



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

HUMBELINA SANTOS DA SILVA

**ROTAS LITERÁRIAS:
O QUE ENSINAR NAS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL?**

Salvador
2020

HUMBELINA SANTOS DA SILVA

**ROTAS LITERÁRIAS:
O QUE ENSINAR NAS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL?**

Memorial de Formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz

Salvador
2020

Silva, Humbelina Santos da.

Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental? / Humbelina Santos da Silva. - 2020.

178 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

1. Literatura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Letramen-
to. 4. Atividades criativas na sala de aula. I. Muniz, Márcio Ricardo Coelho. II. Universidade Fe-
deral da Bahia. Instituto de Letras. III. Título

CDD - 807

CDU - 82(07)

À memória de meu pai que, mesmo sem formação acadêmica, ensinou-me desde a infância o valor da educação e do saber. Em todas as etapas de minha formação, ele estava me incentivando a prosseguir e orgulhoso das minhas conquistas. Acreditou em mim, ainda que não acreditasse em meus sonhos. Aos meus alunos, motivo maior da minha incessante busca por aperfeiçoamento e com quem partilho todos os dias o meu profundo amor pela literatura.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ao Instituto de Letras, minha eterna casa, por me receber.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por promover com o Profletras (Mestrado Profissional em Letras) possibilidades de repensar o ensino de Língua Portuguesa em escolas da rede pública.

À professora doutora Suzane Lima Costa, por ter me inspirado, a partir de uma pergunta em um curso de formação continuada para professores da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), a pensar em um possível projeto de pesquisa, o que se materializa aqui. Por trazer leveza e me fazer pensar nas diversas possibilidades do texto literário, por expandir esse conceito de literário em suas aulas.

Aos verdadeiros mestres do Profletras, professores doutores: Alvanita Almeida, José Henrique Freitas, Márcio Muniz, Simone Souza de Assumpção, Simone Bueno Borges da Silva, Suzane Lima Costa, Ana Lúcia Silva Souza, Lise Arruda, Juliana Gayier, Alba Valéria Tinoco Alves Silva, pela generosidade de compartilhar conhecimento.

Aos professores que compuseram a banca para a qualificação: professora doutora Simone Souza Assumpção e a professora doutora Elisabeth Gonzaga Lima pela leitura atenta e criteriosa, pelas observações, sugestões e orientações imprescindíveis.

A meu orientador, professor doutor Márcio Ricardo Coelho Muniz, pela recepção afetiva, pelo estímulo à autonomia, pelo cuidado e pela confiança depositada. Por toda essa confiança, senti-me, em todo processo, mais e mais comprometida em fazer jus à tamanha honra em tê-lo como orientador.

À equipe gestora da Escola Municipal de Pituaçu e aos colegas professores pela confiança, aos funcionários pela paciência e parceria. Não seria possível sem suas mãos e seu apoio.

A minha mãe Josefa e ao meu pai Aloisio por me apresentarem o mundo das palavras e por me proporcionarem crescer em um ambiente no qual a educação era o centro de tudo.

A meus irmãos Francleides, Adriana, Valdelina, Andreino e Aloisio Júnior, pelo cuidado, pela paciência em minhas ausências, pelas críticas e incentivos, pelo amor incondicional.

A todos os meus professores da vida inteira, em especial à pró Vera, que me emprestou a obra que seria a minha primeira lembrança concreta de experiência com o texto literário na escola, e à Profa. Dra. Therezinha Barreto, por me encorajar a retornar aos estudos.

A minha musa Iracema Paixão dos Santos, colega, gestora, amiga e irmã, pela parceria, por possibilitar a realização de todo processo do mestrado, do sonho da seleção à escrita deste Memorial de Formação, por me encorajar, me amparar, por me inspirar, me dar a mão, me segurar e não me deixar desistir. Por me fazer refletir, por me fazer procurar a delicadeza nas coisas, por me ensinar a olhar o outro, por me apresentar o outro lado da escola, a gestão, por me ouvir, por não se assustar com minhas contradições, por me entender e me acolher, por confiar em mim e em meu trabalho, enfim, por estar sempre ao meu lado.

A meu padrinho e amigo Tito Marcos Oliveira de Jesus, por acreditar em mim, mesmo quando eu tinha dúvidas. Por pesquisar, procurar livros, por proporcionar que eu pudesse adquirir o material de estudo, por caminhar lado a lado, vir junto, por me fazer sorrir e trazer leveza a minha vida. Gratidão.

As minhas queridas amigas: Fátima Soares, Aline Farias, Camila Gonçalves e Maria Izabel Vivas, por compartilharem experiências, por me acolherem em todas as dificuldades e oferecerem ombros e ouvidos quando solicitados, por estarem por perto e ressignificarem as palavras afeto, cuidado, sororidade.

À grande pedagoga e gestora Cláudia da Hora Sousa, por me fazer refletir sobre minhas práticas, dividir suas experiências e conhecimentos e pela paciência de me enxergar como uma professora em formação.

À inquieta e criativa pedagoga, coordenadora e amiga, Maria Genilde Alecrim, por me ensinar a manter o entusiasmo e alegria em sala de aula, mesmo em situações adversas.

À parceira talentosa de tantos projetos, Camila Gonçalves, e ao criativo Dalvan Senna por colaborarem na construção de uma releitura através da Dança da obra lida no projeto. Obrigada!

Aos colegas especiais da turma 05 do Profletras, companheiros dessa trajetória, pelas trocas e pelo aprendizado.

Ao trio de afeto: Antônio Santos, Silvana Nascimento e Daiane Cunha, por atravessarem comigo toda esta estrada, por deixarem o caminho mais leve com sua alegria, por me ensinarem pelo exemplo, por me inspirarem, por dividirem a angústia, por oferecerem a carona solidária, tão importante, que garantiu a minha presença e continuidade no curso. Gratidão pela companhia, pelas conversas e trocas, por garantirem o debate acirrado pós aula, por me empurrarem e me acompanharem até aqui. Gratidão imensa.

A todos os alunos que trocaram comigo e me ensinaram nesses quase vinte anos de docência. A parceria construída em sala de aula fez de mim uma profissional em constante busca, interessada em ouvir mais, compreender, melhorar minhas práticas.

A meus alunos do nono ano, turmas A e B - 2019, da Escola Municipal de Pituaçu, que trilharam comigo uma jornada repleta de desafios, de leituras e de descobertas, por me permitirem aprender mais, por me questionarem, me desafiarem, por me apresentarem novas reflexões, e aos seus pais e responsáveis por confiarem em meu trabalho.

ROTAS LITERÁRIAS:
**O QUE ENSINAR NAS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL?**

Memorial de Formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz (Orientador)

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Simone Souza de Assumpção

Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Elizabeth Gonzaga de Lima

Universidade Estadual da Bahia

Salvador

11/09/2020

O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar os passos que foram dados para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem sempre. O viajante volta a pé.

José Saramago (1997, p. 488)

*O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros.
E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.*

Walter Benjamin (1987, p. 201)

*Conheci a memória,
essa moeda que não é nunca a mesma.*

Jorge Luís Borges (1999, p. 379)

SILVA, Humbelina Santos. *Rotas literárias: O que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?* Orientador: Márcio Ricardo Coelho Muniz. 178 f. il. Memorial de Formação/Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Profletras – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Este Memorial de Formação apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), no Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, intitulado *Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?*, versa sobre os resultados do projeto de intervenção que analisa a abordagem do ensino da literatura nos anos finais desse segmento, desenvolvido na Escola Municipal de Pituáçu, situada no bairro homônimo de Salvador, Bahia, com turmas do nono ano, na disciplina Estudos Literários. O objetivo desse trabalho foi refletir sobre o espaço dedicado ao letramento literário nessa etapa da Educação Básica; construir com os alunos uma experiência de leitura de textos ficcionais em sala de aula, produzindo coletivamente sentidos, através do compartilhamento de ideias e discussões em rodas de conversa; estimular o registro de impressões de leitura em diários e a construção de resenhas orais em formato de *booktuber*. A orientação metodológica seguida nesta pesquisa ancora-se nos conceitos de leitura crítica, Freire (2011, 2018, 1987), letramento, Kleiman (1995), Soares (2014), letramento literário e ensino de leitura literária, Cosson (2011, 2016, 2018), Colomer (2007), Dalvi et al. (2013), Fritzen (2017), Jouve (2012), Paulino (2004, 2008, 2009); Rouxel (2013); Zilberman (2009) e Zappone (2008); literatura em campo expandido, Garramuño (2014); oralidade em sala de aula, Carvalho e Ferrarezi (2018) e diários de leitura, Machado (1998). Os dados desta pesquisa qualitativa de caráter autoetnográfico foram levantados a partir de questionário diagnóstico, rodas de conversa, resenhas orais e diários escritos pelos alunos. Os resultados alcançados com cinquenta e dois sujeitos-leitores, participantes da pesquisa, assinalam que a leitura de textos literários diversos em sala de aula, seguida de discussões em rodas de conversa é uma alternativa para a formação do leitor literário no espaço escolar, promovendo também a valorização da voz do estudante, a construção da autonomia, a interação e a criatividade, favorecendo uma leitura crítica do texto, de si, do outro e do mundo que nos rodeia.

Palavras-chave: Letramento literário; anos finais do fundamental; rodas de conversa; diários de leitura.

SILVA, Humbelina Santos. *Literary routes: what to teach in literature classes in elementary school?* Advisor: Márcio Ricardo Coelho Muniz. 178 f. il. Memorial/Dissertation (Professional Master's Degree in Letters) – Profletras – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This Memorial of Formation presented to the Professional Master in Letters (PROFLETRAS), at the Institute of Letters, Federal University of Bahia, *entitled Literary routes: what to teach in literature classes in elementary school?*, deals with the results of the intervention project that analyzes the approach of the teaching of Literature in the final years of this segment, developed at the Pituaçu Municipal School, located in the homonymous neighborhood of Salvador, Bahia, with ninth grade classes on the subject Literary Studies. The objective of this work was to reflect on the space dedicated to literary literacy in this stage of basic education; build with students an experience of reading fictional texts in the classroom, collectively producing meanings, through the sharing of ideas and discussions in conversation circles; stimulating the recording of reading impressions in diaries and the construction of oral reviews in *booktuber* format. The methodological orientation followed in this research is based on the concepts of critical reading, Freire (2011, 2018, 1987), literacy, Kleiman (1995), Soares (2014), literary literacy and literary reading teaching Cosson (2011, 2016, 2018), Colomer (2007), expanded field literature, Garramuño (2014); orality in the classroom Carvalho and Ferrarezi (2018) and reading diaries, Machado (1998). Dalvi et al (2013), Fritzen (2017), Jouve (2012), Paulino (2004, 2008, 2009); Rouxel (2013); Zilberman (2009) and Zappone (2008); expanded field literature, Garramuño (2014); orality in the classroom Carvalho and Ferrarezi (2018) and reading diaries Machado (1998). Data from this qualitative self-ethnographic research were collected from the diagnostic questionnaire, rounds of conversation, oral reviews and the journals written by the students. The results achieved with fifty-two subject-readers, participants of the research, pointed out that the reading of diverse literary texts in classroom, followed by discussions in conversation circles, is an alternative to formation of the literary reader in the school environment, promoting appreciation for the student's voice, construction of autonomy, interaction and creativity, favoring a critical reading of the text, of itself, the other and the world around you.

Keywords: Literary literacy; Final Years of Elementary School; Conversation Circles; Reading Diaries.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Capa do livro - <i>Capote de junco</i> | 27 |
| Figura 2 | <i>Argine</i> – curta-metragem | 70 |
| Figura 3 | Livro didático de Língua Portuguesa | 80 |
| Figura 4 | Reprodução de atividade de literatura do livro didático | 81 |
| Figura 5 | Reprodução de atividade de literatura do livro didático | 81 |
| Figura 6 | Curta-metragem - <i>Os fantásticos livros voadores do Sr. Lessmore</i> | 116 |
| Figura 7 | Material de leitura | 118 |
| Figura 8 | Trecho da peça <i>Namíbia, não!</i> | 120 |
| Figura 9 | Círculo de leitura na biblioteca – Turma do 9º B | 122 |
| Figura 10 | Círculo de leitura na biblioteca – Turma do 9º A | 123 |
| Figura 11 | Diálogo <i>whatsapp</i> - Estudante B.C.M. | 126 |
| Figura 12 | Reprodução de páginas do livro – O navio negreiro – Slim Rimografia | 130 |
| Figura 13 | Reprodução de páginas do livro – O navio negreiro – Slim Rimografia | 131 |
| Figura 14 | Diário de leitura | 137 |
| Figura 15 | Diário de leitura - S. S. | 138 |
| Figura 16 | Diário de leitura – M. F. | 139 |
| Figura 17 | Diário de leitura – F. A. F | 139 |
| Figura 18 | Diário de leitura – A.S. | 140 |
| Figura 19 | Diário de leitura - C.B. | 141 |

GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|----|
| Gráfico 1 | Você gosta de ler? | 58 |
| Gráfico 2 | Leitura e família | 62 |
| Gráfico 3 | Quando você lê textos literários, eles geralmente são aqueles recomendados pelos professores ou são escolhas pessoais? | 64 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|-------|
| Tabela 1 | O que você mais gosta de fazer como lazer, distração? | 57 |
| Tabela 2 | O que você mais gosta de ler? | 59-60 |
| Tabela 3 | Onde você tem maior contato com a leitura? | 60-61 |
| Tabela 4 | Leituras que agradaram ao grupo. | 64 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEAO | Centro de Estudos Afro-Orientais |
| CEB | Ciclo de Estudos Básicos |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| EMP | Escola Municipal de Pituaçu |
| HQ | História em quadrinhos |
| ICEIA | Instituto Central de Educação Isaías Alves |
| ILUFBA | Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| Profletras | Programa de Mestrado Profissional em Letras |
| PST | Prestação de Serviço Temporário |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação de Salvador |
| UE | Unidade escolar |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNIFACS | Universidade Salvador |
| UPT | Universidade para todos |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | AJUSTANDO AS VELAS, ARRUMANDO O BARCO | 14 |
| 2 | NAU, NAVEGADORES E TRIPULANTES | 20 |
| 2.1 | EU E MEUS LETRAMENTOS LITERÁRIOS | 20 |
| 2.2 | EU, PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO | 31 |
| 2.3 | EU, MESTRANDA DO PROFLETRAS - RESSIGNIFICAÇÕES | 45 |
| 2.4 | A ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU E A COMUNIDADE | 49 |
| | 2.4.1 Uma escola em tempo integral | 51 |
| 2.5 | OS ALUNOS – PERSPECTIVA DA PROFESSORA-PESQUISADORA | 53 |
| 3 | UMA ROTA POSSÍVEL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO | 73 |
| 3.1 | O ENSINO DE LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO | 78 |
| 3.2 | A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA | 82 |
| 3.3 | ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA A VIAGEM LITERÁRIA | 96 |
| 4 | TRAÇANDO UM ITINERÁRIO (a leitura, o diário, as rodas de conversa) | 105 |
| 5 | NAVEGANDO... | 113 |
| 5.1 | OS ENCONTROS – AS OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA | 116 |
| 6 | REGRESSO AO PONTO DE PARTIDA: UMA VIAGEM EM QUE SE BUSCAM NOVOS OLHARES | 134 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| | REFERÊNCIAS | 149 |
| | APÊNDICE A – Questionário diagnóstico | 157 |
| | APÊNDICE B – Sugestões de leituras | 163 |
| | ANEXO A – Termo de consentimento livre esclarecido | 168 |
| | ANEXO B – Termo de assentimento livre esclarecido | 171 |
| | ANEXO C – <i>Espelhos negros</i> – Cristiane Sobral | 173 |
| | ANEXO D – <i>Ler devia ser proibido</i> – Guiomar de Grammont | 175 |

1 AJUSTANDO AS VELAS, ARRUMANDO O BARCO

*Da minha parte, não viajo para ir onde quer que seja, mas para ir.
Viajo por viajar. A grande questão é o mover-se [...].*

Robert Louis Stevenson (2016, p. 48)

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: “Navegar é preciso; viver não é preciso.”

Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo.

Fernando Pessoa (1986, p. 55)

Para o processo de construção deste Memorial de Formação, ancoro-me nas palavras de Robert Louis Stevenson (2016) e Fernando Pessoa (1986) que aqui servem como uma metáfora para pensar e construir o meu relato. Como em uma viagem que focaliza essencialmente o movimento, movo-me, revisito, por meio desta escrita, os caminhos já percorridos, com intuito de autoconhecimento, desconstrução, reconstrução e reflexão sobre minha trajetória como professora de Língua Portuguesa do ensino público no Brasil, excursão subjetiva que me proporciona olhar para além da lembrança, na qual resgato fatos, situações e imagens que caracterizaram o desenvolvimento de minha prática docente. Seleciono, destaco e analiso, com recomendado distanciamento, as rotas escolhidas e pensadas, as ações desenvolvidas e os percalços, por vezes, encontrados, construindo neste devir uma nova oportunidade de aprendizado.

Na leitura, na escrita ou na vida, o que mais importa não é a chegada, mas o percurso, o que foi construído na jornada, o que foi visto e edificado durante a viagem. É esse caminho que intento apresentar aqui. Aproprio-me da ideia do movimento, porque o presente texto é a materialização dessa ação, que tenta recuperar o já visto e vivido, analisá-lo, apontar algumas outras direções ou consolidar o curso conhecido. Essa escrita, desse modo, não obedece a uma rota linear, não é estática. Ela move-se, dobra-se, ondula e, embora não seja dura, fechada, também não deve ser considerada fluida e simples. Nessa construção que se pensa a partir de idas e vindas, busco a inspiração no poeta português Fernando Pessoa, para reconfigurar minha prática docente: “viver não é necessário; o que é necessário é mover-me”, pois é no movimento

que vivo, que me construo e que me reconstruo.

A viagem memorialística que proponho empreender tem como escopo precípua revisitar acontecimentos e situações vividas no que tange às práticas de letramento literário, rememorar e ressignificar minhas percepções e ações enquanto leitora, professora e formadora de leitores, em uma marcha íntima, proporcionando reflexões, reavaliando escolhas, caminhos, ações, acertos e erros nesses quase vinte anos de docência.

Proponho uma pequena parada em meu projeto de viagem para ressaltar algumas escolhas. Ao pensar em um destino, definir rotas é essencial, mas a escolha da bagagem a ser carregada no trajeto e dos instrumentos que orientam o curso é imprescindível, devendo ocupar um espaço relevante no preparo da viagem. Bússolas, mapas, cartas náuticas são fundamentais para a arte de navegação, guiam a embarcação, precisam a sua posição, permitindo um trânsito seguro. Assim, observo que a compreensão do conceito de letramentos e de letramento literário são faróis iluminadores e norteadores de meus propósitos educacionais, a formação de leitores de literatura na escola, por isso, nessa etapa de preparação para a viagem, é preciso apresentar tais conceitos.

Discutirei mais detalhadamente essas noções na seção 3, “Uma rota possível para o letramento literário”, mas, aqui, em caráter introdutório, recorro a Magda Soares (2009), que, de forma didática, descreve o Letramento, conceito recente, difundido a partir da década de 1980, como uma reunião de práticas sociais situadas, ligadas à leitura e à escrita, nas quais os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Soares acrescenta, em sua busca pela conceitualização,

que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações (SOARES, 2009, p. 24-25).

O conceito de letramento literário é ainda mais recente e busca refletir sobre as práticas sociais que envolvam leituras literárias, isto é, o conceito de letramento é pensado em relação às práticas sociais que envolvam a literatura. Graça Paulino (1998, p. 56) defende que a ideia de “letramentos”, no plural, revela que existem “diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos”. Para a autora, o letramento literário é “uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (1998, p.16). Vale destacar que o letramento literário, de modo geral, acaba envolvendo somente o fenômeno da leitura. As habilidades de escrita literária não costumam ser cobradas dos indivíduos, uma vez que são concebidas como orientações ou escolhas individuais.

Feitas as indicações prévias que orientaram a minha navegação e lançaram luz sobre esses traços, posso seguir...

Nessa viagem/escritura, intento reconstituir o meu percurso de práticas sociais que envolveram a leitura literária em variados contextos, durante toda a minha formação leitora, acadêmica e profissional, assim como projeto-me professora-pesquisadora, agente de letramento, em uma reflexão sobre essas práticas no meu fazer pedagógico. A travessia que proponho, reitero, olha para o horizonte, mas não perde o navegado. Resgata o percorrido, para lançar-se, contudo, ao ignorado, pois é também uma tentativa de ressignificar ações e práxis “conhecidas”. A investida constitui uma possibilidade de deslocamento do olhar, agora distanciado, mais crítico, vislumbrando um novo a ser desbravado. Nesse movimento memorialístico pendular contínuo, sinto que seu balouçar, mais do que causar uma sensação nauseante, me impulsiona, me empurra para frente, transformando o processo de refazer, exercício de desconstruir-construir, em uma possibilidade de amadurecimento e crescimento profissional.

Durante a viagem dessa escrita, há dois movimentos, um para dentro, de reflexão, e outro para o horizonte, de tentativa de reestruturação de minhas práticas pedagógicas. Fiz algumas paradas, olhei o que já percorrera e lancei vista para onde queria chegar. Às vezes, necessitei retornar ao porto, ajustar as velas, estudar os mapas, redefinir o meu roteiro. Encontrei-me, nesses momentos, no processo de curiosidade, movimento e inquietação que, como afirma Paulo Freire (2018 [1968]), caracterizam um professor.

Surgiram novos ventos que me empurraram para frente, para enfrentar novos desafios, tormentas, que implicaram na busca por novos instrumentos que orientassem a travessia, afinal, como nos esclarece José Saramago:

O viajante avança como na vida, numa mistura de planejamento e casualidade, metas prefixadas e súbitas digressões que levam a outras paragens; erra a estrada, volta atrás, salta rios e riachos; não tem certeza sobre o que visitar e o que deixar de lado, porque viajar também é, assim como a escrita e a vida, sobretudo abdicar. (SARAMAGO, 1997, p.13)

No processo de escrita deste Memorial de Formação, exercitei a viagem, conforme a proposta de Saramago, sem certezas, por isso, constituí uma autorreflexão sobre minhas vivências como leitora e professora, evidenciando meu trajeto de autoformação, iniciado lá atrás e, agora aperfeiçoado, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na Universidade Federal da Bahia, culminando na implementação do projeto de intervenção “Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?”, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa/Estudos Literários, no ano de 2019, na Escola Municipal de Pituacu, no bairro homônimo, Salvador-Bahia, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa proposta de intervenção que discute o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental funda-se na necessidade de reflexão sobre o papel da escola e da minha reflexão, como professora de língua portuguesa, sobre a formação de leitores literários na unidade escolar em que atuo. Necessidade motivada pela incorporação de um novo componente na matriz curricular das escolas municipais de Salvador, em 2017, a disciplina Estudos Literários (anos finais) ou Práticas Literárias (anos iniciais), que estabelece semanalmente espaço/tempo para o desenvolvimento de práticas de leitura literária em todas as séries do segmento do ensino fundamental. A resolução que “soluciona” o problema de apagamento/ esquecimento do texto literário nas aulas de língua portuguesa nessa etapa da educação básica (FRITZEN, 2017, p.115) gerou em mim questionamentos sobre o que ensinar sobre literatura para esse segmento, como ensinar, quais obras trabalhar e, mais especificamente, como tornar essa experiência com o texto literário agradável, aproximando o aluno da leitura.

O foco da proposta de intervenção que se materializa neste Memorial é a formação de leitores e as práticas escolares de leitura de textos literários no Ensino Fundamental, etapa da escolarização em que a literatura assume o status de disciplina curricular no município de Salvador. A minha preocupação em trazer o tema à discussão justifica-se por reconhecer a importância de uma experiência de leitura literária para a formação de indivíduos críticos, o que corrobora a inserção do novo componente, e por compreender que é preciso repensar as práticas pedagógicas de ensino da literatura específicas para esse segmento, definindo algumas possíveis rotas de como e o que ensinar nas aulas de literatura.

O objetivo da minha proposta de intervenção que aqui se delineia é apresentar uma prática de leitura literária em sala de aula em que os leitores (alunos) e o texto sejam os

protagonistas. Propor uma sequência de atividades em que se mobilize a autonomia, proporcione a discussão e interação, transformando a sala de aula em um ambiente de compartilhamento de leituras e conversas sobre essas leituras literárias.

As notas a seguir, “escritas de mim”, construíram-se a partir de obras teóricas dedicadas à leitura crítica, Freire (2011, 2018, 1987); ao letramento, Kleiman (1995), Soares (2014); ao letramento literário e ensino de leitura literária, Cosson (2011, 2016, 2018), Colomer (2007), Dalvi et al. (2013), Zilberman (2009), Jouve (2012), Paulino (2004, 2008, 2009), Rouxel (2013), Fritzen (2017) e Zappone (2008); literatura em campo expandido, Garramuño (2014); oralidade, Carvalho e Farrarezi (2018) e diários de leitura, Machado (1998).

A seção denominada “Nau, navegadores, tripulantes” abre esta narrativa, descrevendo as personagens e o espaço dessa jornada. Traça um desenho dos atores e agentes que estarão envolvidos no projeto, além do local onde ocorrerá a intervenção. Em uma perspectiva de análise de cunho etnográfico e autoetnográfico, na qual eu, observadora, pesquisadora, estou diretamente implicada, observar-se-ão os indivíduos em seu processo de construção e fortalecimento do letramento literário e o contexto em que esses letramentos foram construídos, assim como o ambiente em que será aplicado o projeto. Dividida em subseções, as linhas inscritas buscam retomar os caminhos e rotas, entender o percurso já empreendido antes da nova jornada. Apresento-me, a professora-pesquisadora, e examino as implicações da literatura em minha infância e adolescência, assim como minha formação e os meus primeiros passos de prática docente. Rememoro as dificuldades encontradas no meu velejar, que me impulsionaram para a ampliação e alargamento de horizontes através da autoformação pelo Profletras. A seção encerra-se com a configuração da escola e com a apresentação dos parceiros da viagem de construção do saber, alunos do 9º ano da educação básica, a partir de questionários e rodas de conversa.

A seção seguinte, “Uma rota possível para o letramento literário”, apresenta as motivações que originaram o projeto de intervenção “Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?”, dialogando com os conceitos de letramento, letramento literário, concepções de literatura e de leitura, além de analisar a situação da formação do leitor literário. Em uma reflexão sobre as concepções teóricas que sustentam meu plano de viagem, apresento de forma sucinta os conceitos de sequência básica, de sequência expandida e de círculo de leitura, estratégias para leitura de texto literário propostas por Rildo Cosson (2011, 2016 e 2018), que inspiraram a construção de meu itinerário de atividades e alicerçaram todo o processo de intervenção.

Em “Traçando um itinerário” e “Navegando”, próximas seções, descrevo

detalhadamente o projeto de intervenção desenvolvido junto aos alunos da Escola Municipal de Pituaçu. Como plano, roteiro desenhado, construiu-se a partir das leituras e reflexões sobre letramento literário. Reflete um recorte entre inúmeras possibilidades de estabelecer em sala de aula a prática de leitura com o propósito de formar o leitor de textos literários. É uma descrição do que sugeri como atividades de leitura literária durante o processo de intervenção, em suas etapas e cronogramas. Durante o processo, o roteiro sofreu mudanças, alterações, não se constituindo como algo fechado, conclusivo. A flexibilidade é levada em consideração, principalmente no que se refere à interação com os alunos que participaram significativamente das escolhas durante toda a travessia.

De forma preliminar, construo na sexta seção, “Uma viagem em que se buscam novos olhares”, algumas reflexões sobre a construção do projeto até o presente momento, a minha primeira parada. Para Marcel Proust (2020), uma nova jornada, uma verdadeira viagem é possível quando se para de buscar novas paisagens, mas se “apuram” os olhos para ver o mundo de forma diferente. É esse empreendimento que mais interessa nesta narrativa. Por este motivo, as considerações que ofereço constituem-se em uma busca por reflexão no primeiro porto alcançado.

Finalizo este plano de viagem apresentando alguns instrumentos que orientaram o percurso, através das referências utilizadas na pesquisa e planejamento de atividades e o apêndice em que consta o questionário diagnóstico, utilizado para gerar dados sobre o perfil leitor dos agentes ativos da pesquisa, isto é, dados acerca dos letramentos dos alunos participantes do projeto.

Convido-os a embarcar nesta viagem que parte de minhas lembranças, orienta-se e ancora-se no presente e lança-se para o futuro.

2 NAU, NAVEGADORES E TRIPULANTES

*O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos.
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
O movimento de vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.*

Conceição Evaristo (2008)

Navegando pelas palavras de Conceição Evaristo, persigo os vestígios de minha memória bravia nesta escrita e, no “vaivém nas águas lembranças”, pretendo recompor o que essas recordações inscrevem em mim. Primeiramente, reconheço-me enquanto sujeito, localizo-me no tempo-espaço, reconstituo a linha do tempo que formou a Humbelina leitora, estudante de Letras, professora de Língua Portuguesa e formadora de leitores. Avanço, identifico, analiso o meu espaço de trabalho, os instrumentos e as condições oferecidas para a navegação. Antes da partida, é necessária a composição e apresentação da tripulação, tarefa a que me dedico nas linhas que se seguem.

2.1 Eu e meu letramento literário

Nasci em Salvador, no dia 22 de janeiro de 1981, primeira filha de um casal que acabara de se constituir, terceira criança na família, fui agraciada com um nome incomum às crianças da década de 80, mas que foi o primeiro momento que a poesia tocou a minha história. “Humbelina”¹ carrega em si um significado poético, “pequena sombra” ou “sombra protetora”, além de designar uma Beata na doutrina católica². Escolhi o significado poético. Sempre considerei que o nome traz consigo um pouco de nossa personalidade, por isso, gosto de pensar que a poesia está em mim, desde a escolha do meu nome, embora reconheça que essa escolha

¹ *Umbelina* tem origem no latim, *umbellina*, diminutivo de *umbella* – sombreiro, guarda-sol. Dicionário Aulete. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/umbela>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2019.

² Beata Umbelina, abadessa cisterciense, festejada em 12 de fevereiro como protetora dos órfãos. Fonte: Dicionário Infopédia, 2003. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/antroponimia/Umbelina>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2019.

refletisse para minha família em uma homenagem a minha avó paterna. No entanto, curiosa, e em constante movimento e inquietação, ávida para entender os sentidos que permeavam o meu ser, busquei o significado que melhor encaixava-se no que acredito ser meu eu. O nome seria uma das pequenas chaves ou partes de um emaranhado ainda por descobrir e compreender.

Filha de um funcionário público federal e de uma dona de casa, criada em São Caetano, bairro periférico de Salvador, de família simples, pais sem formação acadêmica, nem mesmo com formação básica completa, mas com uma grande fé e esperança na educação, fui estimulada, desde cedo, a ler e estudar.

Josefa Cobertina, minha mãe, oriunda do Recôncavo Baiano, Candeias, porém criada na semiárida Serrinha, doméstica, amava os estudos, apesar de, em sua juventude, ter tido pouquíssimas oportunidades de continuar sua breve trajetória escolar. Estudar era a atividade que trazia ao seu olhar emoção e sonhos, provavelmente porque os percalços da realidade dura no campo impuseram obstáculos para sua permanência nos bancos escolares. Ainda que tivesse parado seus estudos no antigo primário, foi, minha mãe, a responsável pelo acesso às primeiras letras e à alfabetização de seus seis filhos. Sentar conosco à mesa e fazer atividades, ora inventadas por ela, ora copiadas de alguma velha cartilha, era, de alguma forma, rememorar a sua infância e evocar as atividades que outrora realizara, rotina que tivera que abandonar pelo difícil acesso à educação nas zonas rurais.

Seu fascínio pelo aprender e pela escola revelava-se na sua alegria ao forrar os materiais escolares, ao fazer tarefas conosco, ao ficar em vigília, assistindo minhas constantes “viradas” pela madrugada no período da graduação. Em várias etapas do meu percurso escolar, minha mãe estava por perto, vigilante, acompanhando os meus estudos durante a madrugada, ouvindo os ensaios para meus seminários, experiência que talvez a tenha encorajado, mais tarde, a voltar aos espaços formais de ensino para concluir sua formação.

Aloísio, meu pai, nascido em 1935, também teve uma história escolar marcada por idas e vindas. Abandonou a escola em vários momentos de sua infância para ajudar minha avó, D. Umbelina, a sustentar a família, obrigação adquirida, por ocupar a posição de único filho homem, entre cinco irmãos. Embora tivesse alcançado a cadeira do ginásio, etapa de ensino a que, em sua época, poucos chegavam, teve que abandonar os estudos para dedicar-se ao trabalho. Conciliar trabalho e estudo não era/é uma tarefa fácil de desempenhar. Como a formação para o mercado de trabalho era imprescindível para a classe trabalhadora, foi encaminhado a um “mestre de ofício” como aprendiz e com ele desenvolveu a habilidade da marcenaria, que se tornou, mais tarde, sua profissão e importante meio de sustento. Retornou às salas de aula, na fase adulta e conseguiu chegar ao Ensino Médio, porém não conseguiu

concluí-lo.

