pressupostos teóricos e filosóficos, o segundo, especificamente dos currículos do ensino fundamental. No que se refere à área de linguagens, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o documento diz:

De acordo com a concepção de linguagem como forma de interação, o ensino de língua materna precisa estar contextualizado, visto que a realização da língua, efetivamente, só existe no texto, no discurso. O texto – unidade de qualquer extensão – é a unidade básica de ensino, considerando-se a multiplicidade de gêneros textuais, as diferentes intenções comunicativas existentes (SME, 2004).

Notamos que, assim como os PCNs, documento no qual se baseia a proposta pedagógica, as perspectivas do texto ficam apenas no campo da “multiplicidade de gêneros textuais, as diferentes intenções comunicativas existentes”. Consta, ainda, na parte destinada aos conteúdos:

1) Análise dos sentidos das palavras em diferentes contextos, verificando a variação temporal e regional da língua e sua adequação a situações formais e informais; 2) Análise das marcas de conteúdo e forma veiculadas nos textos, para levantamento de hipóteses sobre a intencionalidade do autor; 3) Apreciação crítica dos diferentes tipos de discursos, inclusive o próprio; 4) Emprego de diferentes mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais de acordo com um projeto de texto; 5) Produção de textos que se aproximem cada vez mais da norma culta, sem prejuízo da espontaneidade de expressão (SME, 2004).

A partir desses documentos, o professor, que no passado caminhou pelos mesmos problemas em relação ao ensino de literatura, acaba repetindo a prática. Caso o entendimento da responsabilidade com a educação literária em todas as esferas estivesse

presente, muitos colegas, mesmo que não tivessem tido parecida experiência na sua trajetória escolar, buscariam meios para alcançar os objetivos do currículo. O trato com a leitura aparece quase no final do documento e deixa bem claro, através do grifo dado por eles, que se trata apenas de LEITURA (grifo dado pelo documento):

Entende-se LEITURA como interação e produção de sentidos, indo sempre além do código escrito, ampliando-se a outras linguagens, todas estimuladoras de novos sentidos. Interagir com o mundo é uma necessidade essencial do ser humano, desta forma o conhecimento de diversos códigos só contribuirá, positivamente, para essa interação, ampliando suas perspectivas de percepção do mundo, de expressão pessoal e de comunicação com os outros. E isso, fatalmente, o encoraja diante de si mesmo, elevando sua autoestima e, perante os outros, em sociedade, propiciando entrosamento e convívio melhores (SME, 2004).

Embora falem de “produção de sentidos”, eles caem novamente nos gêneros textuais ao focar, dentre outros aspectos, a “expressão pessoal e de comunicação com os outros”. Além disso, trata apenas de leitura e não de leitura literária. Na tentativa de separar os tópicos Língua Portuguesa e leitura no documento, para que parecesse uma abordagem diferenciada, eles fazem “mais do mesmo”. Ainda trazem outros problemas em relação a isso, não só tiram da escola a autonomia relacionada a projetos que envolvam a leitura como também, mais grave, associam-na ao prazer, ao lúdico, ao interesse, ao gosto, ou seja, tornam-na supérflua e facilmente prescindida:

Assim sendo, cabe à Equipe de Leitura da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, através do dinamizador de leitura, definir estratégias de promoção de leitura, com o objetivo de fazer chegar ao leitor o livro, a revista, o jornal... resgatar para o professor e aluno o prazer, o interesse e o gosto pela leitura, visando à formação do leitor crítico com capacidade de ampliar suas informações e opções sobre a vida individual e coletiva. Nossos projetos objetivam sempre que se repense a prática da leitura na escola, investindo no sentido de emoção e prazer, em substituição à desestimulante obrigação de “ler para a prova” (SME, 2004).

Aqui caberiam as perguntas: como então visar efetivamente “à formação do leitor crítico com capacidade de ampliar suas informações e opções sobre a vida individual e coletiva” como diz o documento? O que então seria “ampliar suas informações e opções sobre a vida individual e coletiva”? Notamos que, por mais que o documento se apoie em democratização da leitura, na intenção das palavras, ele recai na mesma ideia simplista

dos gêneros textuais na qual vale tudo, ou, na verdade, nada vale, uma vez que parte da ideia restrita do prazer de ler.

No momento da escrita dessa pesquisa, o município de Duque de Caxias está fazendo um movimento acerca da mudança da reestruturação curricular. Contudo, mesmo que professores da rede estejam participando e haja discussões abertas através de veículos midiáticos, a partir da leitura do texto introdutório, notamos que, mais uma vez, pouco - para não dizer nenhum - espaço terá a educação literária, uma vez que, dentre os vários objetivos traçados, nada se refere a ela. Portanto, ainda estamos caminhando a curtos passos em relação ao espaço que a literatura deve ocupar na escola, principalmente, no ensino fundamental anos finais. Acreditamos que, “para que o problema de falta de leitura seja traduzido à linguagem da ação política e da necessidade do exercício cidadão, é preciso que a sociedade civil organizada intervenha, peça a palavra, a palavra escrita.” (CASTRILLÓN, 2011, p. 94)

## 4 CÁLICE OU CALE-SE

Querer controlar os deslocamentos no espaço e os jogos da linguagem é provavelmente uma única e mesma coisa. Um mesmo pavor de que as linhas se movam, um mesmo temor daqueles e daquelas que não podem ser trancados em uma casa. Então, ali onde existe uma cultura, feita de contribuições múltiplas, aberta a todos os jogos, a todas as apropriações, os poderes autoritários quiseram impor um código, um conjunto de preceitos; ali onde existe um quadro, nuances, luzes e sombras, eles quiseram substituir por uma moldura rígida. E em nenhum lugar se está a salvo de sua determinação em controlar o jogo das palavras.

Michèle Petit<sup>19</sup>

### 4.1 Literatura e resistência II

A partir do golpe político em 2016 contra a, então, presidenta Dilma Rouseff, quando 90% dos parlamentares votaram a favor da abertura do processo de impeachment, fazendo uso do discurso falacioso em nome de Deus, a favor da família e pela pátria (o mesmo usado no golpe militar de 1964), em sessão aberta transmitida pelos principais veículos de comunicação, passa a nos preocupar a ascensão de pensamentos ultraconservadores a rondar o país com movimentos, novamente, contra à liberdade de expressão. Essa fala em “defesa da família” possui desejos escusos, uma vez que, como a história pode constatar, um dos objetivos de governos totalitaristas é o de colonizar o pensamento daqueles que desejam se opor aos opressores, e, para isso, um dos principais mecanismos utilizados é o de negar o acesso à informação.

Em cenários anteriores no país, um dos instrumentos usados pela ditadura militar, iniciada no golpe contra o Estado em 1964, foi a criação do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP) e da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) que examinavam e proibiam peças de teatro, notícias de jornais, cartazes de propaganda,

---

<sup>19</sup> *In: Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva.* Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2010.

músicas, livros, espetáculos públicos. Qualquer manifestação artística, ou informação cujo objetivo fosse o de possibilitar algum tipo de reflexão sobre a forma de governo instalada no país até 1985, e qualquer forma de oposição à ideologia defendida eram silenciadas para o controle da opinião pública. Por exemplo, a música escrita por Chico Buarque e Gilberto Gil que inspirou o título deste capítulo, escrita em 1973, gravada, porém, apenas cinco anos depois, por impedimento da censura devido a sua crítica social, retrata o sentimento de silenciamento forçado da população na época e serve como protesto pedindo o fim da ditadura. Ela virou um dos hinos mais famosos de resistência ao regime militar. Além dela, várias foram as censuras comandadas neste mesmo período pelo Ato Institucional chamado AI-5 nos seus dez anos de vigência (13 de dezembro de 1968 a 31 de dezembro de 1978). Podemos, nesse contexto, pensar da fala de Petit, ao afirmar que ler pode se mostrar arriscado por possibilitar “entrar em conflito com os valores ou os modos de vida do lugar, do meio em que se vive” (PETIT, 2013, p. 32). Devido a essa possível potência transgressora e libertadora normalmente atribuída à literatura, obras literárias viram alvos fáceis desses tipos de governo.

Apesar de a literatura infantil e juvenil não ter sido alvo dos censores no período ditatorial, as obras voltadas para esse público vêm sofrendo, no contexto atual, perseguições dos pseudomantenedores da infância a favor da moral e dos bons costumes, defendendo narrativas ficcionais livres não só de elementos simbólicos, fantásticos, mas também dos considerados, pelos censores, prejudiciais ao desenvolvimento da criança e do jovem. Aqui, é importante questionarmos: quais são esses valores e a que se referem?

Podemos pensar nisso quanto à presença de elementos simbólicos nas narrativas infantis que se tornaram algo delicado a partir da condenação dessas obras do universo fantástico pela, então, ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos. Segundo a reportagem da página on-line do jornal *El País* de 13 de fevereiro de 2020, um vídeo em que a ministra condena a obra *Manual prático de bruxaria*, de Malcom Bird, viralizou na internet. No vídeo, ela diz para uma **congregação religiosa**: “Isso é livro para crianças, irmão? Ensina como ser bruxa, como se vestir como bruxa”. Essa caça às bruxas da ministra, nome dado ao título da referida matéria, mostra que esse valor moral está sendo

associado à religião, indo de encontro à prerrogativa de um Estado laico a governar para todos.

A circunscrição do conceito de valor moral ao território da religião já é, em si, uma contradição. Como pensar em valores morais totalizantes – e pretensiosamente totalizadores de verdades – num território a que nem todos desejam acessar? A religião não tem aval de substituição do Estado, embora este mesmo Estado contribua para esta confusa relação quando se permite confundir com o pensamento de uma área que sequer é dominada/desejada /obrigatória a todos os cidadãos. Aderir a uma religião é uma atitude pessoal, enquanto ter acesso a direitos básicos não deveria ser prerrogativa de alguns (DIAS, 2020, p.55).

Essa confusa relação de que trata Dias (2020) nos leva a pensar nos vários tipos de cerceamento às obras literárias, em especial, às infantis. Muitos escritores, devido às constantes perseguições sofridas no campo literário, passaram a evitar a inserção de elementos do universo maravilhoso, como dragões, bruxas, fadas, nas suas narrativas, a fim de que elas possam entrar nos editais de programas de fomento à leitura das escolas públicas e privadas do país, transformando os autores em censores das suas próprias histórias. Segundo relato do professor e escritor Godofredo de Oliveira Neto, autor da obra juvenil *Ana e a margem do rio*, em uma entrevista dada à turma do PROFLETRAS/UFRJ em 06 de dezembro de 2019, “a autocensura se tornou algo natural nos autores para o público infantil, para que o livro possa ser publicado – por exigência social das escolas atualmente”. Na verdade, muitas vezes, a escola exige aquilo que exigem dela. Hoje são as famílias que exigem moralismo da escola, mas a responsabilizada continua sendo a instituição.

Um outro exemplo é o programa do Governo Federal “Conta para mim”, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2020, através do projeto de incentivo à leitura na família, que disponibiliza vários clássicos da literatura infantil de forma on-line e gratuita, trazendo, contudo, modificações nas histórias. Por exemplo, na narrativa de João e Maria, em vez de os irmãos terem sido abandonados pelos pais na floresta, como na versão original, eles apenas saem para passear, e as pedrinhas usadas para marcar o caminho, ideia do menino João tradicionalmente, passam a ser dadas pela mãe deles. Além disso, em algumas outras narrativas, prisões foram colocadas no lugar das mortes, as bruxas

praticamente desapareceram, assim como raros são os beijos. Apesar do abaixo-assinado com mais de três mil assinaturas contra essas alterações, incluindo nomes importantes da literatura, como o escritor Pedro Bandeira, o MEC defendeu a livre adaptação das obras<sup>20</sup>. O Projeto de lei nº 867/2015 que cria o Programa Escola sem Partido vem nessa mesma linha e se equipara a movimentos contra a liberdade de expressão instalados no país na época da ditadura com a intenção clara a favor do desmonte da educação e da desvalorização dos professores:

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p.31).

Esse processo de desenvolver capacidade de ler criticamente a realidade e a possibilidade de se constituírem como sujeitos autônomos através do confronto com as várias visões de mundo, apresentado por Frigotto (2017), é um dos alicerces do trabalho dos textos literários na escola. O papel do docente, entre outros, é garantir às crianças e aos jovens a possibilidade de perceber quais são os limites a serem transpassados, quebrados com a leitura. Quais serão as descobertas as quais eles mesmos poderão fazer autonomamente através das reflexões baseadas nas leituras feitas? O livro pode ser capaz de fazer o estudante se descobrir, encontrar não exatamente respostas, mas outras perguntas e, a partir daí, questionar-se e refletir sobre um mundo que lhe parecia distante. Logo, quanto menos liberdade de leitura, quanto menos liberdade de pensamento, mais poderes terão os líderes autoritários.

Como, então, já defendido na presente pesquisa com apoio dos pressupostos de Candido (2011) e dos desdobramentos de Castrillón (2011), Bajour (2012), Zilberman (2008, 2009), Petit (2010, 2013) e Colomer (2007), a literatura possui papel social

---

<sup>20</sup> Informações retiradas do site do G1, globo.com.

fundamental na percepção crítica a ser desenvolvida por membros da sociedade cujos alicerces são constituídos a partir do estado democrático de direito e, por isso, deve ser vista como direito inalienável ao alcance de qualquer pessoa de qualquer classe social através do ensino laico, gratuito e para todos. Castrillón (2011) afirma que, para ampliar o acesso aos livros, é indispensável haver políticas públicas eficazes a contribuir com a diminuição da desigualdade social, como defendemos no capítulo anterior. Entretanto, esse posicionamento de cerceamento alimenta o ciclo: quanto menos acesso à diversidade de leituras, menos capacidade crítica, mais desigualdade social.

Pensar sobre essas várias formas de exclusão social e de impedimento ao acesso ao livro é indispensável para todo docente atuante, principalmente, em contextos nos quais a ausência do que é considerado básico para a formação humana é quase uma regra. Lar, comida, ensino, família, saneamento básico, silêncio, qualidade mínima de vida, muitas vezes, são raros. Possibilitar para eles/as momentos de reflexão e a possibilidade de experimentar novas formas de ver o mundo, novas vidas é fundamental, pois “quanto mais difícil é o contexto, quanto mais violento, mais vital é manter espaço de respiro, de sonho, de pensamento, de humanidade” (PETIT, 2013, p. 17).

Dessa forma, a partir do momento em que se associa a literatura ao papel de manual do que certo grupo acredita ser “dos bons costumes”, atribui-se a ela uma perigosa função, apenas a de servir aos valores moralistas e impositivos, e não a da possibilidade de fazer refletir, retirando-se, assim, um dos seus mais importantes papéis na sociedade: o de denúncia social. O que deve ou não ser exposto? O que pode ou não pode ser falado? A literatura não está apenas para nos servir, mas, sim, para nos possibilitar momentos de reflexão, através de histórias que podem se assemelhar à realidade, mas serão sempre ficção. Por isso, é essencial entender que, por ser uma manifestação artística, a literatura sempre presume a ficção, o discurso poético e, por isso, a recriação da realidade a partir das metáforas, dos vários recursos interpretativos transcendentais, proporcionando (re) pensar o real. A falta desse olhar acaba colocando a literatura apenas com papel pedagogizante, utilitário, sendo vista como espelhamento da realidade, servindo de forma mimética aos acontecimentos cotidianos, e, com isso, segundo Dias (2020, p.49), corre-se o risco “de as obras serem julgadas como fatos da vida real”.