Meus pais, por sua história de dificuldade de acesso à educação, estavam empenhados em oferecer aos seis filhos uma realidade diferente. Para eles, a educação era o centro de tudo, seria o centro de minha família. Manter seus filhos na escola era sonho, objetivo e desafio, uma pequena revolução. O apreço à educação era tão grande que, na tarefa de formação de suas “crias”, meus pais praticavam intuitivamente a chamada “pedagogia revolucionária de resistência”, defendida por bell hooks (2013, p. 10-11) e fizeram com que, desde cedo, entendêssemos a possibilidade de transgredir, ir além do que era imposto através da educação. Assim como as professoras negras dos primeiros anos de escola da autora, meu pai e minha mãe despertaram em nós “a devoção ao estudo” (hooks, 2013, p. 10), como uma ação de resistência e “ato contra hegemônico” (hooks, 2013, p. 10), tentando romper um ciclo de exclusões.

Em minha família, o hábito da leitura permeava a nossa rotina por meio de impressos, como o jornal, enciclopédias, atlas e livros que meu pai trazia das doações encontradas em salas de leitura e bibliotecas desativadas em escolas ou em casas que visitava em suas inspeções. Fascinado pela leitura e preocupado com a nossa formação, não hesitava em pedir. Por conseguinte, a leitura esteve presente na nossa família através daquelas doações de materiais de leitura. Não importava seu estado de conservação. Importava pouco o tema, gênero textual ou suporte, porque cada livro ou material “novo” aguçava a nossa curiosidade e encantamento.

Michèle Petit (2010), em seu *A arte de ler*, afirma que a ação de ler configura-se em uma arte que é transmitida, mais do que ensinada. A autora baseia essa premissa na observação e em pesquisas na França que demonstram que o hábito da leitura, quando nasce no seio familiar, perdura na vida do indivíduo. Segundo Petit

tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe, nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram temas de conversa. (PETIT, 2010, p. 22)

A relação dos meus pais com os livros, discutida por Petit, interferiu e influenciou diretamente a relação que os filhos desenvolveram com a leitura.

Papel, livros didáticos, enciclopédias, jornais, lápis, borrachas, uma mesa para estudo, reprodução fiel de uma sala de aula em casa. Nossa rotina foi, desde cedo, dividida entre a ida à escola, brincadeiras entre os irmãos, sempre dentro de casa, assistir aos programas com desenhos animados na televisão, alguma tarefa doméstica e o momento em que nos sentávamos, todos juntos, alfabetizados ou não, para estudar. Era quase um ritual. Os que já eram alfabetizados e davam os primeiros passos na escola faziam as tarefas com a ajuda de minha

mãe, que a despeito de ter concluído apenas a quarta série do ensino primário na época, atual quinto ano, parecia-nos que sabia tanto quanto a professora da escola. E não fazíamos qualquer distinção.

Eu, pequenina ainda, com quatro ou cinco anos, “estudava” ali como minhas irmãs, ouvindo sempre atenta sobre suas operações e leituras, pintava, desenhava, já que meu pai preparava um material de “estudo” para mim e minha irmã mais nova, pois considerava que deveríamos participar do momento em família e, desde cedo, envolvermos disciplinarmente daquela atividade. Compreendo que, desde esse momento, já encarava o “estudar” uma atividade, uma rotina, algo bom e aguardava as tarefas com expectativa. Possuía uma pasta com variados desenhos: reproduções de cavalos, paisagens, árvores com troncos elaborados, desenhos compostos por meu pai, que tinha talento em reproduzir imagens, habilidade que herdei, embora use pouco. Havia sempre lápis coloridos, colas, giz de cera, tesouras. Sentia satisfação em cumprir aquela atividade com seriedade, mesmo que minhas irmãs mais velhas, com certa dose de inveja, teimassem em dizer que era apenas uma brincadeira e passatempo.

O que eu enxergava, na época, como passatempo divertido, distanciada hoje, no tempo/espço, percebo que era mais do que pintar, recortar, cobrir, fazer o meu nome reiteradas vezes. Em meio às cores e aos lápis, eu ouvia e aprendia com as lições das minhas irmãs mais velhas, eu aprendia a juntar sílabas, conhecia palavras e sons novos, seguia a sequência dos números, compreendia a lógica das operações matemáticas. Eu estava sendo alfabetizada.

Posso dizer, com segurança, que meus pais foram meus primeiros professores. Contribuíram para meu letramento, despertando o respeito à instituição “escola” e construindo um elo que se mantém firme até aqui. Leitura e escrita estavam diluídas nas nossas atividades e relações cotidianas dentro e fora de casa.

Não era incomum ouvir dos meus pais histórias, causos, contos e lendas. O repertório era vasto e era compartilhado em qualquer momento, em qualquer lugar, dependendo sempre de alguma palavra singular ou alguma situação inesperada. Lembro-me de que gostava dos períodos em que aconteciam “apagões” elétricos, que eram corriqueiros, à época de minha infância, pois, à luz das velas, eu tinha a oportunidade de ouvir atentamente alguma narrativa de assombração, minha preferida.

Minha mãe ensinara-me as primeiras letras, os primeiros números, o juntar as sílabas, a formar palavras, os primeiros textos, assim como fizera com minhas irmãs. Ensinava-me da forma que tinha aprendido. Não entendia de métodos, projetos, não sabia o que era adequado ou inadequado no ensino. Desconhecia as teorias e a pedagogia, entretanto, apresentou-me o que aprendera. E sou-lhe grata por isso.

Meu pai tinha o costume de dizer que iria ler o jornal, seja esse o impresso ou o programa jornalístico da televisão ou do rádio. A palavra “ler” era o alerta de que seria necessário silêncio e atenção. Significava muito mais do que respeito à figura paterna, que queria dedicar-se a seu momento de lazer e de busca por informação, consistia em uma das primeiras lições sobre modos de recepção de um texto, oral ou escrito: ter atenção para apreender o que é dito e estabelecer sentidos. Não era rara a solicitação de que nós reproduzíssemos oralmente o que tínhamos entendido. Mais tarde, já alfabetizados, eu e meus irmãos passaríamos pela “sabatina” de ler em voz alta o texto do jornal impresso de domingo para escuta e análise de meu pai. Um pouco por preguiça, ou por querer testar e aferir nossa evolução na escola, meu pai tornara esse momento de oralização apreensivo para uns, desafiador e até mesmo de prestígio para outros, como eu. Sentia-me desafiada ao ler aquele texto “importante”. Aquele era o meu momento. Ler sem gaguejar ou “travar” nas palavras difíceis e ser elogiada ao final era recompensador.

A situação narrada acima pode enquadrar-se no que Ângela Kleiman (1995) considera como uma prática colaborativa nas práticas de letramento:

As práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído pela colaboração, numa relação quase que tutorial (a díade), ou pela participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam ou interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto de jornal. (KLEIMAN, 1995, p. 30)

Observa-se que o texto escrito fazia parte da minha rotina mesmo antes da escola. Minha mãe, além de apresentar as primeiras letras, sílabas e palavras, mesmo com sua breve escolarização, mas gigantesca boa vontade e dedicação, permitia que eu e meus irmãos “brincássemos” com os livros que existiam em casa, em sua maioria obras didáticas antigas, guardadas como tesouro pelo meu pai. Era uma imersão em um universo novo. Folhear aqueles objetos era como explorar o desconhecido na tentativa de dominá-lo. Nada de literatura infanto-juvenil. O texto literário ainda não havia adentrado os portões de minha residência, enquanto livro, material impresso destinado às crianças.

Os textos literários impressos que existiam em casa eram relíquias “de adultos”. Os romances de banca de revista eram de propriedade exclusiva de minha mãe. Meu pai, embora não elege-se a literatura como sua principal leitura, possuía uma edição antiga de *Os Lusíadas* e uma antologia com poemas de Fernando Pessoa, guardadas com orgulho e consideradas objetos de valor elevado. O que meu pai mais gostava de fazer era colecionar álbuns, ler enciclopédias, revistas de esportes e jornais. O texto literário impresso disponível era raro, como se vê, entretanto, não era rara a contação de histórias de assombração, lendas e causos. Cresci

ouvindo contos e histórias que povoavam a memória dos meus pais e que traziam aquela pitada de encantamento tão comum e imprescindível à infância.

Ainda que a literatura impressa despontasse tímida em minha casa, a viagem de aventura proporcionada pelo material que dispúnhamos era de constante descoberta frente às novas palavras e imagens, um imenso mar de possibilidades. Como faziam parte de um acervo coletado, “recolhido” nas andanças do meu pai, os livros, enciclopédias, dicionários, livros didáticos eram antigos, um material que provavelmente encontrava-se esquecido em bibliotecas de alguma escola, guardado há anos nos porões e quartinhos das casas em que meu pai vistoriava para combater infestações de mosquitos, ratos entre outros animais³. Para mim, retirada a “capa” empoeirada, importava que cada velho novo livro chegava como novidade. E quem disse que não é possível imaginar e criar mundos a partir de um verbete de enciclopédia?

Enquanto desbravava o desconhecido através das páginas daquelas obras garimpadas por meu pai, “mainha” lia seus “romances açucarados”, ora comprados pelo meu pai, ora emprestados pela vizinha. Os romances da série Sabrina, Júlia e Bianca eram proibidos para menores, voltados à leitura de adultos (confesso que li algumas às escondidas e não via muita “graça” na narrativa, pois ainda não as compreendia). A brincadeira era essa, pesquisar, procurar, conhecer lugares, países, capitais, moedas. Houve uma época que esse era o meu lazer predileto. A investigação e a curiosidade aguçavam os sentidos e ao mesmo tempo tornaram-se motor de entretenimento.

Ao chegar à escola, com uma rotina construídas em casa, que se assemelhavam às de um espaço formal de ensino, senti que estava em um local conhecido. Com tantos estímulos e um pouco de sorte, minha estadia com a professora Iracema, minha primeira professora oficial na Escola Municipal Batista de São Caetano, foi curta, quase meteórica. Lembro-me de que fiquei apenas três dias brincando com massinha e cobrindo letras. Avancei imediatamente do pré-escolar para a turma de CEB 1 (este era o nome que era usado à época), o que seria equivalente hoje ao segundo ano do ensino fundamental, com a professora Nilza, que me acompanhou até o meu quarto ano (antiga terceira série).

Durante um impasse quanto à série que iria cursar no ano seguinte, tive o meu primeiro encontro com o texto literário infanto-juvenil físico. Uma indagação começou a imperar entre os professores e gestão da escola após a conclusão do primeiro ciclo. Pelo sistema de ciclos, seria possível antecipar meu avanço mais uma vez, por esse motivo, meus pais foram convocados para avaliar minha situação. A intenção da gestão era de me promover para série

³ Meu pai era um Agente de Saúde Pública, funcionário público federal pela antiga Funasa (Fundação Nacional de Saúde), que trabalhava principalmente no combate das endemias.

posterior, na qual estavam minhas irmãs mais velhas. Lembro-me de que houve uma vasta discussão na época sobre permitir que eu avançasse mais um ano ou não, situação que deixou meus pais apreensivos e preocupados.

A solução/decisão partiu, então, da professora Vera, que me receberia na sua turma no meio do ano, caso a promoção fosse aprovada, mas que, em conversa com meus pais, tranquilizou-os, mostrando a importância de não “queimar” etapas no processo educativo. E que seria possível continuar aprendendo e avançando dentro da própria série que estava cursando. Dizendo que “essa menina não é nenhum Rui Barbosa!”, pôs fim à discussão, de forma objetiva e imperativa, sua marca registrada. Ao mesmo tempo, mesmo nunca tendo sido minha professora, foi a pessoa que me apresentou a experiência de leitura do texto ficcional e literário na escola.

A professora Vera tinha o hábito de levar uma caixa de livros toda sexta-feira para disponibilizar para seus alunos em sala, em uma espécie de “hora de leitura”. Caso quisessem, os alunos poderiam levar o material, que fazia parte do seu acervo particular, para casa e lê-lo durante o final de semana. Foi em uma dessas atividades que me ofertou a experimentar a caixa. Disse que eu poderia escolher o que eu quisesse e como me conhecia e as minhas irmãs (suas alunas) e meus pais, logo não haveria dificuldades em devolver o livro.

Com seu jeito peculiar de falar, fez o convite que mais parecia um desafio: “Você não é inteligente? Quem é inteligente gosta de ler! Escolha, leia!”. Aceitei o desafio, meio desconfiada, com um pouco de medo, mergulhei naquela caixa que era um mar de clássicos da literatura universal, algumas adaptações, outros textos integrais, textos com imagens e sem imagens, grandes volumes ou pequenos livros cheios de cores e letras grandes. Saí feliz daquela sala que não era minha, com aquele livro que não me pertencia, andando pelo corredor, abraçada com aquela que seria a minha primeira leitura literária.

Fui para casa com o livro *Capote-de-junco*, uma adaptação de Naumim Aizen para contos populares da velha Europa e que tem como fio narrativo a história de Cordélia e seu pai, o rei Lear. A adaptação é uma versão popular e menos trágica da narrativa difundida por Shakespeare, cuja versão original só tive acesso pela biblioteca da UFBA, quando entrei na graduação em Letras, em 2000. A partir dessa leitura, surgiram outras, de outros textos e o livro começou a fazer parte da minha realidade. Outros livros começaram a povoar meus itinerários de leituras e durante todo o meu percurso escolar, e fora da escola, ler foi um dos meus principais prazeres.

Figura 01 - Capa do livro *Capote-de-junco*



Fonte: Naumin Aizen, 1986.

Saindo da Escola Batista de São Caetano, no quarto ano (terceira série), completei o segmento inicial do ensino fundamental na Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães. Não tenho recordações de atividades envolvendo leituras literárias nesse período. A leitura continuou como paixão, mas me falha a lembrança de estímulo específico na escola. Nos anos seguintes, a construção da “experienciação” literária fortaleceu-se significativamente no espaço escolar, porque na segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º), na Escola Estadual Professor Edison de Souza Carneiro, situada também no bairro de São Caetano, a prática de leitura de textos literários era obrigatória em todas as classes, de forma sistemática, com um romance para cada unidade. A escola, com esse programa curricular, proporcionou a mim e a minhas irmãs a leitura de alguns títulos da série Vaga-lume, Editora Ática, que traziam grandes escritores da literatura, mas com enfoque no público infanto-juvenil.

Nos anos finais do fundamental, a obra literária infanto-juvenil entra em minha residência como uma obrigatoriedade da escola. Na época, embora estudasse em uma escola pública, cabia aos pais adquirir os livros didáticos (houve na década de 90 uma redução orçamentária que como consequência limitou a distribuição de livros pelo MEC, restringindo o atendimento às series iniciais do fundamental I – antiga primeira à quarta série), como também os literários. Por uma determinação da escola e do currículo, tive os meus primeiros livros de literatura. Os meus! *A árvore que dava dinheiro*, de Domingos Pellegrini, foi o meu primeiro de tantos outros que povoaram o meu percurso de leitora adolescente.

A escola, assim, ampliou e diversificou as leituras a que eu tinha acesso, oferecendo textos mais complexos do que aqueles lidos na infância. Neste período, li vários títulos: *Bem-vindos ao rio*, de Marcos Rey, *A estrada para San Martin*, de Carlos Augusto Segato; *Alucinado som de tuba*, de Frei Betto, *As incríveis aventuras de El condor*, de João Silvério Trevisan,

Éramos seis, de Maria José Dupré, entre outros que não me recordo o título, porque eu lia muitos, os meus e os de minhas irmãs, é claro. Evoco, neste momento, a minha última leitura do período, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. A obra escolhida para fechar o ciclo de leituras no fundamental II representou para mim e meus colegas, jovens leitores, uma “quebra” interessante quanto à temática e causou certo estranhamento quanto ao tínhamos lido até ali, iniciando uma relação com uma literatura que considerávamos mais adulta e séria.

As temáticas das obras lidas durante o ensino fundamental 2 abordavam em sua maioria a aventura, a fantasia: uma árvore que nasceu num quintal e modificou toda rotina de uma comunidade, porque seus frutos eram notas de dinheiro, enlouquecendo toda vizinhança; dois adolescentes que se perdem no centro do Rio de Janeiro, uma cidade grande, com seus pontos turísticos como pano de fundo para questão da violência; um menino, Nemo, e a realidade do menor abandonado e das crianças que vivem na rua; as lembranças de uma família composta por seis membros, cenário para analisar o contexto de um país em mudanças; uma aventura de um adolescente por vários países da América Latina em busca de seu pai; dois amigos que partem em uma viagem num caminhão pela América Central.

As atividades propostas a partir dessas leituras literárias consistiam na leitura dos textos para responder uma ficha ao final de cada unidade. Não havia compartilhamento de leituras e impressões, discussão sobre o texto em sala de aula, não se ouvia a voz do aluno nem havia intervenção direta do professor para elucidar as dúvidas e construir sentidos. Ainda assim, constituíram momentos proveitosos para a leitora em construção que se desenvolvia em mim. Cada novo texto que não parecia seguir outro plano a não ser o de introduzir a literatura no currículo escolar e ampliar o repertório de leitura dos estudantes é observado, agora, como uma experiência que em mim produziu bons resultados, ofereceu o contato com o universo da literatura, proporcionou conhecimentos significativos e, talvez, por isso, eu defenda fortemente que ler literatura na escola é imprescindível.

É necessário ressaltar que essa inserção⁴, ainda que limitada às listas de exercícios, atingiu uma aluna de escola pública e constituiu uma das etapas da formação da leitora que leciona hoje em uma escola pública e leva o texto literário para a sala de aula. Há nessa proposta um fator social de criar oportunidades para um coletivo que desconhecia ou tinha pouco acesso à leitura literária, como eu. Bons exemplos e práticas inspiram. Lígia Cademartori (2012) reflete

⁴ Problematizo que, apesar da boa prática, o processo ainda era excludente. Nem todos os meus colegas tinham dinheiro para comprar o material extra (os livros de literatura). Na década de 1990 os materiais didáticos não eram disponibilizados pelo PNLD, eram comprados, e talvez por isso, fosse difícil fazer um trabalho com leitura em sala, pois nem todos tinham acesso.

sobre o ler para a escola e ler para a vida, encontrando as interseções entre as duas práticas e observa:

Os livros inesquecíveis, aqueles que nos causaram impacto na juventude, e ainda nos reservam prazer e surpresas ao serem relidos muitos anos depois, fizeram parte de nossa formação de conceitos, ordenaram nossas vivências, mas sobretudo, nos fascinaram. Salvar o espaço para que os estudantes vivam essa fascinação deveria fazer parte dos cuidados de um professor. (CADEMARTORI, 2012, p.84)

As leituras promovidas pelo currículo escolar permitiram que eu começasse a desenvolver o gosto pela literatura, trazendo novos conceitos e vivências que considero importantes para formação de qualquer estudante.

Meu percurso de letramento literário no Ensino Médio ganhou um caráter mais autônomo. No Magistério, curso em que ingressei no antigo Centro Educacional Luís Pinto de Carvalho⁵, em São Caetano, não existia no currículo a leitura literária, nem mesmo pensando na formação de profissionais que iriam, futuramente, formar leitores. Dessa forma, embora um curso denominado técnico, que prepararia para lecionar, respeitava a formatação conhecida no atual Ensino Médio, na qual o ensino de literatura está organizado dentro da chamada historiografia das escolas literárias, que eu, particularmente, tinha interesse, mas que não consistia em uma formação para leitura literária.

Percebo que, neste resgate dos primórdios das minhas relações com as letras, havia, na escola, muito pouco de atividades voltadas à leitura literária ou não-literária. Pouco era discutido sobre a preparação para o vestibular, nem mesmo era mencionada a necessidade de leitura das obras que compunham a temida lista que aterrorizava os vestibulandos da época. Os cursos técnicos, alicerçados em uma ideologia profissionalizante, não focavam no ensino superior, segmento que estava ainda mais distante dos alunos da periferia como eu. Por conseguinte, a discussão sobre as obras do vestibular não chegava à escola, pois os alunos não almejavam ou sonhavam (porque desconheciam a possibilidade muitas vezes) em chegar aos bancos universitários.

Mesmo assim, o Ensino Médio teve sua importância em minha trajetória pelo mundo literário. Se não havia um currículo que estimulasse a leitura literária, havia a historiografia acompanhada de sugestões para leituras futuras e havia o mais importante: a oferta de literatura. Lá, naquele ambiente, descobri a biblioteca (a primeira biblioteca escolar) quase abandonada, um universo à parte, porque existiam títulos variados e quase intocados, sendo que poucos

⁵ A escola atualmente recebe o nome de Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transporte Luís Pinto de Carvalho.

procuravam aquele espaço. Não havia bibliotecário⁶, por isso, os livros estavam organizados dentro de uma lógica arbitrária. Ainda assim, naquele mar de textos, tive acesso aos clássicos da literatura universal e brasileira. Foi uma viagem sem volta, um mergulho sem cilindros de ar, já que, envolta naquela imensidão de possibilidades, cada encontro era degustado avidamente. Um livro após outro. De empréstimos em empréstimos, ampliava meu repertório de leituras. Havia liberdade para ler o que se quisesse. E isso foi transformando-se em um terreno fértil para o desenvolvimento da minha formação leitora.

Se de um lado, poderia escolher e conhecer uma vastidão de opções, de outro, havia listas de livros a serem cobrados no vestibular, o que me obrigava a fazer escolhas por títulos que também faziam parte desta demanda. Embora a escola não privilegiasse e nem mesmo considerasse o interesse de alunos em concorrer a uma vaga na universidade, isso fazia parte de meus projetos e expectativas. Sendo assim, tinha, sozinha, meu plano de estudos e de leituras. Foi utilizando os livros de literatura dessa biblioteca e resumos de módulos usados dos grandes cursinhos pré-vestibular da época, que meu pai coletava, que me preparei para realizar a prova de vestibular que me deu acesso, anos mais tarde, à universidade.

Ao adentrar no curso de Letras da UFBA, em 2000, descortinou-se a minha frente um novo horizonte de oportunidades de leitura. Acreditava que o curso de Letras me permitiria ler mais e ler o que eu quisesse. Confesso que senti certa frustração com o primeiro comprovante de matrícula que oferecia um pacote pronto, fechado de disciplinas, quase nenhuma de literatura. Decepção inicial que foi se desfazendo durante a graduação.

Curiosa e inquieta, li muito, tive acesso a muita obra antes desconhecida. A biblioteca e as bibliotecárias tornaram-se íntimas amigas, a ponto de meu acesso ser diferenciado, porque ficava todos os meus momentos livres (ficava o dia todo na universidade, logo existiam intervalos enormes entre uma aula e outra) naquele lugar. Sabia, devido a essa assiduidade, a localização de quase tudo de literatura e ajudava outros colegas a localizar, quando tinham dificuldade, as obras de que necessitavam. Uma gama enorme de textos literários à minha disposição na biblioteca da universidade e o currículo, embora engessado, mas complexo e bem estruturado, permitiram a aquisição de conhecimentos e teorias que contribuíram para a leitura e análise dos textos literários na academia, na sala de aula, na vida.

A academia proporcionou encontros inesquecíveis com professores e disciplinas que me fizeram aproximar-me ainda mais da Literatura. Da professora Lígia Teles à Adriana Telles, de Rui Espinheira Filho a Sandro Ornellas, Marcos Botelho, Jesiel Filho, Fátima Ribeiro e

⁶ Os alunos possuíam a liberdade de abrir a sala que funcionava como biblioteca, retiravam a obra que interessava e levavam à coordenação que registrava e autorizava o empréstimo.

Florentina Sousa, todos trouxeram novos olhares, aprimoraram as ferramentas, forneceram teorias que conduziram a uma leitura literária mais eficiente que fortaleceram ainda mais a minha formação, na graduação e na pós-graduação, quando fiz algumas disciplinas como aluno especial na pós-graduação do CEAO.

A minha sensação no período de graduação era o “do correr atrás do bonde andando”⁷, por esse motivo, a biblioteca foi para mim o lugar mais importante. Cada nova citação em sala, qualquer relação que apresentasse um novo livro, um texto antes desconhecido, provocava a ansiedade de conhecer, ler. Construir relações, acionar todo aquele repertório que deveria ter internalizado, mas que não fora consolidado durante a minha formação básica e o Ensino Médio. Sôfrega em descobrir e abrir novas janelas e *links*, o espaço da biblioteca transformou-se em meu lugar, onde pude aprofundar e ampliar minhas leituras, ter acesso ao que seria de fundamental conhecimento.

Além das disciplinas obrigatórias e do espaço da biblioteca, outra contribuição da graduação foi a oferta de disciplinas optativas. Essas disciplinas eram incluídas nos momentos de matrículas, proporcionando a ampliação de meu repertório de leituras. Com isso, além do que era leitura obrigatória do currículo, transitei um pouco pela literatura francesa, portuguesa e africana em língua portuguesa, mas também fiz paradas relevantes no vasto mar da literatura inglesa, norte-americana.

Gostaria de ter estudado mais, lido um pouco mais. No entanto, a necessidade de concluir os estudos e adentrar no mundo do trabalho “gritaram” mais alto. Novos rumos precisavam ser traçados. Fui à batalha, lancei-me ao mar bravio da educação, da sala de aula, o que me fez perceber que, embora a academia tivesse me oferecido experiências significativas, eu ainda não me sentia preparada para o ensino. Mas esta descoberta, eu descreverei apenas na próxima parada: eu, professora.

2.2 Eu, professora, na construção do letramento literário de meus alunos

Minha formação no Ensino Médio teve uma particularidade, o Magistério antecipou algumas escolhas profissionais que faria no futuro. No momento de escolha dos caminhos que iria percorrer, terminado o segmento fundamental, fiz a opção pelo Magistério, como tentativa de fugir de cursos técnicos como Contabilidade, Administração e Eletrotécnica. Da formação em Magistério, iniciada no Centro Educacional Luís Pinto de Carvalho e concluída no Instituto

⁷ A graduação exigia o conhecimento de algumas obras que não li durante o meu percurso na educação básica.

Central Isaías Alves (ICEIA), 1997, ou mergulhei quase instantaneamente para Licenciatura em Letras, no ensino superior. Ser professora não era um sonho, contudo, transformou-se em uma meta que concretizei e uma profissão que abracei com entusiasmo e paixão.

Ainda na graduação, a prática docente em sala de aula, uma velha conhecida do meu período de estágios durante o Ensino Médio/Magistério, tornou-se parte do meu cotidiano. Logo nos primeiros semestres, busquei, por complemento de renda, atividades remuneradas na área. Desta forma, aos 20 anos, já lecionava sob o regime de PST (Prestação de Serviço Temporário) em escolas da rede estadual, substituindo os professores efetivos. Inicialmente, por períodos de três a seis meses, depois, prorrogando para um ano. Desde cedo, portanto, vivencio de muito perto a realidade da escola pública nas periferias de Salvador.

A primeira escola a me receber nessa etapa de professora em formação foi o Colégio Estadual Cesare Casali, no Conjunto Pirajá, Salvador, em um projeto de regularização de fluxo escolar, uma vivência que teria tudo para tornar-se desastrosa, pois agrupava em uma única turma os estudantes com dificuldades de aprendizagem e com distorção idade/série, no entanto, ao contrário da minha expectativa inicial, revelou-se uma experiência enriquecedora que agregou muito a minha trajetória.

Imatura, constatei que a realidade dos anos finais do Ensino Fundamental é muito diferente das séries iniciais, com as quais me acostumara. Sem conhecimento sobre programas e projetos de aceleração, como o denominado “Fluxo”, que visam a “regularizar” a distorção idade/série, entrei em um barco que parecia fadado a naufragar. Em sua tripulação, a turma, um grupo de quinze alunos, apenas meninos, com idade entre catorze e dezessete anos e que cursavam o sexto e o sétimo ano em uma série integrada.

Logo no primeiro encontro, que se deu após a entrega dos documentos, recebi um material didático produzido fora de Salvador (São Paulo), com a orientação de que deveria ser utilizado na íntegra. Fui acompanhada à turma para apresentação aos alunos que estavam sem o professor de Expressão Escrita durante toda uma unidade didática. Na recepção, após a saída da gestora, apliquei uma dinâmica para “quebrar o gelo”, conhecer os alunos, o que não pareceu, neste primeiro momento, surtir o efeito esperado. Para os estudantes que estavam há meses sem professor, minha chegada significava a perda daquele momento ocioso a que estavam acostumados. Em uma tentativa de criar um ambiente de empatia e confiança, fui surpreendida, naquele instante, por barulhos que partiam do corredor e turmas que ficavam no pavilhão superior. Tormentas à vista.

Acontecia uma briga, na qual eram lançadas cadeiras e mesas, ouvíamos gritos, correria, o tumulto instaurou-se no ambiente. Os alunos tentaram, obviamente, sair para ver o que

ocorria. Sem pensar, me coloquei em frente à porta, impedindo a passagem. Por não os conhecer, ser nova no ambiente, menor em estatura do que eles, passei minutos de tensão pelo que imaginava que ocorria lá fora, preocupada em expô-los a tal situação e sendo desafiada o tempo todo por eles que não me enxergavam ainda como sua professora.

Lembro-me, claramente, de ouvir de um dos alunos, que exercia liderança no grupo, que eu não tinha o direito de impedi-los de sair, complementando com: “em quem você está confiando?”, em uma postura hostil. Ao explicar-lhes que estava tentando protegê-los, pois não sabia a proporção do que acontecera, que iria esperar terminar a confusão e apenas, quando estivesse seguro, os liberaria para sair.

Minha postura os incomodou naquele instante, porém nenhum deles tentou ultrapassar aquela barreira. Eles riram da situação e voltaram sem que eu orientasse aos seus lugares. Acredito que ganhei a simpatia da turma ali. Comentavam entre si que a “tia” era maluca, que se quisessem passariam “que nem trator”, sem retrucar. Com a situação mais tranquila, procurei informações sobre a motivação da confusão que se instalara na escola, compartilhei-as com os alunos e a atividade encaminhou-se considerando novos rumos. Depois do episódio, conversamos sobre violência na escola, na comunidade e os alunos foram apresentando-se de acordo com suas experiências.

A tensão inicial manteve-se nos dias seguintes, mas por outros fatores. Naquele espaço, não existiam reuniões pedagógicas, orientação, principalmente para mim que não conhecia quase nada da dinâmica do Fluxo. Os alunos eram agitados e com baixa autoestima (muitos foram reprovados duas, três e até quatro vezes na mesma série), quase tinham a minha idade, baixa proficiência em leitura e escrita. Acreditavam que deveriam ter frequência e cumprir a sequência rígida dos módulos de língua oral e língua escrita (reflexão linguística), além dos módulos de produção textual para avançar.

Apesar de considerar o material didático obrigatório muito interessante, com boas propostas de atividades, percebia que não representava e dialogava com aquele grupo. Confesso que, naquela época, compreendia pouco a proposta do material, por esse motivo, propus uma nova relação com o módulo, desconstruindo a ideia de que seria nosso único material didático e, sugeri criar atividades com os textos do livro, complementando com outros textos.

As aulas ministradas por mim usavam os módulos, mas agregavam outros textos, outras atividades, que conversavam e dialogavam entre si. Com isso, as aulas tornaram-se menos mecânicas, mais dinâmicas, mais divertidas e participativas, sem a preocupação de seguir, “cegamente”, a sequência proposta no módulo, que me parecia complexa e distante das necessidades do grupo.

Essa opção foi baseada um pouco na minha impaciência com regras muito fechadas. Não havia uma crítica direta ao material, apenas a crença em que nunca deveríamos nos fechar apenas a uma única ferramenta para dar conta das especificidades do grupo. Ali, havia meninos com variadas dificuldades, logo as atividades do livro, avançadas, não os atingiam, precisavam ser adaptadas e, embora eu não tivesse muita consciência do que estava fazendo, nem orientação de como fazer, as novas atividades foram bem recebidas e foram produtivas.

Aprendi algumas lições nesta primeira parada. Uma delas é a de que tenho facilidade de comunicação com os alunos, como afirmou, surpresa, a gestora daquela unidade: “os meninos compram suas ideias”. Essa mesma impressão marcou toda a minha trajetória nessas, quase, duas décadas. Outra é a de precisar ser modelo. Os estudantes surpreenderam-se durante minhas aulas porque eu não os obrigava a ler como em uma sabatina. Como, costumeiramente, leio algum texto em aula, um conto, uma crônica, um poema, ou a letra de alguma canção e, a partir desses textos faço alguma conexão com alguma situação, algum filme ou alguma cena de novela, os alunos, motivados, interagem, depois, ofereciam-se para ler ou faziam comentários sobre os textos. Isso de maneira natural, sem imposição. Minhas aulas constituíam-se em um ambiente de leitura, de escrita e de escuta, em que as opiniões e histórias dos alunos eram valorizadas nas atividades.

Depois dessa experiência, atuei, novamente, sob o regime PST, em outras duas escolas da rede estadual, na Escola Estadual Dois de Julho, na Fazenda Grande do Retiro, e no atual Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transportes Luís Pinto de Carvalho, em São Caetano, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Religião e outras disciplinas bem diversas, sempre substituindo professores em licença. Independentemente da disciplina que fosse determinada (dei aula de Religião, Sociologia, Filosofia), minhas aulas sempre tiveram a leitura como objeto e objetivo de ensino. Adaptando-me à área/disciplina, proporcionava a leitura e interpretação dos textos lidos, propunha seminários, produção de resenhas, construção de cartazes, entre outras atividades, ou seja, era basicamente aula de leitura e produção textual.

Ao fazer o estágio obrigatório da Licenciatura em Letras no Colégio Estadual Landolfo Alves, situado na Calçada (Água de Meninos), já estava acostumada com a sala de aula, possuía alguma bagagem da dinâmica escolar, uma realidade que me fez desenvolver um olhar crítico sobre a educação. Ancorada em minha formação e alguma experiência, percebia que a escola precisava oferecer maior contato com o texto, primordialmente o texto literário aos alunos que tiveram pouca oportunidade de contato com a literatura em outros ambientes fora da escola. Se a família não valorizava ou desconhecia o papel do texto literário para a formação do aluno, caberia à escola proporcionar este encontro, assim como acontecera comigo.

Entretanto, o que vi nessas minhas primeiras vivências e o que se confirmou na experiência construída como professora até aquele momento era que se liam poucos textos literários em sala de aula, quando eram lidos constituíam fragmentos de textos literários, muitas vezes descontextualizados. Não se promovia a leitura de textos ficcionais fora dos materiais didáticos, isto é, não se incentivava a leitura de romances ou outras obras literárias. Não se buscava reflexão sobre o que era lido e quando se fazia alguma compreensão era aquela pautada exclusivamente no que era apresentado no livro didático. Assim, não havia uma busca de construir sentidos com o aluno, mas sim, estimular a repetição das respostas fechadas, muitas vezes desconsiderando o que o aluno trazia. Não havia um espaço para que o aluno expusesse suas considerações. É o que nos revela Regina Zilberman acerca da leitura literária no material didático:

O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo em sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. (ZILBERMAN, 2009, p. 35)

Como afirmei anteriormente, em minhas práticas o texto, a leitura e a exploração do texto literário sempre foram garantidas, independente da disciplina. Acreditava que escola precisaria promover o encontro com os diversos textos, democratizando as oportunidades, por isso, cada aula ou situação que se apresentava, os textos que me constituíram, apareciam, eram lidos, tornavam-se motivo de discussão ou de sugestão para outras leituras, favoreciam a análise de cada gênero, a produção textual, a reflexão linguística, o que configura o trabalho com a língua portuguesa.

Essa perspectiva causava, desde o início de minhas atividades como regente, estranhamento, pois o texto e mais precisamente a leitura do texto literário ocupavam lugar privilegiado em minhas práticas, repercutindo diretamente programações de conteúdo, no planejamento e nas avaliações. Concepção de ensino de língua portuguesa e de trabalho com o texto que teve recepção positiva pelos alunos, gestores e coordenadores. Nunca houve dúvidas para as coordenadoras e gestores com os quais trabalhei de que estava ensinando os conteúdos de Língua Portuguesa. Com isso, os alunos foram aos poucos habituando-se com os momentos de leitura em sala de aula, com as discussões, com as dramatizações, resenhas, registros através de expressões visuais, danças, juris, entre outras atividades que atravessavam ou eram atravessadas pelos estudos linguísticos.

Ao fazer a opção de eleger a leitura, a produção textual e a literatura como objetos de

ensino de igual importância a reflexão linguística, como defendem os PCN e a atual BNCC, promovia mudanças também na forma como era concebido o meu planejamento, como produzia as provas e como conduzia as aulas. Escolha que obtinha resultados satisfatórios com os alunos, porque, além de movimentá-los, essas atividades também mobilizavam a escola, alteravam a rotina e tornava os alunos mais protagonistas no processo de aprendizagem.

Terminado o período de estágio e de primeiras experimentações em sala de aula, mergulhei no trabalho. Enquanto o concurso para professor da Prefeitura de Salvador, realizado em 2003, no qual fora aprovada, não me convocava para assumir o cargo, vivenciei durante três anos a monitoria em Literatura no Programa Universidade para Todos (UPT), ministrando aula para alunos e egressos de escolas públicas que visavam a uma vaga nas universidades através dos vestibulares da época.

O projeto, uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia em parceria com universidades estaduais baianas e coordenado pela Secretaria de Educação, selecionava estudantes, formandos e recém-formados das universidades públicas (UFBA e UNEB), para serem monitores em curso preparatório gratuito. O projeto buscava fortalecer a política de acesso à universidade pública para alunos oriundos da escola pública.

Além do aspecto social e afetivo, a minha relação com o projeto era, de certa forma, de reencontro. Nunca senti tanto prazer em dar aulas. Sem a preocupação das notas e das avaliações, era a oportunidade de estudar um pouco mais sobre literatura, aprender mais sobre literatura e falar sobre literatura para pessoas que, como eu, queriam ser, quem sabe, os primeiros de suas famílias a alcançar o ensino superior. Afora o compartilhar, dividir conhecimentos, trocar informações, eu aprendia com os alunos, em uma experiência que possuía uma dimensão política e social.

Aquele mover como gente, que antecede o nosso mover como educador, apontado por Freire (2018 [1987]), inspirava-me e fortalecia-me no empreendimento. Neste momento, compreendi na prática, na ação, um pouco mais sobre o papel social da educação. Para além das teorias, era uma oportunidade de refletir e perceber como a educação pode transformar a vida das pessoas, ter convicção na possibilidade de mudanças, pois, como afirma Paulo Freire, nosso papel como educador “não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (2018, p. 74-75).

A experiência nas classes do UPT transformou-me. Possuía como diferencial a ideia de nos fazer, na maioria das vezes, voltar a nossa casa, a nossa comunidade. Com isso, retornei como monitora de Literatura para escola, onde, outrora havia estudado, Centro Estadual de Educação Profissional em Logística e Transportes Luís Pinto de Carvalho, em São Caetano, na

monitoria de literatura em dez turmas. Nos anos seguintes, lecionei a mesma disciplina também em algumas turmas no noturno no Instituto Araketu, em Periperi.

Mais do que discutir sobre literatura, mais precisamente sua historiografia, cronologia e características dos estilos de época, apresentar os romances das famosas listas, repetir o mesmo conteúdo dez vezes ou mais, a pauta, vez por outra, extrapolava e terminava com alguma discussão sobre o que era a universidade, como era o ensino superior e/ou porque a escola não os tinha preparado para aquele momento. Eu era alguém que saíra do mesmo lugar que eles, entrara no ensino superior público e conseguira concluir. Eles enxergavam em mim um exemplo e uma possibilidade. Minha experiência urgia ser compartilhada.

Um pouco movida pela novidade, pela inexperiência e um pouco de idealismo, tentava apresentar e discutir as obras indicadas para o vestibular da UFBA e UNEB. Era uma oportunidade de ler e refletir com os alunos sobre as obras. Principalmente, porque, diferentemente de outros cursos pré-vestibulares, a necessidade daquele público era de conhecer as obras, principalmente. Não poderia apenas apresentar esquemas, nem seria produtora discutir apenas sobre escolas literárias, quando os alunos, em sua maioria, não conheciam os textos e não liam os textos em outros espaços.

O tempo era curto, eram muitas obras, turmas cheias, muitas ansiedades, de ambas as partes. As atividades consistiam em introduzir a obra (gostava de apresentar romances como se fosse uma “fofoca” bem interessante), contextualizar, ler trechos, discutir e apresentar reflexões possíveis. As discussões em sala aprofundavam os conteúdos apresentados nos módulos e resumos. Desta forma, encarava a minha aula como um momento de cativar, construir o interesse em ler, provocar reflexão.

As aulas de monitoria no UPT sinalizaram para mim, mais explicitamente, uma lacuna deixada na formação daqueles alunos. Durante seu percurso em ambientes formais de ensino, poucos leram, poucos tiveram acesso à literatura. Essa observação escancarou a necessidade de reflexão sobre o ensino de literatura que precisaria ser encarado de forma diferente no programa escolar.

Apesar de seguir um módulo pré-estabelecido, lembro-me de comprar todos os romances, apresentá-los em sala, lê-los em sala (trechos ou capítulos) através de cópias feitas por mim, discuti-los. Líamos muito, discutíamos muito, escrevia-se pouco, apenas os esquemas ou livremente algum aspecto interessante da discussão. Eram os momentos produtivos, para mim, e acredito que esclarecedores para os alunos, que marcaram a minha concepção relativa à importância da literatura no contexto escolar.

Essa experiência como monitora no projeto Universidade para Todos (UPT) teve

impacto importante em minha caminhada, pois foram três anos seguidos, mais de vinte e cinco turmas e muitos alunos adentrando nas universidades públicas. Profissionais que estão atualmente formados em Letras, Ciências Sociais, Arquivologia, Enfermagem, Geografia, Biologia etc., ou concluindo Mestrado. Alunos que cresceram, me ensinaram. Aprendemos juntos. Eu aprendi mais sobre o dialogar com o outro, meu aluno, em sala de aula. Eu só posso ensinar, se praticar uma escuta sensível, porque preciso perceber o que meu aluno não sabe, o que ele precisa e o que ele almeja. E eles aprenderam, mais do que literatura, aprenderam que era possível.

Setembro de 2006, a Prefeitura Municipal de Salvador realizou nova convocação dos aprovados no concurso realizado em 2003. Fiz parte dessa aguardada lista de novos convocados. Enquanto participava das etapas de admissão, conciliava uma nova graduação, bacharelado em Turismo e Hotelaria, UNEB, com as atividades de monitoria em Literatura do UPT. Neste momento, encarei um novo desafio, atuar no Fundamental 2, em uma escola pública, agora como funcionária efetiva. Assumi minhas funções em 05 fevereiro de 2007, com isso, despedi-me do Projeto Universidade Para Todos, assim como do quarto semestre da segunda graduação.

Ao chegar na Escola Municipal de Pituáçu, encontrei outra realidade, um público um pouco diferente do que estava acostumada (até o momento só tinha trabalhado com o fluxo, em uma classe multisseriada, com o nono ano, com o Ensino Médio e com Cursinho pré-vestibular), agora, trabalharia no matutino com três turmas do sexto ano e uma turma do quinto ano (a escola estava passando por uma transição na oferta de segmentos, dessa forma, deixava de ofertar as séries dos anos iniciais e passaria a ofertar apenas os anos finais do Ensino Fundamental, por isso, aquela seria a última turma do antigo segmento). No turno vespertino, trabalharia com turmas do projeto de leitura da escola, experiência que agregou ainda mais a minha prática. A mudança no perfil do público causou-me certa apreensão, mas eu estava motivada para começar.

As turmas do projeto de leitura e escrita da Escola Municipal de Pituáçu foram cruciais para minha formação como professora. O trabalho construído com esse grupo me ensinou o que era um projeto na prática e me fez compreender a dinâmica das oficinas. Aprendizado que repercutirá, mais tarde, nas ações que serão desenvolvidas nas turmas regulares. No projeto de leitura, as turmas eram formadas por alunos que tinham sua jornada ampliada. Os alunos que apresentavam dificuldades de leitura e escrita eram selecionados pelos professores para aulas de “reforço” no contraturno. As turmas do projeto eram compostas de dez a doze alunos, no máximo, o que proporcionava um trabalho mais individualizado. A proposta era “reforçar” as

competências de leitura e de escrita. Por não ter um currículo pré-estabelecido, o projeto proporcionava a inovação, desta forma, foi possível repensar o ensino da leitura e da escrita, reformulando as atividades antes baseadas primordialmente na repetição de regularidades, descontextualizadas, sem reflexão, para atividades que representassem situações reais de uso da leitura e da escrita.

É preciso, durante a viagem em que se constitui essa minha escrita, parar e analisar os caminhos percorridos. O projeto de leitura e escrita a que me refiro foi, como reitero, um divisor de águas. Com os questionamentos e pesquisas necessárias para fundamentar a produção do material e a produção das atividades, assim como o repensar da avaliação, foi amadurecendo a minha visão sobre o ensino e a sala de aula. Algumas experiências do projeto atravessaram as minhas ações pedagógicas e chegaram às minhas turmas regulares.

Assumi, desde cedo, em minhas práticas, aquilo que bell hooks (2013) aponta como primeiro paradigma de sua pedagogia libertadora, o entusiasmo em sala de aula e não o tédio. Descartei as atividades de repetição descontextualizadas e, aos poucos, imprimi minha personalidade e inseri minhas ideias. Logo, minhas aulas tornaram-se espaço de leitura de gibis, de contos, de anedotas, de canções e a produção de textos de diversos gêneros. Era o que o projeto de leitura e escrita da escola ambicionava, desde sua concepção, e que conseguimos colocar em execução.

Os alunos sentavam-se em esteiras que o projeto disponibilizava, deitavam-se, liam, verbalizavam suas leituras, construíam textos. No início, alguns cochilavam durante suas leituras silenciosas, outros fingiam que liam, outros, no início, recusavam-se a ler. Mas não desisti da metodologia que implicava em mais liberdade, construção de autonomia e um pouco de insistência e paciência.

Neste primeiro momento, minha maior preocupação era tornar aquele ambiente convidativo, que eles quisessem retornar (os alunos tinham aula regular pela manhã e à tarde retornavam para o projeto). Todos os alunos participantes do projeto eram previamente selecionados pelos professores e não estavam lá por livre escolha. Eram obrigados a comparecer no turno oposto; a frequência não era alta no início, mesmo que a participação nas atividades estivesse atrelada à disciplina Língua Portuguesa, gerando nota. Não consigo afirmar que obtive êxito ao tentar aumentar a assiduidade, contudo, posso atestar que eram momentos descontraídos e de produção intensa.

Era perceptível o resultado das oficinas. Os alunos envolvidos evoluíam e mudavam de postura nas aulas regulares, tornando-se mais participativos, lendo, produzindo e até respondendo com segurança. A receita? Focalizar na leitura de textos do interesse daquele

grupo, os textos literários menores, que os cativassem; produzir pequenos textos, a partir de uma situação real de uso (SOLÉ, 1998); diagnosticar as dificuldades dos alunos e a partir delas construir atividades.

O resultado dessas atividades foi a evolução dos alunos como leitores, muitos alunos que estavam no projeto por “não saberem ler”⁸, já dominavam a leitura, produziam textos, mas algo nas classes regulares os inibia. No projeto, até pela condição de turmas reduzidas e a não obrigatoriedade da temida “prova”, existia uma preocupação com um trabalho mais estreito e próximo ao aluno. O tempo menos corrido (considerávamos o semestre), as possibilidades de idas e vindas, construção e reconstrução, auxiliavam nessa evolução.

É importante ressaltar que a construção de uma competência leitora deveria ser de responsabilidade de todas as disciplinas do currículo escolar, inserindo-se na rotina diária, não apenas nas aulas de língua portuguesa e em projetos de leitura. Por isso, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira atentam que

(...) no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto. Essas informações fazem parte de seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. A leitura é, pois, um processo sintetizador. Decorre daí que o desenvolvimento da compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa. Pelo contrário, é tarefa de todas as disciplinas, ainda que, na escola brasileira, prevaleça essa distorção de atribuir esse compromisso somente aos professores de língua materna. (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRAS, 2018, p. 16)

Pensando e escrevendo sobre minhas práticas pedagógicas como propõe Jorge Larrosa (2017, p. 11) de forma “indisciplinada, insegura e imprópria”, entendo que assumi, durante um bom tempo, práticas contraditórias em sala de aula. Se, no projeto, sentia-me livre para arriscar e, porventura, errar, nas turmas regulares, quando professora efetiva e recém contratada, sentia-me presa ao currículo e, por isso, assumia menos riscos, já que o programa “precisava” ser igual para todos.

Em minhas experiências anteriores, como eram temporárias, e até no projeto de leitura arriscava e ousava mais, porque sempre considerava as minhas atuações como transitórias e um “respiro” para os alunos, uma oportunidade de experimentar coisas novas. Era mais fácil, a partir de um planejamento estruturado, analisar, criticar, acrescentar, desmontar, desconstruir. Entretanto, ao entrar naquela nova realidade, seria eu a responsável do início ao fim do ano letivo por aquela turma, pelo “aprendizado” e pelo resultado. Ao receber o planejamento da

⁸ Comentário geral dos professores que realizavam a pré-seleção dos alunos que participariam do projeto de leitura.

escola, o livro didático e ter que montar o planejamento de unidades, de aulas, atividades e avaliações, algo novo, percebi que não conseguia criar tanto, me sentia “presa”, insegura em ousar, dessa forma, pouco fazia de diferente das aulas que conhecia, apenas inseria a leitura literária, o que era uma novidade na escola.

Mesmo representando para escola novos ventos, novas ideias, frescor, penso que criei pouco, avancei pouco. As turmas regulares, sexto e quinto ano da Escola Municipal de Pituaçu, trouxeram-me a sensação de deriva. Eram o meu maior entrave. O grande nó era equalizar leitura e a leitura literária, reflexão linguística, produção de texto dentro do “engessamento” do plano anual da escola. No primeiro ano, repeti (adaptando o possível), quase sem reflexão, a programação dos anos anteriores da escola. O resultado não foi positivo, segundo minha observação. Não me via no processo. Eu estava descontente, meus alunos também.

Minha gestora e coordenadora da época viam-me angustiada, com ambição de fazer melhor, mas sem rumo, sem norte. Percebo hoje que era uma posição crítica sobre o meu próprio fazer, mas que denunciava a falta de conhecimentos pedagógicos que só a experiência e a formação continuada podem oferecer. O fato é que existia em mim uma dose altíssima de ansiedade, eu questionava o plano anual, o plano de curso, todavia, não sabia como reformulá-lo, nem sabia claramente o que buscava.

Eu me dividia em duas profissionais diversas, atuando em um mesmo espaço. Sem a imposição das provas, testes, trabalhos, sem a pressão do conteúdo a ser cumprido, as atividades do projeto de leitura, no contraturno, alcançavam alguns resultados e agradavam aos alunos, aos professores e a toda comunidade escolar. Mas, em sala de aula regular, não conseguia fugir da rotina maçante. E isso começou a me incomodar a ponto de eu aceitar a proposta de realizar os encontros de ACs⁹ - atividade complementar, diretamente com a gestora escolar da época, Cláudia da Hora Sousa, que possuía especialização em Leitura e Ensino, além de ampla trajetória e conhecimentos em alfabetização - depois das aulas, para ter mais tempo de discutir, ler e encontrar caminhos para minhas inquietações e ver outras possibilidades.

Mar calmo não produz bons marinheiros. Nova na escola, queria dar conta de tudo, não abrir mão de nada. Ansiosa e imatura, ambicionava “vencer” o conteúdo programado, ainda que meu aluno não estivesse acompanhando, almejava cumprir a sequência do livro didático, elaborar uma prova escrita esteticamente bonita e conseguir o máximo de aprovação, desconsiderando totalmente as necessidades do meu público, estudantes que precisavam

⁹ Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a AC é o espaço/tempo para o diálogo, as vivências, a reflexão e a socialização das práticas pedagógicas e curriculares que orientam o planejamento, a avaliação e o acompanhamento à escola, garantindo aos educandos e educandas um percurso educativo digno e sem interrupções.

consolidar e aprimorar leitura, que estavam experimentando também um novo segmento com todas as suas facetas (diversidade de professores, mais disciplinas). Falávamos línguas deveras diferentes e isso impactou no resultado que não representava o que eu queria e poderia construir com aquele grupo.

Como fruto dessas ACs prolongadas, surgiu a ideia de construir um projeto nas classes regulares que respondesse aos questionamentos levantados nas discussões, em que a leitura e a produção de texto fossem o maior objetivo e a reflexão linguística fosse de fato uma reflexão sobre a língua no uso. Algo que se aproximasse do que já se realizava no projeto, baseando-se no ler, escrever e depois trabalhar em retextualização¹⁰, através dos conceitos de reflexão linguística e de estrutura do gênero abordado.

A necessidade de construir o projeto para as turmas regulares nascia das minhas inquietações e também de uma observação: os alunos do sexto ano chegavam com baixa proficiência em leitura. Logo, dar um passo atrás seria importante para conseguir levar os alunos a progredir na aquisição dessas habilidades.

A primeira versão do projeto consistia em ler contos clássicos e maravilhosos, versões atualizadas¹¹ desses contos e/ou paródias e fazer recontos orais e escritos, mudando a perspectiva do narrador. Embora parecesse algo simples, envolveria duas unidades completas, nas quais seriam exploradas leitura, oralidade, reflexão linguística e ortografia. Os alunos liam os textos, muitos textos, assistiam às adaptações cinematográficas, ouviam canções, discutiam sobre eles, comparavam, buscavam semelhanças, regularidades, produziam recontos, depois, textos de autoria por etapas, retextualizavam e, ao final, apresentavam sua produção numa coletânea de contos da turma. As provas bimestrais eram baseadas também nos conhecimentos adquiridos durante o projeto.

As questões sobre ortografia, gramática, que antes me pareciam “caras” e muito necessárias, apareciam agora contextualizadas, principalmente, nos momentos em que o foco era a escrita do texto. Dessa maneira, selecionava-se o que mais aparecia como dificuldades e, a partir desse rol de dificuldades apresentadas pelos estudantes, abordava-se o conteúdo

¹⁰ Denomina-se *retextualização* o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. o processo de *retextualização* implica modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade, nos processos de revisão e reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o propósito comunicativo. Assim, revisão e reescrita são etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação. (BENFICA, M. F. B. *Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre o texto oral e escrito*. 2013. 170 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013).

¹¹ No referido projeto foram utilizadas a obra completa de Flávio de Souza, *Que história é essa?* e o conto de Jon Scieszka, *A verdadeira história dos três porquinhos*.

linguístico, refletia-se sobre ele, os alunos tinham a tarefa de depois reconhecê-lo em seu próprio texto e, se necessário, reescrevê-lo, ajustando.

Como afirmei anteriormente, a partir desse projeto nas turmas regulares, minha prática assumiu uma identidade dentro da escola. Aprendi a remar, remando, compreendi a construir a tal reflexão linguística e fui, ano a ano, refletindo, melhorando, reformulando, ao passo que no meu terceiro ano na Escola Municipal de Pituaçu (EMP) fui designada para as turmas de nono ano para adotar a mesma metodologia e, assim, melhorar os resultados em provas externas: Prova Brasil e Prosa (Prova de Avaliação Externa da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador). Apesar do desafio, abracei a tarefa com confiança e tranquilidade, mesmo que poucos acreditassem que os alunos mais velhos envolver-se-iam em um projeto semelhante ao que fora aplicado com as turmas dos sextos anos.

Seguindo a mesma premissa, foi adotada a metodologia de projetos para o ensino de Língua Portuguesa nos nonos, o que foi bastante significativo. Incorporei nas minhas práticas com esse grupo também a leitura de textos literários, selecionados (em alguns momentos por mim, em outros pelos próprios alunos, segundo suas preferências e gostos) por um determinado gênero ou uma obra específica por unidade e deveriam produzir textos orais e escritos, ou representar sua compreensão através de outras manifestações artísticas como um painel ou uma coreografia. O desafio agora era convencer as turmas mais avançadas a construir uma dinâmica mais organizada de leitura de textos literários em sala de aula. O processo foi de conquista e de insistência diária.

Neste percurso, aprendi a experimentar e estava mais segura quanto aos passos a dar, mesmo com a pressão de lecionar em uma turma que teria que apresentar resultados positivos, principalmente em avaliações externas. Com esse olhar voltado para a leitura do literário, incentivei a participação de meus alunos em concursos, promovi saraus, dramatizações efervescentes em sala de aula, os alunos construíram resenhas escritas e orais e publicavam ora no mural da biblioteca da escola, ora produziam vídeos como *booktubers* e publicavam em nosso grupo do *Facebook*. Construíram fotonovelas e jogos de percurso a partir de suas leituras, narraram histórias para os colegas de outras turmas, declamaram, cantaram, usaram a técnica de *storytelling*¹², construíram coreografia a partir da interpretação de canções (atividade conjunta entre Artes, Matemática, Dança, História e Língua Portuguesa) entre outras atividades.

É necessário destacar que a rede social se tornou uma aliada na diversificação e circulação das atividades produzidas pelas turmas do nono ano. Como a faixa etária é muito

¹² Técnica de contar histórias a partir de recursos da publicidade.

ligada ao universo digital, apropriei-me dessa ferramenta para motivá-los. Os alunos demonstraram ter familiaridade, além da facilidade de acesso em suas residências ou por uso em *lan houses* e celulares. Além disso, mostraram-se à vontade para apresentar seus textos, orais e escritos, em nosso grupo, criado no *Facebook* e com as técnicas e aplicativos de edição de vídeos.

A prática de leitura do texto literário não só motivou os alunos, como também foi um dos fatores que resultaram na melhoria das notas no nono ano, a diminuição dos índices de reprovação na disciplina Língua Portuguesa, assim como a manutenção dos bons resultados nas provas externas como o esperado. Em duas oportunidades, tivemos alunos selecionados a representar a escola em etapas avançadas da Olimpíada de Língua Portuguesa, sendo que, no ano de 2014, chegamos à etapa nacional, ficando entre as cem melhores produções do país na modalidade crônica, premiados com a medalha de bronze.

Ainda que observasse aprendizados e avanços, ainda imperava uma incerteza quanto a minha própria ação pedagógica. Sentia a necessidade de analisar os caminhos trilhados e tentar justificar para o meu aluno, para meus colegas de disciplina, assim como para mim, o que motivava as minhas escolhas. Eu entendia que a escolha por efetivar a leitura de uma obra literária em minha disciplina não emergia apenas de uma afinidade pessoal com a literatura ou constituísse mero reflexo das experiências de leitura a que fora submetida na escola, quando criança. Esses fatores eram muito relevantes, mas não encerravam a discussão. A universidade me oferecera subsídios para pensar minha *práxis*, entretanto, mergulhada no turbilhão da rotina escolar, não conseguia estabelecer um olhar analítico e “distanciado”. Compreendia que as minhas ações eram relevantes e estavam em consonância com os documentos de referência educacionais. Compreendia, mas não sabia mensurar, pensar objetivos, estratégias. Faltava retornar à teoria, agora com um olhar sobre minhas próprias experiências como docente.

Nesse momento, pairava em mim muitas dúvidas sobre o ensino de língua portuguesa, como transformar minhas ações em práticas significativas, como avaliar e, em particular, como e por que ensinar literatura no segmento. Era preciso uma reflexão aprofundada sobre a prática.

Os questionamentos que insistiam em aparecer em cada planejamento, em cada seleção de obra, em cada proposta de atividade, também ecoavam nos encontros de formação dentro e fora da escola e culminaram na posterior mudança no currículo da rede municipal em que exerço minhas funções como docente. Percebi que indagações como: “por que seguir com a proposta de leitura de textos literários neste segmento?”; “como construir aulas em que o assunto seja o texto literário?” e “como avaliar?” não eram só minhas.

Como hipótese, acredito que a leitura literária na escola no segmento dos anos finais

consiste em uma possibilidade de fortalecimento da leitura e a oportunidade de construir uma experiência com o texto artístico. Observo ainda que o ensino de literatura neste segmento apresenta-se acanhado, exíguo, subsumido nas aulas de Língua Portuguesa, em detrimento das atividades de reflexão linguística, que ainda ocupam maior destaque. Pensar e entender a inserção do texto literário é repensar também no papel da escola e do ensino de Língua Portuguesa. É pensar em políticas públicas para a promoção de leitura, é pensar na formação do professor. Enfim, muitos fatores sobre os quais refletirei no decorrer desse Memorial de Formação.

Nesse percurso de reflexões e experimentações, em 2015, assumo uma nova função na escola, vice-gestora, que me permitiu um olhar diferenciado sobre o sistema educacional. Essas indagações ficaram mais latentes e reforçaram a vontade de incorporar novas práticas dentro do contexto escolar.

Construir uma gestão democrática não é diferente de construir uma aula interativa, democrática. Para mudar, não é necessário impor, aprendi no exercício da gestão que a imposição é um dos caminhos, mas nem sempre é o mais significativo e proveitoso. Na escola pública, complexa, onde as barreiras são muitas e difíceis de ultrapassar, as melhores formas de promover mudanças são a escuta, o diálogo, a disciplina, a persistência e o exemplo. Em posse desses elementos podemos conhecer, inspirar e construir novos roteiros de viagem.

Dividindo-me entre a sala de aula e a atuação como vice-gestora na EMP, etapa que me trouxe até aqui, vou trilhando um novo caminho, agora no Mestrado Profissional em Letras.

2.3 Eu, mestranda do Profletras – novos conceitos (ressignificações)

Em meio às andanças e experimentações em sala aula, a minha formação sempre foi uma constante preocupação. Além dos ACs que atuavam como processo de formação continuada dentro da escola e os cursos e palestras promovidos pela rede, em 2010, senti a necessidade de uma ampliação teórica dentro do ensino de Língua Portuguesa, o que me fez buscar uma especialização em Gramática e Texto na Universidade Salvador (UNIFACS), curso que contava, em sua maioria, com professores que já conhecia da UFBA. A oportunidade promoveu reflexões e aprofundamento de conceitos antes apreendidos na graduação, mas agora aplicados a situações concretas de sala de aula e, por esse motivo, mais claros e tangíveis.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), atendida na formação e atualização constante, empenhou-se em mobilizar os professores para a participação na revisão do currículo de Língua Portuguesa para a rede, promovendo algumas formações com intuito de

aprofundar alguns conceitos relacionados ao ensino dessa disciplina, à avaliação e à importância de ampliar o espaço da literatura em sala de aula. Aprendi muito nesses encontros formativos na Faculdade Dois de Julho, onde encontrei, através de palestra/oficinas com a Profa. Dra. Suzane Costa Lima sobre o ensino de literatura, diversidade de textos literários, as inúmeras possibilidades de abordagem da literatura em sala de aula. Esses encontros ofereceram alguns caminhos para responder as minhas inquietações e despertaram em mim a vontade de participar do processo seletivo para o Profletras (Mestrado Profissional em Letras), uma sugestão da professora palestrante, uma alternativa de aperfeiçoamento voltada para professores como eu, da rede pública. Imediatamente, busquei mais informações sobre a seleção e, no período designado, me inscrevi. Não obtive êxito no ano de 2016, mas logrei aprovação em 2017.

No curso, entendi que “desconstrução” é a palavra de ordem. A todo momento, senti-me como em frente a um espelho, no qual pude rever e reavaliar minhas práticas a partir de um vasto aporte teórico. Desconstruir para depois construir um novo. Esta foi e tem sido a minha trajetória no Mestrado Profissional em Letras.

Aprendi e venho aprendendo a cada dia com cada componente curricular. No primeiro semestre, a disciplina Leitura e ensino possibilitou a leitura da autora Irandé Antunes com excelente mediação do Prof. Dr. José Henrique Freitas. O componente denso discutiu os conceitos de texto, gênero e discurso; a leitura e a produção textual foram analisadas pelos critérios textuais discursivos, além de uma investigação acerca das práticas de ensino do texto em sala de aula, analisando e elaborando materiais didáticos. Percebi nesta disciplina que na escola há uma infinidade de textos que geralmente negligenciamos e que podem e devem fazer parte do nosso estudo, de nosso trabalho, como as tatuagens, o grafite, o rap, os provérbios, os búzios, o *whatsapp*, que são comuns ao cotidiano de nossos alunos. Essa reflexão incidiu diretamente no meu olhar sobre os textos orais e escritos produzidos pelos meus alunos e como esses textos podem e devem ser aproveitados nas aulas de Língua Portuguesa, alargando a minha visão sobre o que é um texto.