Sabemos que a literatura nem sempre pode se eximir do contexto social e político ao qual ela esteja inserida, contudo ela não serve à realidade, muito menos a retrata, ela a insere e a modifica, fazendo com que fatos reais virem meros coadjuvantes da irmã ficção, é a tensão estabelecida entre real e representação que atravessa a literatura, principalmente em contextos em que a liberdade de expressão e a democracia estão em perigo.

[...] se ela não tem a obrigação de reproduzir os acontecimentos, talvez não seja tão simples negligenciar o entorno, em especial quando este requer alguma reflexão política. Ao tratar de determinado acontecimento histórico ou social, entretanto, o escritor não pode dispensar seu direito a um espaço de criação (DIAS, 2020).

A literatura está sempre colocada em litígio, tendo sempre que se defender para existir como manifestação estético-ético-artístico-cultural (DIAS, 2016, p. 212). Perseguir e/ou cercar uma obra literária não é o caminho, ainda mais quando isso ocorre partindo de concepções e argumentos apenas moralizantes com base em leituras fragmentadas que analisam o literal e o real através do olhar de pessoas não especializadas, sem trazer para a discussão o aval a quem cabe a crítica da obra: o mediador/professor/especialista. Ao trazer para o foco da seleção das obras infantis uma relação entre literatura e pedagogia de maneira polarizada, talvez se perca a chance de levantar, junto à leitura da obra, momentos destinados à reflexão, ao conhecimento. Ainda, ao eximir das obras literárias voltadas para as crianças o “mal”, perde-se a chance de pensar sobre ele. Proibir o que se acredita ser esse mal pode maximizar a chance de que ele seja visto como natural, afinal, não se combate o que não tem nome, o que não se conhece.

É impossível proteger as crianças de conhecer os perigos do mundo que dividimos com elas, tentar limitar seu acesso à informação sobre eles é a pior forma de protegê-las, aquilo que nos mantém a todos, crianças e adultos, mais seguros é saber mais, não menos, sobre o que nos ameaça (NODELMAN, 2020, p.89).

Quando Nodelman (2020) defende o perigo do limite ao acesso a histórias cujos temas são, de certa forma, “perversos”, reforça o papel de denúncia e de reflexão presentes nos textos literários. Ainda, ele defende a ideia de que quanto mais informações

uma criança (ou até mesmo um adulto) possa ter, menos o “mal” pode lhe fazer verdadeiramente mal (cf. NODELMAN, 2020).

Portanto, ao impedir que crianças tenham acesso a conteúdos considerados inapropriados (segundos os censores), defendendo, ainda, a ideia de que certos comportamentos narrados em livros podem incentivá-las a fazer o mesmo, acredita-se na concepção da *criança tábula rasa*, sem nenhum prévio conhecimento adquirido, podendo, então, ser *moldada e preenchida* de acordo com as leituras. Nesse ponto, não se leva em consideração que essa mesma criança vive em um mundo cercado por televisão, propagandas, videogames, filmes e, ainda, possui, muitas vezes, acesso livre às redes através dos aparelhos telefônicos. Pessoas de todos os tipos e elas (as crianças) fazem leitura do que está ao seu redor o tempo todo e nem por isso fazem tudo aquilo que está à volta. Para Nodelman (2020), é melhor ajudar as crianças a serem menos crédulas do que tirar de circulação materiais considerados potencialmente perigosos e, nesse caso, em bases extremamente equivocadas.

#### **4.1.1 Mercado editorial ou *editorial***

Devido a todos esses problemas, a literatura vem se prendendo a questões prescritivas de valores e de comportamentos, implicando, com isso, outro tipo de proibição, a autocensura. Ao tentar atender, apenas, as demandas do mercado editorial (ou *editorial*?) cujo desejo é responder os anseios do hiperconsumo instalado no país e de adesão a modelos vigentes no poder, ela (a literatura infantil e juvenil, em especial) perde o seu papel reflexivo e social, cujo objetivo é também de colaborar para uma educação libertadora e formar sujeitos que consigam construir elaborações autônomas, passando a atender o suposto desejo dos adultos de apaziguar os conflitos humanos.

Embora, durante as décadas de 70 e 80, grandes lutas tenham sido travadas para que a literatura infantil e juvenil fosse antes de tudo literatura, no contexto atual, devido à mercantilização das editoras, o que importa é a publicação de livro comercializáveis. Aos escritores, cuja necessidade é ver os seus textos nas prateleiras das livrarias sendo

vendidos, vê-se a volta do que Andruetto chama de *literatura infantil utilitária, pedagógica e didática*.

atribui-se à literatura infantil a inocência, capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de divertir, de brincar, de ensinar e, especialmente, *a condição central se não incomodar nem desacomodar*, e é assim que outros aspectos e tratamentos estão muito pouco presentes, e, quando estão, aparecem com demasiada frequência tingidos de “deve ser assim”, de obediência temática ou de suspeita adaptabilidade curricular [...] assim, grande parte dos livros destinados ao setor infantil e/ou juvenil procura uma escrita ‘correta’, quando não francamente frívola (politicamente correta, socialmente correta, educacionalmente correta), ou seja, fabrica produtos que são considerados adequados/recomendáveis para a formação de uma criança ou para o seu divertimento (ANDRUETTO, 2012, p. 59,60).

Apesar de a autora tratar do contexto argentino, percebemos que as questões levantadas por ela podem ser estendidas ao Brasil. Assim, aqui também os textos de alta complexidade, com qualidade estética, perdem espaço na escola para os modelados, sem grandes esforços para a sua compreensão, destinados a indicar “bons caminhos” para condutas consideradas aceitáveis dentro da sociedade, é nesse momento que a plurissignificação dos textos é retirada, indo na contramão da literatura (ANDRUETTO, 2012, p.116), e a escrita da literatura infantil fica a cargo do que se dita nas editoras, criando-se, assim, o mercado “*editorial*” encomendando “livros sob medida”.

Além disso, ao entender leitura como algo exclusivamente lúdico para atender os requisitos do considerado adequado ou inadequado, caminha-se rumo ao cerceamento da obra. As narrativas com temas complexos, que requeiram o pensamento reflexivo, que desacomodem, que façam o leitor sair do lugar comum, que necessitem da presença do mediador/especialista para conversas abertas sobre o texto, serão constantemente alvos de censores. Portanto,

O ético na escrita é a exploração de uma verdade estética pessoal. Palavras e homens ou mulheres que a exerçam convertidos finalmente em uma coisa única. Ética e estética como um todo, porque estético, na arte, subsume o ético e nos permite expressar uma verdade sem dogma. Por isso a literatura não é o lugar de certezas, mas o território de dúvidas. Não há nada mais libertário e revulsivo que a possibilidade que o homem tem de duvidar, de se questionar (ANDRUETTO, 2012, p.68).

Então, partir desses limites éticos para decidir ou impor à literatura títulos, cujo papel é modular atitudes inerentes ou não a uma criança, é caminho mais tênue do que se possa parecer. Para Andruetto, “a tendência a considerar a literatura infantil e juvenil basicamente pelo que tem de infantil ou de juvenil é um perigo” (ANDRUETTO, 2012, p.60), pois partimos de uma concepção de definição do que é uma criança e um jovem. Para isso, na seleção das obras, um dos requisitos a ser levado em consideração é a sua qualidade literária, já que, conforme defende Dias (no prelo), procedimentos facilitadores não colaboram com a formação leitora.

Portanto, ao pensar no *corpus* para a presente pesquisa, foram selecionadas obras cerceadas de alguma forma nesse período em que a atual onda ultraconservadora tenta liderar os caminhos da educação. O movimento é no sentido de pensar na recepção desses textos a partir da leitura que os alunos fariam dessas obras.

## 4.2 A seleção das obras proibidas

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência.

Paulo Freire<sup>21</sup>

Tendo em vista uma seleção desafiadora como exposto na seção “1.5”, dentro de uma lista vasta de obras cerceadas por algum motivo, selecionamos três que consideramos importantes para transitar não só pelos assuntos levantados mas também pelas óticas de quem as cercearam. Cada discussão partiu de um lugar de fala diferente: em *Peppa*, a polêmica foi levantada por uma *youtuber* preta e ativista; no caso do conto “A triste história de Eredegalda”, foram professores que levantaram as discussões; em *O menino que espiava para dentro*, iniciou-se a partir de uma postagem de uma mãe no Facebook.

---

<sup>21</sup> In: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019:73.

Isso nos permite observar que a literatura precisa se defender em várias esferas, incluindo, dentro da própria escola - como no caso do reconto -, ou seja, é estabelecido “um conflito impensável em contexto democrático: a censura dos textos sobre pretexto de inadequação a certos valores morais” (DIAS, 2020, p.55) ou, ainda, “ancora-se num pensamento autoritário que entende opinião como algo suficiente para a prática de atos da vida pública, em nome do que passou a ser chamado de ‘moral da família de bem’” (*ibidem*, p.58).

#### **a. Obra *Peppa*, de Silvana Rando - Racismo?**

O livro infantil *Peppa*, de Silvana Rando - tirado de circulação pela própria autora em 2017 devido à polêmica acerca do seu conteúdo por apresentar, segundo a opinião de algumas pessoas, principalmente da *youtuber* Ana Paula Xongoni, narrativa e imagens racistas - conta a história de uma menina de pele branca, cabelos crespos fortes, capazes de arrastar móveis, carrinhos de feira e brincar de cabo de guerra com as amigas. Uma possível leitura da obra poderia indicar a visão branca da força do cabelo, através do processo de não aceitação de estereótipos muitas vezes impostos pela sociedade por meio de um “padrão” pré-concebido em relação aos cabelos, que dita como única forma aceitável o cabelo liso em detrimento do crespo, por exemplo. Mas essa seria a leitura de uma pessoa branca também.

Inspirada em uma das amigas da própria autora, *Peppa*, obra que vendeu 37 mil exemplares e foi eleita um dos 30 livros do ano pela Revista Crescer em 2010, relata a trajetória de Peppa e a coloca quase como uma heroína, ao realizar essas tarefas incomuns, mostrando-se a todo momento satisfeita com seu cabelo. O incômodo por parte da personagem aparece, inicialmente, quando sua própria mãe corta com alicate um fio do cabelo para usar como arame de pão. Aqui podemos perceber que talvez a insatisfação com o cabelo, até então aceito pela personagem, pode ter partido da atitude da própria mãe, cortando-o com um alicate, sendo, possivelmente, o motivo na mudança de comportamento de Peppa.



Imagem Nº 1 retirada do livro *Peppa* - página 9.

Ao passar em frente a um salão de beleza, Peppa se depara com a propaganda cuja promessa é “alisamos e tratamos qualquer tipo de cabelo, inclusive o seu”, com a imagem de uma mulher branca, loira e de cabelos lisos, sustentando a ideia concebida pela sociedade do que é o belo, Peppa, então, realiza o procedimento alisando seus cabelos.



Imagem Nº 2 retirada do livro *Peppa* – página 11.

Mesmo não sendo o meu lugar de fala, visto que não sou preta e não sinto na pele todas as possíveis questões raciais presentes na obra destacada pela *youtuber*, sendo ela preta e ativista, acredito que, apesar de a propaganda afirmar a possibilidade do tratamento para todos os tipos de cabelo, o fato de a profissional aparecer exausta e com

todos os instrumentos quebrados poderia também ser lido como reforço da ideia da ausência de produtos e artigos no mercado destinados para todos os tipos de cabelo, uma vez que a não percepção do racismo estrutural existente leva a isso: a ausência de produtos de representatividade das pessoas pretas, mesmo que seja a maioria no Brasil.

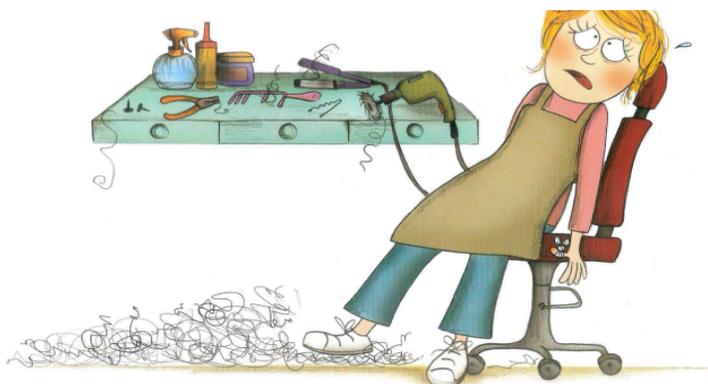


Imagem Nº 3 retirada do livro Peppa – página 15.

Ainda, há o reforço de que, mesmo em ambientes onde o acolhimento deveria acontecer, a visão pejorativa em relação ao cabelo “black power”, símbolo de resistência e cultura, é reforçado pelo uso do alicate pela mãe de Peppa, tema levantado, inclusive, ao vivo em um programa de “reality show” na rede aberta em 2021, quando um integrante compara o cabelo de um professor preto com uma peruca representativa do homem da pré-história, sujo e descuidado<sup>22</sup>.

Além das imposições dos biótipos de “padrão de beleza” cultivados pela sociedade a partir de conceitos elitistas e discriminatórios, providos do contexto da escravidão, Peppa se depara com uma lista de proibições para manter o novo cabelo, como não molhar, não correr, não pegar chuva, fatos que provocam mais outros incômodos, uma vez que ser criança representa, a cima de tudo, liberdade de movimento. Tudo isso somado ao calor que sentia leva a protagonista a pular na piscina voltando, assim, com seus cabelos crespos. Dentro de tudo isso, podemos destacar o notável narrador da história

<sup>22</sup> Isso ocorreu no programa da Rede Globo de televisão no programa Big Brother Brasil de 2021. Um dos participantes do “reality show”, o cantor sertanejo Rodolfo, comparou o cabelo de uma peruca que representava homens da pré-história com o cabelo do participante João, professor de geografia.

com seu papel fundamental, pois é ele que acompanha toda a trajetória da personagem, e a história é contada a partir da particularidade das observações dele, um brinquedo que ela tem desde pequena.

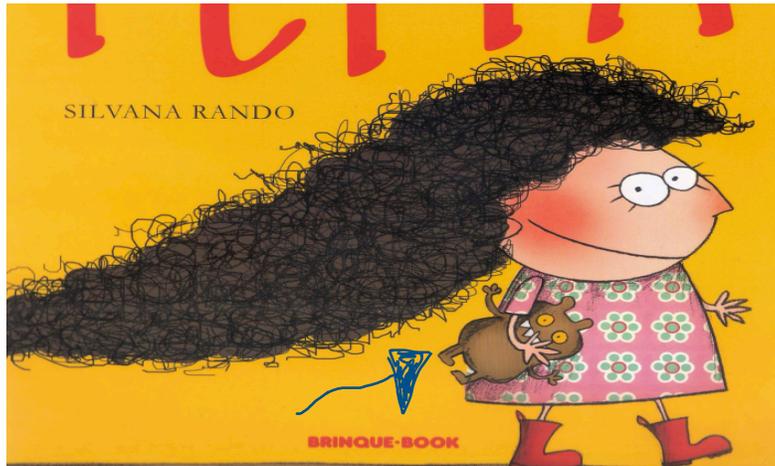


Imagem nº 4, a capa do livro Peppa – grifo nosso.