Na disciplina Elaboração de Projetos e tecnologia educacional, me senti transportada para uma nova perspectiva, agora, a de professora-pesquisadora. Com o apoio da Profa. Dra. Alvanita Santos, que me localizava no curto tempo/espaço do Mestrado, refleti sobre as concepções de pesquisa que fundamentaram todo o meu percurso, da escolha de um tema à estruturação e elaboração do projeto. O componente ainda favoreceu a exploração do potencial dos objetos de aprendizagem, o hipertexto e outras tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa. Foi uma oportunidade de estruturar o tema da pesquisa e de absorver os

conhecimentos que enriqueceram meu repertório de possíveis atividades e recursos para o ensino, impulsionando o meu barco.

O componente Alfabetização e Letramento, ministrado pela Profa. Dra. Simone Assumpção, foi um divisor de águas. Propôs uma discussão sobre a relação entre os conceitos de Alfabetização e o de Letramento, termo que não desconhecia, mas compreendia de forma imprecisa. A partir dessa reflexão, entendi que existe uma relação contínua entre os dois conceitos, que, apesar de suas diferenças, são complementares. Durante as aulas, compreendi o letramento como um conjunto de práticas sociais (KLEIMAN, 1995) e refleti sobre as diferenças entre o letramento autônomo e o ideológico, segundo Street (2014). Através da ampla bibliografia da disciplina, entendemos o papel do professor enquanto agente de letramento e que a escola é uma dessas agências. Desbravamos a vereda do conceito de letramentos também através da análise de Rojo (2009), Oliveira (2008), Tfouni (2010). Durante as aulas, fui compreendendo como existem inúmeras práticas sociais que usam a escrita, sendo uma delas as práticas sociais que usam a escrita literária, o letramento literário. A discussão sobre letramentos favoreceu todo o desenho de meu projeto de intervenção que objetiva o estudo do letramento literário. A disciplina também inspirou a escrita dos primeiros esboços desse Memorial, pois, desde o início, me fez resgatar as práticas de letramentos que estavam inseridas desde minha infância e que me constituíram.

Com a disciplina Fonologia, variação e ensino, ministrada pela Profa Dra Juliana L. Gayer, tive a oportunidade de revisitar alguns conceitos vistos na graduação, agora os aplicando a minha realidade em sala de aula. Suas aulas possibilitaram reconhecer criticamente alguns desvios fonológicos da escrita e pensar em atividades e ações contextualizadas e relacionadas a textos que me ancorassem no cotidiano de minhas aulas.

As disciplinas de Literatura e Ensino e de Leitura do Texto Literário foram basilares na construção de meu projeto e complementaram-se. Enquanto, no componente Leitura do Texto Literário, mediado pela Profa. Dra. Suzane Costa Lima, participava de oficinas e discussões orais, vivenciando uma experimentação de leitura literária em sala de aula e, ao mesmo tempo, relacionava questões teóricas como concepção de literatura, a hibridização dos gêneros, o leitor, o autor, literatura expandida, cena expandida. O primeiro componente, com o Prof. Dr. Márcio Ricardo C. Muniz, proporcionava uma reflexão centrada no ensino da literatura em sala de aula, no uso dos materiais didáticos, metodologias. Com essas disciplinas, entrei em contato com a maior parte dos teóricos que alicerçam a minha pesquisa. De um lado, aprofundaram as noções de letramento literário, trouxeram as discussões acerca da leitura literária na escola, de outro,

ofereciam a oportunidade de conhecer oficinas de leitura literária que poderiam ser replicadas em sala de aula.

A Profa. Dra. Ana Lúcia Silva Souza introduziu seu componente, Gramática, Variação e Ensino, com a enriquecedora conferência com Marcos Bagno, primeira parada, antes de continuarmos a conversa em sala de aula, relendo *Preconceito Linguístico* (2018). Fez parte de nossos encontros Irandé Antunes, com sua *Gramática contextualizada*, textos de bell hooks (2013), Maurício Gnerre (2009[1985]), Oliveira e Candau (2010) bibliografia fundamental para que atentasse ao quanto a língua é heterogênea e afetada socio-historicamente, para que pensasse em minha prática como professora de língua materna, buscando uma prática decolonial, antirracista, que permeasse minhas escolhas nas aulas de Língua Portuguesa.

A disciplina densa, Aspectos cognitivos e metacognitivos de leitura e escrita, ministrada pela Profa. Dra. Simone Bueno, proporcionou a releitura de Paulo Freire que ilumina todo o meu trabalho. As aulas favoreceram um olhar mais atento sobre os aspectos relacionados a leitura e aprendizagem, discutindo leitura crítica, dialogicidade, estratégias de leitura, o fenômeno cognitivo de leitura e interação social e indícios de autoria.

A disciplina Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa, com a Profa. Dra. Alba Valéria Tinoco Alves Silva aconteceu no período próximo à Qualificação, momento em que ainda estruturava e reestruturava os instrumentos que levaria para a escola. Discutir a produção de materiais didáticos auxiliou-me na formatação da sequência de atividades que seriam desenvolvidas no projeto de intervenção pedagógica.

A Profa. Dra. Lise Arruda e o Prof. Dr. José Henrique Freitas apresentaram no componente Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais uma reflexão mais aprofundada sobre os gêneros e o ensino, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a execução de projetos, fazendo-me observar a Língua/Literatura em funcionamento e em práticas situadas.

Destaco que os conhecimentos apreendidos nos componentes curriculares do Mestrado Profissional em Letras estruturaram meu projeto de intervenção como uma prática de letramento, demonstrando como a compreensão dos aportes teóricos são imprescindíveis no processo de formação docente. Esses conhecimentos são os portos seguros que buscava, âncoras que fundamentaram minha pesquisa e faróis que me direcionaram para ressignificação das práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

O movimento de vai e vem dessa escritura que me lançou ao Profletras, no Instituto de Letras, para que eu buscasse respostas às minhas indagações sobre o ensino de literatura, puxa-me de volta para o chão da escola, a Municipal de Pituaçu, local onde desenvolvi a prática de letramento situada que descreverei nas próximas linhas.

2.4 A Escola Municipal de Pituauçu e a comunidade

A Escola Municipal de Pituauçu, espaço de meu amadurecimento pedagógico, está situada à Rua João Paulo II, s/n - CEP: 41741-140, no bairro de Pituauçu, cidade do Salvador, Bahia, Brasil. A unidade escolar foi fundada em 1987, sob o decreto de criação Processo nº 1648/80 CEE e autorizado através do Parecer nº0037/82 CEE, publicados no Diário Oficial do Município nos dias 27 e 28 de setembro de 1987, com o objetivo de garantir a oferta de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I para crianças do bairro e comunidades adjacentes, na faixa etária de 06 a 12 anos, além da Educação de Jovens Adultos – EJA no noturno. Em 2004, a unidade passou a oferecer também turmas do 6º ao 9º ano, séries finais do ensino fundamental. Como existia outras escolas na localidade que ofertavam turmas de Educação Infantil e Fundamental I (anos iniciais), absorvendo gradativamente a demanda, a EMP passou a encerrar essas turmas.

Situada em um bairro popular na orla da cidade de Salvador, a escola atualmente tem como clientela cerca de 400 crianças e adolescentes com idades entre 10 e 16 anos, em sua maioria de origem afrodescendente. Filhos/as de pais trabalhadores com baixa escolaridade, com uma renda média de 1 a 3 salários mínimos e empregos informais ou de serviços. As famílias dos nossos estudantes têm, em geral, as mães ou avós como “chefes” e provedoras do sustento familiar, muitas oriundas de cidades do interior da Bahia¹³.

O bairro tem como principal referência o Parque Metropolitano de Pituauçu, no entorno da lagoa homônima, localizada dentro da maior reserva de Mata Atlântica em área urbana de Salvador. O parque constitui um espaço de lazer para os meus alunos, embora hoje não receba a devida atenção dos órgãos responsáveis, encontrando-se abandonado.

A Escola Municipal de Pituauçu encontra-se inserida em um contexto de contraste, de um lado, um forte potencial natural e cultural com ruas de casas de classe média e alta, e, do outro lado, grandes bolsões de pobreza com ruas e casas sem nenhum saneamento, às quais a maioria dos nossos estudantes pertence. Como resultado dessa grande desigualdade escancarada, o bairro apresenta problemas relacionados à violência urbana, fato que, por vezes, gera momentos de conflitos e um clima de tensão no entorno da escola, e em algumas situações adentram o espaço escolar.

Quanto aos aspectos físicos, a EMP possui quadra poliesportiva coberta, sala de dança, biblioteca, auditório (uma sala grande), rádio (desativada), dez salas de aulas, secretaria, refeitório, cozinha, seis banheiros, banheiros PNE em cada andar, depósitos, um elevador para

¹³ PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal de Pituauçu – EMP, 2017.

acessibilidade (que nunca funcionou), coordenação, direção e alguns espaços que estão ociosos, mas poderiam transformar-se em áreas de lazer, laboratórios.

A escola não possui climatização adequada e apresenta uma acústica ruim, além de não oferecer espaços adequados para socialização dos alunos, equipamentos e laboratório de informática nem dispor de rede *wi-fi*¹⁴. Apesar disso, a escola possui bons resultados no IDEB, com o segundo melhor resultado entre as escolas do segmento fundamental 2 da rede municipal em 2017, média que foi mantida em 2019.

Em sua estrutura humana, a equipe é formada por excelentes profissionais de suas diferentes áreas. A equipe é composta por trinta professores que se distribuem em disciplinas do currículo obrigatório e diversificado, o que permite, diferentemente de outras escolas, contar com profissionais de dança, artes visuais, teatro e música. São dezoito os funcionários que se dividem entre setores de portaria, atendimento e serviços gerais nos três turnos. Na parte gestora e administrativa, a unidade conta com o quadro completo, uma gestora e três vice-gestores¹⁵, um para cada turno. Completam o grupo três coordenadoras pedagógicas e uma chefe de secretaria.

A U.E. conta com funcionários diretamente ligados à empresa terceirizada, Nutriplus, contratada pela Prefeitura Municipal para fornecer quatro refeições/dia para os alunos, três refeições no diurno (café da manhã, almoço e lanche da tarde) e uma refeição para o noturno.

Ao refletir sobre o perfil metodológico, posso afirmar que a escola em que atuo adota o posicionamento freiriano, pois considera o homem como ser político e que a educação constitui um ato intencional de formação e transformação da sociedade, por meio da autonomia e exercício da cidadania dos sujeitos da comunidade. Nessa perspectiva, incorpora como práxis educativa a ideia de que se educa com o estudante e não para o estudante, construindo o conhecimento de forma interativa, por meio da horizontalidade do diálogo.

Observo que a Municipal de Pituvaçu trouxe a obra de Paulo Freire para o seu dia a dia, sem perder de vista a reflexão sobre a condição humana, quer seja para os estudantes, quer seja para os professores, quer seja para a gestão, colaboradores, responsáveis e todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. Essa escola de que faço parte acredita que o diálogo, conscientização, ética, humanismo, libertação etc., são lanternas que guiam as ações, dando sentido ao fazer pedagógico e aos discursos contemporâneos de inclusão, pluralidade e multirreferencialidade presentes na educação.

¹⁴ Agora, em 2020, com a implantação do Projeto Escola Conectada, essa realidade tende a mudar.

¹⁵ Considero o período que compreende a gestão 2014-2019. Em 2020, assume nova equipe gestora composta por um diretor e dois vice-diretores.

2.4.1 A educação na escola de tempo integral e o ensino de literatura

Um dos aspectos que diferenciam a Escola Municipal de Pituauçu é o seu espírito coletivo, além de sua organização, criatividade, abertura ao compromisso com o novo. Talvez por esse motivo, foi escolhida para encabeçar o pioneirismo no processo de implantação do tempo integral nas escolas públicas do município de Salvador.

Com a inauguração de seu novo prédio, em 2013¹⁶, o espaço tornou-se “ideal” para ser o piloto de uma nova filosofia na rede. A escola e mais outras oito unidades, a partir do Decreto Municipal nº 23.772/13¹⁷, começaram a oferecer a educação integral na rede. Realidade nova instaurada, a mudança compreendia não só a ampliação do tempo na escola, como revelava ser a proposta da SMED, mas também nos convidava a repensar o espaço, a metodologia e as práticas cotidianas, partindo do como oferecer o café da manhã, gerenciar almoço, descanso, banho e culminando na reestruturação/adequação dos aspectos pedagógicos. Aspectos novos, sem grandes modelos na rede pública, coube à equipe gestora e a toda comunidade escolar construir sua própria proposta a partir de seus esforços.

Como se vê, a ideia de Educação na Escola de Tempo Integral apresentou-se como um grande desafio de diferentes ordens, tanto no seu aspecto financeiro e de gestão, quanto no âmbito do currículo, e seria necessário ajustar as velas para uma outra demanda, uma proposta curricular que era desconhecida para a minha escola e para a própria rede.

Eu e meus colegas entendemos que aquele era o momento de “testagens”, desafios, erros, adaptação. E mudanças, em plena viagem, causam certo desconforto e estranhamento. Com um olhar voltado à embarcação, mas também para todos os atores envolvidos nessa viagem, era preciso repensar o que a escola era e o que queria ser pós mudança, atendendo ao que era indispensável a toda tripulação (comunidade escolar).

A ideia do tempo integral na minha unidade escolar esbarrou primeiramente na estrutura física que, embora fosse nova, não obedecia aos critérios básicos de um estabelecimento de ensino¹⁸, principalmente quando se pensa em um espaço no qual os alunos permanecerão tempo integral, cerca de 7h diárias. Tropeçou também na construção indecisa de uma proposta

¹⁶ Entre 2011 e 2012 a unidade escolar passou por uma reforma completa. Durante o período da obra, a escola funcionou errante em duas outras escolas: Escola Municipal Luiza Mahim e Escola Estadual Pedro Calmon.

¹⁷ Publicado no Diário Oficial de 02 de janeiro de 2013, determina a elaboração de plano para implantação do Programa Aluno em Tempo Integral que fundamenta a criação das nove primeiras escolas de Educação Integral na Rede Municipal.

¹⁸ A escola foi projetada para o tempo regular e inaugurada para absorver o tempo integral. Além disso, foi apresentada à comunidade como uma escola moderna, no entanto, não oferecia espaços outros, apenas possuía salas de aula, sem espaço para brincadeiras ou para descanso, sem área verde e sem bancos para sentar fora da sala de aula.

metodológica que influenciaria diretamente no gerenciamento da rotina escolar.

Algumas dificuldades transformaram o início do processo de implantação do tempo integral em um dos grandes “icebergs” encontrados no meio de nossa jornada. As anuais mudanças na matriz curricular do regime integral confundiam gestão, professores, alunos e responsáveis. O próprio ineditismo para toda a rede municipal causou estranhamentos, porque ninguém possuía respostas às dúvidas apresentadas. Outro problema encontrado foi estabelecer o ensino em tempo integral nos anos finais do fundamental sem considerar a dinâmica específica do grupo, alunos pré-adolescentes e adolescentes que questionam tudo e necessitam de espaço, movimento, esportes e artes. Um outro aspecto complicador foi a percepção de que para a rede municipal a ideia de ampliação de tempo era concebida como uma mera ampliação de carga horária de componentes como Língua Portuguesa e Matemática, o que causou repulsa dos alunos.

A situação das disciplinas de linguagens que passaram a contar com 8h/a semanais transformou-se em um aspecto a incomodar os alunos, que indóceis, reclamavam. Houve ajustes, mudanças, incorporações, supressões na matriz curricular, reconstruções na grade. Tudo afetava diretamente o corpo docente, que era obrigado a se adequar às novas disciplinas criadas ou, em caso do desaparecimento da disciplina, ser remanejado. Uma matriz curricular diferente era instituída a cada ano. Algumas modificações surgidas ao longo da experiência do tempo integral atenderam aos nossos anseios, como aconteceu com a manutenção de componentes de linguagens artísticas e de esportes e, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que continuam a contarem com oito h/a semanais, no entanto, passaram a ser subdivididas e apresentadas com outras nomenclaturas. No caso de Língua Portuguesa, as oito horas foram segmentadas em 4h/h de Língua Portuguesa; 2h/h de Oficina de Língua Portuguesa e mais 2h/h de Estudos Literários.

A mudança na nomenclatura visava demarcar os objetos e objetivos de ensino de cada componente. De um lado, acalmava os alunos que questionavam o aumento de horas-aulas do componente no ensino integral, mas, do outro, atrapalhava na dificuldade dos professores de LP de dissociarem-se do ensino de gramática e/ou na dificuldade de trabalhar com literatura que não fosse a dos fragmentos propostos no livro didático.

A inclusão do componente Estudos Literários resolveria um dos problemas do ensino de literatura na escola, o espaço-tempo para a leitura de textos literários, como aponta Neide Rezende (2013). O “espaço-tempo na escola para o conteúdo literário” (REZENDE, 2013, p. 111) estaria garantido na escola em que leciono, no entanto, outras inquietações surgiram, havia dúvidas quanto a metodologias, materiais a serem utilizados e a como inserir a literatura na

dinâmica escolar, de forma que se diferenciasse das atividades de leitura de qualquer outro gênero textual.

A Municipal de Pituaçu pensava na importância da leitura, antes de ser uma escola em tempo integral, desta maneira, pensava em atividades que fortalecessem essa competência. A biblioteca, embora não seja ainda adequada, oferece um bom acervo e é um local cuidado e de acesso livre para os alunos. A gestão da qual eu participava também promovia ações para incentivar a leitura, como a adoção do dia de leitura na escola, que acontecia uma vez ao mês. Nessa ação, a escola para, interrompe suas diversas atividades e lê. Alunos, professores, funcionários, todos leem.

Ainda que a leitura estivesse nos pilares da escola, era necessário convencer a todos os professores constantemente dessa importância. E, embora, em minhas práticas didáticas, a leitura literária já ocupasse um lugar privilegiado, preocupava-me muito com o “como”. Como fundamentar essa escolha teoricamente, como inserir a leitura literária nesse novo componente, Estudos Literários, de forma agradável, e como avaliar? É neste local de investigação do como que me inseri.

Todas as atividades que propus como leitura literária em minhas turmas, antes mesmo da criação do novo componente, atendiam ao que eu imaginava essencial: era importante para a formação do indivíduo, constituía um momento de aprendizagens mais leves e livres, associados à ludicidade, a escola também tem essa função. Esses eram os meus argumentos, resultado da minha formação, do exemplo que aprendi como aluna e que replicava como professora, contudo, faltava-me aprofundar teoricamente em que consistia essa leitura, como deveria ser feita, quais seriam os objetivos, como e o que selecionar para meu público, entre outros aspectos. O novo componente, Estudos Literários, resgatou essa discussão em mim e ampliou a reflexão para toda escola e rede educacional.

2. 5 Os alunos – um perfil possível

A Escola Municipal de Pituaçu, única do segmento no bairro, situa-se espremida entre as casas da comunidade, o parque homônimo e os grandes empreendimentos imobiliários. Atende a um público da própria localidade, filhos da classe trabalhadora, em sua maioria do setor de serviços: restaurantes, hotéis e pousadas que se situam na orla.

Geralmente, os alunos que entram na unidade escolar no sexto permanecem até a conclusão da etapa, no nono ano, criando identidade com o espaço de ensino. Há, dessa forma, pouca movimentação no que se refere a entrada e saída de alunos, e os professores, em algum

momento, entram em contato com todas as turmas durante todo esse percurso. Coincidência ou não, o grupo selecionado para o desenvolvimento do projeto de intervenção era constituído por estudantes que não fizeram parte de minhas turmas nas séries anteriores, algo que é raro ocorrer. De onde depreendeu-se a necessidade de realizar uma investigação mais atenta em relação às preferências e comportamento do grupo.

Como afirmei anteriormente, desde 2009, fui designada para turmas do nono ano para o componente Língua Portuguesa, às vezes, também atuava nas disciplinas diversificadas, Oficinas de Língua Portuguesa e Estudos Literários (OP e EL, respectivamente), complementando minha carga horária com uma ou duas turmas de outras séries. Desta forma, conheço um pouco dos alunos, mesmo antes de chegarem ao nono, último ano do segmento. Contudo, as turmas do nono, em 2019, constituíam uma incógnita, pois, dos cinquenta e oito alunos matriculados, poucos tiveram nos anos anteriores aula comigo. Seria necessário conhecer-nos durante o percurso, como um terreno ainda a ser explorado, um destino desconhecido.

Apesar de em anos anteriores não vivenciar a sala de aula com esse grupo, a função que desempenho na gestão, vice-gestora, me possibilita um outro olhar, para além da sala de aula, permitindo o contato com os alunos nos corredores, no refeitório, na biblioteca. Nesses espaços, sento com eles, converso, além de conhecê-los através das falas dos professores em Acs e Conselhos de classe. Baseada nessa observação, estabeleci como hipótese que os alunos que compõem o meu grupo de alunos participantes do projeto foram pouco expostos às práticas de leitura literária de maneira sistemática em sala de aula, visando à formação de um leitor literário durante seu percurso do sexto até a sua chegada no nono ano. Observo ainda que os alunos chegam aos anos finais, sexto ano, abertos e dispostos a ler, curiosos com a biblioteca, atentos à leitura, mas com o passar dos anos esse interesse inicial vai desaparecendo.

Infere-se que, embora o próprio currículo determine, desde 2017, um espaço para a leitura literária dentro do componente Estudos Literários (EL), ainda há resistência e dificuldades de adaptação. No meu próprio espaço de trabalho, os alunos têm algumas oportunidades de encontro com a leitura do texto de ficção, mas, em sala de aula, essas atividades ainda se limitam aos textos dos livros didáticos. É importante ressaltar que na escola pública o livro didático é o principal e, muitas vezes, único material de leitura e suas atividades precisam contemplar variados gêneros textuais, por esse motivo, considero que o encontro com o texto literário na escola pode e deve possibilitar a leitura de outros textos além dos oferecidos pelo livro de LP, focando na apreciação, no diálogo, isto é, pensando na formação do leitor literário.

A despeito dessa observação geral do lugar da leitura literária em minha escola, percebe-se que os alunos, quando motivados e despertados a ler e vivenciar o contato com o texto, tendem a demonstrar interesse e ser participativos, principalmente quando são ouvidos. A observação e a interação com os alunos pelos pátios da escola, biblioteca (há na EMP este contato próximo entre aluno-professor, aluno-gestão), além do acompanhamento sua evolução dos alunos através dos Acs, Conselhos de Classe, contribuem para essa primeira impressão que será discutida detalhadamente na análise do questionário e das rodas de conversa.

O perfil comportamental dos alunos que compõem as turmas dos nonos A e B, em 2019, é o de agitação. São agitados, contestadores, brincam bastante e, consequência disso, dispersos. Ainda assim, quando motivados, apresentam produções excelentes. Gostam de participar de discussões, uma das habilidades exploradas no projeto de intervenção por meio das rodas de conversa. São respeitosos em sua maioria. Alguns são desinibidos, dialogam bem com a produção textual oral e escrita, gostam de apresentação em público (eles tiveram oportunidades de apresentar suas produções em mostras e projetos dentro da escola nos anos anteriores). Poucos demonstram uma relação íntima com a leitura dentro do espaço escolar, poucos visitam a biblioteca da escola¹⁹, pegam livros, mangás, histórias em quadrinhos.

Segundo o diagnóstico prévio sobre os hábitos de leitura literária, alguns alunos afirmaram em uma conversa informal que nunca leram um romance inteiro, alguns disseram que não gostam de ler, outros relataram conhecer fanfics, mangás e interesse em literatura de temática LGBTQI+.

Para a construção do diagnóstico mais preciso que me auxiliasse no desenho do perfil leitor do grupo, inspirei-me no questionário aplicado por Cláudia Sousa (2015)²⁰ em sua pesquisa sobre produção textual e autoria para o Profletras, adaptando-o para questões que ajudassem a delinear o perfil do grupo quanto à leitura literária. O questionário encontra-se no Apêndice A, p. 157 e é composto de questões objetivas e subjetivas, divididas em três partes: a primeira centra-se em informações de identificação do aluno e sobre seu grupo familiar; a segunda busca informações sobre práticas e gostos de leitura de forma genérica; a terceira parte foca na experiência de leitura literária, o lugar do literário no cotidiano dos estudantes e de seu grupo familiar. É preciso sinalizar que as questões foram elaboradas com base nas informações

¹⁹ Considero que o acervo que a biblioteca da escola disponibiliza não é muito atrativo para o público adolescente da unidade, ainda que seja bem variado. A biblioteca da Escola Municipal de Pituçu foi organizada a partir de doações de volumes de uma extinta biblioteca comunitária em 2013. O espaço destinado à leitura é concorrido no horário de almoço como um local calmo para descanso, conversas e é o único lugar com espaços para sentar fora da sala de aula.

²⁰ Sousa, Cláudia L. A. *Produção textual na escola e autoria: como os textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa podem ser autorais*, 2015. Dissertação de Mestrado Profletras– Repositório UFBA, Salvador.

que, sob a minha perspectiva, seriam importantes para o alcance do objetivo e compreender o perfil do meu estudante no que se refere a leitura do texto literário.

Dos alunos que compõem as duas turmas de nono ano, quarenta e cinco aceitaram participar do projeto de intervenção, logo no início, assinando previamente o termo de assentimento esclarecido e a com a anuência dos responsáveis legais²¹, mediante à assinatura do termo de consentimento livre esclarecido. São vinte e dois alunos da turma do nono A e vinte e três alunos da turma do nono B. Outros alunos foram aderindo ao projeto durante o percurso, ao conhecerem melhor a proposta, ou por serem matriculados na escola. Nesta primeira etapa de diagnósticos, a pesquisa contou com quarenta e cinco alunos-colaboradores, todavia, foi concluída com cinquenta e duas adesões, com todos os termos de consentimento e assentimento assinados.

Nos meses de junho e julho²², apliquei o questionário diagnóstico e promovi três rodas de conversa em momentos distintos com os quarenta e cinco estudantes, vinte e seis meninas e dezenove meninos, dos quais pode-se depreender alguns dados interessantes.

Os dados apresentados no questionário diagnóstico revelaram que dos quarenta e cinco analisados, todos afirmaram possuir acesso à internet, dado que está diretamente relacionado às questões posteriores, quando analisarmos os suportes/veículos de leitura e as formas de lazer e ao perfil socioeconômico do grupo, que os localizaria em uma classe média baixa - C.

Dos participantes, trinta e seis são naturais de Salvador, seis de cidades do interior da Bahia, dois de fora do Estado e um nascido fora do país, na Alemanha. Estão, quanto a faixa etária, entre 14 e 18 anos²³, sendo que a maioria tem 14 ou 15 anos.

No que se refere a constituição da família (quantos membros compõem a sua família?), a maioria dos estudantes assinalaram que seu grupo familiar é composto por dois, três e quatro membros, trinta e três alunos. Apenas treze alunos responderam que as famílias possuem entre cinco a seis membros. Neste quesito, é importante destacar a recorrência de avós e as mães como principais membros da família, o que permite concluir que suas famílias têm a figura feminina como centro, principal provedora e referência.

Os indicativos gerais dessa primeira parte do questionário e das conversas proporcionaram uma oportunidade de pensar nas possibilidades de acesso à leitura do grupo. O

²¹ Os responsáveis pelos alunos do nono ano na Escola Municipal de Pituáçu receberam os termos em casa e assinavam, caso concordassem com a participação do aluno na pesquisa.

²² A escolha desse período foi específica, coincide com o recesso junino, dessa forma, permitiu tempo maior para coleta e a análise dos dados, além de permitir tempo hábil para aquisição do material a ser usado no projeto de intervenção.

²³ Apenas três alunos apresentam distorção idade/série, isto é, apresentam idade superior esperada para a série cursada, que seria 14/15 anos.

uso da internet pela maioria me surpreendeu, mas me fez pensar sobre o conteúdo que esses alunos acessam. Será que eles leem? Leem o quê? Assistem a filmes, a novelas? Além disso, o uso da internet pode contribuir, sendo um aliado no ensino da literatura.

A segunda parte da pesquisa tenta conhecer o lugar da leitura na vida dos estudantes, dos seus familiares e dos seus amigos. A primeira questão investiga as preferências dos alunos quanto às atividades que proporcionam prazer: “O que você mais gosta de fazer como lazer, distração?”. Pela diversidade de respostas coletadas nessa questão, organizei a tabela a seguir.

Tabela 01 – O que você mais gosta de fazer como lazer, distração?

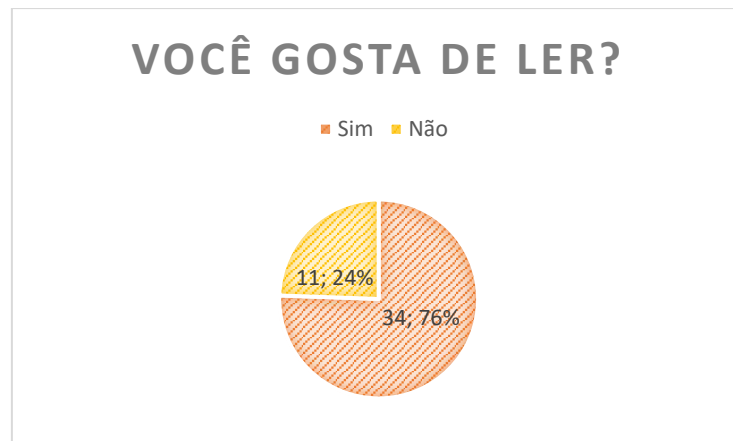
| Atividades de lazer | Ocorrências |
|---------------------------------|-------------|
| Compor canções | 1 |
| Ler fanfics | 2 |
| Praia/surf | 1 |
| Internet/ rede social | 21 |
| Andar de bicicleta | 3 |
| Assistir a filmes | 3 |
| Jogar videogame | 4 |
| Ler HQ (história em quadrinhos) | 1 |
| Cinema | 1 |
| Jogar futebol | 10 |
| Ouvir música | 2 |
| Dançar | 2 |
| Conversar | 2 |
| Escrever | 1 |
| Desenhar | 3 |
| Televisão | 6 |
| Sair (shopping ou bairro) | 7 |
| Namorar | 1 |

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Os dados da tabela revelam que a leitura tem pouco espaço como atividade de lazer ou que os estudantes não consideram ler uma atividade de prazer. Depreende-se, a partir das ocorrências, que a internet e as redes sociais são as atividades que mais envolvem os alunos, sendo a preferência em seus momentos de ócio.

A questão seguinte focaliza o gosto pela leitura e, de forma objetiva, indagava: “Você gosta de ler?”. O resultado foi representado no gráfico abaixo:

Gráfico 01 – Você gosta de ler?



Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Em resposta ao item²⁴ do questionário “Você gosta de ler?” apresentaram-se onze ocorrências negativas, enquanto trinta e quatro alunos afirmaram gostar de ler. Surpreendeu-me a resposta, pois acreditava que o número de alunos que indicassem não gostar de ler seria maior. Outro aspecto que chamou a minha atenção foi a proporção entre meninos e meninas. Dos onze que responderam não gostar de ler, seis eram meninas e cinco meninos. Posso inferir que o gosto pela literatura não tem relação direta com o gênero neste grupo.

O item seguinte do questionário pedia uma justificativa para a resposta anterior. Os motivos indicados pelos onze alunos que disseram não gostar de ler foram a preguiça, a falta de interesse, a dificuldade de concentração, como apontam depoimentos “não sou fã” da informante M.C.J.; “não fui acostumada e fico com dor de cabeça”, da informante K.S.S.; “não tenho muito interesse, prefiro assistir do que ler”, da aluna S.S.S; “não tenho esse hábito, sou preguiçosa”, da aluna A.B.O.S. e “porque não consigo me concentrar na leitura” do aluno J. V. C.

²⁴ O vocábulo “item” está sendo utilizado aqui como sinônimo de “questão”, “pergunta”, embora reconheça que o termo possui significado mais abrangente na TRI (Teoria de Resposta ao Item), abarcando modelos conceituais e estatísticos para avaliações de larga escala.

Esses relatos me fizeram refletir a respeito desse grupo. Não considero que gostar de ler seja a única resposta possível, algumas pessoas não gostam de ler e isso não seria um problema, como salienta Ligia Cademartori (2012), “nem todo mundo tem gosto, sensibilidade, interesse para ser leitor de livros literários...há também quem nunca vai ler coisa alguma, simplesmente porque não gosta”. Acredito, no entanto, que uma discussão futura mais ampla sobre “gosto” possa começar por essas respostas, pois deduzo que as justificativas apresentadas pelos alunos indicam que para eles o que falta é o hábito, a oportunidade ou, em alguns casos, dificuldades de leitura. Ancorada no que observo em sala de aula, os alunos que geralmente afirmam não gostar de ler, são estudantes que não tiveram/têm uma rotina de leitura em casa ou na escola, que possuem dificuldades ao ler (decodificação e compreensão) ou não foram incentivados a ler.