A obra, então, virou alvo de críticas, em 2016, após a publicação de um vídeo pela empresária da moda e *youtuber* Ana Paula Xongoni em seu canal onde realizou uma resenha do livro e fez um apelo aos responsáveis dos estudantes e aos diretores das escolas da rede pública de ensino da cidade de São Paulo pela retirada do livro, com o objetivo de impedir a sua leitura por crianças, principalmente, as pretas, pois, possivelmente, sentiriam-se atacadas pelo fato, por exemplo, de o cabelo de Peppa ser comparado ao aço, cortado por alicate pela mãe da personagem. Segundo ela, “o livro era extremamente racista e todas as páginas dele teriam um problema”, ainda mais pelo fato de a personagem ser branca. De acordo com a empresária, colocar os cabelos crespos sendo tratados com artigos de marcenaria e capazes de quebrar instrumentos da cabelereira reforça a ideia imposta pela sociedade do cabelo “ruim” e “duro”, geralmente relacionado às pessoas pretas.

Embora a própria autora da obra em questão tenha afirmado, em uma publicação na sua rede social, reconhecer que, “em um Brasil racista, ao usar a comparação com um

fio de arame, você esbarra em questões do racismo” e ter decidido pedir a retirada do livro de circulação pela possibilidade de ter “machucado” e de existir “a chance de uma única criança se ofender com seu conteúdo”, preferindo, então, fazer com que a obra deixasse de existir, esse episódio levanta muitas discussões importantes acerca da literatura e o seu papel social<sup>23</sup>.

O ponto essencial da nossa discussão não é determinar se a obra de Silvana Rando tem ou não olhar racista, mas sim defender a autonomia do professor/especialista, enquanto instrumento entre livro/leitor e, através de sua livre escolha, poder decidir atravessar assuntos desafiadores que gerem incômodos trazidos pelas metáforas presentes nos livros literários, lançando mão da mediação qualificada no espaço escolar advinda do contato dessas obras com a leitura dos alunos.

Na impossibilidade do acesso aos estudantes, a fim de analisar ativamente a leitura que fariam da narrativa, mostrei a história de Peppa para uma criança de oito anos branca com os cabelos pretos e encaracolados e uma adolescente de quatorze anos branca com cabelos loiros e lisos, ambas em contextos economicamente favorecidos - estudantes de escola privada elitista -, mesmo sabendo se tratar de contextos completamente distintos, mas com o objetivo de captar olhares os quais não posso acessar. A adolescente reforçou a ideia da visão de aceitação do cabelo crespo e nada a chamou atenção na obra, ficando surpresa ao saber, após pequena abordagem sobre a narrativa, que esse livro foi tirado de circulação, mudando a visão em seguida por considerar não ter lugar de fala por ser uma menina branca e loira, concordando com a retirada, caso tenha ofendido as pessoas pretas, prevalecendo, assim, o princípio ético em detrimento do estético. Já a menina de oito anos começou a guardar os cabelos enquanto lia a obra e, ao ser questionada se havia algo que ela se identificasse com a história lida, imediatamente disse: “eu também já quis alisar meu cabelo, porque todas as minhas colegas tinham cabelo liso e eu não gostava do meu cabelo assim como ele é, mas hoje eu gosto”.

---

<sup>23</sup> Informação retirada da reportagem do <https://g1.globo.com/educacao/noticia/nao-e-mimimi-e-nao-foi-censura-diz-autora-que-tirou-livro-peppa-de-circulacao-apos-acusacao-de-racismo.ghtml>

A partir disso, podemos pensar no que Nodelman (2020) fala, ao reescrever seu ensaio de 1992, quando diz que algumas concepções racistas que aparecerem nas histórias, conscientes ou não, poderiam ser evitadas devido a efeitos negativos que possam surgir em jovens leitores (NODELMAN, 2020, p.77). Talvez, quando não se enxerga o racismo, o sexismo ou qualquer tipo de intolerância em histórias, seria por que na verdade somos isso tudo e não reconhecemos o nosso lugar de privilégios? O fato é que isso reforça, entretanto, que devemos pensar em como trabalhar textos assim nas nossas salas de aulas. Como levaríamos para o debate, para o centro da nossa aula, a partir dessa leitura, questões sérias e necessárias que devem ter voz? Djamila Ribeiro fala em não nos silenciarmos diante de questões raciais, pois, assim, colaboramos com o racismo estrutural (cf. RIBEIRO, 2019).

Em contrapartida, quando temos como foco a educação literária, nem todos os caminhos pensados para a obra serão confirmados, e a leitura do professor (muito menos a dos pseudoespecialistas) pode não se confirmar quando a obra for submetida à turma. Isso significa que não enxergar o racismo não necessariamente impede que outro possa encontrá-lo, se é exatamente aí que se instala a ambiguidade. Em virtude disso, defendemos que obras assim precisam ser lidas para serem questionadas, não para serem legitimadas e terem suas contradições apagadas.

**b. “A triste história de Eredegalda”, de José Mauro Brant – Temas tabus?**



Imagem nº5, capa do livro “A triste história de Eredegalda”, imagem que introduz o reconto.

Em 2017, a obra *Enquanto o sono não vem*, de José Mauro Brant, publicada em 2003, pela editora Rocco, envolveu-se em uma polêmica nacional por conta de um seus recontos. “A triste história de Eredegalda” foi denunciada por professores do ensino fundamental do município de Vitória (ES) por abordar a temática do incesto. Constituída a partir das canções do folclore brasileiro, a obra é formada por contos populares melódicos cuja tradição cultural é serem passados oralmente de geração a geração, e, por isso, sendo modificados, mas mantendo a sua essência, conforme nos apresenta o autor do volume:

#### **A triste história de Eredegalda**

O romance é uma forma de poesia popular cantada que, em versos, sempre conta uma história. Num tempo em que a escrita era para muito poucos, a música escrevia na memória dos trovadores e menestréis os feitos heroicos e as histórias trágicas de reinos imaginários. Muitas vezes tiveram origem em fatos reais, e os cantadores, que eram os repórteres da época, levavam as histórias para as praças e salões da Europa medieval. Os romances foram trazidos pelos colonizadores portugueses e espanhóis e até hoje sobrevivem na memória das velhas romancistas nordestinas. A história da princesa assediada pelo próprio pai aparece em vários lugares do Brasil com nomes diferentes: “Silvaninha”, “Valdomira”, “Faustina”. A versão aqui incluída foi inspirada em uma recolhida em Barbacena, Minas Gerais, e foi acrescida dos versos de um acalanto denominado “Lá vem vindo um anjo” (BRANT, 2003, p.49).

A obra chegou às escolas públicas de Espírito Santo através do Pnaic/2014<sup>24</sup> para ser distribuída para a etapa da alfabetização infantil. Entretanto, após as denúncias, o MEC recolheu os 93 mil exemplares distribuídos pelo Brasil.

A narrativa contada em versos traz a história de um rei e suas três filhas, dentre as quais uma chama a atenção do pai por conta de uma beleza inigualável, Eredegalda. Por conta dessa beleza, o pai a pede em casamento e, em troca, propõe a submissão da mãe ao lugar de criada. Após a recusa da filha, ele a castiga e a condena a ficar presa em três torres comendo apenas carne salgada, sem poder beber água. Apesar de as irmãs e a mãe serem conhecedoras do desejo do pai, elas não intercedem com receio de castigo. Depois de sucessivos insucessos na tentativa de ajuda, Eredegalda resolve ceder à vontade do pai, que decide, então, entregar a mão dela a um dos três cavalheiros que chegar primeiro à

---

<sup>24</sup> Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

torre. Entretanto, ao chegarem lá, encontram-na morta acompanhada de quatro anjos e de Jesus. À época, o MEC emitiu uma nota justificando a retirada da obra:

‘As crianças no ciclo de alfabetização, por serem leitores em formação e com vivências limitadas, ainda não adquiriram autonomia, maturidade e senso crítico para problematizar determinados temas com alta densidade, como é o caso da história em questão’ (NOTA MEC, 2017, s.p.).

A nota emitida pelo MEC sobre a decisão de recolher as obras cujo relato foi envolvido na polêmica faz restrições por conta da relação do conteúdo com a faixa etária para a qual ela foi apresentada. Entretanto, as histórias da tradição oral, como essa, trazem um imaginário de perdas e outras formas de conflito com os quais a humanidade sempre teve de lidar. Isto é, a literatura não inventou o incesto; ela o representa na ficção. Além da representação do incesto, temos outras no relato, como o autoritarismo da figura paterna e as hierarquias estabelecidas nas famílias ainda conservadoras. Na narrativa, pode-se notar que há três torres e, em cada uma, Eredgalda pede ajuda a integrantes da família: as irmãs, na primeira torre, a mais baixa; a mãe, na torre intermediária; e ao pai, na torre mais alta. Candido afirma que “a fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc” (CANDIDO, 2002, p.83).

Portanto, há sempre uma tensão entre o literário e o pedagógico na seleção das obras a serem lidas na escola, onde temas considerados tabus são evitados, e, por isso, exclui-se a possibilidade do acesso dos alunos e da mediação do professor/especialista, resultando na proibição dos livros, seja no âmbito privado ou público. O que há de se pensar é por que não ocorre, por parte dos censores, a mesma preocupação com os filmes e as séries? Essa cultura de massa recebe a banalização em oposição à sacralização da literatura. A partir do momento em que o livro não está disponível para todos por falta de interesse público em acionar projetos capazes de democratizar a leitura, esses tabus representados pelo literário, mesmo em forma de ficção, nutrem o medo ao desconhecido. Dessa forma, para Nodelman (2020), impedir que assuntos tabus sejam mediados e discutidos, na escola principalmente, oportuna a essas crianças, taxadas como inocentes

e “privadas” de discutir certos assuntos, que isso seja feito entre elas, e as concepções surgidas, sem o devido amparo adulto, mais ainda serão desastrosas.

**c. *O menino que espiava para dentro*, de Ana Maria Machado - Suicídio ou fantasia?**

A obra *O menino que espiava para dentro*, da escritora e acadêmica da Academia Brasileira de Letras Ana Maria Machado, publicada em 1983, foi alvo de discussões nas redes sociais em 2018 justamente porque uma mulher, cujo filho levou o livro para casa, enxergou no texto uma possibilidade de leitura de ato de suicídio e publicou um vídeo com essa ideia que viralizou imediatamente pelas mãos de internautas que diziam acreditar que a narrativa incitava o suicídio. Essa polêmica ocorreu a partir de um post no Facebook de uma mãe em Recife no qual relata que seu filho havia perguntado “se era verdade que, se ele engasgasse com uma maçã e ficasse sem respirar, ele conseguiria ir até o encontro do seu mundo da imaginação...”<sup>25</sup>. A partir disso, várias postagens, discussões e até ataque pessoal à autora foram surgindo, questionando o conteúdo da história e alertando o suposto perigo a pais e professores. Ao olhar mais atento, percebem-se as metáforas do texto, e, assim como a própria autora relatou, a história faz alusão à Branca de Neve. Além disso, o menino, que gostava de ficar sozinho e, por isso, detinha a qualidade de “espiar para dentro”, cria personagens imaginários a fim de lhe fazerem companhia. Uma possível leitura da obra pode ser a comparação do *espiar para dentro* com o mundo das leituras, uma vez que, na própria narrativa, há várias referências a personagens de contos de fadas na conversa dele com a avó, figura que, geralmente, aparece contando histórias através de leituras de livros:

---

<sup>25</sup> <https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2018/09/historia-por-tras-do-livro-de-ana-maria-machado-que-gerou-polemica-do-engasgo-com-maca.html>

— É que, já que eu não posso ser o Belo Adormecido, vou ser o Branco de Neve.

— Queimado de sol desse jeito, vai ser é o Moreno da Praia. Você não prefere ser o Mouro Torto? Ou então a gente dá um jeito de transformar você num Príncipe Sapo...

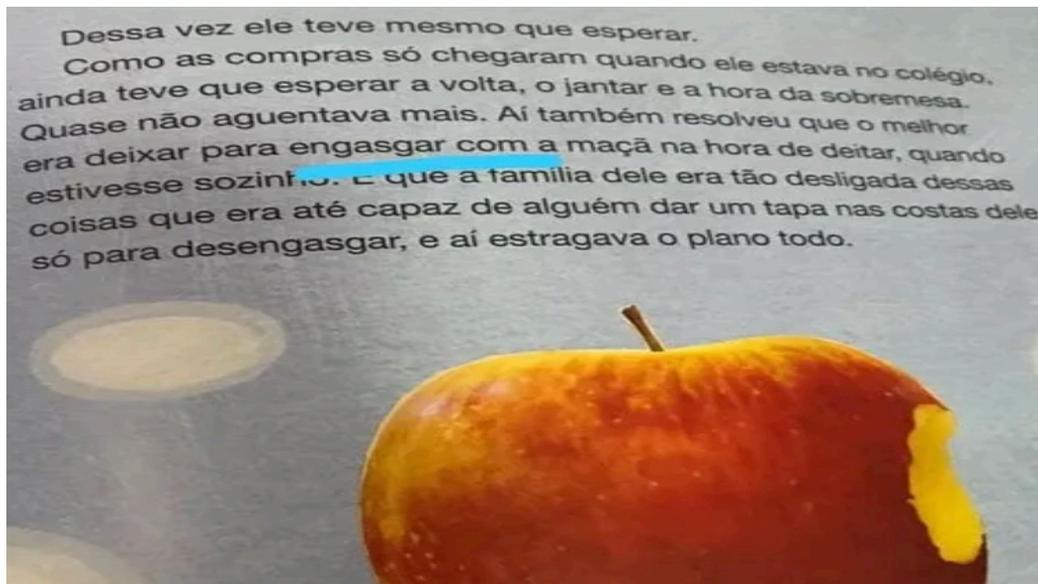
Até que desta vez Tatá estava se animando depressa, mas Lucas cortou a conversa:

— Mouro Torto e Príncipe Sapo não ficam espiando pra dentro. Não, nada disso. Eu vou é comer uma maçã, engasgar com ela, dormir muito tempo e ficar anos e anos espiando pra dentro até que alguém me dê um beijo e quebre o encanto.

21

Imagem nº 6 retirada do livro *O menino que espiava para dentro*, p. 21.

Muitas vezes, crianças leitoras são vistas por membros da família com problemas de socialização. Ainda, se pensarmos nessa possibilidade de Lucas ser um menino que lê, todas as suas imaginações, suas fantasias são frutos das leituras que faz, seja na cama com os pais, seja debaixo da mesa, seja atrás das cortinas. Dessa forma, na obra, fica clara a ideia de imaginação, de fabulação, sendo ele acordado pelo beijo de sua mãe, a princesa de seu mundo imaginário. Todo o jogo de linguagem criado por Ana Maria Machado, dialogando com o universo simbólico dos contos de fadas, parece remeter à necessidade de a criança ter seu repertório simbólico alimentado pela capacidade imaginativa. A imagem com o grifo da mãe na postagem do Facebook nos mostra que o advento das redes sociais parece ter autorizado qualquer pessoa a ser especialista em tudo, e a escola tem sofrido muitos ataques por conta dessa atitude a-científica.



(Imagem nº 7 - Grifo da mãe na postagem no Facebook).