Cademartori (2012), ao discutir sobre ser ou não ser um leitor a partir do relato do escritor Milton Hatoum sobre sua experiência, contribui ainda mais para essa análise ao concluir:

Mas nem todos os juvenzinhos têm em casa livros para escolher, nem acesso a uma biblioteca que possa estimulá-los, nem recebem das mãos de um parente ou amigo um livro que será marcante na vida deles. O acaso não surge como aliado para todos. Para a maioria, o único lugar onde o encontro com o livro pode acontecer é a escola, e pela intermediação do professor. (CADEMARTORI, 2012, p. 90)

O quesito seguinte do questionário diagnóstico referia-se aos gostos de leitura. O item “O que você mais gosta de ler?” acompanhava algumas alternativas, e o estudante poderia assinalar quantas proposições quisesse.

Segundo o que foi apreendido pelas respostas, os textos compartilhados nas redes sociais ocupam a preferência entre os alunos, contudo não se revelou como primazia esmagadora, como eu esperava. Pode-se observar na tabela abaixo que textos como os quadrinhos, mangás e os textos literários concorrem *pari passu* com os textos das redes sociais.

Tabela 02 – O que você mais gosta de ler?

| Textos | Ocorrências |
|-------------------|-------------|
| Revistas | 7 |
| Livros didáticos | 7 |
| Livros religiosos | 8 |

| | |
|--|----|
| Quadrinhos, mangás | 21 |
| Jornais | 2 |
| Textos literários (romances, poesia, crônica etc.) | 22 |
| Comentários e posts de redes sociais | 26 |
| Fanfics | 4 |
| Outros | 0 |

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

A questão seguinte, “Quando você quer ler, que assuntos mais lhe interessam?”, aborda os assuntos/temas com os quais os estudantes identificam-se no momento da escolha da leitura. As respostas trouxeram alguns subsídios para ajudar a entender o gosto do grupo analisado. Segundo as respostas obtidas, são variados os temas como esportes, culinária, religião, humor, aventura, suspense, o que acontece no Brasil, sociedade, comunidade LGBTQI+, amor, terror, política, drama, crítica social, ficção científica.

Ao refletir sobre os espaços onde os alunos vivenciam a leitura, as respostas indicam que a internet é o lugar privilegiado em que os estudantes leem ou buscam textos para leitura, seguido, diretamente, pela escola e pela residência. O quadro posterior organiza as informações coletadas no questionário.

Tabela 03 – Onde você tem maior contato com a leitura?

| Espaços para leitura | Ocorrências |
|----------------------|-------------|
| Biblioteca | 9 |
| Casa de amigos | 0 |
| Escola | 19 |
| Igreja | 7 |

| | |
|----------|----|
| Internet | 32 |
| Casa | 19 |
| Outros | 2 |

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

A questão seis refere-se às aulas que envolvam leitura na escola. Todos os alunos afirmaram que a escola proporciona aulas em que a leitura é o centro da atividade, relataram que são dinâmicas, “boas e divertidas, mesmo que a gente não goste de ler”, como aponta o estudante D.S.S. ou “São aulas em que é preciso ler e interpretar”, como assinala a estudante T. S.. Destacam que são práticas interativas, três alunos enfatizam a palavra “interação” na descrição, ressaltando que as atividades culminam sempre em discussão e comentários. Alguns aliaram a construção de resumos como registro da leitura, talvez essa seja a prática mais recorrente, como exemplifica o aluno A. J., “Lemos e fazemos resumos”.

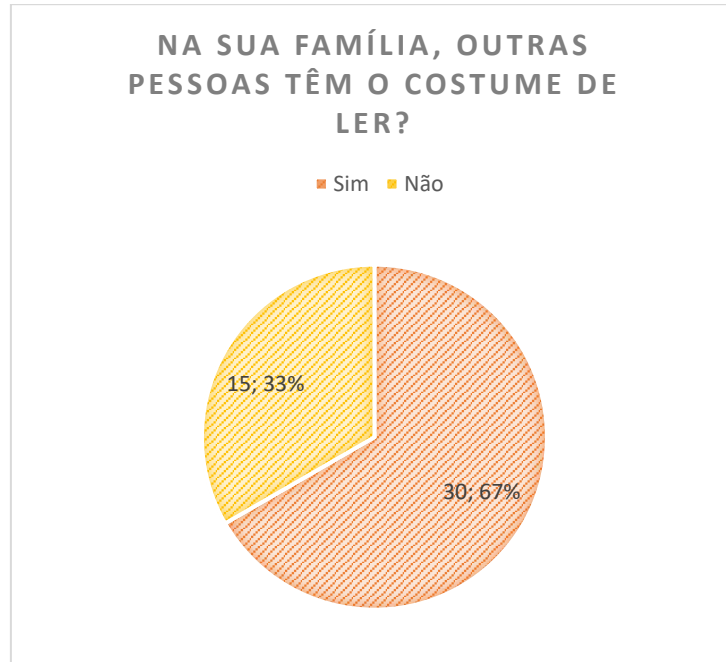
Os dados acima expressos e os comentários dos alunos confirmam o que Ligia Cademartori (2012) defende como importante, no ato da leitura, compartilhar e socializar o que o leitor sentiu ao ler é “condição básica para qualquer entendimento posterior” (CADEMARTORI, 2012, p. 80-81). Para que isso ocorra, é necessário envolvimento, poder dizer se o livro agradou ou não, dessa forma, deve-se recomendar que os alunos evitem ler, pensando que o texto é um meio para atingir um fim, além de estimular e propiciar espaços e momentos de diálogo.

O que ficou expresso pelas respostas coletadas é que os estudantes reconhecem a leitura em sala de aula como momento de aprendizado, entretanto, para minha surpresa, ao descreverem essas atividades, é perceptível que aludem, exclusivamente, as aulas de Língua Portuguesa, Oficina de Língua Portuguesa ou de Estudos Literários. Esperava que entre os dados fornecessem informações sobre leitura em todas as outras disciplinas. As respostas me levam a deduzir que os alunos reconheçam a ação da leitura e a relação com o texto apenas nas aulas das disciplinas da área de Língua Portuguesa ou que houve uma falha na formulação da questão que propus.

As duas últimas questões dessa segunda parte focalizam os hábitos de leitura das famílias dos estudantes e/ou de pessoas do seu convívio. Visualiza-se a partir das respostas coletadas que há uma significativa prática de leitura nas residências dos alunos, dos quarenta e cinco questionários analisados, trinta indicam que familiares possuem hábito de leitura,

enquanto quinze alunos indicam que a leitura não é uma prática recorrente em suas residências. É o que apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 02 – Leitura e família.



Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

O percentual chamou atenção, constituindo uma surpresa para mim, pois atribuía o desinteresse dos alunos pela leitura à falta de estímulos e oportunidades, principalmente nos contextos familiares, o que o resultado do diagnóstico contradiz. Há na maioria das famílias práticas que envolvam a leitura e esses estudantes-colaboradores convivem com leitores, porque veem pais, amigos, irmãos lendo.

Os resultados também revelam que mães (13 ocorrências) e pais (10) concorrem como os maiores leitores e, por conseguinte, maiores influenciadores dentro da instituição família. Os livros/textos religiosos são os preferidos para leitura, seguidos de jornais impressos, redes sociais. Textos de ficção aparecem como leitura preferida no questionário, quando atreladas aos membros familiares mais jovens como irmãos e primos. Seleciono a descrição que a aluna M.V.M.R. faz para apresentar os hábitos de leitura em seu ambiente doméstico: “Meus parentes, de maneira geral, possuem o culto hábito de leitura e em minha casa não é diferente: minha mãe, meu padrasto sempre estão lendo um livro”. A citação indica que tanto a aluna, quanto sua família têm consciência da prática leitora em seu ambiente familiar.

Quanto à leitura e ao círculo de amizade, trinta e dois alunos disseram que estão próximos de pessoas que leem, amigos, colegas de outras turmas, enquanto treze afirmaram que

seus amigos não têm esse hábito. Os amigos que leem consomem HQs, redes sociais, fanfics, notícias sobre famosos, textos filosóficos, crônicas e textos religiosos.

A última questão sobre as práticas de leitura perscruta sobre o que o estudante busca em uma leitura na internet. As respostas variam entre tutoriais de jogos, memes e posts compartilhados, pesquisa da escola, mangás, avaliações antigas para seleções/concursos²⁵, notícias sobre futebol, notícias sobre a cidade e sobre famosos.

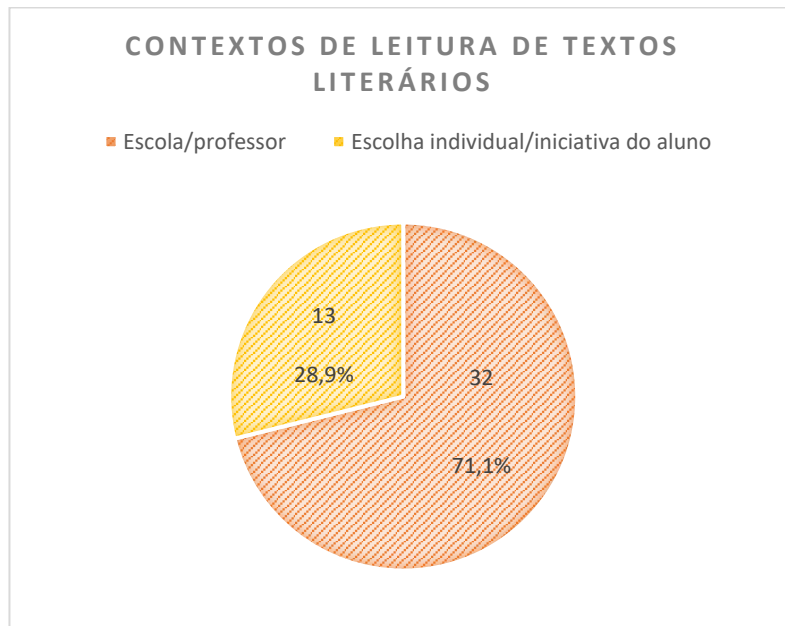
A terceira parte do questionário diagnóstico visava a reconhecer o que os alunos do nono ano A e B entendiam sobre literatura, texto literário e como seriam as suas relações com o texto de ficção dentro e fora da escola. Os itens são subjetivos, em sua maioria, dando maior liberdade para o estudante desenvolver seu pensamento. A escolha por questões abertas, por outro lado, dificultou a resposta para alguns alunos, que pediam ajuda para tentar responder. Isso foi observado na questão que abre a seção: O que é um texto literário?

O primeiro item, como informado, indagava “O que é um texto literário?” obteve uma variedade interessante de respostas como: “É um texto que sensibilize.”, de M.V.M.R., aluna que possui um vasto repertório de leituras; “uma ficção, algo não real”, da aluna também leitora voraz A.P.S.P.; “um texto que tem histórias e poesias”, de T. S.; “um texto grande e complexo”, do aluno A.V.; ou “Um texto produzido para emocionar o leitor”, da aluna S.F.C.; “Seria um texto que passa outro tipo de conteúdo”, do aluno N.S.M.; “Algum texto que é bom para melhorar a leitura e pensar sobre a vida etc.”, de A.C.P.. Todas as respostas são possíveis, se complementam e podem ser retomadas e aprofundadas posteriormente. Demonstam também que os alunos reconhecem diferenças de outros gêneros textuais.

O segundo item considera que os alunos já leram algum texto literário, em algum momento, por isso indaga em que contexto foi executada essa leitura, como uma recomendação da escola ou como escolha individual, iniciativa própria. A intenção dessa pergunta é observar em quais contextos é definida essa leitura, se na escola ou atendendo às necessidades pessoais. Pelos dados levantados, a escola representa o principal contexto de leitura dos textos literários, pois trinta e dois alunos assinalaram que leram textos literários, quando foram recomendações da escola, do professor. E, apenas treze alunos indicaram a leitura por livre iniciativa, todos fazem parte do grupo que afirmou, anteriormente, que possuem famílias leitoras. Disponho essas informações a seguir em forma de gráfico:

²⁵ Os alunos do nono ano estavam, em 2019, envolvidos na seleção para o IFBA, sendo que oito alunos foram aprovados para turmas de 2020.

Gráfico 03 – Quando você lê textos literários, eles geralmente são aqueles recomendados pelos professores ou são escolhas pessoais?



Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora.

Ao serem questionados sobre os títulos literários que leram e gostaram em algum momento dentro ou fora da escola, os alunos indicaram as obras a seguir:

Tabela 04 – Leituras literárias que agradaram o grupo.

| Textos literários que gostaram | | |
|---------------------------------------|---------------------------|----------------------|
| O extraordinário | A espada na pedra | Harry Potter |
| Diário de um banana | 1984 | A parte que me falta |
| Quem é você Alasca? | Crepúsculo | O pequeno príncipe |
| Admirável mundo novo | Volta ao mundo em 80 dias | Capitães da areia |
| Alice no país das maravilhas | A marca de uma lágrima | O chamado do monstro |
| Poeira de ouro | Papo de família | O sentido da vida |

Fonte: Dados compilados pela professora-pesquisadora

Alguns títulos, como *Admirável mundo novo*²⁶, foram citados mais de uma vez. A obra de Aldous Huxley aparece cinco vezes, outros, como o *Diário de um banana*, três, e a saga *Harry Potter*, duas vezes. Dezesesseis estudantes deixaram a questão em branco, não sinalizando uma opção. Justificaram alegando não lembrar de um livro específico do qual tenha gostado ou afirmaram nunca concluir a leitura de um texto literário, como em “Eu nunca li um livro completo”, da aluna L.V.S. Observo, diante dessas respostas, que os alunos consideraram que texto literário é apenas o livro, o romance, pois em suas respostas destacavam a ideia de extensão do texto como na fala da aluna acima. Outro aspecto relevante a observar é que vinte e seis (26) alunos disseram que esses textos que os sensibilizaram, conquistaram, não foram indicados pela escola, enquanto treze encontraram na escola suas obras preferidas e seis não responderam.

Sem querer limitar a leitura literária na escola a partir apenas da ideia de prazer, as respostas acima acenderam uma luz amarela: é preciso também dar atenção durante a seleção de obras a serem lidas na escola a textos que são de interesse dos alunos. Cabe ao professor equilibrar vários fatores ao pensar na seleção do texto a ser trabalhado, temática, extensão, diversidade, linguagem, gostos etc. A escuta sensível por parte do professor é o primeiro movimento a ser tomado para tentar aliar as demandas dos jovens leitores e objetivo da escola quanto à leitura, formar leitores.

Juvenal Zancheta, ao discutir sobre leituras de narrativas juvenis na escola, traz algumas reflexões sobre o papel da escola e do professor no momento da seleção e inserção da leitura literária em sala de aula:

A escola pode ter um papel determinante, se conseguir aproximar os alunos das obras literárias e propor desafios que pesem equilibradamente a confirmação e ruptura das expectativas dos jovens. E quais livros devem ser sugeridos? Aqueles que de algum modo oferecerem elementos familiares aos alunos e possibilidades de ampliação das expectativas deles. Isso dependerá de uma série de fatores, como o contexto do aluno e do professor, a disponibilidade de obras para a leitura e de tempo para ler, a vontade do professor para ler e dialogar com os livros e leitores. (ZANCHETA, 2004, p. 107)

Em relação aos textos literários indicados pela escola, apenas um aluno sinalizou que não lê nada, treze afirmam que leem tudo e trinta e um destacam que leem algumas das indicações.

A questão sobre percepção sobre o texto literário e o que esse texto oferece ao leitor, forneceu respostas como: “Críticas a atualidade e comportamentos humanos”, F.A.G.F.;

²⁶ No momento em que esse questionário foi respondido, os alunos estavam lendo o romance na unidade.

“aprendo palavras novas para meu vocabulário”, D.M.G.; “abordam temas sobre a sociedade e suas ideologias”, M.V.M.R.; “Isso depende do leitor e da forma como ele vai interpretar esse texto”, D.S.S.; “oferece entendimento, conhecimento e diversão”, M.E.S.S.S; “não ensina, e sim, conta algo sobre o protagonista e isso às vezes me prende”, da aluna S.S.S; “Ele tem uma forma melhor de expressar os sentimentos, é um conforto de ler e se divertir”, da estudante, C.K.A.S.

Todos os alunos reconhecem que a escola proporciona atividades e situações de leitura literária, destacam a prática de levar os livros, revistas e outros materiais de leitura para sala de aula, os dias de Hora da leitura²⁷ em que a escola interrompe suas atividades para todos lerem, e as constantes visitas à biblioteca. Possivelmente, essa clareza para identificar como seriam aulas que envolvam a leitura literária seja motivada pela instituição, também, do componente Estudos Literários.

Todos os alunos afirmaram que a escola possui uma biblioteca, todos a visitam, seja em aula, acompanhados por um professor, seja individualmente, para pesquisa e empréstimo de livros, mas, pelas respostas dadas, a maioria utiliza a biblioteca da Escola Municipal de Pituacu²⁸ como ponto de encontro para conversa, descanso nos intervalos de aula, ou como local para jogar. Essa relação específica com a biblioteca não indica que todos retiram livros por empréstimos ou leem enquanto estão nesse espaço. É o que indica o questionário, quando indaga sobre a retirada e empréstimos de materiais, dezessete dos alunos disseram que nunca fizeram empréstimos de livros, enquanto vinte e oito afirmaram que retiraram algum livro, HQs, mangás, ou outro material na biblioteca da unidade escolar.

A questão “estudar literatura serve para quê?” não funcionou dentro das minhas expectativas e pareceu uma repetição do item 4.1 e do item 1. Apesar de construções diferentes, conduziam ao mesmo tipo de resposta. Percebo com isso que foram questões mal formuladas.

Como sugestões para a aula ideal de literatura, os estudantes sinalizaram o silêncio, como um fator importante, tempo para conversar sobre o texto, sugeriram também modelos como clube de leitura, no qual os alunos escolhem o texto e discutem sobre ele. Recomendaram o uso de músicas para relaxar, rodas onde todos leem, e a leitura de textos não muito longos. O

²⁷ Mensalmente a escola disponibiliza um momento para leitura, 100 minutos (2h/a) para o Hora da leitura que consiste na parada de outras atividades para a leitura. Nesse momento, professores, alunos, gestão, funcionários leem.

²⁸ Como o espaço físico da U.E. não atende às necessidades de uma escola em tempo integral (não tem espaço, pátio que comporte os alunos nos intervalos para brincar, descansar), alguns espaços da escola foram/são disponibilizados diariamente em forma de rodízio para evitar os aglomerados. Independentemente de uma atividade específica, uma vez na semana, uma das dez turmas tem o espaço da biblioteca reservado no horário do almoço (12h-13h). Além dos livros, a biblioteca passa a ser um local com cadeiras, conversar e jogar, pois a biblioteca também oferta jogos de tabuleiro.

que não agrada aos alunos nas aulas de literatura, segundo suas respostas, é o texto longo, textos com vocabulário complexo, textos “chatos”. Poucos alunos, apenas sete, apontaram conhecer sites e blogs de literatura, citando o *Whattpad*, *Spirit*, Recanto das letras.

Posso concluir a partir dessas sugestões para uma aula de leitura literária que os alunos compreendem o momento de leitura como um período em que é importante a concentração, em que anseiam por descontração e leveza, um espaço para interação e diálogo. Quanto aos textos longos e “chatos”, acredito que se pode buscar um ponto de equilíbrio na seleção dos textos. Bons textos de literatura podem oferecer uma linguagem mais complexa do que os alunos estão acostumados e podem ser uma leitura satisfatória, prazerosa e significativa desde que o professor reflita sobre quando e como essas obras devam ser inseridas.

No que se refere ao contato com blogs de literatura, a quantidade de alunos que diz conhecer e utilizar para leitura de textos literários é bem pequena nesse grupo, apenas sete alunos, demonstrando que a leitura de textos na internet apontada pela maioria, trinta e dois alunos, na tabela 3, p. 60-61, refere-se a outros gêneros textuais. Meus alunos-colaboradores apontam a internet como o espaço em que leem mais, no entanto essa leitura não é a literária.

A última questão buscava sugestões de textos literários que atendessem aos seus gostos e interesses. Alguns alunos apontaram gêneros de preferência como romances, poemas, ficção científica, textos de terror e suspense, HQs, comédia, séries de televisão (*Anne com E* - Netflix), outros destacaram obras específicas, como *Dom Quixote* (Cervantes), *A marca de uma lágrima* (Pedro Bandeira), *Animais fantásticos e onde habitam* (Rowling), *Diário de um banana* (Jeff Kinney), *O encantador de livros* (Lucas de Sousa), *O país do carnaval* (Jorge Amado), alguns indicaram apenas o autor “Carlos Drummond”. Alguns além de apresentarem as obras de interesse, trouxeram um breve comentário que reproduzo abaixo²⁹:

Aluno F.A.F.

“Eu indicaria, se eu pudesse ler na escola, esses livros incríveis: *Anne of Green Gables* (*Anne com E* da Netflix), *Carta de amor aos mortos*, *As vantagens de ser invisível*. Gosto de livros similares a esses que acabei de citar...Fantasia, ficção, coisas que me deem inspiração, que me deixe extasiante com as falas, imaginação livre, me faça imaginar cada detalhe sem perder o fogo e a chama da frase. São esses tipos de livros que me fascinam e me dão vontade, verdadeira vontade de ler e continuar a ler...”

²⁹ Reproduzo os trechos das respostas dos alunos exatamente como escreveram.

Aluno C. B.

“Bel, eu gostaria de ler " A menina que roubava livros, O diário de Ane Frankie, e do físico inglês Steven que tinha paralisia.”

Aluna M.V.M.R

“Os livros do David Levithan são ótimos! *Carol*, da Patricia Highsmith, *George*, do Alex Gino, *Eu te darei o sol*, da Jandy Nelson, *Os dois mundos*, de Astrid Jones da A.S king... Fora livros nacionais de grande importância para valorização de nossos escritores como: *Fake* do Felipe Barrenco, *Quinze dias*, do Vitor Martins... (Não tenho muitos exemplos agora, porém vocês podiam pegar outras sugestões com outras pessoas interessadas). Sou mais familiarizada com os romances mesmo, porém, gostaria de sugerir livros mais explicativos. Um ótimo que achei foi um chamado "Este livro é gay" do James Dawson. De resumo mesmo é isso. Espero que não tenha ficado complicado.”

Aluna T. C.

“Livros de filmes e romances.”

Houve aqueles alunos que apenas indicaram temas como sugestões de interesse: a diversidade e todas as formas de amor, textos que retratem os problemas sociais, juventude e adolescência. Quatro alunos afirmaram não saber o que escolher. Todas as sugestões, ainda que considerando apenas a temática, auxiliaram na construção de um recorte de possíveis obras para o trabalho de leitura com o grupo. Os dados coletados forneceram um desenho importante para compreender os interesses de leitura do grupo e entender o que eles pensam sobre a leitura literária.

Avalio que o questionário diagnóstico ofereceu subsídios para conhecer um pouco mais sobre o perfil de leitura dos meus alunos. Trouxe dados e informações interessantes sobre o contexto de leitura nas famílias, sobre como veem a leitura na escola, sobre gostos específicos, sobre suas relações com a leitura na internet. Acredito que essas respostas apontaram caminhos mais claros.

As rodas de conversa, instrumentos que também ofereceram dados sobre o perfil dos alunos quanto à leitura, aconteceram nos dias 05/06/2019, 12/06/2019, datas que antecederam o recesso junino e no dia 12/07/2019, logo após o recesso. O espaço entre os encontros permitiu, elaborar, analisar questões do diagnóstico e aprofundar algumas impressões.

A primeira roda de conversa desta pesquisa aconteceu no turno matutino e todos os 45

alunos-colaboradores participaram. As rodas aconteciam, geralmente, na biblioteca, mas, em alguns momentos, eram organizadas no próprio espaço da sala de aula e no auditório da escola. Para criar uma atmosfera de proximidade, as cadeiras foram dispostas em círculos, possibilitando que os sujeitos se olhassem, interagissem. Para Melo e Cruz (2014), a roda de conversa constitui uma ferramenta metodológica de interação com os estudantes, em especial, com adolescentes, pois representa um espaço de diálogo, escuta, além de favorecer, em uma pesquisa, o levantamento de dados. Moura e Lima (2014), atribuem às rodas a possibilidade de, além da coleta dos dados, inserir o professor-pesquisador como sujeito da pesquisa, mediando, participando do diálogo, ao mesmo tempo que produz novos pontos para discussão.

Cada encontro durou em média 100 minutos, dois tempos de 50min. Estruturou-se a partir da apresentação do que seria feito, identificação dos escribas/relatores³⁰ da atividade no dia, leitura de um texto ou exibição de um vídeo motivador, uma breve discussão sobre o texto e uma pergunta – provocação que nortearia toda a conversa.

Durante o “debate”, eu organizava os turnos de fala e buscava problematizar, gerando novas perguntas para aprofundar o tema. Ao final, o escriba e o relator apresentavam um resumo do que foi discutido e apresentavam suas considerações³¹.

As rodas propostas foram produtivas, entretanto, a primeira atividade gerou algumas situações de tensão e desconforto na turma A, devido a uma afirmação de uma das alunas que deixou parte do grupo ofendido. O conflito inicial me obrigou a intervir, acalmando os alunos exaltados. Foi necessário conversar sobre respeito, saber ouvir, entender que temos opiniões diferentes. Pensei que aquela experiência se repetiria, no entanto, nas discussões posteriores, os estudantes, acostumados com a dinâmica, ajudavam a gerenciar a atividade, e eu observava mais do que atuava.

Apresentarei a seguir uma breve descrição das rodas iniciais, diagnósticas e alguns comentários significativos nas discussões que orientaram alguns direcionamentos da pesquisa.

O primeiro encontro partiu do eixo: a importância da leitura. Para introduzir a reflexão, exibi dois curtas-metragens: *Argine*, que conta a história de uma menina que muda seu olhar sobre seu mundo, quando lê. E depois, *A menina que odiava livros*, história de Meena e a invasão que as personagens dos livros de seus pais fazem em uma tarde. Conversamos um

³⁰ Escriba e relator são as funções atribuídas a um ou mais alunos em atividades em que preciso mediar, organizar falas. Um ou dois alunos ficam com a responsabilidade de anotar as questões mais relevantes (em sua opinião) e ao final, fazemos uma escuta dessas anotações.

pouco sobre a temática de cada um dos curtas e depois buscamos os pontos de semelhança e de diferença.

Figura 02 - *Argine* – cena do curta-metragem de animação



Fonte: Julia Siméon, 2007.

Em conversa, após algumas questões norteadoras sobre cada obra, foi lançada a pergunta (provocação): Pode a leitura transformar a vida do leitor? Os alunos ficaram agitados, todos queriam opinar. Na turma A, a estudante S.R. foi escolhida para iniciar a discussão: “sim, transforma, porque a gente sonha em algo e tenta fazer virar realidade, acontecer”, o aluno, C.B. da mesma turma, concordou, mas observou que “às vezes a pessoa confunde o que o livro diz com a realidade”. A aluna A.P.P. da turma B, ao ser interpelada sobre o tema, comparou o enredo do curta, *Argine*, e a sua própria experiência: “eu gosto de ler, porque como *Argine*, eu pego coisas dos livros e vou botando na minha vida”. Alguns alunos não socializaram suas impressões. Busquei não forçar a participação, apesar de solicitar e incentivar, respeitando as negativas, quando surgiam. Mas, negociava a participação em um próximo momento.

O segundo encontro com roda de conversa aconteceu depois da aplicação e análise do questionário diagnóstico e retomou o tema anterior, a importância da leitura para a vida do sujeito-leitor. Propus a leitura do texto “Ler devia ser proibido”, de Guiomar de Grammont, texto complexo que causa estranhamento pela afirmação do título e pela forma como se estrutura, uma argumentação pelo absurdo³². Ao discutir o texto de opinião, alguns alunos fizeram referência a outros textos que dialogam com a tese da autora que defende a leitura como

³² Argumentos de contradição, de incompatibilidade e do ridículo - Trata-se de uma afirmação que se opõe a uma opinião baseada na lógica, aceita pelo interlocutor; exemplo disso é a ironia, recurso que consiste em dizer o contrário do que, na verdade, deve ser dito. Fonte: SOUZA, G. S.; SOARES, F. L. B. L. *Processos argumentativos em artigo de opinião da olimpíada de língua portuguesa*. Fórum linguístico, Florianópolis, v.14, n.3, p.2 251 - 2265, jul./ set .2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

instrumento de libertação do indivíduo. Os alunos interferiram o tempo todo, questionando sobre as obras que a autora cita em sua argumentação como *Madame Bovary*, de Flaubert, *Dom Quixote*, de Cervantes e as obras de Monteiro Lobato. Solicitaram que eu explicasse por que a autora se refere a essas obras como “culpadas”³³ de induzir o leitor a viver em um mundo de fantasia. Tentei remontar um pouco do enredo de cada obra e, com isso, a discussão tomou corpo, até que os próprios alunos começaram a comparar o comportamento de Emma com “alienação” discutida em *Matrix* (filme que assistimos na unidade anterior).

Ao final dessa segunda roda, a estudante M.V.M.R. perguntou se haveria a possibilidade de ler alguma das duas obras (*Madame Bovary* e *Dom Quixote*) ainda naquele ano letivo. Por causa desse interesse, incluí uma adaptação do livro *Dom Quixote* na lista de sugestões (Apêndice B, p. 163) de leituras a serem analisadas pelo grupo.

Observei ao final dessas duas rodas que os dois curtas-metragens de animação foram bem recebidos pelos alunos, algo que julgava antes um pouco infantil para o grupo. Foi um aprendizado. Percebi que precisava evoluir na mediação das rodas de conversa, embora os alunos estivessem mais à vontade com a dinâmica. Os alunos foram muito participativos, mais na turma A, do que na B, que exigia de mim constantes estímulos. Ao final da segunda roda, me questionei sobre o texto escolhido para fomentar a discussão. Talvez a leitura tenha dependido mais de minha intervenção do que deveria. Eu precisei preencher algumas lacunas, pois os alunos não conheciam as referências que a autora usava em seus argumentos. Por isso, durante a leitura, os alunos perguntavam “o que é pó de pirlimpimpim?”. A discussão, embora motivada pela curiosidade dos alunos, ocupou mais tempo com o texto. Novamente, o sinal amarelo, de atenção, indicava cautela nas escolhas em meu percurso.

Após essa etapa inicial de diagnóstico, necessitei de um novo encontro com os alunos para discussão/seleção em conjunto da obra que leríamos durante o projeto de intervenção. Planejei uma breve apresentação das obras pré-selecionadas por mim, mas que consideraram algumas das sugestões coletadas no questionário e nas rodas. Nesta apresentação, levei as obras que possuía (todas) e as dispus em uma mesa para que pudessem conhecer o material físico, para que pudessem folhear, manusear os livros. Comentei brevemente sobre o enredo de cada uma das obras e ao final, democraticamente, os alunos votavam na obra que mais lhes agradava. Essa atividade e o resultado da escolha discutirei na seção quatro, quando apresentarei a intervenção pedagógica.

A seção Nau, navegadores e tripulantes iniciou-se nostálgica. Por ela resgatei memórias

³³ Termo utilizado pelo aluno R.S.

das minhas práticas de leitura na infância, rememorei a minha formação, refleti sobre o meu trabalho como professora e sobre minha experiência no Profletras. A chegada ao mestrado profissional trouxe um novo olhar para escola onde atuo como professora. Com um olhar crítico, delimito uma das questões que me afligem, o ensino da literatura e, a partir dessa problemática, ocupei-me longamente em descrever e analisar o grupo que escolhi para desenvolver minha pesquisa. Durante toda seção, o foco foi a preparação, por isso, analisei as condições oferecidas para a navegação, apresentei a composição de minha tripulação e, terminada essa etapa, é necessário pensar na rota que pretendo seguir. A seção seguinte, Uma rota possível para o letramento literário, tentará construir esse caminho.

3 UMA ROTA POSSÍVEL PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores.

Mia Couto (2006, p. 65)

No ano de 2017, a Escola Municipal de Pituaçu, unidade em que leciono, foi surpreendida no início do ano letivo com a notícia de que haveria algumas mudanças na matriz curricular das escolas em tempo integral. Com isso, seria inserido um novo componente disciplinar, Estudos Literários (ou Práticas Literárias), que comporia junto às disciplinas Língua Portuguesa (4h/a) e Oficinas de Língua Portuguesa (2h/a) o quadro de disciplinas obrigatórias para os alunos do sexto ao nono ano. Conforme portaria nº 053/2017³⁴ da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), a nova disciplina hoje integra a parte diversificada do currículo, que é organizada por eixos temáticos. A justificativa para a inserção do novo componente seria o espaço cada vez mais reduzido e quase inexistência de atividades de leitura literária em sala de aula no Ensino Fundamental na rede municipal de ensino.