Fica clara, então, a importância da mediação qualificada na abordagem de determinadas obras na sala de aula para pensarmos em várias questões, como, por exemplo: em qual contexto essa obra foi escrita? Quais seriam as possíveis leituras que os estudantes farão desse texto? Que reflexões podem ser feitas a partir das possíveis interpretações surgidas? Ao nos deparar com esses textos desafiadores, devemos pensar nos caminhos para as várias abordagens que podem ser elaboradas, até que seus sentidos sejam descobertos, redescobertos, imaginados, mostrando o poder do poético, o poder da criação literária. Nessa trajetória, percebe-se o lugar indispensável ocupado pelo mediador na leitura do texto literário, pois ele seria, como fala Petit (2013), o iniciador que levará o leitor a aprender a lidar e a acessar esses textos e seus respectivos silêncios. Por isso, é imprescindível o conhecimento da obra por quem fará essa mediação, já que ela pode ter diferentes lentes interpretativas a partir de diferentes teorias sociológicas, ideológicas ou psicanalistas, por exemplo (COLOMER, 2007, p. 193). Logo, caminhar para o cerceamento da obra a partir de interpretações unilaterais, a partir de fragmentos descontextualizados mostra visões acríicas pautadas apenas em opiniões, o que vem ocorrendo nesses últimos anos. São as análises críticas que devem ser discutidas para

analisar o lugar da literatura na vida humana e também, de alguma forma, a ameaça que essa arte representa, o que a leva a ser moldada e censurada.

Certas leituras deveriam ser proibidas ao público infantil e juvenil? Para as crianças, seria melhor uma literatura mais utilitária, modelada, voltada à transmissão de valores da sociedade? A ficção não está a serviço da reflexão sobre o comportamento humano e extrapola, assim, uma possível função exclusivamente utilitária. O fantástico, o maravilhoso podem ser uma excelente forma de encontro com aquilo que confere ao humano sua própria humanidade devido à necessidade de fabulação e, portanto, não deveria ser censurado.

Ainda, acreditar que determinadas histórias não devem ser lidas porque podem influenciar o comportamento das crianças provém da crença de que as crianças agem mimeticamente diante das narrativas. Seria possível, então, atribuir esse perigo à literatura? Devemos pensar, nesse caso, como Nodelman (2020), ao dizer que nem sempre a criança agirá, diante de um texto literário, como nós achamos que ela agiria. Ela é, muitas vezes, mais perceptível que nós, menos crédula, ou talvez, até mais rígida.

Portanto, uma escola pautada na reprodução de valores baseados em dogmas não universais e não em um ambiente aberto para reflexões é um grave problema a ser pensado por todos aqueles envolvidos no processo educacional. A militarização das escolas, por exemplo, projeto amplamente divulgado pelo Governo Federal, caminha em direção ao controle dos corpos e dos pensamentos em um espaço onde um dos principais objetivos é desenvolver a reflexão autônoma. Realizar qualquer tipo de cerceamento aos textos literários, ainda mais, na escola, principal porta de entrada para o contato com esses textos, através da presença da mediação especializada na figura do professor, vai na contramão da educação literária. A literatura realmente não ensina, mas é através das reflexões acerca dela que nos permite evoluir enquanto cidadãos críticos em uma sociedade democrática. Por tudo isso, essas leituras desafiadoras devem, sim, ser trazidas à reflexão.

### 4.3 Outroso: um outro mundo, de Graciela Montes

*“Rede de corredores, saídas de emergência e um episódio completo (para que ninguém reclame quando estiver lendo a história)”*

Outroso, um outro mundo

Após a prática a ser desenvolvida com as narrativas curtas para captar o olhar das crianças sobre os textos que sofreram algum tipo de cerceamento, a proposta passaria para experiência da leitura integral de uma obra longa, pensando na escola como único espaço para o desenvolvimento do leitor, em especial, em contextos de fortes desigualdades sociais. Assim, essa escolha possibilitaria o desdobramento da etapa anterior, pois, depois de os estudantes terem tido o contato com as histórias curtas, eles poderiam ampliar sua experiência lendo uma narrativa longa e, ainda, pensar na obra no plano da narração dos fatos e no plano metafórico. Para isso, o *corpus* selecionado foi *Outroso, um outro mundo, de Graciela Montes*, por ser uma narrativa em que duas leituras caminham em paralelo – a experiência das crianças, que tentam viver o cotidiano sem as ameaças da Patota, e a história do período da ditadura militar da Argentina, que aparece metaforicamente como pano de fundo. Embora esse livro não tenha se envolvido em polêmicas, nem tenha sofrido algum tipo de cerceamento, ele vai de encontro ao cenário onde há domínio de opressão, simbolizando através da ficção o desejo à liberdade das formas de viver e de se expressar artisticamente, fazendo com que o estudante reflita sobre esses contextos.

O livro narra a história de uma turma de amigos que decide construir um mundo secreto e subterrâneo por debaixo de Florida, bairro central de Buenos Aires, trazendo a metáfora de criar um universo paralelo como resistência contra formas de opressão. A construção de *Outroso* começa com o deslocamento do ladrilho da cozinha da casa de Ariadne e de sua Mãe, Maria Blanca, conhecida como a Louca. Após a retirada, então, desse primeiro ladrilho, tudo se inicia, e, com a escavação feita pelas crianças, vão surgindo a Grande Galeria, a rede de corredores e as saídas de emergência, criadas por Ariadne, Hugo, Batata, Terê e Rosinha, ou seja, um labirinto. Lá as regras passam a ser

estabelecidas por eles, que passam a viver o dia a dia longe das ameaças da Patota. Contudo, ao serem hipoteticamente traídos por Rosinha, que se envolve com Ricardo Renner, um jovem envolvido, supostamente, com a Patota, *Outroso* deixa de ser o mundo secreto e passa a ser conhecido de todos os moradores do bairro, incluindo a Patota. Ninguém sabe a real identidade dos integrantes da Patota, que usavam casacos de verniz, botas de couro e capacetes de motoqueiros com a viseira fechada. *Outroso* é desfeito após a guerra entre as crianças e a Patota (que invade por duas vezes o mundo secreto e subterrâneo). A obra de Graciela Montes é rica em símbolos, metáforas, permitindo, através do real e da alegoria, a possibilidade da abertura de outras interpretações, e “enfrentar o desconforto de não ter o controle de todas as possíveis leituras do texto talvez seja o maior aprendizado do professor de Literatura” (DIAS, 2019, p.186).

Trazido pelo narrador metaforicamente, o mito do Minotauro apresenta múltiplas leituras e simbolismos através da personagem principal Ariadne, que é também símbolo de uma sociedade matriarcal. Além disso, a construção “como se fosse um fio” resgata essa metáfora do labirinto com uma estrutura imprevisível contada pelo jornalista (e cronista) de *A Gazeta de Florida*, confuso do que realmente aconteceu, demonstrando haver, assim, uma hesitação do que de fato seria *Outroso*, apostando, então, nas metáforas. Por isso, a narrativa é construída como um fio, mas que, como mesmo o narrador diz, não se sabe bem como começou e como realmente terminou, como num rolo de lã. Devido a esse afastamento proposital do narrador, que se coloca ora como personagem, ora como observador, o texto possui muitos silêncios, levando o leitor à reflexão sobre os acontecimentos dos fatos.

*Outroso* pode indicar, então, duas possíveis leituras através das metáforas e dos símbolos presentes ao longo do texto. No plano da narração, *Outroso* representa um lugar para viver a liberdade em reposta à opressão comumente vivida pelas crianças. No plano metafórico, seria a resistência simbolizada na construção de um mundo subterrâneo para fugir da ditadura militar da Argentina. A escolha dessa obra nos permite pensar não no que é dito no enredo, mas no como é dito, ou no não dito, nos silenciamentos que o texto possui. Podemos pensar em alguns exemplos dessas metáforas a partir de alguns símbolos: o nome Patota, por exemplo, refere-se a um grupo que se junta para oprimir

peessoas; a personagem María Blanca traz a loucura simbolizada em formas de resistir a contextos fortemente marcados por opressão; Rosinha é a moça preparada para fazer um bom casamento; a cortina de fumaça através da farinha de trigo jogada por María Blanca ao som de “Marcha Soldado, cabeça de papel” pode ser lida como estratégia para impedir que os investigadores descobrissem *Outroso*, apontando indícios de que ela não era tão louca como sugere a história.

Por isso, a escolha desse texto rico em metáforas e símbolos objetiva criar oportunidades de acesso a um repertório cultural diversificado que talvez o estudante só tenha acesso na escola. Ainda, pensando no dever do professor enquanto parte integrante do sistema educacional do ensino público, é de primazia proporcionar aos alunos e às alunas um repertório diversificado para, assim, ampliar as suas possibilidades como ser reflexivo em uma sociedade na qual a base é a democracia, ainda que o totalitarismo esteja querendo se instalar. Como forma de combatê-lo, proporcionar o acesso à leitura, em especial, a literária, uma vez que refletir sobre a literatura nos proporciona o saber pela experiência estética, faz-se mais do que necessário, é urgente na formação leitora do estudante,

[...] afinal, é assim que desde sempre aprendemos, na escolha das experiências e na comparação entre elas. E para haver escolha não será possível prescindir de ofertas as mais variadas, das simples às complexas, para o encaminhamento de um percurso de progresso do leitor, entendido aqui como ampliação de suas experiências e construção de sua autonomia. [...] E por isso que quanto maior e mais diversificado for o acesso a formas mais complexas de simbolizar, mais interessante poderá ser a formação que esse leitor escolherá no rol a que ele tiver acesso (DIAS, 2019, p.183).

Dessa forma, assim como disse Dias, destaca-se a importância, para contribuir com a construção de itinerário de leitura (cf. COLOMER, 2007), de que textos complexos sejam ofertados aos alunos, que os tirem da zona de conforto, que os desafiem, afinal “não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis” (*ibidem*, p.44).

Devemos levar em consideração que na sua trajetória escolar, desde a Alfabetização infantil até o Ensino médio, a criança e o jovem terão contato com múltiplas formas de textos de forma extensiva, ou seja, são muitas leituras feitas, mas poucas que realmente tenham sido representativas, socializadas ao ponto de proporcionar, ao término

da etapa escolar, a formação de leitores. Então, o que iremos defender aqui são as leituras intensivas, a fim de colaborar com a formação desse futuro leitor através de seu progresso, conforme defende Colomer (2007).

Para isso, é importante pensarmos nas atividades de leituras que, muitas vezes, são propostas na escola. Ao fazer parte do contexto escolar, o estudante sabe que ler é um pressuposto, contudo, para que saia como leitor, seria necessário refletir como essa leitura é oferecida e de que forma é trabalhada. Ao longo da nossa vida escolar, a leitura, em muitas salas de aula, é usada como pano de fundo para trabalhar temas sociais, psicológicos e políticos ou apenas para servir ao conhecimento das estruturas linguísticas como ponte de apoio, o que Marisa Lajolo chamou de “texto como pretexto” (cf. LAJOLO, 2011). Embora a literatura possa ser depoente para reflexão sobre temas essenciais à vida humana, ela não pode estar apenas a esse serviço sem que haja conversas, compartilhamentos, reflexões sobre o lido, sem a escuta determinante sobre o que o texto literário proporcionou (ou deixou de proporcionar) àquele estudante. O foco das atividades extensivas, com isso, não estaria a serviço da subjetividade leitora, nem a serviço da reflexão que possa provocar, mas sim em busca das repostas objetivas, funcionando mais como um “checklist” para saber se o estudante leu o texto do que como papel reflexivo. Esse tipo de abordagem não favorece a percepção do estudante em relação às práticas sociais da leitura. Por isso, Colomer diz que

se pensarmos que meninas e meninos devem progredir neste aspecto, devemos dedicar tempo e programar as atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros (2007, p.64).

Para que esses meninos e meninas se sintam, então, no universo dos livros, é fundamental que lhes sejam oferecidos, nas aulas de Literatura, além de tempo e espaço adequado para o encontro com a subjetividade leitora a fim de que possam progredir e talvez saiam da etapa escolar como leitores, o contato com acervos culturais diversificados, incluindo atividades que vão além de perguntas de “orientação de leitura” - como a sugerida no questionário da Editora Moderna que acompanha a obra *Outroso*: “Quem deu o nome ao novo território? / Onde tudo começou? / Por quê?”.

A fim de proporcionar essa diversidade cultural e possibilitar que o estudante se sinta parte do universo dos livros, principalmente, em contextos expropriados em que a escola pode ser o único espaço onde terá a oportunidade de contato com obras literárias, a leitura de obras na sua integralidade precisa fazer parte das aulas de literatura. O percurso, portanto, por nós pretendido na pesquisa, é o de acúmulo das experiências estéticas com os textos literários, pois, depois de percorrer por narrativas curtas, embora complexas por conta das polêmicas que as cercaram, os estudantes passam agora para uma etapa posterior, na qual a narrativa longa poderá proporcionar ainda mais experiência leitora através do texto literário, cujo desconforto provocado talvez permita se sentirem mais presentes no universo social dos livros. A escolha de *Outroso*, com as suas alegorias, tem esse objetivo: o de provocar reflexões e trazer novas perguntas diante dos silêncios do texto, devido as suas possibilidades interpretativas envolvendo o plano da narração e o plano metafórico. Com efeito, através dos textos de maior complexidade, a capacidade de fruição dos estudantes pode ser ampliada progressivamente (COLOMER, 2007, p.67). Claro, sabemos que iremos encontrar desafios nas salas de aulas, em maior quantidade, nas escolas públicas, contudo, esse é (ou deveria ser) o papel do professor de Literatura/Português:

é útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo (COLOMER, 2007, p.68).

Atravessar esse labirinto que é a leitura literária será decisão do/a aluno/a, o que devemos fazer é indicar uma das entradas possíveis para esse caminho, que não será fácil nem simples, mas, enquanto o estudante estiver na escola, caminharemos juntos. Portanto, é digno de atenção que estejamos conscientes dessas questões, principalmente, a da importância de ler narrativas longas. Se a escola não der conta desse papel, isso ficará a cargo de quem? Quem será o responsável pelo acervo cultural do estudante? Nossos desafios estão, então, na formação inicial do professor, na valorização do livro, desafios sociais e políticos para que a literatura seja cada vez mais presente na escola.

## 5 A PEDRA NO MEIO DO NOSSO CAMINHO: CONTEXTO PANDÊMICO

### 5.1 As (Im) possibilidades do ensino remoto.

*No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho*

Carlos Drummond de Andrade

Desde o dia 11 março de 2020, quando Tedros Adhanom, diretor geral da OMS, declarou a Pandemia de COVID-19, o mundo já perdeu milhões de vidas humanas. No Brasil, as mais de 450 mil mortes<sup>26</sup> em decorrência do novo coronavírus se somam a uma das maiores crises sanitárias vividas na história do país. Com o descaso do Governo Federal cujo chefe executivo assume posição negacionista, defende “tratamento precoce” através do uso de medicamento cuja eficácia foi descartada pela comunidade científica para o combate à doença, promove aglomerações, critica medidas restritivas como o isolamento social e o uso de máscaras e minimiza a todo momento a pandemia e seus efeitos, o número de contaminações já ultrapassa a marca dos 15 milhões de casos confirmados<sup>27</sup>. Somos, no momento da escrita desse texto, um dos últimos países do ranking cuja análise se refere ao poder de reação à doença<sup>28</sup> e o 2º país com mais mortes do mundo. Isso tudo se junta à lentidão no processo de vacinação, o que retarda, ainda mais, a retomada da “normalidade”, estendendo esse “novo normal” para o final do ano de 2021, quiçá 2022.

Em relação a esse “novo normal”, podemos subtender mudanças no padrão da sociedade, não só quanto à lavagem das mãos, ao uso de máscaras e ao distanciamento social, como também à forma de alguns setores se comportarem diante desse contexto o

---

<sup>26</sup> Números divulgados nos periódicos de grande circulação no momento da escrita deste texto.