O novo componente obrigou-me, enquanto parte de uma equipe de gestão escolar e professora de Língua Portuguesa, a repensar as práticas de leitura literária. A nova exigência estava ali, resultara da observação da desvalorização e redução de dinâmicas de leitura literária dentro das aulas de Língua Portuguesa. Diagnosticado o problema, sugeriu-se uma resolução: a inserção de uma nova disciplina. E outras demandas surgiram a partir dessa mudança.

Embora a leitura literária fizesse parte de minhas aulas, exigiria agora de mim e de meus colegas de área um trabalho mais organizado, com objetivos e metodologias próprias, de forma sistemática e clara, com avaliação e nota³⁵. Pensar em atividades que privilegiassem a literatura e que focassem na formação do leitor literário era um novo horizonte a ser vislumbrado que exigiria uma viagem interior.

A matriz recém implantada configurava uma solução para a questão do ensino de literatura; contraditoriamente, constituiu-se também em um novo obstáculo em minha travessia. Era importante refletir, redefinir, ressignificar o que eu entendia por leitura, literatura, ensino de literatura, seleção de obras, avaliação. Era preciso “repensar-me”. Fronteiras interiores precisavam ser atravessadas. Tornara-se mister conjecturar sobre a leitura literária, meu papel

³⁴ Estabelece a Estrutura Curricular da Educação Infantil e as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental (em Tempo Parcial e em Tempo Integral), da Educação de Jovens e Adultos e o horário de funcionamento das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino do Salvador.

³⁵ Segundo determinação da SMED, Estudos Literários (Práticas Literárias) é um componente curricular que teria nota. No entanto, a minha escola optou que a nota da disciplina deveria ser atrelada a nota geral de Língua Portuguesa.

como formadora de leitores, sobre as minhas práticas leitoras, quais concepções de ensino estariam em jogo nessa perspectiva, qual seria o lugar da oralidade, como conjugar o material didático e o ensino de literatura? É na exploração dessas rotas que mergulho aqui.

Primeiramente, para compreender o papel da leitura literária dentro da escola, é necessário percebê-la não como uma “opção” e interesse particular de um professor, mas como um direito do estudante, como defende Antonio Candido no conhecido artigo *O direito à literatura* (2004). Um direito que é, por vezes, escamoteado e negligenciado nos anos finais do fundamental, segmento no qual atuo, como se, após a alfabetização e os anos iniciais do Ensino Fundamental, períodos em que a leitura é a protagonista em sala de aula, a escola se desinteressasse em consolidar e ampliar outras práticas de letramentos, o que inclui os letramentos literários. Essa mudança é observada por Graça Paulino e Rildo Cosson:

Os adolescentes afastam-se de um possível letramento literário que lhes foi acenado na infância por meio de contação e invenção de histórias. As crianças parecem ser mais felizes no processamento escolar e familiar em sua relação com a literatura, quando nem sabem o que é isso e apenas se entregam aos prazeres rítmicos de poemas, aos suspenses de tramas às vezes milenares que lhes chegam, sem cobranças, e à invenção de palavras que misturam sons e sentidos mal compreendidos, sem “atividades” pedagógicas, na educação infantil. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 73)

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como observam Cosson e Paulino a leitura literária é constante. Os alunos são submetidos a diversas práticas de letramento literário, muitas aliadas à ludicidade, sem grandes cobranças. O mesmo não ocorre com os anos finais. O segmento muda, muda o público e as práticas adotadas.

Outro aspecto a ser analisado sobre o papel da leitura literária na escola seria a sua função. Luiz Percival Britto, em texto intitulado *As razões do direito à literatura*, afirma que a literatura não serve para nada, pois não presta para coisas práticas e, ao mesmo tempo, serve para tudo, porque “o texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita”, (2015, p. 53).

Segundo María Teresa Andruetto (2012), é através da literatura que se compreende mais sobre as contradições humanas, desta maneira, o texto literário fornece uma análise mais precisa que a ciência e até a própria estatística. Aquele que lê e mergulha no universo da expressão artística da palavra é capaz de estabelecer conexões entre o texto e as suas experiências pessoais, sociais, políticas. É transportado do real para o mundo da fantasia e o mundo ficcional pode ser conduzido para a sua realidade. Andruetto ainda reflete sobre uma das possíveis funções do texto ficcional, o para que serve a leitura de ficção:

Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis, o que produz, por um lado, certo descanso ante a fadiga de viver e, por outro, o acesso de aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios. (ANDRUETTO, 2012, p. 54)

Expandir os limites de nossa rotina, dar acesso a um outro mundo, possibilitar imaginar outras vidas, promover o autoconhecimento, questionar a nossa própria existência são funções do texto literário.

Amparo-me ainda nas palavras de Luiz Percival Britto (2015) para construir uma ponte entre a literatura e o ensino. Para o autor, o espaço de ensino deve ser um local privilegiado para reflexão e organização e aprofundamento do conhecimento, todavia, precisa também ser um lugar onde o pensamento não sofra impedimentos, que possibilite enxergar mais do que as coisas imediatas, lugar em que o indivíduo se reconheça no mundo, mas consiga olhar para além do aqui e do agora, seja capaz de imaginar. Isso é o que literatura pode oferecer.

Conforme Britto, para que o direito à literatura seja usufruído é importante construir condições materiais e sociais, proporcionar ambientes em que a leitura seja desenvolvida frequentemente de forma “desimpedida” e espontânea.

A construção desses ambientes de leitura literária na escola é o desafio do qual me ocupo nessa pesquisa. Interessa-me também como a escola gera e gerencia esse espaço para a experimentação com a palavra, exploração de cada um em si mesmo e em sua inter-relação com o outro.

Embora o ensino de leitura literária, nas séries finais do fundamental, seja previsto pela BNCC (2017) e anteriormente pelos PCN (1998), é possível observar que, na prática cotidiana de sala de aula, privilegia-se ainda, no ensino de Língua Portuguesa, a reflexão linguística e a leitura de textos de gêneros diversos, que circulam socialmente. E a literatura? O texto literário perdeu espaço. Situação que é facilmente observada nas práticas da escola, onde o texto literário, quando circula, aparece exclusivamente nos livros didáticos, a sua leitura em sala de aula não está pautada na formação de um leitor literário, além de suas práticas mais afastarem do que aproximarem o leitor da leitura.

O espaço reduzido para o ensino de literatura era perceptível também no meu ambiente de trabalho e em toda a rede. Embora perceba que existia algum interesse em promover ações para mudar esse quadro, eram ações pontuais que precisavam ser expandidas e consolidadas. Devido a essa necessidade, implantou-se o componente Estudos Literários/ Práticas Literárias.

No que tange especificamente às práticas de ensino de literatura, observo que é menos

frequente a abordagem do texto literário como pretexto para a apreensão das regras gramaticais, no entanto, outros fatores como: a seleção de obras para leitura na escola, focadas no estudo de autores canônicos; a abordagem do texto literário sem consideração à sua natureza intertextual e plurissignificativa e o uso de fragmentos em detrimento da leitura integral da obra ainda são problemas que permeiam a discussão, assinalando que ainda há muito a se debater sobre o uso do texto literário em aulas de leitura.

Os parâmetros curriculares, como documentos norteadores para pensar a abordagem da literatura em sala de aula, traduzem em seus discursos uma preocupação com a especificidade da leitura literária. Ressaltam a valorização do texto literário quando afirmam que a literatura ultrapassa e transgride os planos da realidade “para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26).

Outro aspecto relacionado ao ensino de literatura apresentado nos PCN é o destaque ao papel da literatura como atividade complementar ao ensino de língua portuguesa, estabelecendo-se por meio da leitura de contos, novela, romance, poema, texto dramático, canção (BRASIL, 1998). Essa “diversidade textual”, não só garantirá a formação de leitores, mas o desenvolvimento de “leitores competentes” (BRASIL, 1998 p. 55). Ainda, segundo os PCN, a questão do ensino da literatura ou da leitura literária é particular e singularizada porque envolve

[...] um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’ etc. (BRASIL, 1988, p. 30)

Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 37-38), mas referem-se a problematização da relação entre a leitura literária e a sua escolarização, ou seja, uma tensão estabelecida entre um discurso pedagógico e um discurso literário.

É importante ressaltar que a BNCC apresenta-se em seu texto em continuidade ao proposto pelos PCN, reafirmando o papel privilegiado que o texto deve ocupar na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa e destacando a importância que “os diversos gêneros textuais/discursivos deve ocupar nas práticas de ensino

de linguagem, possibilitando que essas esferas sociais específicas de uso sejam catalizadoras para o reconhecimento da natureza dinâmica, múltipla e variável da língua portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 89).

Na proposta para a estrutura do componente de língua portuguesa, as práticas de leitura envolvendo o gênero/texto ocupam lugar de destaque e se vinculam “aos campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo literário, campo político-cidadão, campo investigativo” (BRASIL, 2018, p. 90). É, portanto, em função desses campos de atuação que os gêneros textuais/discursivos devem ser escolhidos.

O documento alerta para a necessidade de as práticas de letramento promoverem uma formação estética na experiência de leitura do texto literário, em que os alunos possam alcançar o desenvolvimento intelectual e a formação para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o campo literário torna-se arcabouço “representativo da diversidade cultural e linguística, possibilitando a criação e a fruição de produções literárias no espaço escolar e, ao tempo, favorecendo novas experiências estéticas” (BRASIL, 2018, p. 91).

Outra observação importante trazida pelos documentos norteadores, os PCN e a BNCC, no que se refere as relações escola e ensino de literatura, é a incorporação das noções de “leitura literária” e “formação do leitor”. A incorporação dessas expressões sinaliza uma nova perspectiva para a leitura literária na escola, pois o leitor, o sujeito que lê, e sua formação são os aspectos a serem considerados na prática, não apenas o texto.

De fato, essa reflexão nos leva às relações e contradições entre a literatura e sua escolarização. Tal tensão acaba fornecendo elementos primordiais para compreender os distanciamentos entre a elaboração de um documento, ou seja, uma teoria e metodologia, e a aplicação desse mesmo documento na escola, ou melhor, a prática. Poderia dizer que a tensão entre esses discursos se traduz no dia-a-dia, nas dificuldades que o professor tem para trabalhar os textos literários na escola.

As atividades de leitura literária em Pituauçu, como em outros espaços escolares, resumem-se

[...] a interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leituras e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para a fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (COSSON, 2016, p. 22)

A imagem construída por Rildo Cosson reflete a realidade do ensino de literatura no meu contexto escolar, assim como em muitas outras unidades do segmento Fundamental II (anos finais) da rede. A abordagem do texto literário acontece em sua maioria mediada pelo livro didático, existem raras possibilidades de leitura de textos na íntegra, não há uma metodologia específica para a formação de um leitor literário, nem o tipo de leitura proposta respeita a especificidade do texto, isto é, as questões propostas geralmente nestas atividades não exploram a construção de sentidos por parte do leitor, estão prontas, “fechadas”, além de, em alguns casos, preocuparem-se apenas com a seleção de informações no texto.

Essas impressões sobre o ensino de literatura na escola no Ensino Fundamental II e em materiais didáticos são também observadas por Cosson:

Nem há propostas metodológicas de literatura especificamente dirigidas para esse segmento de ensino. Nem mesmo os manuais didáticos trazem conteúdo específico sobre literatura, antes enfatizam apenas a leitura dentro da perspectiva do ensino de língua portuguesa. Não surpreende, portanto, que esse professor não se reconheça como professor de literatura e termine por apagar o adjetivo “literário” de suas propostas de letramento. (COSSON, 2013, p. 19)

É importante, ao se discutir a abordagem do texto literário na escola, pensar no material didático, que é muitas vezes o principal suporte de textos em escolas públicas como a qual leciono. Compreender como a questão da literatura no material didático é um aspecto necessário para pensar que rotas e caminhos escolher no trabalho com textos literários, é o desafio a que me proponho a seguir.

3.1 O ensino de Literatura e o livro didático

É preciso refletir sobre os agentes que podem interferir no processo de formação de um leitor: o professor-leitor, mediador e formador; os alunos, sujeitos-leitores em formação e o material de leitura, que em muitas escolas públicas será o livro didático de LP, importante dispositivo pedagógico de formação de leitores. O livro didático revela-se como o principal suporte de textos literários trabalhados na sala de aula e como orientador das práticas de leitura realizadas. Por esse motivo, falar em formação de leitura literária na escola, sem avaliar esse suporte de textos, seria uma análise incompleta.

Para Regina Zilberman (2016), a história da educação, da escola e da literatura confundem-se. Esta relação tão antiga sofreu mutações ao longo do tempo, o que ocasionou em mudanças no papel assumido pela literatura dentro do contexto escolar. São mudanças que se

refletem também na configuração do material didático. Se antes, a literatura ocupava um lugar central na escola, hoje tem seu espaço comprimido, sua presença no livro didático apresenta situação semelhante, “reduzida, espremida” (COSSON, 2016). Assim, o texto literário apresenta-se muitas vezes fragmentado e descontextualizado, em exercícios repetitivos, que em nada favorecem a formação de um leitor literário, concorrendo com outros textos de circulação social.

O manual escolar, reitero, principalmente nas escolas públicas como a que leciono, é o principal material de leitura, uma importante ferramenta para o ensino. No caso do livro de Língua Portuguesa, ali estão organizadas boa parte dos textos a serem utilizados em sala de aula. Além disso, acompanha uma série de atividades que conduzem e direcionam a abordagem desses textos. Decorre daí a necessidade de um olhar atento durante a seleção do material a ser empregado na disciplina, no que se refere a abordagem da literatura, observando a diversidade na seleção dos textos, a construção das atividades de exploração do texto literário, concepções acerca da literatura, uso da intertextualidade, entre outros aspectos.

Para Maria Amélia Dalvi (2013), ao avaliar e considerar a adoção de uma obra, o professor deve identificar as concepções de sujeito e de língua que a regem. Observar se as concepções do livro estão condizentes com as suas escolhas e, também, da instituição. Se a linguagem é acessível, se privilegia a formação do sujeito-leitor. Cabe ao professor analisar ainda a qualidade editorial e a diversidade nos exercícios propostos.

Souza, Giroto e Silva corroboram o pensamento de Dalvi e alertam sobre a importância de considerar durante a seleção do material didático, o leitor:

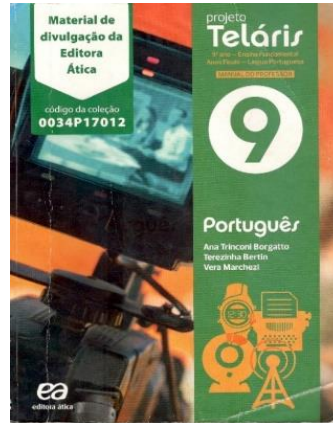
O livro didático deve considerar o sujeito-leitor, isto é, considerar que a leitura e interpretação processa-se na interação do leitor, texto. Desta forma, precisa abrir campo para as possibilidades de sentidos que esta interação pode provocar. O que se defende aqui é que a leitura de um texto literário deve ser trabalhada dentro dos manuais didáticos para além da mera decodificação para responder a perguntas/questionários que visam recontar o que foi lido, mas que a abordagem seja mais ampla, permitindo a “apropriação da leitura como prática social”. (SOUZA; GIROTO; SILVA, 2012, p. 170).

O atravessar caminhos interiores que proponho ao refletir sobre as minhas práticas desenvolvidas quanto ao trabalho com a literatura, incide também em repensar escolhas feitas durante minha trajetória como professora quanto à seleção dos livros didáticos.

Para essa reflexão, escolho como recorte o manual escolar adotado na Escola Municipal de Pituaçu para os anos de 2016-2019, da coleção *Projeto Teláris*, Ática, direcionado para os anos finais do ensino fundamental e produzido pelas autoras Ana Maria Borgatto; Terezinha

Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchesi. Manual que se apresenta como inserido nas tendências contemporâneas da pedagogia, ao assumir ênfase no aluno e na formação de um sujeito-leitor.

Figura 03 – Capa do material didático³⁶



Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi, 2016.

Percorrendo a proposta do material e os textos de suas unidades, percebo que o livro didático oferece uma diversidade de gêneros como poemas, contos, capítulos de romance, crônicas, letras de canções entre outros. O texto literário ocupa lugar de destaque e é o centro das atividades de interpretação, compreensão, principalmente nas duas unidades iniciais: *Prosa e verso na era da informação* e *A atemporal arte de narrar...*

Para introduzir cada unidade, é lançada uma pergunta ao leitor, denominada “Ponto de partida”. A questão inicial é acompanhada constantemente de uma breve definição do gênero que será abordado no capítulo. Essas estratégias de leitura buscam ativar os conhecimentos prévios do leitor. Segundo Silva, Giroto e Souza (2012), com esta ação aciona-se uma série de informações e conhecimentos que o leitor possui acerca do mundo em relação a aquilo que lerá. É uma mobilização de conhecimentos do mundo, linguístico e textual que são essenciais para a compreensão leitora.

Antes da leitura do texto, há também uma contextualização, informando quando e onde o texto foi primeiramente publicado, a autoria e as características específicas do texto. Há nas atividades do manual uma tentativa de antecipação da leitura, chamando a atenção do leitor

³⁶ BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Português: projeto teláris, 9. ano.1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

sobre alguma situação que o leitor só poderá responder depois da leitura do texto e que será retomada ao final da análise.

A exploração de sentidos do texto não se fecha em respostas padronizadas, abrindo possibilidades para a construção de sentidos pelos alunos, sujeitos-leitores, que são convidados a apresentar sua percepção e opinião.

Figura 04 – Reprodução de atividade do livro didático

3. Releia as seguintes passagens do texto:

- I. "[...] não era velho, mas pior que velho, porque era gasto."
- II. "Até mesmo por amor não se interessava grande coisa, que aquele corpo franzino, amarelo, não era de pedir amores. Só a convivência morna, insossa, itê, como se diz em São Paulo."
- III. "Durante cinco meses o pobre revolveu dentro do seu magro peito doente o punhal venenoso do ciúme."

- a) No caderno, explique o que se pode perceber da participação do narrador nesses trechos.
- b) Que imagem você faz do marido a partir da visão apresentada pelo narrador?

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi, 2016. p. 97.

No material há também a preocupação de apresentar textos completos e não fragmentos, além de sugerir a leitura de novos textos, proporcionando o diálogo entre outros textos. Em cada atividade, percebe-se aprofundamento de reflexões e abertura para novas leituras. Os temas não se esgotam e não é a proposta de o livro esgotá-los, mas abrir outros caminhos.

Figura 05 – Reprodução de atividade do livro didático

Conexões | RELAÇÕES ENTRE TEXTOS, ENTRE CONHECIMENTOS

Você já deve ter lido em algum livro ou visto em novelas de tevê, filmes ou mesmo em teatro uma história de amor que termina em tragédia. Há duas especialmente famosas.

1. Literatura: histórias famosas de amores impossíveis

Amores proibidos sempre foram assunto de grandes obras da literatura universal. O narrador do conto que você leu recorre à intertextualidade ao fazer referência a dois casais famosos da literatura: Tristão e Isolda e Paolo e Francesca. Conheça um pouco da história de cada um.

Tristão e Isolda, personagens da mitologia celta, tomam uma poção mágica e se apaixonam. Vivem um amor impossível, porque adúltero – Isolda casara com o tio de Tristão – e de final trágico: ele é ferido em batalha por uma flecha envenenada e morre desgozoso por achar que a amada não iria vê-lo em seu leito de morte e ela, ao chegar e encontrá-lo já sem vida, morre de tristeza logo depois. Como revela a lenda, a história de Tristão e Isolda foi registrada por volta de 1200. Na foto, retrato do casal conforme o imaginou o artista John Waterhouse, em 1916, na tela *Tristão e Isolda com a poção*.

Paolo e Francesca, personagens da Divina comédia, do escritor italiano Dante Alighieri (1265-1321), são mortos pelo marido dela, Giovanni, que é irmão de Paolo. Giovanni surpreendeu-os beijando-se enquanto iam um romance. Na foto, as personagens retratadas na cena do beijo, conforme a imaginação do artista italiano Dante Gabriel Rossetti, em 1867, na tela *Paolo e Francesca de Rimini*.

novela de cavalaria: narrativa literária em capítulos que conta as jornadas feitas por um herói e de seus cavaleiros, entremeadas de coletâneas histórias de amor.

Fonte: Borgatto; Bertin; Marchezi, 2016. p. 104.

O livro didático explora a leitura de outras linguagens, correlacionando-as através dos temas. Essas características mostram que o manual é condizente com o que se espera para auxiliar as leituras em sala de aula, entretanto, não deveria constituir o único suporte de textos literários na escola.

3.2 A leitura literária e a formação de leitores na escola

O texto literário precisa ser lido e experienciado em sala de aula (e em outros espaços) como texto artístico, como um encontro com a arte. A experiência de encontro com o literário não deve ser encarada como a leitura de textos de outros gêneros textuais. As sensações, os sentidos, os objetivos, as interpretações possíveis são outras, o texto é outro, por isso, é necessário pensar em um outro modo de tratar esse texto e lê-lo de forma diferente.

Um texto literário precisa ser lido e experienciado em sala de aula a partir de sua dimensão dialógica, pois como linguagem, depende de interação. Assim, quando o leitor-ouvinte recebe e compreende o significado de um discurso, segundo José Luiz Fiorin (2009), ele está adotando uma atitude responsiva ativa em relação ao discurso. Isto é, ao ler e/ou ouvir um texto literário o sujeito está acionando recursos interpretativos ao concordar, discordar, estas ações são ativadas desde o início da enunciação e estão intimamente ligadas ao processo de leitura e compreensão, que amplia, completa, adapta etc.

A concepção que sugere a relação dialógica entre o leitor e o texto recebe o nome de estética da recepção. Teoria inaugurada em 1967, por Hans Robert Jauss, surge como proposta para uma análise da literatura fundada em princípios que incluem a perspectiva do sujeito produtor, a perspectiva do sujeito consumidor e sua interação mútua. Dessa forma, o leitor é considerado como ser dinâmico que constrói sua experiência estética em contato com a obra. Ele é o centro da cena: lê, vivencia, se afasta, concede sentidos, preenche vazios, reflete e reconfigura o texto literário.

O ensino de literatura em uma abordagem dialógica busca interação entre o enunciado e o leitor, entre o enunciado e outros textos e outros produtos culturais (filmes, novelas, séries). Nesse sentido, o conceito bakhtiniano de dialogismo, no que tange à literatura, considera o discurso verbal do texto literário como um fenômeno de comunicação cultural e, portanto, vinculado ao contexto social em que é lido. Por isso, quando se discute o ensino de literatura, é preciso colocar em jogo e análise essas diversas dimensões: dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, histórica, social e ideológica.

Ampliando a discussão, Graça Paulino (2008), em ensaio chamado *Algumas*

especificidades da leitura literária, sinaliza para a necessidade de explicitar os objetos e os objetivos das leituras. Dessa forma, o texto literário não correria o risco de ser analisado através de estudos gramaticais, nem ser tratado como texto informativo, no qual se prioriza apenas a detecção de informações. A leitura do texto literário pede um pouco mais. Como proporcionar esse “pouco mais”?

Retorno à situação de minha escola e à implantação da portaria que incorpora o novo componente na matriz curricular (Estudos literários/Práticas Literárias), jogando luz sobre um problema que esperava por solução. A literatura faz parte do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, “o que está lá é algo que não se explicita claramente no currículo de formação literária” (FRITZEN, 2017, p. 115). Não ficam claros os objetos e objetivos de leitura nem a metodologia para essa leitura. Não se trabalha na perspectiva de formar um leitor, um leitor de texto literário. A leitura literária encolhe-se, reduz-se, subsumida em outras atividades.

Dificuldade semelhante de esclarecer objetos, objetivos e metodologia, apontada por Fritzen, foi observada no “processo”³⁷ de adequar o novo componente à matriz curricular, pois não foi apresentado qualquer outro documento, além da portaria, a fim de nortear o trabalho da gestão, da coordenação, ou mesmo do professor, explicitando as concepções para o ensino de literatura no Ensino Fundamental, nem estabelecendo quais seriam os objetivos esperados ou sugestão de metodologias. Logo, o professor, que não possuía a leitura literária anexada às suas práticas, encontrou-se à deriva.

Ainda que a prática de leitura literária estivesse presente em meu planejamento como mencionado anteriormente, o novo componente exigia uma reflexão mais profunda sobre que literatura trabalhar, o que estaria enfocando em meus objetivos, se as metodologias que utilizava estavam de acordo com os objetivos traçados. Era uma situação nova, com muitas indagações e incertezas. Qual seria a importância de a escola formar esse leitor literário, de promover o letramento literário? O que se deve ensinar quando se ensina literatura?³⁸ Quais habilidades e competências esperamos construir com os estudantes desse novo componente?

³⁷ A mudança é apresentada ao corpo docente e gestão na jornada pedagógica de 2017, início do ano letivo. Em meados do mesmo ano, a SMED, após queixas por parte dos professores, propõe uma revisão “colaborativa” dos marcos de aprendizagem da Rede Municipal (Língua Portuguesa). Neste momento, são inseridas breves discussões sobre o ensino de literatura, embora esta formação ainda não esteja pautada diretamente em nenhum documento oficial da rede. O próprio Referencial Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental- Nossa Rede, lançado no início do ano de 2019, não contempla ainda a disciplina Estudos Literários/Práticas literárias, embora já esteja consolidada como disciplina desde 2017.

³⁸ Pergunta semelhante (Quando se ensina língua, o que se ensina?) surge em um dos livros de Luiz Antônio Marcuschi, *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, 2009, como título de seção no capítulo 2. Outro questionamento semelhante intitula artigo *O que se ensina quando se ensina literatura: considerações sobre a constituição de um objeto*, de Rita Jover-Faleiros, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018575>.

Para tentar responder à primeira indagação, encontro nos estudos de Rildo Cosson uma direção. Em tempos em que o literário se encontra “espremido” e mal compreendido dentro do universo educacional, o pesquisador defende o desenvolvimento da leitura literária na escola, como uma ação transformadora do indivíduo, pois

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a leitura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2016, p. 17)

Em meio às dúvidas, as palavras de Cosson ofereceram-me uma compreensão mais alargada sobre o caráter transformador da literatura na formação de sujeitos-leitores e de um cidadão.

Antonio Candido (2004), já apontava a importância da literatura enquanto arte. A arte é um direito do ser social, uma necessidade para o ser humano, o cidadão. Dentro do processo de representação artística, a literatura tem seu papel. É uma necessidade que gera um direito, que deveria ser garantido para todo indivíduo. Logo, seria papel também da escola proporcionar seu estudo, que é essencial em sua formação, garantindo o processo de humanização³⁹, de cidadania, dentro do aspecto político-social. Cabe à escola o dever de garantir o direito à literatura para os alunos:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2004, p. 175)

A ficção, ao dialogar com o humano, proporciona pensar sobre si e sobre o mundo, como afirma Roland Barthes (2007 [1977]). Uma das forças da literatura, para o autor, é que ela “assume muitos saberes” e que a literatura “sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas - que sabe muito sobre os homens”. Entretanto, quando se ensina literatura, quando se visa à formação de leitores de textos literários, quais habilidades e competências intentamos

³⁹ Aqui não caio na “armadilha” da crítica literária à cultura de massa, nem na visão simplista e moralizante de que ler Literatura nos torna automaticamente seres melhores, como observa Abreu (2006). Ao me referir ao aspecto humanizador, considero que todo texto literário, o canônico ou *best-seller*, é capaz de promover “reflexão e autoaprimoramento” e reitero o direito à literatura como direito à arte, um direito universal a qualquer indivíduo (CANDIDO, 2004). Prazer, fuga da realidade, introspecção ou reflexão sobre si e sobre o mundo, qualquer que seja as intenções ou necessidades desse leitor, serão necessidades humanas, que o caracterizam como humano.

construir? Antes de pensar em soluções para esse segundo questionamento, é importante definir o que é essa literatura na escola. O que entendo sobre literário? Que literatura é essa que penso e quero na escola e como a quero na escola? Para tentar elucidar esses questionamentos, busco ventos no conceito de letramento. Retomo e aprofundo o conceito que direcionam as velas que impulsionam a minha reflexão.

Como disse na primeira seção, Letramento é um conceito considerado recente, de não tão fácil ou nítida definição. O termo carrega a influência de diferentes aportes e está em contínua revisão. Sua definição, ao longo do século XX, dividiu-se em dois eixos. O primeiro situa letramento, *literacy*, no campo do domínio da escrita, considerada como tecnologia. Designa a habilidade de ler e escrever, habilidade ou competência de uso individual da tecnologia escrita, em uma noção que abarca o que conhecemos como Alfabetização. O segundo eixo, inaugurado na década de 1980, traz a proposta de distinção de Brian Street (2014[1995]) entre “modelo autônomo” e “modelo ideológico” de letramento. Nessa distinção, o modelo autônomo corresponderia a perspectiva tradicional de letramento, que está associada ao progresso, mobilidade social, e o modelo ideológico que se contrapõe ao autônomo, apresenta uma nova perspectiva, na qual o termo deixa de ser atrelado a uma competência individual para ser considerado plural, como um conjunto de práticas sociais. Como propõe em sua tentativa de definição de letramento, Ângela Kleiman:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetros de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

É preciso compreender a noção de letramento a partir da perspectiva ideológica e plural, assim, existem letramentos, múltiplas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na sociedade letrada. Os variados modos de interação nas diversas práticas e eventos sociais, permitem que o sujeito entre em contato com diferentes tipos de letramentos: o religioso, o midiático, o digital, o escolar, o literário, entre outros. Por esse motivo, justifica-se falar em letramento literário, foco desse estudo.

A acepção de letramento, proposta por Ângela Kleiman (1995, p. 19), é retomada e parafraseada por Míriam Zappone, que delimita o campo de atuação do letramento literário como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou a escrita literária enquanto

sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” (ZAPPONE, 2008, p. 31). Assim, em linhas gerais, o letramento literário é um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor-texto literário. É um processo contínuo que possui como principal agência a escola, mas não é exclusividade dela.

Graça Paulino e Rildo Cosson atentam que a literatura sempre ocupou algum lugar dentro da escola como objeto de leitura, no entanto suas práticas estavam atreladas ao conceito tradicional de letramento, “letramento no singular”. A concepção de letramento literário surge apenas quando emerge o segundo eixo de definição de letramento, o plural. Apenas a partir disso, a ideia de letramento literário pode ser entendida como uma das práticas sociais escritas, aquela que se refere à literatura. Os pesquisadores propõem uma definição ampla que descreve o processo de letramento literário, como

processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como uma tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

Miriam Zappone alerta que a escrita que interessa aos estudos literários distingue-se por ser representada de formas diversas e ser materializada não apenas por meio do impresso, do grafado, mas como uma “forma discursiva, enunciativa, que possui certos traços textuais e que pode ou não ser veiculada por meio do escrito” (2008, p. 30). A autora pondera que ao configurar-se como uma prática social, a escola não seria a única agência a favorecer o letramento literário, podendo constituir-se em práticas como “audiência de novelas, séries, filmes televisivos, cinema, contação de histórias populares, anedotas etc.” (ZAPPONE, 2008, p. 31), utilizar diferenciados suportes e acontecer em espaços e contextos plurais. No entanto, a escola, por ser uma instituição social “valorizada”, deveria ser o espaço de formação do leitor literário. Espaço em que se consolida, “amplia, fortalece a educação literária” (COSSON, 2016, p. 12), construindo uma comunidade leitora, que extrapola seus muros, capaz de ler a si e ao mundo que o rodeia.

Proponho ampliar mais a questão, caracterizando o letramento literário como “um tipo especial de letramento” (PAULINO; COSSON, p. 68), realizado prioritariamente pela interação verbal, pois a leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo constituído por palavras, por linguagem, em que o reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo se processa através da experiência de leitura literária. Ou seja, o letramento literário permite ao leitor que reconheça e viva o outro pela linguagem, que incorpore a experiência do outro pela palavra, construindo um espaço de reflexão e reconstrução de sua identidade e de sua comunidade. “Em outras palavras, somos constituídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente nossos corpos, quanto pelo que vivemos (PAULINO; COSSON, p. 68).