<sup>27</sup> Idem 23.

<sup>28</sup> Dados retirados do site da BBC News.

qual nos foi imposto. Nesse caso, em especial, a educação sofreu com essas “novas possibilidades”, pois o “novo normal”, regulamentado pelo CNE, substituiu as atividades presenciais pelas chamadas remotas devido à suspensão das aulas. Ainda, a recomendação para que não houvesse reprovações no ano de 2020, solicitando aos envolvidos “garantir critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos pelas escolas e redes de ensino, de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar”, refere-se a quais estudantes? A quem está sendo destinado esse “novo normal” no ensino do Brasil?

Após a declaração da OMS, começaram as primeiras medidas restritivas pelo mundo. No Brasil, elas foram anunciadas por governadores e prefeitos que determinaram fechamentos de comércios, bares, restaurantes, academias, casas de festas, danceterias, boates e, inclusive, escolas, a fim de impedir a disseminação do vírus. Embora tenhamos consciência das necessidades em relação a essas medidas de isolamento social exigidas, sabemos que grande parte da população do mundo não possui condições sanitárias, econômicas e nem mesmo psicológicas para segui-las. Aqui, no Brasil, isso tudo se soma à polarização do discurso político, trazendo ainda mais consequências a um país já marcado pela desigualdade social. Por isso, é fundamental entender que a crise sanitária causada pela pandemia do COVID-19, para os mais pobres, une-se a outras crises já existentes no país. O que fazer com a dicotomia da necessidade de ficar em casa e a de ir à busca de proventos para a própria sobrevivência e da sua família? Como fazer a higienização das mãos onde falta água? Como manter o distanciamento e evitar aglomerações em moradias onde espaços pequenos são divididos por cinco, oito, dez pessoas da mesma família? E, principalmente, como enfrentar uma pandemia com um país “desgovernado” sem a chance ao menos de desacelerar e permitir uma travessia menos agressiva? Como disse Boaventura Santos, “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2020, p.15).

O fechamento das escolas públicas e privadas foi anunciado para durar apenas quinze dias, o que equivaleria à antecipação do período de recesso de julho, mas perdurou por todo ano letivo de 2020. Para, então, suprir a ausência das aulas, os órgãos

responsáveis sugeriram às instituições educacionais fazer uso do “ensino remoto”, no qual estudantes teriam aulas através da internet dentro de suas casas, de maneira síncrona, evitando, assim, a disseminação do vírus pela diminuição da circulação de pessoas nas ruas. Entretanto, para isso, seriam necessários recursos tecnológicos que vão além de acesso à internet. Diante desse cenário, podemos refletir nas *várias pedras desse caminho*, pois, ao pensarmos nas escolas públicas do país, perguntamo-nos: quais estudantes elas atendem? Quais são as condições socioeconômicas das comunidades escolares? Teriam todo amparo, não só tecnológico como estrutural, para essa modalidade de aulas?

Além do impedimento de usufruírem da sociabilidade necessária inerente ao ambiente escolar, de ter acesso à merenda, que muitas vezes, é a única alimentação deles, crianças e jovens do país que vivem em vulnerabilidade social foram apagados dos discursos oficiais diante do contexto pandêmico, ao se cogitar atividades remotas sem auxílio para isso, comprovando, assim, a invisibilidade dos problemas sociais existentes no país. Não só a desigualdade social foi descortinada diante de nossos olhos como também se ampliou, uma vez que essa possibilidade de ensino não é para todos, sendo, mais uma vez, privilégio dos favorecidos economicamente. Segundo Saviani e Galvão (2021), cuja crítica recai sobre essa falácia do ensino remoto, essa modalidade possui apenas interesses privatistas, colocando a educação como mercadoria, a partir da exclusão tecnológica:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário, etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p. 38).

Todos esses pré-requisitos aos quais os autores se referem são mais facilmente encontrados na realidade de estudantes do ensino privado. Muitos são os alunos pelo Brasil, em especial, das instituições públicas (aqui incluímos as de ensino técnico e superior) cujo amparo tecnológico, como acesso propício à internet, talvez não faça parte

da sua realidade. Não só isso, mas também, para as aulas, é preciso ambiente adequado, que vai desde o silêncio necessário até a existência de cadeiras, mesas, aparatos mobiliários próprios para o estudo. Ainda, muitos responsáveis cuja educação de qualidade também possa ter sido negligenciada pelo Estado, já que os problemas envolvendo o sucateamento das instituições públicas de ensino do país não começaram apenas agora, não se sentem qualificados/autorizados/confortáveis para fornecer o auxílio, muitas vezes imperioso, para a realização das tarefas escolares - expressão cujo adjetivo indica a que instituição cabe essa função. Somado a isso tudo, o processo de desvalorização dos professores se ampliou no país, principalmente, por parte do poder público cuja prioridade das poucas políticas de amparo não é a educação. Os docentes foram duramente criticados quando se opuseram às tentativas de retomada das atividades escolares sem o protocolo de segurança estabelecido e, principalmente, sem vacina, mesmo que, durante a suspensão de aulas presenciais, tenham se submetido a trabalhos exaustivos, vendo-se obrigados a fazerem uso das ferramentas digitais utilizando recursos próprios para conseguir cumprir pedagogicamente o que se foi proposto para o ensino dos estudantes.

Diante de todos esses aspectos, perguntamo-nos: para quem é o “ensino” remoto? Como professora de instituição pública e privada, posso dizer que em 2020 apenas lecionei para alunos das escolas privadas. Mesmo assim, alguns bolsistas, ou estudantes cujo responsável financeiro, devido ao processo de desvalorização da escola pública pelo qual passamos há anos, pagam, com muito sacrifício, as escolas, foram se perdendo ao longo do ano letivo. Uma situação em especial gostaria de relatar aqui, pois acredito ter caráter essencial para reforçar a invisibilidade pela qual muitos passam em nosso país que, como dito, por causa da pandemia, ampliou-se diante de nossos olhos. No início, eu pedia para os alunos abrirem as suas câmeras, pois, sendo instituição privada, acreditei, equivocadamente, que todos se dispusessem dos espaços para o estudo. Contudo, um dos estudantes, ao abrir a sua câmera estava sentado na escada de cimento do lado de fora da casa com o celular na mão com o fone de ouvido. Depois, viria a saber que esse aluno era bolsista morador de uma comunidade. Essa possivelmente é a realidade de tantos outros

estudantes pelo país, num recorte em que a realidade parece melhor do que a da escola pública, mas acentua a desigualdade diante dos colegas de turma.

Na escola pública, por sua vez, não houve acesso aos estudantes por todo o ano letivo de 2020. Mesmo com os esforços da orientação educacional em manter algum contato com a comunidade escolar, a resposta deles era quase zero. Digo esforços porque, até outubro de 2020, não havia posicionamento algum por parte da Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias em relação a como lidar com a ausência das aulas. Com o objetivo, então, de minimizar as consequências possíveis advindas do afastamento das atividades escolares, a equipe diretiva da escola onde sou locada decidiu, por conta própria, usar, como fonte de informações de cunho educativo aos tantos alunos, uma página no Facebook para disponibilizar mensagens de acolhimento, relatos, esclarecimentos sobre a pandemia, vídeos de professores com textos motivacionais, várias formas de comunicação para que o contato fosse reestabelecido. Infelizmente, o visto foi a não adesão como consequência da desigualdade social na qual vivemos. Pouquíssimos estudantes e responsáveis entraram nessa página da escola, mesmo com o convite feito pelos funcionários da secretaria escolar através de ligação telefônica.

Embora a adesão por parte do corpo docente não fosse obrigatória, visto que solução alguma para o afastamento da rotina escolar, até então, havia sido recomendada por setores responsáveis pelas diretrizes pedagógicas do município, muitos professores foram, gradativamente, aderindo à proposta, passando a postar, inclusive, atividades conteudistas – não faço, aqui, uma crítica aos colegas, afinal, vivemos em uma sociedade na qual a primazia é um ensino cujas metodologias sempre se basearam em formas cartesianas, que persistem de forma estrutural desde o período colonial. Entretanto, eu me perguntava se havia sentido indicar atividades com conteúdos, já que não havia, efetivamente, o tempo do ensino e da aprendizagem.

Apesar das várias postagens, pouquíssimos alunos comentavam as atividades ou nos procuravam através do aplicativo de mensagem da mesma rede social. Eu mesma relutei a essa adesão, pois sabia das impossibilidades desse contato virtual com estudantes em vulnerabilidade social, entretanto, a partir de junho de 2020, aderi ao programa da

escola. Inicialmente, na tentativa de algum contato, postei atividades sem cunho conteudista e, na esperança de conseguir algum relato, mínimo que fosse. Sugeri a escrita do *diário* sobre como estava sendo a pandemia e, na esperança de despertá-los, enviei trechos do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; por ser tratar de uma obra publicada a partir do relato das experiências na comunidade onde ela vivia, acreditei ser possível ocorrer alguma forma da identificação de que nos fala Petit (2013). Abaixo, encontra-se a primeira atividades enviada por mim:



**ESCOLA MUNICIPAL EXPEDICIONÁRIO AQUINO DE ARAÚJO**  
**PROFESSOR (A): Layla Jogas**  
**TURMA (S): 701/702/703**  
**ATIVIDADE Nº: 01/2020**

#### ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esse período não está sendo fácil para ninguém, então, que tal registrar isso? Todas as nossas dificuldades, tudo que sentimos? Como fazer isso? Uma forma muito legal de relato é um diário. Isso mesmo! Um diário. Todos os dias você pode registrar escrevendo em uma folha como foi, o que fez, o que não fez, o que pensa sobre tudo isso, o que sente, ou seja, o que quiser. Não pense que isso é coisa só para meninas não, isso é para todos e todas! Alunos, alunas, professor, professora...isso nos ajuda a encarar tudo com menos ansiedade. Sabia que muitos escritores e escritoras publicaram, lançaram os seus livros a partir de suas impressões da vida cotidiana, do dia a dia, daquilo que eles ou elas observavam? Olha, eu estou fazendo o meu e gostaria que vocês também fizessem o de vocês! Pode ser no caderno da escola, pode ser em um caderno velho que está de lado, pode ser em folhas de papéis, só guarda direitinho, pois isso vai servir e muito assim que pudermos estar juntos novamente!

(Imagem nº 8 - produção da autora)

Junto a essa atividade, agreguei um vídeo explicativo, no qual falava um pouco sobre o livro de Carolina de Jesus, objetivando algum trabalho de leitura com eles, mesmo durante a pandemia. No vídeo, eu sugeria contar como estava sendo a atividade proposta, se estavam conseguindo ou não escrever o diário. Sendo a resposta positiva ou negativa, sugeri que viessem falar comigo através do *Messenger* (aplicativo de mensagens do Facebook). A resposta obtida foi o silêncio, pois essa é a forma, segundo Bajour (2012), que muitos encontram de resistir a contextos marcados pela ausência, pela desigualdade social, e, muitas vezes, pela violência. Houve várias tentativas de contato, contudo em nenhuma obtive sucesso. Aqui é possível refletirmos: será que foi o tema e a escolha de

Carolina de Jesus? Às vezes, o que pensamos ser identificação na verdade soa como espelhamento do real e pode trazer desconforto e afastamento:

Outra atitude errônea, em minha opinião, consiste em pensar as coisas em termos de “necessidades” ou expectativas, e de leituras capazes de satisfazer essas necessidades e essas expectativas. Muitas vezes, nos meios onde ler não é habitual, os mediadores tentam chamar atenção das pessoas com livros que supostamente têm a ver com elas. Porém, depois, nem sempre lhes dão a oportunidade de passar para outra coisa, de ampliar universo cultural (PETIT, 2013, p.26).

Com efeito, nem sempre aproximação com o mundo que nos cerca será o indicado para que ocorra algum tipo de afinidade com o livro, com uma história, com um personagem. Às vezes, é justamente o inverso, é no avesso que a metáfora faz sentido. Embora pensar em diagnósticos de alguns silêncios só é possível em contexto presencial, a minha escolha pode ter sido uma atitude errônea.

A partir de outubro de 2020, vieram as orientações por parte da SME/DC, exigindo a realização das 800 horas de atividades a serem cumpridas até dezembro. Em relação ao grupo discente cuja qualquer participação fosse comprovada, foi sugerido não haver reprovações. Isso foi, claramente, apenas uma resposta da SME dada à comunidade escolar após pressão sofrida pela reabertura das escolas. Apostilas foram confeccionadas por nós para cumprir a carga horária exigida e também foram contabilizadas as atividades postadas voluntariamente no Facebook. Assim, o término do ano letivo de 2020 se estendeu até fevereiro de 2021 e os estudantes que se dispuseram a devolver ao menos uma das três apostilas exigidas feitas foram aprovados.

Até aqui, mesmo a partir de um relato de uma realidade específica, foi possível constatar que a pandemia do COVID-19 trouxe, para a educação brasileira, consequências graves, pois não só colocou à mostra as desigualdades sociais do país como também ampliou a exclusão social dos expropriados, uma vez que um dos principais instrumentos para reduzir as diferenças sociais da população é ensino público de qualidade, e, nesse contexto, o que prevaleceu foi a falácia do ensino remoto referida por Saviani e Galvão. Conforme também nos diz Santos,

por um lado, ao contrário do que é veiculado pelos *media* e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele (SANTOS, 2020, p. 21).

Portanto, com essa invisibilidade ampliada diante de nossos olhos, como nos diz Santos (2020), com o aumento da exclusão social a que muitos estudantes das escolas públicas do país estão submetidos, com as impossibilidades de acesso aos alunos, com a não adesão a esse ensino remoto como mais uma reposta à desigualdade social, voltamos a refletir sobre os tipos de proibições impostos à literatura. Afinal, como ler literatura diante desse cenário?

## 5.2 Mais uma proibição imposta à literatura

*E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?*

Carlos Drummond de Andrade

Dentro do contexto das possíveis formas de cerceamento que a literatura sofre nos últimos anos, desde o golpe de 2016, como relatado no capítulo anterior, a pandemia talvez possa ser considerada mais um tipo de proibição imposta, tendo em vista que, por conta das impossibilidades do ensino remoto, ler literatura se mostrou uma tarefa ainda mais desafiadora no atual cenário.

Ao tratarmos da educação literária em contextos socioeconomicamente prejudicados, enfrentamos o desafio de despertar o leitor subjetivo (cf. LANGLADE,

2013) de cada estudante, pois, muitas vezes, por conta da violência diária, das “ausências presentes” na vida deles, o silêncio é uma forma de defesa. Fazer com que esses tantos alunos e alunas, atravessados pelo descaso do poder público, invisibilizados pela exclusão social, alcancem a confiança e a intimidade necessárias para que a subjetividade sobressaia na leitura do texto literário não é uma tarefa fácil no ambiente escolar, mesmo com a nossa mediação, com as conversas literárias (cf. BAJOUR, 2012) e com a presença de alunos e de professores realizando trocas a partir da escuta um do outro. Em contexto pandêmico, o desafio talvez seja ainda maior e possa se tornar quase impossível mediar um texto literário sem o contato direto com a turma. Como deixar que *o vagante, o escriba e o intérprete* de Gervais (2013) exerçam seus papéis, se nem ao menos sabemos se esses estudantes terão acesso às aulas e aos textos? Para a apropriação de uma obra, não só a leitura mas também as suas impressões seguidas do registro, através da escrita, e o compartilhamento, através de conversas sobre o texto, são fundamentais para construir sentidos acerca do texto literário e, conseqüentemente, para que o ato da leitura se construa como formativo na trajetória dos estudantes. Na pandemia, esse processo é diretamente afetado, pois não há acesso aos estudantes e, principalmente, não há o retorno deles em relação às atividades propostas. Ainda, como pensar em encontro com a subjetividade leitora longe da intimidade necessária a isso, uma vez que não há, muitas vezes, espaços apropriados para que esses estudantes possam ter o contato com o livro – se houver possibilidade de possuir o livro – e com a escrita, a concentração necessária, o tempo para ler e, ainda, o silêncio? Quando pensamos na escola, pensamos em cenário apropriado para propor atividades as quais possibilitem que as impressões sobre a obra literária possam ser compartilhadas, escritas. O silêncio, o compartilhamento, a mediação especializada através da presença do professor são os limites impostos à leitura literária no ensino remoto problematizado nesse mesmo capítulo. Como fazer isso à distância, como fazer isso em locais onde a intimidade seja atravessada a todo instante? Conforme ressalta Petit:

A ausência de intimidade talvez seja o melhor indicador da pobreza, mas ainda que os rendimentos. Quanto mais pobre a pessoa for, menos intimidade tem. E quando não se tem moradia – o nível mais baixo da escala social –, quando se vive em uma calçada, basta o mínimo gesto para ficar exposto ao olhar público. Quando alguém é um pouco menos pobre, está protegido do olhar dos passantes, porém vive com cinco ou oito pessoas no mesmo cômodo, onde os dizeres, o gesto se mesclam a cada minuto. E à medida que ascende na escala social, ganha metros quadrados e dispõe de melhores condições materiais para proteger a sua intimidade (PETIT, 2013, p.116, 117).

É esse grave problema intensificado com a pandemia: quanto “mais pobre, menos intimidade se tem”, e, quanto menos intimidade, menos leitura se consegue ter, quanto menos leitura, menos pensamento crítico e menos chance de sair dessa condição social. Quando defendemos a liberdade de escolha do professor e a sua autonomia para a mediação dos livros com temas considerados tabus, estamos defendendo o seu olhar como mediador especialista. Em contrapartida, sabemos que às vezes a escola não permite essa escolha, e acaba que não parte apenas dele a seleção das obras - escolher como docente especializado para levá-las ou não aos estudantes -, pois isso pode colocar em risco o seu emprego, e combater essas formas de cerceamento pode promover conflitos que nem sempre o professor poderá evitar.

Ainda, devido ao descaso do poder público, diante de cenário nunca vivenciado por conta da alta transmissão do vírus SARS-COV 2, em que vários estudantes não tiveram acesso às aulas devido à falta de interesse governamental em encontrar soluções para que a educação não seja afetada, como agiríamos diante desse cerceamento ainda mais grave, o cerceamento ao ensino, ao básico para que aquela criança, aquele jovem possa ter a chance de viver igualmente na sociedade? A discussão pode ser ainda mais ampla, como já exposto, se pensarmos que a maioria desses estudantes das escolas públicas do país são provenientes de famílias pobres, em que 75% dessa população com vulnerabilidade social, segundo IBGE, é negra. Não temos como combater as desigualdades sociais, raciais, de gênero, econômicas, entre outros problemas sociais se não colocarmos no foco da discussão política o ensino público no Brasil.

Portanto, quando pensamos na pesquisa fundamentada no “direito à literatura” de Candido, na garantia do acesso ao livro físico através da campanha realizada<sup>29</sup> para que cada estudante pudesse ter o seu exemplar, na possibilidade de inserir esses estudantes na prática social da leitura, na defesa da não proibição dos textos e na autonomia do professor na sala de aula, não poderíamos prever tamanha impossibilidade e limites impostos diante do cenário histórico no qual estamos vivendo. Apesar de todos os esforços da E.M. Aquino de Araújo a fim de manter algum contato com a comunidade escolar, o retorno, como dito, foi quase zero. Como exigir/garantir o direito à literatura em contextos nos quais o direito a recursos básicos como água, comida e dignidade humana foram negados e negligenciados por um governo negacionista? Como manter a proposta de trabalhar com *diário de leitura, com as conversas literárias* proposta por Bajour (2012) quando não há espaço para a ficção, para a poesia? Afinal, o que permeia a realidade desse contexto é o descaso, a invisibilidade, a exclusão, a proibição ao mínimo necessário para a sobrevivência, como a alimentação<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Essa campanha foi realizada no início da pandemia, quando ainda se objetivava a aplicação da pesquisa.

<sup>30</sup> Segundo relatórios do IBGE divulgados em 2020, o Brasil voltou para o mapa da fome da ONU, de onde estava fora desde de 2013.

## 6 POSSÍVEIS CAMINHOS

*“pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros, etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos”.*

Cecília Bajour

Antes de sermos atingidos pela crise pandêmica, ao pensarmos em trabalhar leitura, sobretudo a literária nas salas de aulas, nossa pesquisa se apoiaria em três instrumentos considerados importantes para possibilitar o acesso, de maneira cuidadosa, a essa areia movediça que é a subjetividade leitora, a fim de, longe de uma visão salvacionista, permitir, talvez, à literatura, na sua potência, colaborar com a formação humana de que tanto nos fala Candido (2011), discutir o texto por meio da *conversa literária* de que fala Bajour (2012) e produzir *autobiografia de leitor e o diário de leitura*, ambos tratados por Rouxel (2013). Esses instrumentos vêm sendo utilizados por essas pesquisadoras cujas propostas se debruçam sobre o sujeito leitor, cujas impressões são trazidas para o cerne das aulas de literatura, a fim de pensar nas possíveis contribuições para construção de sentidos dos textos literários, para que o estudante, com mediação do professor e dentro dos limites do texto, assuma papel de protagonista nos caminhos interpretativos das obras. Afinal, como pensar em atingir a subjetividade leitora para que ocorra a apropriação do texto literário, sem esse encontro com o leitor subjetivo fazendo da leitura uma experiência singular, através das conexões interpretativas pelas quais ele poderá fazer? Para Langlade,

[...] considerar a implicação do sujeito leitor como uma necessidade funcional da leitura literária – o que procuro fazer aqui – só pode nos levar a considerar os elementos de subjetividade produzidos pela atividade leitora por mais estranhos ou desorientadores que possam parecer à primeira vista. É também

necessário admitir que as coerências interpretativas mais próximas do leitor assentam em boa parte em uma forma de secularização da obra – uma apreensão da obra como se ela remetesse ao mundo real –, pois utilizam as mesmas categorias morais, culturais, analíticas, metafísicas que o leitor utiliza habitualmente em sua percepção do mundo (LANGLADE, 2013, p.37).

Embora os referidos pesquisadores não pertençam a contextos brasileiros, suas contribuições para o trabalho da leitura, sobretudo a literária na sala de aula, podem colaborar para educação literária no ensino público do Brasil. Em contextos fortemente marcados pela violência, vencer o silêncio e conseguir com que essas implicações do sujeito leitor, defendidas do Langlade, funcionem para a apreensão da obra é o principal desafio do docente cujo desejo seja inserir a leitura na vida de crianças e de jovens abandonados pelo Estado. Além delas, mesmo sendo antropóloga, as obras Petit (2013) falam sobre as impressões de leitores, principalmente, em contextos marcados pela ausência, pelo medo. A ideia dos *fragmentos roubados dos textos* trazida por ela pode ser um bom caminho para o pensar, junto à turma, sobre como os possíveis sentidos dos textos podem fazer conexões com outras leituras, incentivando, talvez, a continuidade das leituras para esses estudantes. Pensando, então, nas impressões dos alunos e das alunas nas atividades em que o foco sejam as leituras com aprofundamento cujo objetivo seja acompanhar o avanço da maturidade leitora da turma, as *atividades verticalizadas* (DÍAZ-PLAJA, 2009 citado por SOUZA, 2016, p.186) são fundamentais, assim como diz Raquel Souza:

No caso de o objetivo ser uma leitura intensiva, ou seja, em profundidade, cujo foco esteja no avançar das competências leitoras e na quebra e alargamento de expectativas, o aconselhável é que se opte por atividades verticais, hierarquizadas, que partam do professor e estejam vinculadas à instituição escolar. Nesse caso, o foco deixa de ser a variedade e passa a ser a qualidade, o que significa, para os propósitos deste texto, o potencial que o texto tem de mobilizar recursos intelectuais e afetivos para a construção de sentidos (SOUZA, 2016, p 186).

Embora seja aconselhável que essas atividades verticalizadas de forma hierarquizada partam do professor, é necessário aos docentes ter conhecimento de que Souza não se refere à autoridade absoluta, em que apenas a visão interpretativa do professor é válida,

induzindo aos estudantes a “visão única aceitável”, mas, sim, ao papel importante do professor em se colocar como mediador especialista, levando a turma a refletir sobre as possíveis linhas interpretativas da obra, através de atividades cujo objetivo seja proporcionar ao sujeito leitor momentos para *levantar a cabeça* e se tornar também um pouco “autor irreverente do texto que lê” (BAJOUR, 2012, p. 18).

Com essas atividades, a partir dos instrumentos selecionados, o objetivo da presente pesquisa era, com base nas observações ativas na sala de aula e na análise das produções dos discentes, refletir sobre a possível dupla contribuição a qual experiência estética das leituras literárias proporcionaria aos envolvidos: a primeira seria na formação leitora de alunos e alunas por quem a literatura pode nunca ter sido visitada; a segunda seria na mudança da minha prática pedagógica, enquanto docente do ensino básico da escola pública. É nesse ponto que ambos os percursos se entrecruzam, o dos estudantes e o da professora, pois, através do saber pela experiência (cf. LARROSA, 2002), trilharíamos o caminho da *formação mútua*, conforme em texto de DIAS e MAUÉS (2019), e atribuiríamos nova concepção, fundamentada no mesmo parâmetro, à formação do professor de literatura do ensino básico. Entretanto, por conta das impossibilidades e os limites impostos pelo novo Coronavírus, não conseguimos realizar a pesquisa como se objetivou, com as observações ativas na sala de aula, pois, como relatado, não havia acesso aos estudantes. Dessa forma, tudo que foi pensado passará a ser uma proposta dos possíveis caminhos para o trabalho com o texto literário na escola. As atividades, então, seriam assim determinadas:

#### **a. Autobiografia de leitor**

Apesar dos desafios presentes nas salas de aula no que diz respeito à leitura e à forma como os estudantes se referem a ela no contexto escolar - sempre como sofrida (e devemos concordar com eles, afinal, ler pode se mostrar uma atividade bem complexa e dolorida) e como algo a não despertar, segundo eles, *interesse ou gosto* -, o trabalho com a autobiografia de leitor pode se mostrar motivador quando se deseja trazer para o coração das aulas de língua materna o trabalho com textos literários. Para Rouxel, “totalmente

centrado na leitura, esse gênero abre reflexão para a importância que pode ter a Literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói os sentidos” (ROUXEL, 2013, p. 67). Através do relato sobre alguma experiência leitora, os estudantes podem evocar, primeiramente, gostos e assumirem uma identidade de leitor (*ibidem*, p. 78). Mesmo que afirmem não terem experiência a ser relatada, possivelmente surgirá algum contato com a leitura, seja na escola, seja em casa, seja através de pequenas lembranças, e, assim talvez nos possibilite tocar, embora de maneira limitada, algo tão íntimo como a subjetividade do leitor por meio das experiências dos textos já lidos. Dessa forma, iniciar o ano pedindo para os alunos esse gênero, poderia nos permitir conhecer a trajetória leitora da turma para, assim, construirmos juntos um percurso que contribua efetivamente com a formação da identidade literária de que fala Rouxel:

Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e para que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura (ROUXEL, 2013, p. 68).

Pensando em situar esse lugar do processo de identificação trazido por Rouxel para iniciar as aulas de literatura, a ideia é redigir *a autobiografia de leitor* nas primeiras páginas do diário de leitura. Além disso, a fim de horizontalizar as relações para que os estudantes se sintam mais confortáveis em participar da atividade, seria interessante o professor também participar com a sua autobiografia. Posteriormente, docente e alunos compartilhariam com a turma algum trecho de seus escritos. Ao final do ano letivo, essa atividade seria refeita, pois possibilitará aos estudantes perceber o próprio progresso como leitor, como foi o seu percurso na percepção dos seus gostos, seus interesses e a sua visão sobre os textos literários.

Portanto, pensar nesse gênero como início e fim para as aulas de literatura pode ser um caminho para dar voz à subjetividade leitora, mostrando como ela pode ser determinante para a apropriação da leitura, pois atribui novos sentidos ao ato de ler, seja sozinho, seja no coletivo. Ademais, ainda aflora gostos a fim de contribuir com a identidade literária da qual nos fala Rouxel (2013).

## **b. As conversas literárias acerca do *corpus* selecionado**

Como há dificuldades de conseguir as obras em quantidades suficientes para que cada estudante tenha o seu exemplar, na primeira etapa na qual o foco está nas narrativas curtas das obras envolvidas em polêmicas, a fim de captar o olhar dos adolescentes sobre esses textos e, concomitantemente, acompanhar o progresso como leitor do estudante, optaríamos pelo formado digital com a exposição para a turma, pela projeção da imagem na parede. A leitura seria realizada pela docente em voz alta, pois essa metodologia invoca o leitor para o texto e pode ser uma grande aliada no processo de educação literária (cf. BAJOUR, 2012). As três obras iniciais - *Peppa*, de *Silvana Rando*, “A triste história de Eredegalda”, conto presente no livro *Enquanto o sono não vem*, de José Mauro Brant, e *O menino que espiava para dentro*, de Ana Maria Machado – seriam abordadas no primeiro trimestre. A proposta seria, inicialmente, não informá-los de que se tratam de obras polêmicas, cerceadas de alguma forma, pois desejamos analisar se eles partiriam das mesmas linhas interpretativas dos censores/adultos, sendo adolescentes analisando obras infantis e, portanto, tendo já algum distanciamento em relação ao público-alvo das obras. As conversas seriam baseadas no roteiro detalhado na seção “5.1”.

Para a etapa seguinte, quando se amplia a leitura para a narrativa longa na sua integralidade, pensando nos caminhos para a educação literária, na importância do acesso ao livro físico e no papel social ocupado pela escola de proporcionar experiências de leituras a crianças e jovens que possam nunca ter tido a oportunidade de adquirir um livro de ficção, foi necessário realizar uma campanha via redes sociais pedindo doações de exemplares em números suficientes para atender a turma. A campanha foi realizada por mim e pela professora orientadora Ana Crélia Dias logo no início da pandemia do novo Coronavírus, pois ainda objetivávamos a realização do trabalho em sala de aula. Apesar de a pesquisa não ter sido aplicada como se desejou, as obras foram recebidas e serão usadas assim que possível.

Infelizmente, ainda são poucos os projetos político-pedagógicos existentes a viabilizar recursos para a compra de livros que atendam a seleção feita pelo docente. O

PNLD<sup>31</sup>, que agora abriga o extinto PNBE<sup>32</sup> e se chama PNLD Literário, quem mais se aproxima disso, muitas vezes não disponibiliza obras em quantidades bastantes para atender a turma, e, não raro, as entregues não correspondem às escolhidas pelo corpo docente. Embora a biblioteca da E.M. Aquino de Araújo tenha um acervo de boa qualidade, com obras importantes para a literatura infantil e juvenil, como as de Lygia Bojunga e o próprio *Outroso*, de Graciela Montes, não há quantidade suficiente para atender a uma turma completa.