A leitura literária visa à formação de um leitor ciente do mundo a sua volta, conhecedor dos problemas inerentes à sociedade. Dessa forma, um dos propósitos desse tipo de texto é a formação de um ser humano crítico. Em relação a esse aspecto, Annie Rouxel afirma:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. (ROUXEL, 2013, p. 20)

O objetivo principal do letramento literário é formar leitores críticos, capazes de compreender o mundo através do texto literário, para isso, não basta ler resumos, fragmentos, é necessário um mergulho na obra. É crucial inserir o estudante em uma atmosfera literária. Graça Paulino sintetiza o objetivo do letramento literário, isto é, do que se espera da formação de um leitor literário:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56)

Ainda, segundo a autora, para concretizar o letramento literário na escola é imprescindível o contato direto e constante com a obra. Para isso, é necessário disponibilizar tempo, espaço e oportunidades para efetuar esses encontros. Este ensino precisa ser definido

dentro do currículo, seja como uma disciplina à parte, como o que agora acontece na rede municipal de Salvador e na escola em que atuo, seja em atividades sistematizadas, contínuas que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Essa premissa geral deve ser acompanhada de outras práticas, como: o estabelecimento de uma comunidade leitora, em que a circulação de textos seja possível; consolidação da relação do aluno com a literatura, fazendo com que os alunos percebam que o literário está presente em outros textos que circulam na sociedade, alguns deles em outras manifestações artísticas, nos meios de comunicação em massa, na tradição oral; alargamento do horizonte das manifestações literárias para além do livro impresso, como a internet, chamando atenção para a hibridização que acontece nesses outros suportes; construção de repertório cultural e histórico a partir das leituras literárias; interagir com a literatura através da construção escrita, que possibilita a apropriação de estratégias de apreensão de sentidos. Associadas a essas práticas, atividades como paráfrase, paródia seriam exemplos de como é possível um diálogo criativo entre o aluno e a literatura pela via da escrita.

Se o objetivo do letramento literário na escola é a formação do leitor de literatura, pode-se dizer, a partir do exposto até o momento, que um dos focos principais é a leitura. Os modos de ler um texto literário estarão implicados primeiramente no processo de leitura, que geralmente se concretiza através de três etapas: antecipação, compreensão (decifração) e a interpretação, momento em que se busca uma relação entre o que se leu e a vida. O processo de leitura é, ao mesmo tempo, individual e social, pois a interpretação depende de condições que estão fora e dentro do indivíduo. Desta forma, a leitura e a construção de sentidos a partir da leitura de um texto depende da interação e do diálogo de quatro elementos: texto, leitor, autor, contexto.

Ao analisar o processo de leitura do texto literário, Cosson sintetiza o processo como uma interação desses quatro elementos (texto, autor, leitor, contexto) e os três objetos de leitura (texto, contexto e intertexto):

ler enquanto diálogo é sempre uma conversa com a experiência dos outros. Nesse sentido, ler é participar de uma conversa em que o leitor se encontra com o outro e trava relações com ele. Essas relações mesmo quando próximas no tempo ou no espaço são mediadas por três objetos que são os objetos de leitura. [...] A leitura do texto implica necessariamente um contexto, que é o espaço que possibilita a conversa nos termos referidos anteriormente. Sendo tudo que caminha com o texto, o contexto estabelece as coordenadas para que o leitor possa se movimentar na reconstrução do texto. Texto e contexto são permeados, ainda, pelo intertexto, que é a tradução da experiência da leitura de outros textos. A rigor, o processo de leitura é sempre a leitura desses três objetos simultaneamente. Quando lemos, sempre lemos o texto, o contexto e o intertexto, podendo cada um desses objetos receber maior ou menor atenção do leitor. (COSSON, 2011, p. 3-4)

Apesar da importância e necessidade do letramento literário no espaço escolar, percebo por meio da observação de meu contexto de trabalho que progressivamente a literatura foi contraindo-se em sala de aula. Ao longo dos tempos, seu *status* sofreu mutações, não é o texto utilizado para transmitir regras, valores e princípios, nem é o modelo seguido para ensinar a ler e escrever bem (ZILBERMAN, 2009). O texto literário está lá, mas primordialmente no livro didático. Quando o manual é bem escolhido, pode oferecer boas possibilidades de abordagem do texto literário, todavia, quando não, pode oferecer fragmentos de textos e atividades que em nada acrescentam na formação de um leitor crítico. É um texto que está, mas não é. Está no livro, é lido, porém perdeu sua especificidade. Se não é mais usado como pretexto para ensino de reflexão linguística, não é também lido como arte, nem como patrimônio histórico-cultural, nem como uma possibilidade de ser outros e reconhecer a si mesmo.

Para Cosson, existem alguns indícios que comprovam o desaparecimento e/ou “estreitamento” da literatura na escola: a adaptação, fragmentação e condensação dos textos literários no livro didático, como destaquei, que os fazem concorrer com outros gêneros; a recusa da leitura de obras clássicas ou do cânone por oferecerem “dificuldades” quanto ao vocabulário, sintaxe, temas e padrões distantes dos interesses imediatos dos alunos; a representação do literário em outros veículos, não apenas o livro, desta forma, o texto escrito/oral vem sendo substituído pela novela, filme, programa de televisão, entre outros (2018, p. 13-14). Outra hipótese sobre o desaparecimento e/ou estreitamento da literatura na escola seria a de que a noção do que é literatura ampliou-se de tal modo, a partir da concorrência das novas tecnologias, mídias e influência da globalização, que não sabemos que literário é esse. Logo, não sabemos também incorporá-lo na escola nem o usar como ponte para dialogar com outros textos tradicionais.

Definir o que é literatura ou qual literatura entendo para escola é um desafio. Ao longo do tempo, o termo “literatura” recebeu diversos sentidos. Terry Eagleton (2006) propõe um percurso longo sobre as transformações das acepções através dos tempos, chamando-nos atenção sobre o que era classificado como literatura outrora, em outra época, pode não ter mais a mesma definição.

Vicent Jouve oferecerá uma análise mais concisa dessa evolução. Segundo o autor, o termo literatura vem do latim, *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), no século XVI, o termo designa “cultura”, cultura do letrado, que o ligava à erudição, ter “literatura” classificava o indivíduo como aquele que dominava o saber. Basicamente, conhecer ou ler “literatura” significava “ser letrado”, “ter leituras” (JOUVE, 2012, p. 29), o que elitizava aqueles que dominavam esse saber. Neste período, literatura limitava-se à poesia. Apenas, a partir do século

XVIII, a literatura assume o caráter de “arte da linguagem”, evento que concorre com o surgimento do romance e dos gêneros em prosa popularizados e divulgados por meio dos jornais. É importante assinalar que o campo do literário, à época, abrangia tanto os textos de ficção, como os científicos, históricos e filosóficos. O perfil elitista ainda se mantém neste século, contudo, há uma transição de perspectiva, sai do homem e passa para a obra, isto é, a literatura deixa de designar aquele que a possuía, para designar uma prática. No século XIX, surge a acepção moderna de “literatura” de “uso estético da linguagem escrita”, visão baseada na influência do pensamento romântico.

O breve roteiro do percurso das acepções de literatura no tempo, proposto por Jouve, explicita como a arte, a cultura e a sociedade andam juntas, “indissociáveis”, e como alguns valores e algumas interpretações, mesmo na contemporaneidade, permanecem, no que se refere a associação do termo “literatura” com a ideia de “elite”. Márcia Abreu parece endossar esta perspectiva ao chamar atenção para um fator que caracteriza a literatura e que nos impossibilita de assumir uma definição universal para o termo: seu caráter cultural e histórico, passível de em variações de conceitos em diferentes épocas e em diferentes grupos sociais. (ABREU, 2006).

Regina Zilberman ao relacionar a literatura com a escola também constrói um breve histórico, resgatando sua presença desde a Antiguidade Clássica até os tempos atuais, concluindo que a escola precisa de transformações para abraçar essa nova literatura. O novo cenário de ensino que vigora nos nossos dias rompe com a tradição de ensino de literatura inspirada nos gregos, porque tem como público alvo um grupo diferente, para o qual a tradição pouco tem a dizer, e com a qual esse grupo não se identifica. No entanto, essa nova clientela precisa ser apresentada à literatura:

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição. (ZILBERMAN, 2009, p. 07)

E que nova literatura é essa? A literatura que segue o mesmo fluxo da era da globalização em que há um novo desenho do mundo. As fronteiras, antes fixas, abrem lugar para uma nova configuração. As barreiras tornam-se mais maleáveis ou vão desaparecendo. Conceitos antes fixos, começam a sofrer influências de outros novos conceitos, permitindo o

surgimento de novos produtos, é o que chamamos de hibridização. Aliados a ação da globalização, ao advento das novas tecnologias e às mídias que alargam os domínios e os espaços, a literatura não se isenta dessa influência. Extrapolando os suportes e o impresso, admitindo novas roupagens, a literatura contemporânea está em diferentes manifestações artísticas, o que Cosson denomina de “avatares” da literatura (2018).

Marisa Lajolo tenta caracterizar o espaço da literatura hoje e conclui que essa “nova” literatura está em qualquer lugar, assume variadas formas e suportes e seu leitor também é outro. A literatura sai dos livros, escapa das amarras do texto impresso e ganha a rua. A poesia está ao ar livre, nos muros, nos espaços públicos, nas redes sociais, nos celulares, nos acompanhados no ônibus, no metrô etc. Segundo a autora, a própria ideia de livro sofreu transformações:

Com os recursos e técnicas da indústria gráfica e os recursos financeiros de que dispõe a indústria do livro, a literatura se derrama por uma incrível diversidade de formas: livros de capa dura e livros de capa mole, que cabem no bolso ou que precisam de suporte para ser lidos. Objeto que se puxa, que se dobra, que se corta, que se cola, que se arranha, que se vira, que se empurra, que se gira, que se equilibra, que se desmancha, que se remonta, que se lê de ponta-cabeça e de baixo para cima. (LAJOLO, 2018, p.153)

Ampliando a reflexão proposta por Lajolo, Cosson relaciona a forma como víamos antigamente o texto literário, associando-o diretamente ao livro, ao impresso. Se pensássemos no texto literário independente do registro ou veículo, perceberíamos que a literatura hoje está na canção popular, no filme, em jogos, na rede, nas *fanfictions*, na *instaliteratura*, nos *saraus*, nos *slams*⁴⁰ entre outros. O desaparecimento e/ou deslocamento da literatura não seria apenas concernente aos espaços de ensino, logo, deriva do modo como concebemos o que é “literatura”, “escrita” e “livro”. Dessa forma, o que está ficando ultrapassada e esquecida são as formas como a tradição conhece e valoriza como literárias, os veículos, suportes, o registro. O que a primeira vista consideramos um suposto “declínio”, deveria ser encarado como reposicionamento:

[...] longe de ter diminuído o seu espaço social, a literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística. (COSSON, 2018, p. 15)

Se não há um desaparecimento da literatura, mas um alargamento do que é considerado literário, como introduzir esses textos no espaço escolar? Como trabalhar com esses “novos”

⁴⁰ Batalhas de poesia.

produtos? Como pensar um trabalho com a canção (letra e música, não apenas o texto escrito), com um filme (não apenas roteiro, mas a obra composta de montagem, fotografia, figurino...), uma HQ, as narrativas televisivas, as séries, um jogo eletrônico, um mangá, as *graphic novels*, os causos e outras narrativas orais, as literaturas eletrônicas (obras que aliam os recursos digitais, misturando texto, imagens, sons numa convergência de mídias), entre outros?

Florencia Garramuño oferece um caminho para pensar essa literatura tão diversa ao discutir a inespecificidade da estética contemporânea, estabelecendo como suas características: a liberdade de moldura, o “desbordar os muros e barreiras de contenção” (GARRAMUÑO, 2014, p.15), o entrecruzamento de meios, suporte e linguagens. É uma literatura que extravasa, não respeita limites e formas. Nesse reposicionamento, a literatura não deve ser vista como estática, estaria descentrada, atravessada, sem especificidade alguma.

A autora, baseando sua reflexão sobre literatura a partir do conceito de campo expandido adotado por Rosalind Krauss, situa um novo perfil de arte:

Nesse campo expansivo também está a ideia de uma literatura que se figura como parte do mundo e imiscuída nele, e não como esfera independente e autônoma. É sobretudo esta questão, embora difícil de conceitualizar, o sinal mais evidente de um campo expansivo, porque demonstra uma literatura que parece propor para si funções extrínsecas ao próprio campo disciplinar. (GARRAMUÑO, 2014, p.36)

Outro conceito que me auxilia a entender que literatura deve/pode ser trabalhada na escola é o de campo experimental, proposta por Gonzalo Aguilar e Mario Cámara (2017). Para os autores, o campo experimental é o espaço no qual os signos, “um gesto, um tom de voz, um corpo que se exhibe, até um perfume” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 10) se relacionam, se resignificam, livres da especificidade da fronteira de seu domínio, seja ele a arte, a política, o cinema ou a literatura. Trocando em miúdos, Aguilar e Cámara elegem a performance na ação da leitura, seja na entonação, nos gestos, como fatores que transformam a leitura e a produção de sentidos de uma obra.

A ideia é convocar a performance para mostrar que sua presença transforma as leituras possíveis de uma obra. Não é algo acessório ou ornamental, são as atualizações, as singularidades espaço-temporais que toda publicação evoca, mesmo que seja como ausência ou vazio. (AGUILAR, CÁMARA, 2017, p.13)

Como trazer esses novos produtos, concepções e manifestações artísticas para introduzir a leitura de textos orais e escritos literários em suas formas mais tradicionais, como o romance ou um texto dramático? Como conjugar a diversidade de textos literários e modos de leitura destes textos?

Ao remodelar nossas práticas e interações sociais, principalmente pela influência das mídias digitais, que estreitam e rasuram as fronteiras e que são íntimas dos estudantes, abre-se espaço para um novo modo de ler o texto literário. No entanto, a escola ainda não soube se apropriar desses novos modos como um instrumento que aproxima e auxilia na construção de sentidos.

Pensar no letramento literário como prática social é perceber que a literatura invadiu o mar da rede da *internet*, originando novas formas de ler, produzir e consumir a literatura. Nossos alunos que são apontados como não consumidores de literatura, leem e escrevem *fanfictions*⁴¹, assistem e interagem com os *booktubers*⁴², “maratonam” séries, leem e produzem poemas em espaços digitais. É o que assinala Elizabeth Gonzaga de Lima sobre a revolução que se operou a partir da década de 1990:

O contato com o mundo, por meio da internet, tornou-se uma realidade doméstica no Brasil e uma transformação sem precedentes ocorreu nas formas de comunicar, trabalhar, divertir e, paulatinamente, passaram a integrar o cotidiano da sociedade. (LIMA, 2014, p. 260)

Pensar nestas mudanças promovidas pelo surgimento da internet é compreender a força da sua influência social e a ação sobre a produção, consumo e surgimento de novas formas literárias ou a mutação de outras, como sugere Lima:

Nesse campo digital acontecem experiências que radicalizam o uso da hipermídia e da hipertextualidade, como a e-poesia, a prosa interativa dos games e a confluência da net arte com a net-poesia, escrituras que ganham um leque de possibilidades de criação, de interatividade e de hibridização com outras formas. (LIMA, 2014, p. 264)

A rede mundial de computadores, a internet, propicia transformações na produção, divulgação e nas formas de consumo dos textos literários, como apontei. Neste espaço, é possível constatar o surgimento de inúmeros objetos como *influencers* digitais em canais do *Youtube*, alguns com milhares de seguidores que acompanham suas “webresenhas”. Surgem escritores que lançam seus livros nas redes ou apenas as utilizam para divulgação. É possível encontrar no ambiente virtual a propagação de grupos de leitores que visam discutir a obra de um determinado autor, analisam conjuntamente ou propõem projetos de leitura conjunta,

⁴¹ Histórias alternativas feitas com bases em obras já existentes, utilizando-se das lacunas existentes no texto literário.

⁴² *Booktubers* são jovens que utilizam o YouTube para compartilhar informações sobre livros e interagir com outros leitores.

desafios de leitura ou leitura coletiva, como o Projeto Dostô⁴³, no qual um grupo de amantes da obra de Dostoiévski leem e trocam informações de leitura pela *web*.

O que destaco dessa nova configuração, que é uma rota possível a ser explorada pela escola, é a existência de um público leitor jovem, ávido por novas experiências leitoras. Os jovens leem, produzem textos, interagem com o literário, sentem necessidade de expressar sua interpretação acerca das obras lidas (ASSUMPÇÃO, 2008, p. 20), mas não na escola, que geralmente o silencia e não promove uma escuta atenta ao que o aluno diz, lê e produz em espaços extraescolares.

Simone Assumpção (2008) lança algumas hipóteses sobre os porquês de os jovens optarem e buscarem as redes sociais como um espaço de discussão e interação a partir dos textos literários. Em aulas tradicionais e convencionais de literatura, o que impera é a reprodução e a repetição, estratégias que afastam o prazer e inibem a criatividade, logo não permitem a construção de sentidos, o compartilhamento de ideias, a interação. A experiência com as mídias digitais poderia favorecer as atividades de leitura literária que aliassem autonomia e prazer, aspectos comuns envolvidos nas produções construídas dentro da rede. Aspectos que podem ser absorvidos e adotados pela escola no desenvolvimento de estratégias de ensino de leitura de textos literários.

Como a escola assiste e reage a essas mudanças na prática? A escola e os professores estariam prontos para essa nova demanda de estudo do literário? Como agir dentro dessa nova perspectiva? Um dos caminhos seria reconhecer a relevância e pertinência desses textos literários, assim como repensar os pressupostos que norteiam o conceito de literatura. Quando há esse alargamento de conjecturas, abre-se caminhos para reconhecer que a literatura talvez só esteja vestindo uma nova roupa, novos trajes.

É possível que, a partir desse novo olhar, se perceba que os alunos leem, leem textos literários, consomem e produzem literatura nesses novos suporte e veículos. Contudo, a escola não os reconhece, não os absorve, e, assim, perde um grande aliado na formação desse leitor literário.

Zilberman considera que há a emergência de uma nova escola para absorver tantas mudanças (ZILBERMAN, 2009). Uma nova escola para um novo público e um novo professor. O que se pode esperar de um professor de literatura dentro dessa nova conjuntura, um professor-leitor de literatura? Ele precisa atualizar-se, “antelar-se” às novidades, conhecer o universo dos

⁴³ #projetodostô – iniciativa de leitura coletiva da obra de Dostoiévski por um grupo no Facebook, *Lido Lendo*.

seus alunos. O professor precisa ler, ouvir canções, assistir e acima de tudo, precisa utilizar a escuta como uma forma de aproximação com seus estudantes. Para Cosson:

Além de leitor literário, devemos esperar do professor de literatura de qualquer formação que seja um educador. Nesse caso, igualmente, propomos como educador não somente aquele que recebe uma formação pedagógica para atuar na sala de aula ou que se ocupa profissionalmente das questões educacionais, mas também, e sobretudo, aquele que incorpora em seu processo formativo um repertório de técnicas e métodos de ensino de literatura. Trata-se, pois, de um educador que sabe localizar o lugar da literatura na escola e fora dela. Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura. (COSSON, 2013, p. 21)

O professor de literatura precisa ser antes de tudo um mediador. A aula de leitura literária deve ser pensada como uma possibilidade de compartilhamento de leitura e o professor como “um *mentor*, ou seja, tal como a personagem da *Odisseia* que dá origem ao termo, uma pessoa experiente a quem é confiada a tarefa de guiar e conduzir o aprendiz” (COSSON, 2011, p. 246). Cabe ao professor conhecer, pesquisar as práticas de letramento literário presentes na escola como as que estão presentes na vida social dos estudantes. Com esse diagnóstico, será possível entender o perfil e as necessidades específicas de cada grupo.

Tzvetan Todorov, em seu livro *Literatura em perigo* (2009), alerta para a configuração do texto literário na escola, espaço em que não se lê, mas repete o que os críticos dizem sobre as obras. Para o autor, para apreender o sentido de um texto, para construir os sentidos, é necessário entender que as obras existem dentro e em diálogo com um contexto, e em interação com o outro, por isso, capaz de nos enriquecer infinitamente. Essa interação só é possível em um espaço de trocas e de escuta.

O letramento literário na escola implica a aproximação do leitor com o texto, proporcionando a fruição estética, a multiplicidade de sentidos, ampliação do universo cultural. A interação com o texto, com o outro, com o mundo, através de diálogos pode figurar uma das estratégias possíveis para engajar os interlocutores e propiciar a construção de sentidos, além de possibilitar a compreensão de que não existe apenas uma possibilidade de sentidos, pois cada leitor estabelece um encontro diverso com o texto.

Pelo exposto, considero que em uma jornada de exploração do literário em sala de aula é possível a escolha de rumos diversos, mas algumas noções são importantes para o empreendimento. É imprescindível, em primeiro lugar, reconhecer a literatura como um direito, um bem importante para a formação do cidadão. Outra noção imperativa para levar a cabo a travessia é a de que a sala de aula precisa constituir-se em um espaço de trocas, escuta, e o

letramento literário deve considerar a diversidade e multiplicidade de suportes, textos, gêneros, que podem ser impressos ou orais, e serem observados em outras mídias e nos meios de comunicação em massa. O olhar quanto a seleção dos textos literários a serem discutidos em sala deve ser alargado.

Consenso, neste roteiro a ser seguido, é a leitura do texto literário na íntegra, pois não se pode construir um letramento literário sem a imersão através do texto. Estabelecido que há algumas rotas necessárias, é importante seguir os planos de viagem e desenhar o trajeto, arrumar a embarcação, escolher os instrumentos de orientação e de apoio que auxiliarão na empreitada.

3.3 Algumas orientações para a viagem literária

Alberto Manguel afirma que a experiência da leitura e a experiência da viagem vida afora “espelham uma à outra” (2017, p. 31). Compartilho o mesmo pensamento: a leitura de uma obra literária possibilita vivenciar outras vidas, conhecer outros através da palavra. O encontro perfeito com o texto literário, considerando a subjetividade de cada leitor, é aquele que oferece combinações diversas de sensações. O ato de ler implica o cheiro, o manuseio (se for uma obra física), o sabor das palavras. Esta seria a minha definição de uma experiência literária que foi construída a partir do suporte livro. Mas não é esta experiencição a que a escola, primeiramente, visa. A formação de um leitor literário na escola exige outros aspectos, envolve outras etapas, por essa razão, a formação deve ser orientada a partir de objetivos e estratégias claras, que vão além das sensações sensoriais descritas acima. É mais do que favorecer uma leitura por prazer/entretenimento. Formar leitores na instituição escola é fornecer instrumentos para que este encontro seja efetivo.

Paulino e Cosson indicam que para formar leitores e concretizar o letramento literário na escola é preciso estabelecer algumas práticas como: construir uma comunidade de leitores, na qual o aluno se reconheça como um sujeito dotado de voz, que perceba a circulação de textos variados, que compreenda que há varias possibilidades de interpretação e que sinta sua opinião valorizada; ampliar e consolidar a relação do estudante com o texto literário e com outras formas expandidas de literatura, aliando meios de comunicação em massa, outras manifestações artísticas, textos de tradição oral, mostrando que “a literatura participa deles e eles participam da literatura” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 75); interferência crítica do educador, visando à ampliação da competência leitora dos alunos; a última prática consiste no uso da escrita na interação com a literatura. Não se trata de formar escritores, mas utilizar a escrita como exercício de diálogo criativo.

As práticas de leitura literária devem ter como horizonte a formação de um sujeito capaz de ler textos, interagir com os textos (por escrito ou oralmente), transitar com a linguagem literária em diversos suportes, articulando contextos, intertextos, tornando o aluno um sujeito da linguagem.

A inserção da leitura literária nas práticas escolares, assumindo essa direção, não se encerra apenas no ler solitário para cumprir obrigações de resumos ou questionários, enquanto cobranças sobre uma determinada obra, nem mesmo constitui-se de atividades que pregam unicamente “o prazer absoluto de ler” (COSSON, 2006, p. 23). O letramento literário não se resume a apenas este tipo de abordagem dentro do espaço escolar. É imprescindível que a “escolarização” da literatura aconteça “sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma” (COSSON, 2016, p. 23). Ou seja, as práticas literárias na escola devem efetivar-se na leitura dos textos literários, e não de textos que falem sobre o texto literário. Essas práticas devem acontecer de forma sistemática, organizada, segundo objetivos claros de formação. O prazer deve e pode ser considerado durante a seleção do que e do como será lido/trabalhado o texto, porém o compromisso dessas práticas deve alicerçar-se na construção de um conhecimento que todo saber, como o saber literário, exige.

Outra tarefa da escola para fomentar o letramento literário é disponibilizar os livros e outros textos literários em sala de aula, construir uma rede de acesso através das bibliotecas e/ou salas de leitura, propiciar a divulgação e o compartilhamento de leituras de obras, proporcionar eventos sobre leitura são soluções importantes para a imersão do público escolar no universo literário. Ações que implicam em uma mudança de concepção sobre a literatura na escola e sobre o letramento literário.

Contudo, a leitura, etapa mais importante do processo, não deve ser negligenciada. Mais do que oferecer, cabe ao professor gerar situações de aproximação e de intimidade com esse texto literário. Instrumentalizar o estudante-leitor para compreender, apropriar-se do texto, estabelecer sentidos, é o que Paulino e Cosson definem como interferência crítica do professor (2009, p.75). No contato íntimo com a leitura e da construção de sentidos o professor pode auxiliar os alunos a criar pontes entre esse leitor-aprendiz e o texto, por meio das metáforas, intertextualidades. O que mais importa na leitura literária é observar como a obra foi escrita, as marcas de autoria, a forma como a trama foi costurada, comparar e construir paralelo com outros textos e outras leituras. Isso pode e deve ser ensinado em sala de aula com o contato direto com o texto, mediado pelo professor.

Ler, construindo sentidos, refletindo e compartilhando sua experiência de leitura, ampliando conhecimentos, este seria o primeiro passo de uma longa jornada que precisa ser

planejada e explorada de forma contínua e progressiva em todas as séries da educação básica. Considero que assim se deve construir o meu projeto de intervenção que alia leitura literária, anotações sobre as leituras, conversas sobre os textos lidos e construção de sentidos através de diversas atividades.

De acordo com Cecília Bajour é importante discutir o valor da escuta nas práticas de leitura literária, porque “falar sobre um texto é, de certa forma, voltar a lê-lo”, a conversa com outros possibilita construção de sentido:

Na conversa após leitura, as crianças colocam em jogo muitas habilidades: perceber o efeito de leitura, o que sentiram, pensaram, associaram; elaborar um discurso para compartilhar essas ideias; ouvir e entender o que os outros têm a dizer; formar uma opinião [...]. (apud CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 84)

A importância da conversa após a leitura justifica-se por proporcionar ao leitor e ao ouvinte a produção de significados sobre o que lê ou escuta. É uma etapa de construção de sentidos. Esse conhecimento é aprendido e ensinado, como analisa Teresa Colomer:

Não lemos todos os textos da mesma maneira. Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia (COLOMER, 2007, p. 147).

Ana C. Carvalho e Joska Ailini Baroukh (2018) ao desconstruírem o sétimo dos seus oito mitos sobre a leitura literária na escola consideram que ao selecionar uma obra a ser lida em sala de aula a contribuição do professor é inegável, pois se espera que seja o leitor mais experiente, logo deve possuir um repertório maior de leituras, além de ser sua a responsabilidade compartilhar conhecimentos. Mas é inevitável que os alunos possam fazer contribuições, principalmente no que se refere a produções atuais, que não devem ficar de lado. Os alunos possuem uma voz e ela precisa ser ecoada e considerada nesta seleção. Se há a necessidade de conhecer obras e autores canônicos, é primordial também a ampliação do acervo com autores contemporâneos, e esse diálogo pode ser rico e produtivo.⁴⁴

Considerando ainda os critérios para seleção de textos, Márcia Abreu conclui que a importância de ler e estudar a literatura reside na possibilidade de contato com a alteridade, seja a alteridade de tema, de modos e de critérios de avaliação, portanto:

⁴⁴ Defendo, apoiada por Carvalho e Baroukh (2018), que a seleção de obras a serem lidas deve refletir uma escolha coletiva do grupo alvo do projeto. As turmas do nono ano possuem alunos que estão na faixa etária entre 13-16 anos, um público adolescente, ativo e cheio de opiniões e ideias, um fator que pode ser positivo para a motivação e participação.

Alargar o conhecimento da própria cultura e o interesse pela cultura alheia pode ser um bom motivo para ler, para estudar literatura. A literatura erudita pode interessar a comunidades afastadas da elite intelectual, não porque devam conhecer a *verdadeira* literatura, a *autêntica* expressão do que de *melhor* se produziu no Brasil e no mundo, mas como forma de compreensão daquilo que setores intelectualizados elegeram como as obras imaginativas mais relevantes para sua cultura. Do mesmo modo, pode-se estudar e analisar os textos não canonizados, o que para alguns significará refletir sobre a sua própria cultura e para os outros, o conhecimento das variadas formas de criação poética ou ficcional.

Não há obras boas ou ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política. (ABREU, 2006, p.112)

É uma questão política reorganizar o ensino de literatura a partir da ideia de “práticas de leitura” como objetos de ensino-aprendizagem (RANGEL, 2014, p. 43). É política a escolha/seleção da obra a ser trabalhada. Mais do que pensar no livro ou qualquer obra apenas pensando na tradição, no cânone, é preciso pensar no que o texto pode proporcionar à formação de leitores. É necessário pensar a literatura em todo seu potencial de transgressão. Desse modo, pensar literatura é compreendê-la enquanto deslocamento, jogo de sentidos, ressignificação e desvio. Distinto da perspectiva que fez da escolarização do estudo literário, baseado em listas e exercícios com respostas, o modo de leitura literária na escola.

Quanto às práticas que fortalecem o letramento literário na escola, é importante estabelecer uma comunidade de leitores, com ampla circulação de textos, assegurando a participação dos estudantes na vida literária, entendendo que “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2016, p. 27).

A partir disto, observei que para construir, em minha escola, uma “cultura” de leitura literária seria possível conjugar as metodologias propostas por Cosson de sequência básica e expandida e a de círculo de leitura para experienciar o letramento literário. Entendo as duas metodologias como complementares, pois agregam tanto o aspecto mais “didático” e organizado de abordagem do texto literário (sequências), como também estimula a leitura coletiva, a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores (círculo), ou seja, conferindo um caráter social à leitura.

A partir das sequências básica e expandida, sequências de letramento literário na escola, é possível elencar/organizar o passo-a-passo das atividades de leitura literária. É uma possibilidade de sistematização da abordagem do material literário. Esta sistematização constitui-se no amálgama de três perspectivas metodológicas: oficina, andaime e o portfólio. O estudante aprende fazendo, ele é responsável pela edificação de seu conhecimento, além de registrar as diversas atividades durante o aprendizado.

Nas sequências sugeridas por Rildo Cosson, alguns procedimentos de leitura do texto

literário são adotados como essenciais para apreensão do texto: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação prepara o aluno para a leitura do texto, assim, é o momento em que é possível acionar os conhecimentos prévios, antecipar sentidos através de capa, título, explorar o tema. Pode ser feita oralmente ou de forma escrita, utilizar dinâmicas de grupo ou partir de uma pergunta. A etapa seguinte, a introdução, é o momento da sequência em que se apresenta o contexto da obra, o autor. É a oportunidade de manusear e reconhecer o objeto de leitura em seu suporte. No caso de um romance, os paratextos: capa, contracapa, imagens etc. Conhecer a importância daquela obra e o motivo de sua escolha.

A viagem pela leitura literária feita por um leitor em formação pressupõe paradas. É necessário oferecer ancoragens, portos para oferecer recursos que ampliem a construção de sentidos. Durante a leitura, principalmente as mais longas, é necessário fazer um acompanhamento com objetivo de não perder de vista o processo. Este momento não deve ser encarado como um policiamento e/ou forma de punição, mas uma oportunidade de o professor ficar próximo, auxiliando nas dificuldades, esclarecendo dúvidas. É um espaço de diagnóstico e aferição pedagógica. Com os chamados “intervalos”, o professor pode promover conversas com a turma sobre o andamento da história lida ou promover atividades mais específicas, como a leitura de textos menores que possuam alguma ligação com o texto maior, ou a leitura de um trecho para uma análise de recursos expressivos, por exemplo. Os alunos podem ser incentivados também nesses intervalos a construir seus próprios registros. Através de pequenas sínteses em diários de leitura e/ou desenhos, anotações sobre a obra lida, sobre o percurso.

A interpretação, conforme aponta Rildo Cosson, ocorre em dois momentos, um interno, que sugere o encontro individual do leitor com a obra, e um externo e coletivo, que é o momento de “concretização e materialização da construção de sentido de uma determinada comunidade”. A interpretação, então, só acontece em diálogo e interação entre texto, autor, leitor e comunidade, por esse motivo, na escola, a interpretação deve ser compartilhada:

Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. (COSSON, 2016, p. 65-66)

Na externalização da leitura, seu registro pode variar de acordo com o tipo de texto, idade do aluno, ano de ensino e objetivos previstos pelo professor. São consideradas atividades

possíveis para esta socialização de leitura a escolha de uma canção que represente a personalidade ou sentimentos de uma personagem, uma resenha escrita para o mural ou jornal da escola, uma dramatização, júri simulado, feiras ou saraus, representação visual de uma passagem da obra, construção de um epílogo etc. O importante nesta etapa é a reflexão sobre a obra lida e a externalização de forma explícita, promovendo diálogo entre o leitor e a comunidade escolar.