Para possibilitar, então, a construção dos conhecimentos sobre a narrativa proposta, com cada estudante de posse do seu exemplar, a pensar na contribuição que as trocas das alteridades podem proporcionar aos saberes literários, as conversas literárias propostas por Bajour (2013) podem se mostrar satisfatória a fim de colaborar com a apropriação do texto, afinal

pensar as conversas sobre literatura como o coração, como o eixo central do encontro de saberes literários entre docentes e alunos é um conceito que convida a refletir sobre a literatura para crianças e jovens e sobre seu ensino. Assim ocorre em diversas experiências de formação de docentes nas quais sondar o que acontece com os leitores quando falam de livros se torna uma situação de construção de conhecimento. (BAJOUR, 2012, p. 47)

Bajour nos convida a pensar as conversas sobre os textos literários, contribuindo, assim, para a educação literária. Ao darmos ouvido paras as várias vozes possíveis através dessas conversas, ao nos disponibilizarmos a apurar a escuta no trabalho com a literatura, harmonizamo-nos com a leitura subjetiva tratada por Rouxel (2013) cujo foco estará no sujeito leitor, nas suas impressões sobre a obra. Dessa forma, proporcionando esse espaço nas aulas para essas conversas, os vários olhares sobre a mesma obra se encontram e, assim, pode ser possível ampliar nossos saberes acerca do texto, ou seja, a partir da escuta do outro podemos dar novos sentidos às nossas leituras.

Importante ressaltar que, para essas conversas, é necessário um mergulho profundo no texto por parte do docente para propor os debates a contribuir com as

---

<sup>31</sup> Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

<sup>32</sup> Programa Nacional Biblioteca na Escola.

possíveis linhas interpretativas às quais os estudantes podem chegar. Esse conhecimento pode ser essencial, pois sabemos que os leitores podem seguir caminhos diferentes, e cabe ao mediador confrontar as possíveis leituras feitas na sala de aula para enriquecer os saberes sobre o texto. Para isso, enfatiza Bajour que

levar em conta a polissemia dos textos não implica, porém, que basta colocar em cena, indistintamente, todas as interpretações sem seguir algumas linhas, que podem ser aquelas previstas pelo professor ou outras propostas pelos alunos. Por outro lado, as linhas imaginadas pelo professor, quando são apresentadas de modo permeável às ideias que vão surgindo na conversa, tornam-se dialógicas e levam à construção coletiva de sentidos. Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é garantir que suas intervenções sejam levadas em conta e que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos. Quando o professor recorre ao próprio texto para que seja ele a responder às novas perguntas ou, mesmo que as deixe em aberto, estará indicando aos leitores o caminho para que consolidem sua argumentação a partir da materialidade do que as palavras e as ilustrações dizem ou calam (BAJOUR, 2012, p.68).

Portanto, destituir-se da autoridade absoluta e horizontalizar as relações nos debates, como nos fala Bajour, é um dos caminhos possíveis para o trabalho do texto literário na sala de aula, tendo consciência de que as várias vozes sobre os textos podem colaborar com a construção de sentido. Embora as atividades necessitem ser hierarquizadas pelo mediador/professor, as vozes do sujeito leitor/estudante não podem ser caladas, elas precisam ser valorizadas, pois, através do saber do outro, da voz do outro, do encontro das intersubjetividades, podemos (re) construir sentidos dados como consolidados e repensar o mundo ao nosso redor, possibilitando, assim, uma experiência singular da obra proposta. Dessa forma, contribuimos com o princípio democrático da escuta de todos e da leitura subjetiva como espaço de construção da autonomia e da luta democrática contra o silenciamento imposto, em especial nos contextos dos expropriados.

a escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos se sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo que talvez não chegaríamos na leitura solitária, como nosso som pode nos fazer construir novos sentidos (*Ibidem*, p.24).

### c. O diário de leitura

A leitura subjetiva de que nos fala Rouxel (2013) trouxe inúmeras contribuições para a abordagem dos textos literários nas salas de aulas. Ao colocar no foco do trabalho com o texto as inferências do leitor, permitiu abrir caminhos para a apropriação do texto pelos estudantes e possibilitou o deslocamento da autoridade interpretativa do professor cuja visão especializada não pode deslegitimar as leituras subjetivas feitas pelos alunos *a priori*. Os fundamentos, então, dos pressupostos da subjetividade leitora propõem ao ensino que o saber sobre si somado ao saber sobre o mundo colabore com os interesses pedagógicos das aulas de literatura.

Segundo Jouve (2013), um grande desafio da leitura é confrontar o leitor com ele mesmo, e, para isso, ele nos convida a pensar nos planos efetivamente afetados pelas reações do leitor na construção do sentido do texto literário, *o plano afetivo e o plano intelectual*. Ele nos faz refletir sobre como esses constituintes são dependentes das subjetividades possíveis dos leitores, através de suas reações durante o ato de ler. Ao analisar, então, as implicações do leitor, Jouve (2013) nos apresenta duas possibilidades de reações: a *subjetividade necessária*, prevista pelo texto que pode ocorrer tanto no *plano afetivo* – retomada de nossas memórias através, por exemplo, da montagem de cenas, fisionomias de personagens, imaginação de locais, pessoas – quanto no *plano intelectual* – quando nos possibilita pensar nas ambiguidades no texto, no que está nas entrelinhas, no não dito. A *subjetividade acidental*, embora não prevista, permite a reapropriação do texto: no plano afetivo, traz a ideia de identificação e questiona as diretrizes emocionais do texto e, no plano intelectual, provoca as intertextualidades leitora, os equívocos de leitura, os interesses, as conexões estabelecidas (cf. JOUVE, 2013).

Pensando, assim, na legitimação dessas leituras subjetivas feitas pelos estudantes, propomos o diário de leitura como forma de registro dessas recepções acerca das leituras compartilhadas com a turma, uma vez que “leitura sem escrita permite uma apropriação somente parcial da cultura letrada” (CASTRILLÓN, 2011, p.98). Além de possibilitar emergir a manifestação cognitiva, ou seja, um local onde pudessem “andar” com certa liberdade nos pensamentos sobre os textos, a fim de desautomatizar a leitura, o diário

também pode ser um instrumento de aprendizagem dos alunos e avaliativo para o professor, pois é possível acompanhar o percurso da leitura da obra escolhida e a compreensão deles nos caminhos interpretativos dos textos literários a partir das atividades verticalizadas (DÍAZ-PLAJA, 2009 citado por SOUZA, 2016, p.186).

É válido frisar não existir resposta certa ou errada nos diários, como as que servem para conferir a realização das leituras propostas, mas sim como forma de mostrar a importância do olhar deles sobre o texto. Reforçamos isso porque há alunos nas escolas públicas cuja opinião é sempre silenciada, e valorizar essas vozes pode ser um caminho de encontro com a subjetividade leitora desses estudantes além de dar início a um percurso de aprofundamento das leituras. Para, então, colaborar com essa personalidade do diário, propor a customização da capa do caderno usado como diário de leitura pode contribuir como primeira atividade de registro das subjetividades da turma, afinal, a arte feita no caderno pode ser a primeira forma de expressar sentimentos e sensações. Nesse caso, também se pode pensar em atividade interdisciplinar a envolver o/a professor/a de artes.

Dessa forma, a mediação do docente nos debates e o registro das impressões sobre as leituras dos estudantes no diário de leitura, a partir do proposto na próxima seção, podem ser itinerários possíveis para a abordagem do texto literário nas escolas. Para Gervais, através da metáfora da fábula, existem três personagens em busca de leitores: *o vagante*, aquele que se permite aos devaneios das leituras – as conversas literárias –, *o escriba*, que tenta captar as errâncias dos vagantes – os registros no diário – e *o intérprete*, aquele que organiza os escritos captados – compartilhamento da subjetividade leitora (GERVAIS, 2013). Logo, a autobiografia de leitor, as conversas literárias sobre as obras, o registro no diário de leitura contribuem na identificação do leitor, na apropriação do texto, na construção de sentidos e na experiência singular com a leitura, sobretudo a literária, de forma que permite, como destaca Rouxel (2013), a elaboração da identidade literária para, quem sabe, assim, definitivamente, conseguir inserir os estudantes nas práticas sociais da leitura.

### 6.1 Andando pelas narrativas curtas: nós também somos censores?

Para essa etapa, em que seriam abordadas as narrativas curtas envolvidas em polêmicas, a leitura seria feita em voz alta pelo docente a fim de convidar a turma a se envolver com as histórias a partir do que Colomer (2007) define como *ler com o especialista*. A fim de construir caminhos interpretativos para leitura de cada obra, já que os textos podem oferecer alguns desafios, a voz do especialista pode servir como um guia a provocar e a chamar atenção para determinados fragmentos, dar informações que o leitor não sabia e ajudá-lo a superar as dificuldades encontradas com o fito de atribuir sentidos ao texto (COLOMER, 2007, p.183). A ideia seria, como se trata de três livros, dividi-los ao longo do primeiro trimestre e, ao final de cada leitura, abrir espaços para os registros nos *diários de leitura* e para o compartilhamento com a turma das impressões registradas, partindo para as conversas literárias. Inicialmente, como já afirmado, não será informado aos alunos que o *corpus* trabalhado se trata de livros problematizados e envolvidos em algum tipo de censura, para que não haja interferência no olhar voltado para a história e não prevaleça só a visão mais geral da obra. Depois de consolidadas as leituras pelos estudantes, o objetivo é levar a conversa sobre os textos para outro olhar, em que, assumindo seu papel de especialista, o mediador/professor faria a contextualização da obra, apresentando as polêmicas e levantando os temas para discussão. Dessa maneira, seria verificado se houve alguma mudança de perspectiva. Para introduzir, então, essas leituras nas aulas, proporíamos dois movimentos comuns às obras (ficaria a critério do docente, suprimir algum questionamento ou inserir algo que achasse conveniente a depender da história apresentada).

No primeiro movimento, a fim de captar o olhar dos alunos sobre as obras cerceadas, através da imersão nos textos, faríamos um convite para refletirmos acerca das histórias. Para isso, pensamos em algumas possíveis reflexões para cada obra trabalhada. Vale reforçar que são apenas possibilidades de caminhos a serem trilhados, pois, a partir das repostas da turma, outras reflexões poderiam surgir, entretanto, como o que pensamos não pôde ser observado, as perguntas a seguir são apenas pontos de partida a fim de nos guiar nas possíveis construções de sentidos das obras. Para Peppia, de Silvana Rando: 1)

O que pode ter influenciado a mudança de comportamento de Peppa em relação ao cabelo? 2) Tem algo em você que gostaria de mudar a ponto de valer tudo para essa mudança? 3) Quais traços que definem a personalidade de Peppa? 4) Por que ela se incomodava quando a mãe cortava o cabelo dela? 5) A visão do narrador da história interfere na obra? Para “A triste história de Eredegalda, de José Mauro Brant : 1) Como se estabelecia a relação familiar? 2) Por que ninguém se dispôs a ajudá-la? 3) Existe alguma simbologia na obra com alguma história que você conheça? E Para “O menino que espiava para dentro”, de Ana Maria Machado: 1) O que seria “espiar para dentro”? 2) Como você acredita que era a vida de Lucas? 3) Por que ele desejava estar em outros lugares? 4) Como você vê a relação dele com a família?

No segundo movimento, a fim de analisar se haverá alguma ressignificação após conhecerem as polêmicas que envolveram as obras lidas para a turma, pensamos nas seguintes perguntas comum a todas as obras: Concordam com a visão sobre os textos das pessoas que os censuraram? Por quê? Caso fossem adultos, apresentariam a história para os seus filhos? Como lidariam com esses temas? Quais são as formas possíveis de desmistificar tabus? Querem falar algo sobre a história?

O objetivo da proposta seria permitir a construção, junto à turma, da crítica da obra cerceada a partir das reações dos adolescentes sobre os livros infantis para captar os olhares deles e analisar se teriam a mesma visão dos censores, para que, assim, pudessemos entender o que significa, para aquela comunidade de leitores, a leitura dos referidos textos e, a depender do encaminhamento das discussões, ampliar a defesa dessas obras no contexto escolar, para permitir ao professor autonomia na seleção e na abordagem do texto literário na sala de aula através da sua mediação, construindo, empiricamente, a defesa pedagógica das obras cerceadas. Mesmo que não concordemos com determinado ponto de vista de obras literárias, precisamos entender a autonomia da arte e do artista. Se a obra não representa uma ode à violência, à falta de ética e a outros princípios que firam princípios democráticos, é o leitor que precisa avaliar e, por conseguinte, precisa ter espaço para isso.

## 6.2 Ampliando o percurso com a narrativa longa: nós também podemos.

Como já exposto na presente pesquisa, o trabalho com a integralidade de narrativas longas na escola, sobretudo no ensino fundamental anos finais, é um desafio, por conta dos poucos recursos públicos disponíveis, pela ausência de projetos político-pedagógicos eficazes para almejar a inserção de crianças e jovens nas práticas sociais da leitura, pelos esforços mínimos dedicados à formação do professor em relação ao trabalho da literatura infantil e juvenil por parte das instituições responsáveis a inserir esses docentes na educação básica. Para possibilitar, então, estender o convite da leitura à narrativa longa, a proposta passa para a segunda etapa com a obra *Outroso*, da argentina Graciela Montes. Para isso, serão usados os conceitos necessários para as leituras escolares, defendidos por Colomer, a fim de acompanhar o progresso do leitor: *ler sozinho - leitura silenciosa -*, visando à autonomia do aluno; *ler com os outros - leitura oral/compartilhada*, como instrumento de convite à leitura, através do compartilhamento das suas impressões das leituras; *ler, expandir e conectar*, a fim de permitir ampliar os conhecimentos em diversas áreas, inclusive sobre a própria língua e *ler com o especialista*, para cooperar nos caminhos da leitura (COLOMER, 2007). Para isso, pensamos em dois percursos: planejamento e objetivos do trabalho.

Para a primeira etapa, compete ao bom planejamento: a leitura integral da narrativa; os espaços nas aulas para o compartilhamento das leituras em sala; fazer a divisão dos capítulos a serem lidos em sala de aula e em casa; determinar como serão as leituras dos capítulos; construir debates interdisciplinares para a contextualização histórica e geográfica da obra; determinar espaços para a leitura dos diários; elaborar junto à turma métodos e critérios avaliativos.

Para a segunda etapa, uma reflexão de qualidade acerca dos objetivos do trabalho deve ter: a leitura da integralidade da obra; o entendimento do que seja uma estrutura narrativa; a experimentação e a construção de sentidos para a linguagem emaranhada proposta pelo autor; as questões e dilemas que envolvem cada personagem da turma; a construção de sentidos sobre a perspectiva pretensamente isenta assumida pelo narrador;

uma profunda reflexão sobre a Patota; a discussão da noção de liberdade de expressão; as relações entre as metáforas da obra (citar algumas) e o contexto de opressão; a relação com os cerceamentos das narrativas curtas lidas no trimestre anterior. O objetivo, então, é levar os alunos a ampliar suas leituras, depois de terem experimentados as narrativas curtas, sendo levados a uma experiência maior, a leitura integral dessa obra.

Entretanto, não nos foi possível, como exposto, construir um itinerário de leitura (cf. COLOMER, 2007), pois tudo seria construído a partir do caminhar das aulas. Tudo o que eu puser aqui como proposta se aproximará de uma sequência didática, o que não caberia para o estudo dos textos literários. Inicialmente, até pensamos em propor um roteiro aprofundado de leitura para *Outroso*, mas como fazê-lo a partir da abstração? Como fazê-lo se não tenho como ter controle das repostas que surgiriam a partir das primeiras reflexões? O professor, como mediador especializado, conhece a obra e pensa em debates possíveis para o desenrolar do *novelo de lã*, mas não sabemos onde *ele começa e nem onde ele termina*. Embora não tenhamos o controle total por quais caminhos as discussões podem enveredar, precisamos pensar em pontos de partidas para sabermos para onde voltar. Esses pontos de partida não são, de forma alguma, fechados e não passíveis de mudanças, levando em consideração os caminhos interpretativos a partir da capacidade imaginativa da turma. São apenas um roteiro a se basear, pois, sendo o professor o mediador especializado, ele precisa já ter feito esse caminho pela leitura do livro para que, assim, possa se sentir mais seguro e autorizado a construir junto à turma uma escada de sentidos. Para isso, as aulas foram pensadas em divisões de dois capítulos por semana. Como forma de convidá-los às leituras, o primeiro capítulo seria lido pelo professor. Os demais poderiam ser divididos em leituras individuais, valorizando o tempo para a leitura e os silêncios necessários para isso, em trechos lidos por cada aluno, a fim de pensarmos no exercício da escuta e nas leituras pelo mediador, pois podemos dar certas nuances à história e convidá-los a refletir sobre os possíveis sentidos do texto. Tudo isso pensando como forma de nos harmonizar com a fala de Bajour:

É mediante esse destaque conferido às cenas sociais de leitura (não em oposição às solitárias, mas em diálogo com elas) que reinterpretam a ideia de “levantar a cabeça” à luz da metáfora de “ouvir nas entrelinhas”. Interessa-me

a potencialidade dessa confluência para voltar à questão inicial sobre a possível semelhança entre ler e escutar. Se a escuta da qual falaremos em detalhes for mobilizada em um encontro coletivo de leituras graças a uma mediação que qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor – suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações –, isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados (BAJOUR, 2012, p. 21, 22).

Assim, pensando nessa possibilidade de socializar significados, os possíveis pontos de partida acerca de *Outroso*, pensando nos objetivos do trabalho já expostos, poderíamos caminhar, conforme o decorrer das leituras dos capítulos, por: 1) Por que o narrador tenta se isentar da história? 2) Qual a representatividade da Patota? Por quê? 3) Por que na casa de Ariadne? 4) Qual a intenção de *Outroso* ser um mundo subterrâneo? 5) Sendo *Outroso* um outro mundo, por que o reproduziam mais próximo possível da realidade deles? 6) Qual a relação da história com um novelo de lã? 7) As guerras, no contexto geral, podem ser evitadas? Como isso pode se relacionar com a obra? 8) Como as alianças são estabelecidas?

Outras reflexões, possivelmente, surgiriam no decorrer das leituras. Essas são apenas algumas possibilidades para talvez encontrar *a ponta do novelo*.

Portanto, diante das (im) possibilidades e dos limites impostos pelo contexto pandêmico, a pedra de Drummond foi posta no meio do meu caminho e de tantos outros colegas, uma vez que muitos “*aprenderiam fazendo*”. Com isso, o que foi pensado para a pesquisa fica como possíveis caminhos para o trabalho do texto literário na sala de aula não só para os colegas que se interessarem por ela mas também para a professora por trás dessas palavras que não conseguiu, ainda, verificar ativamente a mudança da sua prática pedagógica, mas já consegue perceber mudanças de perspectiva e, assim que possível, levantará essa pedra para colaborar com a inserção da leitura na vida de seus alunos da escola pública e, tão importante quanto, na sua prática pedagógica.

## 7 O FINAL DESSE PERCURSO

Não foi possível, ainda, experimentar na sala de aula a mudança da minha prática pedagógica, já que, até o momento em que escrevo essas palavras, as aulas nas escolas ainda não voltaram a sua normalidade. Nós, professores, voltamos às salas de aulas, mas poucos alunos frequentam a escola. Há dias em que a aula é ministrada para apenas um aluno, algo impensado em contextos normais devidos às salas cheias. Mesmo sendo comum haver alunos faltosos, nunca se chegou a essa realidade com a qual hoje nos deparamos. Será por conta apenas da pandemia? Existem alunos que, embora tenham optado pelo presencial, não aparecem, ou quando sim, a uma aula ou a outra. Sabemos das dificuldades em manter alguns deles de contextos expropriados nas escolas, pois às vezes os perdemos para a violência, para o trabalho precoce, para caminhos opostos ao que desejaríamos. Quando um aluno se perde do caminho da escola, nós também perdemos, a sociedade perde, e o Estado deixa de cumprir o seu papel em garantir educação, segurança e saúde para todos. Como não houve um plano nacional em conjunto com os estados e os municípios a fim de reduzir os impactos da pandemia pelo vírus SARC-COV 2 , dentre outros problemas, aumentou-se exponencialmente o número de evasão escolar, algo que tentamos combater há muito tempo, somando-se isso a tantos outros graves problemas pelos quais passam o ensino público no Brasil.

Ademais, sabemos que, para os alunos optantes pelo ensino remoto, além dos problemas levantados por Saviani (2020) e expostos por nós no quinto capítulo, ainda temos outro: como essa modalidade pode ser disponibilizada em algumas escolas públicas? Na rede municipal de Duque de Caxias, por exemplo, esse “ensino” é feito através da confecção de apostilas entregues aos alunos ou aos responsáveis que são devolvidas resolvidas na medida do possível, pois muitas atividades voltam em branco. Por outro lado, nas instituições privadas, os alunos assistem às aulas remotamente pelas suas casas de maneira síncrona, o que amplia ainda mais a diferença entre os estudantes do ensino público e privado, contrariando o princípio da educação igualitária para todos. Por mais que nos esforcemos em tentar explicar para esses estudantes alguma matéria, sabemos que, sem a presença deles na sala de aula, isso se torna algo impraticável. Nesse

sentido, temos um caminho ainda mais perverso, as tentativas do governo da regulamentação do chamado “Homeschooling”, movido por questões ideológicas a impedir que as crianças interajam com vários universos para se enxergarem como cidadãos do mundo que as cerca. Com isso, enxergamos um futuro bem preocupante: como será a formação dessas crianças e jovens? Que ideologias e concepções de mundo terão? Como esses “estudantes” interagirão com o mundo que os cerca? Com quais pessoas? O que aprenderão (se é que aprenderão)? São muitas perguntas ainda sem repostas, caso haja essas respostas. Dessa maneira, diante de tudo que expomos até aqui, como, então, pensar em educação literária nesse cenário? Como ler literatura?

Mesmo diante disso tudo, devido à pesquisa feita, aos textos teóricos com os quais tive contato e, principalmente, a ter me reencontrado com a literatura, começo a me sentir mais confortável para garantir o direito dos meus alunos à literatura. Gostaria de voltar aqui à minha autobiografia de leitora no ponto em que decido fazer a pesquisa em literatura e ainda voltar à citação de Candido quando ele diz que, através da literatura, pode-se “desenvolver em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Voltar a ler literatura me possibilitou não só me sentir autorizada como professora de literatura do ensino fundamental, já que entendi que não basta “ler, é preciso ler literatura”, mas também me possibilitou ser mais compreensiva. O pragmatismo, o pensamento objetivo de tantos anos por causa do trabalho em cursos preparatórios começa a perder espaço para a subjetividade, para a reflexão, para um novo olhar sobre o mundo que me cerca. Sabemos que isso pode não acontecer com todos, não estou dando à literatura um poder que talvez ela não possa carregar, mas sinto que ela me proporcionou pensar diferente, possibilitou-me experimentar o saber pela experiência das leituras literárias, pois, à medida que eu me aprofundava nas leituras teóricas, a literatura foi visitada por mim através das leituras de *A metamorfose*, *O pequeno príncipe*, *A casa da Madrinha*, *A bolsa Amarela*, *Tchau*, *Outroso*, *Nada*, *O menino que espiava para dentro*, *Peppa*, *A triste história de Eredegalda* entre outras leituras feitas durante esse percurso. Percebo, então, que o universo do livro está saindo da decoração da casa e está ganhando vida. Isso nos leva a perceber o que tantos estudiosos da área defendem: que, para ensinar ler literatura,

é preciso ler literatura. O PROFLETRAS, portanto, foi determinante não só para a minha prática pedagógica como para me inserir novamente nas práticas sociais da leitura, afastadas de mim pelos mesmos motivos que talvez ela se afaste de alunos e alunas, sobretudo, das escolas públicas: a falta do tempo para a leitura, não o tempo cronológico, mas o tempo para parar e se sensibilizar a isso. Por isso, defendemos as políticas de formação voltadas para a escola e, em equidade, as de formação inicial e continuada do docente. Foi na minha formação continuada que pude buscar esse tempo e me reconectar com as leituras literárias. Em pensar que, para que essa disciplina fizesse parte da grade, tenha sido preciso defendê-la - mais uma vez a literatura tendo que brigar pelo espaço que deveria ser dela.

Enquanto não entendermos que a sociedade precisa se unir e pedir a palavra, como nos disse Castrillón (2011), e que, para chegar perto da utopia de Zilberman (2009) e proporcionar educação literária para todos, mais dessas discussões precisam ser levadas à voga, mais projetos como o PROFLETRAS precisam fazer parte das políticas públicas de amparo à leitura. Caso contrário, continuaremos a prescindir da literatura na escola, principal via de acesso de leitura literária para muitos estudantes, e a estar trilhando quase os mesmos caminhos daqueles que censuram e perseguem as obras literárias. É entender que, como dito, longe de uma visão salvacionista e de uma prática exitosa, mas sim inclusiva, a literatura no ensino é fundamental em todas as etapas escolares, e cercar uma obra sem o aval do especialista é andar na contramão da educação literária, tão urgente em contextos onde o totalitarismo deseja se instalar. Portanto, é necessário que a literatura, com toda a sua potência simbólica, com o seu discurso poético, possibilite a tantos estudantes momentos de fantasia, de fabulação, tão importantes na construção de um saber não dado, não estabelecido para uma formação reflexiva, crítica, e, para que a escola talvez consiga formar para a sociedade pessoas mais “abertas para a natureza, para a sociedade, para o semelhante”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Andressa Penna. *Da imersão em narrativas literárias às subjetividades desveladas: um itinerário para a formação de sujeitos leitores*. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma Literatura sem adjetivos*. Trad. de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

AZEVEDO, Ricardo. *A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores*. In. *Literatura e letramento: Espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro*. Org. Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino e Zélia Versiani. I.ed. 2ª reimpressão. Ed. Autêntica, 2007.

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

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha, uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANT, José Mauro. *A triste história de Eredegalda*. In. *Enquanto o sono não vem*. Rocco, 2003.

BRASIL. Lei no 12.244/10, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/web/guest/inicio> >. Acesso em 07 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)>. Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental*. Brasília: MEC. 1997

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002, p.81-90.

\_\_\_\_\_. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011, p.169-191.

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

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

COSTA, Silvana Pinto Rodrigues da. *Literatura: um embaraçoso convívio para os professores de língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DIAS, Ana Crélia. *Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)*. *Cerrados*: revista de pós-graduação em literatura, Brasília, DF, v.17, n.42, p.210-228, 2016.

DIAS, Ana Crélia. *Que farei com este texto*. In. *Olhares em Labirinto: Modernidade e Arte Literária no (contra) Tempo*. Org. Danglei de Castro Pereira. I.ed. Brasília, Pontes editora, 2019.

DIAS, Ana Crélia. *Que nos salve a metáfora: literatura e resistência no brasil conservador*, 2020 (No prelo)

DIAS, Ana Crélia e MAUÉS, Fernando. *Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas*. Revista A cor das Letras. Feira de Santana, v. 20, no. 2, p.123-144, outubro- dezembro de 2019. Disponível em <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4921>> Acessado em Outubro de 2020.

DIAS, Ana Crélia e OLIVEIRA, Maria Fernanda Leite de. *Formar o leitor-professor em serviço é possível? É preciso*. Pensares em Revista, São Gonçalo, RJ, n. 5, pág. 44 – 61, jul./dez. 2014. DOI: <<http://dx.doi.org/10.12957/pr.2014.16549>> Acessado em Outubro de 2020.

DIAS, Ana Crélia. *É proibido proibir? Vetos à literatura em tempos conservadores*. Revista Graphos, v. 22, n. 2, p. 47-66, 15 out. 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/52869>>. Acessado em Dezembro de 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 69.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneios*. Rio de Janeiro: Imagem, 1925.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

GALVÃO, Ana Carolina e SAVIANI, Dermeval. *Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto*. In. Universidade e sociedade, nº 67 – Pandemia da COVID 19: trabalho e saúde docente. Brasília, 2021.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristiana Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACHADO, Ana Maria. *O menino que espiava para dentro*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2008.

MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução Cícero Oliveira. I.Ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna editora, 2020.

MONTES, Graciela. *Outroso: um outro mundo*. Tradução Ana Maria Machado. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NODELMAN, Perry. *Somos todos censores: dois ensaios por Perry Nodelman*. Tradução de Lenice Bueno. I.ed. São Paulo: Instituto Emília; Solisluna Editora, 2020.

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

\_\_\_\_\_. *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2010.

RANDO, Silvana. *Peppa*. São Paulo, Brinque-Book, 2009.

REIMÃO, Sandra Lúcia Amaral de Assis. *Repressão e resistência: censura a livros na ditadura militar*. Tese (Livre docência em comunicação e cultura). Escola de Artes ciência e humanidade, Universidade de São Paulo, 2011.

RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. Companhia das letras, Rio de Janeiro, 2019.

ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard e REZENDE, Neide. *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina S.A, Coimbra, 2020.

SOUZA, Raquel Cristina. *O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais*. *Cerrados*: revista de pós-graduação em literatura, Brasília, DF, v.17, n.42, p.181-209, 2016.

VILELA, Teresinha Maria de Castro. *Ensino de artes e cultura visual : a escola pública / Rio de Janeiro*, 2017. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ZILBERMAN, Regina. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009

\_\_\_\_\_, Regina. *O papel da literatura na escola* In: Revista Via Atlântica nº 14 - dez/2008

<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/06/autor-de-livro-atribui-polemica-a-falta-de-capitacao-de-professores-1014062096.html>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/nao-e-mimimi-e-nao-foi-censura-diz-autora-que-tirou-livro-peppa-de-circulacao-apos-acusacao-de-racismo.ghtml>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/acusacao-de-racismo-faz-autora-tirar-livro-peppa-de-circulacao.ghtml>

<https://lunetas.com.br/ana-maria-machado/>

<https://novaescola.org.br/conteudo/7132/a-polemica-do-livro-peppa-e-as-discussoes-sobre-racismo-na-escola>

<https://novaescola.org.br/conteudo/4998/mec-decide-recolher-livro-infantil-que-traz-conto-sobre-incesto>

<https://oglobo.globo.com/cultura/foi-como-uma-bigorna-na-cabeca-diz-ana-maria-machado-acusada-de-incitar-suicidio-23047123>

<https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2018/09/historia-por-tras-do-livro-de-ana-maria-machado-que-gerou-polemica-do-engasgo-com-maca.html>

<https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2018/09/historia-por-tras-do-livro-de-ana-maria-machado-que-gerou-polemica-do-engasgo-com-maca.html>

<https://revistaemilia.com.br/a-polemica-historia-de-eredegalda/>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2996/3390>