Outra estratégia comum fora do espaço escolar que constitui uma prática possível para o fortalecimento do letramento literário na escola é o círculo de leitura, exercícios privilegiados de grupos de leitores que se reconhecem como parte integrante de uma comunidade leitora específica. Segundo Cosson, é possível observar três aspectos relevantes da leitura em grupo: 1º - “o caráter social da interpretação dos textos” e a apropriação e manipulação do repertório “com um grau maior de consciência”. 2º - “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. 3º - “os círculos de leitura possuem um caráter formativo” (COSSON, 2018, p. 139).

As atividades de leitura possuem, assim, como se vê, três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. A primeira refere-se ao encontro do leitor com a obra que pode ocorrer de forma solitária ou de forma coletiva. Já a segunda compreende dois momentos: a preparação para a discussão (anotações de impressões sobre o texto) e a discussão propriamente dita (“é o diálogo fundante da leitura”, ou seja, é o debate sobre a obra lida.). A terceira fase refere-se ao registro, que é o “momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada”. Esses registros podem ocorrer de formas variadas, desde diários de leitura, até fichas de função, bem como atividades performáticas como peças teatrais, sarau etc., que podem ser utilizados como avaliação para os círculos de leitura institucionais, combinados com o recurso da autoavaliação, tendo em vista que a literatura deve ser encarada como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado (COSSON, 2018, p. 168-171).

Como instrumentos de nosso círculo de leitura literária, propus a utilização de registro a partir dos diários de leitura. O diário é um gênero que se configura em um instrumento que permite ao aluno a conscientização, a reflexão sobre os seus próprios processos tanto de leitura e de produção quanto de aprendizagem (MACHADO, 1998, p. 30). O diário de leitura em relação ao ensino de leitura possibilita criar condições para que os sujeitos-leitores organizem, registrem todo o processo de leitura, desde comparações, como pesquisa, criações, desenhos, ilustrações, esquemas, de acordo com suas subjetividades.

Instrumentos flexíveis, os diários enquadram-se naqueles gêneros que se adequam ao estilo do sujeito, são mais propícios a modificações, mais maleáveis, mais criativos, refletindo a individualidade de quem fala. Utilizado como apoio de leitura atuam no registro das impressões, considerações, dúvidas, pesquisa e fornecem apoio para as discussões nas rodas de conversa, no entanto, é necessário ficar atento para que seu uso não “engesse” as interações, o diálogo, que é o objetivo principal do círculo, o compartilhamento das impressões da leitura literária.

O projeto de intervenção que desenvolvi e aqui apresento buscou responder estas questões, refletindo sobre as práticas de letramento literário, construindo um caminho possível, no qual, como propõe Regina Zilberman (2009), a escola e a literatura não se oponham, andem juntas. A partir dessa explanação de direções possíveis a serem assumidas, propus como projeto de intervenção de letramento literário na escola Municipal de Pituaçu, no segundo trimestre, a inserção de um itinerário literário, atividades de leitura literária na sala de aula, na biblioteca, em todos espaços da escola.

O projeto visou ao respeito, à autonomia e ao protagonismo do estudante, assim, o aluno participou da escolha do material a ser estudado, o texto que foi lido em atividades internas (na escola) e externas (fora da escola).

As estratégias a serem utilizadas para a leitura literária ancoram-se nas metodologias de sequência básica e expandida e de promoção de círculos de leitura. Como registro e construção/produto, os alunos foram levados a produzir comentários em diários de leitura; vídeos em forma de resenha virtual (como *booktuber*); representação através de desenho e/ou coreografia.

Ao analisar a minha escolha pela metodologia de letramento literário proposta por Rildo Cosson como ancoragem para meu projeto de intervenção, reconheço que não é a única alternativa para a formação de leitores literários na escola. Existem outras metodologias, outros caminhos exequíveis. Nesse projeto de intervenção pedagógica, a proposta de Cosson orientou algumas escolhas e ofereceu porto para desconstruções, adequações, aprofundamentos e ampliações. Saliento que outras teorias atravessam a intervenção, pois não acredito em um modelo único e fechado de letramento literário na escola.

Este projeto de intervenção constituiu-se como um roteiro em construção, uma rota sem precisão específica. Foi um texto/projeto elaborado no processo e, por isso, em constante diálogo (teoria e prática) e com possibilidades de imprecisão. Ao apresentar esse plano de trabalho, utilizei as minhas memórias e reflexões sobre minhas práticas, a experiência enquanto professora e vice-gestora para delinear um perfil subjetivo para a unidade escolar em que

leciono há treze anos, para os alunos e para as demandas.

A intervenção compôs-se de uma paisagem em que constam as situações que vivi enquanto leitora e professora de Língua Portuguesa em escolas da rede pública de ensino. Constituiu uma pesquisa de cunho autoetnográfico, no qual há uma conexão entre a pesquisadora e seu entorno. Neste trabalho, centrado na reflexividade e na reciprocidade entre o pesquisadora-professora e os outros sujeitos da pesquisa (alunos), é perceptível o engajamento como meio de compreender criticamente a realidade.

No processo até aqui empreendido, no percurso que ainda não foi concluído, incipiente, ainda a ser definido, compreendo que a minha história e dos meus alunos imbricam-se, pois, o projeto de intervenção nasceu de uma necessidade observada em meu contexto, de uma identificação pessoal com a temática que é o interesse em compreender como se processa a construção e consolidação do letramento literário no ambiente escolar. Por ter vivenciado a experiência de formação leitora dentro da escola, considero que este espaço formal de educação precisa assegurar esse direito. Essa busca está no cerne do meu projeto de intervenção, nas notas inscrites até aqui.

Estudar e analisar os sujeitos nos seus ambientes, compreender suas demandas e necessidades configuram esta pesquisa que exigiu de mim, enquanto pesquisadora, reflexão sobre a minha própria prática pedagógica. A qualidade da pesquisa advém, portanto, não somente dos instrumentos ou metodologias escolhidas, mas da sua relevância social e do meu comprometimento com os resultados do fazer científico, como afirma Carmem Mattos:

Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo. (MATTOS, 2011, p. 54)

A pesquisadora Carmem Lúcia Mattos, ao considerar que a premissa básica do trabalho científico é a dialética entre pesquisador e sujeito, dialética que se aprofunda na pesquisa etnográfica, observa que nesta perspectiva “sujeito e objeto aparentemente se fundem” (2011, p. 60). Nesse sentido, quem antes era objeto de pesquisa é também participante do processo, com quem se fala e não sobre quem se fala.

A abordagem autoetnográfica no projeto de intervenção é de grande relevância para estudos sobre desigualdades sociais, exclusão e situações sociointeracionais, como aponta Mattos, que estabelece por princípios básicos a participação dos atores sociais na pesquisa e a constante observação das interações que ocorrem dentro da escola, dentro da sala de aula. A autora ainda assinala que:

quando realizamos um trabalho etnográfico temos que ter em mente as seguintes questões: 1) o que está acontecendo, especificamente, numa ação social que ocorre num lugar ou situação particular?; 2) o que estas ações significam para os atores envolvidos nelas, no momento em que estas ações aconteceram?; 3) como os acontecimentos são organizados dentro dos padrões sociais de organização e dos princípios culturais aprendidos para a conduta no dia-a-dia?; 4) são as pessoas envolvidas no local onde a ação ocorreu consistentemente presentes uns para os outros constituindo ambiente significativo um para o outro?; 5) como o que está acontecendo num lugar, sala de aula (como um todo) se relaciona com acontecimentos ocorridos em outros níveis do sistema, fora ou dentro deste local (escola, família da criança, o sistema escolar, federal, estadual)? 6) como as ações rotineiras da vida num local determinado é organizado comparado com outras ações ou modos de organização social de vida numa abrangência maior de lugares no tempo e no espaço? (MATTOS, 2011, p. 66-67)

Assim, o meu aluno é sujeito agente da pesquisa e colabora para dar significado às ações, viabilizando reflexão e, a partir dela, a transformação do universo pesquisado, a leitura literária na escola. Para isso, é preciso sensibilidade na observação, na imersão do contexto estudado, a fim de perceber as mudanças que ocorrem dentro do meu ambiente de pesquisa, como de fato aconteceu.

Refletir sobre a minha prática pedagógica, observar a importância da minha pesquisa para a minha comunidade, como para o meu alunado, justificam a minha escolha por este tema, o letramento literário. A intenção foi fornecer reflexões significativas para o trabalho de formação de um leitor literário dentro da sala de aula, em uma construção coletiva entre professora e estudantes.

Definidos os instrumentos e bagagens, é necessário desenhar, traçar o caminho que pretendo percorrer, definir os objetos da viagem, detalhar como será realizado o percurso. Essas opções serão apresentadas na seção seguinte.

4 TRAÇANDO UM ITINERÁRIO: a leitura, o diário, as rodas de conversa

“Percebi que para dentro de nós há um longo caminho e muita distância”

Valter Hugo Mãe (O rosto, 2018, p. 54)

O caminho é longo, cheio de lonjuras. Há muita distância, muito a percorrer, no entanto, na construção deste memorial, foram cruzadas algumas marcas, avancei um pouco, o que me trouxe a novos horizontes. Fiz algumas escolhas, defini os instrumentos, observei os roteiros possíveis, arrumei o barco, ajustei as velas.

Essa escrita que se revela uma viagem dentro de uma viagem, ambicionou traçar caminhos para a formação e fortalecimento do letramento literário de alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da Rede Municipal de Salvador, por meio de uma proposta de intervenção pautada na construção da autonomia, promoção da leitura de textos literários, a discussão, por meio de rodas de conversa e círculos de leitura.

Reitero que a escolha da temática do projeto, o letramento literário, foi motivada pela minha observação e vivência, lecionando, em escolas da rede pública de Salvador, durante quase vinte anos, sendo treze anos na rede municipal. Ainda que a literatura esteja presente em minha dinâmica individual, a realidade das práticas de leitura literária nas salas de aula da minha escola e da rede soteropolitana de ensino, reveladas neste breve tempo de atuação, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, apresentou-se, de forma preocupante, diluída, esmagada, subsumida em outras práticas, sem objetivos e metodologias definidas, sem ter o intento de formar leitores literários.

O projeto de intervenção “Rotas literárias: O que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?” justificou-se pela observação de uma dificuldade encontrada dentro da unidade escolar em que estou inserida, uma realidade particular, localizada, mas que pode ser comum e familiar em outros espaços formais de ensino, em particular os públicos. A implantação de um novo componente disciplinar no currículo da rede municipal de ensino de Salvador, Estudos literários, em todas as séries do ensino fundamental, foi o estopim que despertou discussões sobre o ensino de literatura na educação básica na rede. Gerou reflexões que se materializaram no projeto de intervenção que desenvolvi na Escola Municipal de Pituaguá com o objetivo de construir uma experiência de leitura literária, focada na formação de um sujeito-leitor.

Para tanto, planejei oficinas de leitura e interpretação, contemplando a interação com textos literários diversos, de diferentes gêneros e suportes. O intuito foi construir com a

comunidade escolar uma experiência diferenciada de exploração do texto literário, propiciando um encontro contínuo, planejado, mais próximo, de interação com a leitura, contexto e leitor.

Apropriei-me do que defende Oliveira (2008) ao refletir sobre o trabalho com projetos na escola. A autora aponta que “agir com segurança se integra às expectativas de quem deseja trabalhar bem. Contudo, o trabalho com projetos apresenta-se como apelo à experiência que tem como ponto de partida a incerteza, o recurso à criatividade, delineando-se e criando corpo à medida que se coloca em ação” (2008, p. 96). O projeto, apesar de apresentar uma ideia inicial, um roteiro, ele permite ser moldado, reestruturado e modificado durante a viagem. Em curso, ele se estrutura, assumindo uma “natureza cooperativa” e “dialógica”, já que põe em cena vozes distintas, aluno, professor, livro, construindo juntos e representando sua diversidade.

O meu objetivo foi propiciar a leitura do texto literário nas aulas de Estudos Literários/Práticas Literárias, transformando o tempo/espço da disciplina como um verdadeiro encontro com o texto. As atividades consistiram em proporcionar em sala de aula o contato mais próximo com o texto, leitura propriamente dita, silenciosa e coletiva. E, ao mesmo tempo, trazer para o espaço pedagógico o momento de trocas, conversa sobre o texto, com o compartilhamento de impressões, a construção de sentidos. Nesse contexto, a professora, mediadora, atua como articuladora, motivadora, provocadora, oferecendo a possibilidade de pesquisa, a comparação com outros textos de outras mídias e veículos, incentivando o registro escrito e oral, por meio de rodas de conversa, a socialização das leituras.

Na escola tradicional, não há lugar para a fala e o diálogo, preocupada que está com a reprodução do conhecimento e o estabelecimento da disciplina, via silenciamento da voz do aluno. Não é também o lugar de aprender para a vida. (OLIVEIRA, 2008, p. 95)

Propus uma prática “subversiva” que se opusesse a esse modelo de escola, pois a fala do aluno foi incentivada, respeitada e configurou-se no fio condutor das atividades. Em um processo dialógico de ensino-aprendizagem, a autonomia e a criticidade andam juntas na construção de sentidos, na construção do conhecimento.

Um projeto significa sempre antecipação de uma ação possível de ser concretizada no futuro e, por isso mesmo, aberta ao desconhecido, ao novo, ao não determinado, ao imprevisível, mas orientada por metas que devem ser atingidas graças à mobilização de ações e recursos instituídos por agentes [...]. (OLIVEIRA, 2008, p. 98)

Todas essas habilidades permearam as atividades criadas e tinham o intuito de fortalecer o letramento literário, ampliar o repertório, reforçar a autonomia e o protagonismo dos alunos, além de oferecer a mim, professora-pesquisadora, dados e novos recursos e experiências

diversificadas de trabalho com o literário.

A esperança era de construir e experimentar coletivamente roteiros possíveis para a abordagem do texto literário, reconhecendo novas formas de construir sentidos e estratégias de formação de leitores literários, implantando na escola, contexto da intervenção, um diálogo mais próximo e frequente com a literatura.

De forma adaptada, baseei-me para construção da intervenção pedagógica em algumas estratégias propostas por Rildo Cosson (2016, 2018), que foram bússolas, orientando-me para as escolhas no desenvolvimento das atividades. A metodologia proposta por Cosson alicerçaram a construção do projeto, entretanto, não constituíram um engessamento. Cada escola, cada turma e cada contexto de ensino precisam ser considerados na elaboração de uma proposta pedagógica. Na intervenção pedagógica apresentada a seguir, é possível perceber na estruturação das atividades o encontro de outras teorias e de outras ferramentas que ampliam, aprimoram e oferecem novos rumos para o trabalho com o texto literário.

Além de formar leitores e fortalecer o letramento literário na escola, almejei desmistificar entre os próprios alunos a ideia de que a leitura é algo para poucos e valorizar os textos que leem. Por este motivo, enfatizei que a escuta atenta da voz dos alunos é um fator determinante em todo o processo de intervenção.

Quanto à escolha das obras a serem trabalhadas, selecionei entre as indicações de leitura dos próprios alunos, indicações colhidas durante as rodas de leitura. O repertório foi composto também por obras que possuem características que geralmente atraem o leitor jovem. Percebi, como destaca Magda Soares (2009), que para a seleção de um texto a ser trabalhado nas aulas de leitura literária põem-se em jogo alguns fatores: o objeto (a obra), o objetivo, o que, para quem escolhe e para quem escolhe. No entanto, durante o processo, entendi que o primeiro movimento seria entender o que o aluno gostaria de ler. Isso ajudou-me a repensar no recorte de material possível para leitura.

Pretendeu-se a partir dessas discussões formar leitores capazes de interações com o texto em um “corpo-a-corpo do leitor com aquilo que lê” (RANGEL, 2014, p.43), discutindo sobre os sentidos daquilo que lê, pautando-se em práticas e procedimentos de uma leitura literária.

Concordo com Solé (1998, p. 92-93), quando defende que nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que os alunos se encontrem motivados e saibam o sentido da atividade. Nas atividades de leitura literária que foram vivenciadas durante a intervenção, os alunos foram previamente informados sobre o que seria feito, além de reforçar que existia sempre espaço para sugestões, ajustes, mudanças. Como a prática de leitura em sala de aula pode representar dificuldades para alguns, foi importante criar estratégias para mantê-los motivados, mostrando

que eles são capazes durante toda a travessia e que na chegada, o resultado futuro será interessante e significativo.

A leitura compartilhada e a leitura do professor foram fundamentais nos primeiros encontros, combinadas com algumas paradas para reflexões, os intervalos. Nesse momento, as atividades foram pensadas e executadas com a intenção de dar suporte aos alunos durante a leitura, verificando as dificuldades e auxiliando-os, socializando modos de pensar sobre o que está sendo lido.

A leitura compartilhada favoreceu o processo de “andaimos” trazido por Cosson (2016). Nos chamados “intervalos” da sequência básica, há a possibilidade de leitura de outros textos, de discussão, de comparação, aprofundamento e análise do texto, oferecendo ferramentas para que o aluno construa sentidos que vão sendo sobrepostos.

A intervenção foi pensada, constituída e desenvolvida como uma pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico. A escolha do método justificou-se pela necessidade de me reconhecer e conhecer a realidade dos meus alunos, sujeitos/agentes, por meio de rodas de conversa e aplicação de questionário diagnóstico, para entender suas subjetividades e as necessidades/preferências de leituras e construção em conjunto de sentidos para as obras analisadas, através de suas impressões reveladas pelos seus escritos em diários (textos ou qualquer impressão, desenho etc.), em resenhas, dramatizações, interação por meio dos círculos de leitura e debates, produção de vídeo, entre outras expressões como resultado das experimentações de leitura, considerando também a experiência pessoal da pesquisadora nesse contexto.

As atividades propostas nesse projeto de intervenção organizaram-se em torno da escolha de uma obra literária, que gerou outras leituras. Isto é, aos alunos estudantes foi apresentado um grupo de obras e a partir dessa escolha coletiva, as leituras foram organizadas, agregando novos textos que ampliam e favorecem a reflexão e discussão. As atividades mobilizaram os alunos para a leitura de textos literários dentro e fora do espaço escolar, construindo sentidos das leituras e compartilhando-os por meio de interação em círculos de leitura. Houve uma busca permanente de intertextualidade e diálogo com outros textos. Os alunos-parceiros tiveram a oportunidade de ler outros textos de outros gêneros e suportes. Por esse motivo também, o projeto estava em constante construção e reconstrução, pois foi uma viagem que permitiu mudanças, paradas e mutações durante todo o processo.

A pré-seleção de obras para leitura oferecida por mim foi organizada a partir de textos diversos e com características específicas, respeitando o perfil e gostos das turmas. É importante salientar que a metodologia para a leitura precisa respeitar as especificidades do texto que será

escolhido.

Para cada texto, adotei ferramentas de leitura que foram apreendidas para a resolução/conclusão da atividade final. Os textos pré-selecionados tentaram responder ao que foi apresentado no diagnóstico e nas rodas de conversa anteriores ao desenvolvimento do projeto. É necessário ressaltar que, embora existisse uma boa vontade em responder a todas as expectativas dos alunos, como textos curtos, temática LGBTQI+, quadrinhos, best-sellers, livros que são séries de televisão, entre outras indicações, nem todas as sugestões foram atendidas. Assumo que uma das dificuldades residiu também no repertório de leitura da professora-pesquisadora, que não conhecia muitas das obras citadas no diagnóstico. Considero-me leitora, e leitora que busca alguma atualização, sempre que possível, contudo, percebi que não conseguiria, em tempo hábil, abarcar todas as sugestões apresentadas.

Como eu já tinha uma pré-seleção de obras, a partir dos gostos apurados pelo questionário e rodas de conversa, ela foi remodelada, acrescentando textos/obras que apesar de não serem iguais as propostas dos alunos, buscam similaridade com o que foi sugerido. Por ser uma atividade que visava à construção de autonomia e participação efetiva dos envolvidos, a seleção proposta manteve-se aberta a sofrer alterações durante o processo de discussão, de acordo com os encaminhamentos que surgissem. Por esse motivo, ressalto que os textos aqui apresentados oferecem uma dimensão do que pretendia promover com os alunos durante as atividades, representam uma amostra, não rígida, podendo sofrer alterações.

Os alunos foram incentivados a fazer registros, breves anotações em um caderno/diário de leituras, embora a produção escrita não configurasse o objetivo da intervenção. O caderno/diário foi apenas uma das ferramentas a ser utilizadas para organizar as impressões sobre as leituras, registrar passagens interessantes, desenhar algo que chamou atenção na leitura, organizar informações para as discussões em sala. É um instrumento pessoal de leitura.

Por questões éticas, acordamos que o professor só teria acesso aos escritos se os alunos permitissem. Reitero que a inclusão dos diários como ferramenta de leitura e construção de sentido visa muito mais a formação de um hábito do selecionar, anotar, pesquisar. Interessa-me como construção e fortalecimento de estratégias de leitura, de um procedimento de leitura.

Durante as etapas de interpretação, intencionou-se “chegar à construção de sentidos do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2016, p. 64) e apresentar percursos possíveis de leitura de diferentes textos literários. Para isso, outra ferramenta que foi alçada para essa experiência de leitura literária foi a inclusão das rodas de conversas durante a análise das obras. Lemos para compartilhar leituras, seja com um amigo, seja em um grupo. Conversar e trocar ideias sobre as leituras é uma forma de construir sentidos.

Segundo Ana Lúcia Souza e Nazaré Lima (2019), as rodas de conversa atuam como um dispositivo metodológico capaz de promover a interação e conduzir a dinâmica em sala de aula de forma participativa e compartilhada. As rodas potencializam o diálogo e o empoderamento dos indivíduos, pois mobilizam a voz dos diferentes sujeitos, além de possibilitar uma gestão democrática da fala, sem hierarquias. Assim, pode-se concluir que:

Na sala de aula, um dispositivo como esse pode ser caminho para que estudantes se coloquem com corpo e voz, ocupando lugar de centralidade num cenário que quase invariavelmente lhes nega a voz, silenciando-os (as) de todas as formas, cerceamento bem conhecido por estudantes negros (as), público majoritário da escola pública [...]. (SOUZA; LIMA, 2019, p. 169-170)

As rodas de conversa devem ser consideradas como uma prática social da comunicação e como mecanismo para construção de conhecimento e de interação. Para Carvalho e Ferrarezi, o diálogo, a conversa é uma das mais importantes atividades orais, essencial para vida social, logo um gênero que a escola deve ocupar-se, ensinando a desenvolver hábitos de cordialidade e respeito, o ouvir e o expressar-se. (2018, p.80).

Outra forma que a oralidade aparece neste projeto, apesar de não ser o tópico do conteúdo, foi a leitura dramática do texto escolhido, situação que descreverei na seção seguinte. Os alunos oralizaram o texto dramático, assumindo as diferentes personagens do texto. A ação não constituiu uma encenação teatral, mas uma leitura que faz uso da encenação, das modulações de voz, das rubricas. E isso também pode ser considerado oralidade.

A atividade de leitura dramática que surgiu no projeto por se adaptar ao gênero escolhido pelo grupo, no processo de letramento literário, é capaz de proporcionar uma interação ainda mais ativa com o texto, além de constituir para professor e aluno um espaço para novas descobertas.

Se no teatro a leitura dramática situa-se como ponto de partida para o trabalho de montagem de uma peça, um recurso de revelação do texto e um instrumento de iniciação do ator no processo de criação da personagem, como uma atividade/estratégia de ensino de leitura literária atua como uma ação lúdica que quebra o engessamento da leitura em voz alta, constrói sentidos e reitera o valor interativo do projeto.

A partir dos instrumentos apresentados, foi construído o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na unidade de ensino em que leciono, a Escola Municipal de Pituaçu, que pode ser resumido didaticamente:

PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU

Título: Rotas literárias: O que ensinar nas aulas de literatura no Ensino Fundamental II?

Disciplina: Língua Portuguesa/Estudos literários

Série: 9º ano do ensino fundamental.

Objetivos gerais: Promover a prática da leitura no espaço escolar, proporcionando situações que conduzam a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo para a formação do estudante. Ler textos literários e compartilhar as impressões de leitura, construindo coletivamente sentidos.

Objetivos específicos:

- ✓ Ler textos literários;
- ✓ Ler em voz alta, modulando a voz e respeitando as rubricas;
- ✓ Discutir coletivamente as impressões de leitura;
- ✓ Construir sentidos a partir das leituras;
- ✓ Registrar o percurso de leitura através de diários;
- ✓ Estabelecer relações entre obras, quanto a temática, contextos, autores.

Tempo estimado para execução: 1 (um) trimestre

Conteúdo: Leitura literária (intertextualidade, recursos expressivos).

Materiais:

- ✓ Cópias de obras literárias ou obras;
- ✓ Cadernos brochuras – diários de leitura;
- ✓ Filmes;
- ✓ Projetor;
- ✓ Aparelho de som;
- ✓ Canções (áudio e texto impresso).

Etapas do projeto:

1. Ações de diagnóstico:

- ✓ Leitura do texto “Ler devia ser proibido” – Guiomar de Grammont.
- ✓ Diagnóstico – Rodas de conversa;
- ✓ Diagnóstico - Aplicação de questionário (Apêndice A, p. 157);
- ✓ Apresentação das sugestões de textos pré-selecionados – escuta de sugestões;
- ✓ Construção – adequação do módulo de atividades de leituras a partir das informações obtidas na roda de conversa e questionário.

2. Apresentação do projeto à escola e aos alunos.
3. Intervenção
4. Socialização das atividades.

5 NAVEGANDO...

[...] *Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim,
E da ânsia de o conseguir!*

Fernando Pessoa (Viajar! Perder países!, 1986, p.78)

A intervenção pedagógica organizada em catorze encontros ocorreu nas aulas de Estudos Literários/ Práticas Literárias nas turmas do 9º ano A e nono B da Escola Municipal de Pituaçu, sempre no turno matutino em aulas 1h40min (dois tempos de 50min). Anteriormente, prevista para ser realizada no segundo trimestre (segunda unidade), sofreu alguns adiamentos, por ordem de fatores externos ao projeto, devido a uma demanda pessoal da professora-pesquisadora, pois assumi a gestão da escola durante os três meses de afastamento da diretora geral. Esse período coincidia com o cronograma de aplicação de algumas atividades, por esse motivo, optei, para evitar prejuízos ao projeto, adiar o começo das atividades.

A necessidade de mudança no cronograma, ainda no início da viagem, obrigou-me a reformular o planejamento e possibilitou o tempo mais extenso para concluir a análise dos dados coletados no diagnóstico e a aquisição dos exemplares que seriam utilizados nas atividades.

A obra escolhida durante uma das atividades corresponde ao bloco de sugestões de leitura 5, (Apêndice B, p 163). O texto dramático *Namíbia, não!*, de Aldri Anunciação, tornou-se, assim, a obra central de leitura e análise nesse projeto.

No processo de escolha, os alunos foram apresentados a uma pequena lista de obras que foram dispostas em uma mesa. Os alunos foram convidados a manusear, folhear, ler trechos, capa, contracapa, “orelhas” e após esse reconhecimento mais próximo dos livros, apresentei um breve comentário sobre o enredo de cada um dos títulos. Ao final da breve resenha oral, os alunos escolheram o texto dramático, *Namíbia, não!*. Disponibilizei, nesta etapa, as obras físicas que compõem a lista sugerida no projeto, assim como outras que pudessem interessar a leitura dos alunos. Todas as obras selecionadas faziam parte do acervo pessoal da professora-pesquisadora.

Observei, durante essa atividade que após a breve descrição e comentários sobre o enredo de cada obra, travou-se uma conversa calorosa sobre os textos, os alunos discutiram entre si sobre o que gostariam de ler e defendiam suas opções com entusiasmo. Notei que, assim como exposto no questionário diagnóstico, os alunos eliminaram, como opções de leitura, as obras maiores, mais longas. Alguns alunos contavam as páginas do livro, uma atitude válida

que compõe todo o processo de escolha da leitura. Desta forma, obras como *1984* foram logo descartadas, mas duas alunas solicitaram o empréstimo do romance de George Orwell para ler em casa.

Para minha surpresa, os alunos também descartaram as obras em quadrinhos e em cordel, como *Retalhos* e *Tristão e Isolda*, respectivamente. Eu considerava que obras com apelo visual poderiam despertar maior interesse. Alguns ficaram intrigados com o enredo de *Malala* e *Na minha pele*, mas descartaram. As obras que foram defendidas com maior entusiasmo foram *Fahrenheit 451* e *Namíbia, não!*. As observações dos estudantes em relação a obra *Fahrenheit, 451*: “A história é boa, parece boa.” K. L. “Fala de livros, como Admirável Mundo Novo” S.C.; “tem um assunto parecido”, F.A. Os comentários indicam as conexões que os alunos já estavam começando a fazer entre as leituras realizadas, pois no primeiro trimestre, os alunos tiveram a oportunidade de ler a obra de Aldoux Huxley em sala de aula.

Outros comentários que indicam essa comparação com a leitura anterior foram observados no estudante D. M. que denota sua preocupação com a fluidez da leitura: “tem palavras difíceis, professora?” D. M., e na fala da estudante Y.S.: “quero ler algo menor” (Y.S.).

Após os comentários e discussões, em um processo de votação democrática, *Namíbia, não!*, foi escolhida como leitura da IIª unidade com 23 votos, seguidos de 8 para *Fahrenheit, 451*, 3 para *Eu sou Malala* e 1 para *O diário de Anne Frank*. Um dos principais fatores que influenciaram a escolha dos alunos foi a extensão do texto. A linguagem clara e a identificação com o autor (compartilhei algumas informações sobre o dramaturgo que é conhecido pelos alunos por sua atuação como apresentador de programa televisivo) também influenciou a seleção.

Namíbia, não!, do ator, dramaturgo e apresentador Aldri Anunciação, é uma ficção futurística, enquadrando-se no universo de obras chamadas distópicas. Faz parte, segundo o autor, de uma pesquisa poética chamada “a dramaturgia do debate”, que usa a ficção como espaço de discussões sociais. A obra foi premiada com o Jabuti de Literatura na categoria ficção juvenil, em 2013. A ação narrativa desenrola-se em um futuro distópico, cinco anos à frente do tempo atual (2024), a partir das reflexões de dois primos, André e Antônio, presos em seu apartamento, depois da aprovação de uma Medida Provisória, que obriga o retorno obrigatório de todos os de ‘melanina acentuada’ à África, provocando, em pleno século XXI, o revés da diáspora vivida pelo povo africano no período do Brasil escravocrata. A medida é, segundo as autoridades, uma ação de reparação social. Como a volta para África é obrigatória, com medo de serem capturados na rua, André e Antônio passam o dia trancados no apartamento, debatendo as questões sociais e econômicas da vida atual, seus anseios pessoais e as consequências de um

iminente retorno ao continente africano.

Um fator observado no processo de escolha da obra pelos alunos foi a seleção de um texto que discute a questão de identidade étnico-racial por um grupo que geralmente não se identifica e se enxerga como negro, pardo ou afrodescendente, embora socialmente sejam considerados negros. Essa necessidade de tentar buscar uma identidade foi bastante discutida durante a leitura da obra, suscitando discussões sobre o que é ser pardo, ser negro, gerando perguntas como: “Eu sou o que, Bel?”, T.C. As respostas, os próprios alunos encontravam no decorrer da leitura.

Outros textos como o poema *O Navio negreiro*, de Castro Alves, a releitura em rap e grafite *O navio Negreiro*, de Slim Rimografia, o conto *Espelhos negros*, de Cristiane Sobral, trecho do filme *Amistad*, de Steven Spielberg também foram discutidos e analisados durante o projeto, buscando relações entre os textos.

É importante destacar que a obra selecionada pelos meus alunos-colaboradores para o projeto de intervenção e os textos complementares estão em consonância com a Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nesse sentido, tanto os textos literários selecionados quanto as outras linguagens artísticas – imagens, música, pintura, vídeos – refletem tematicamente aspectos da história e da cultura afrodescendentes que caracterizam as manifestações socioculturais presentes na formação da sociedade brasileira. As atividades de leitura desenvolvidas durante a intervenção possibilitaram ao grupo, o direito de (re)conhecer a presença de valores sociais e humanos que compõem a nossa identidade, a partir das concepções artísticas e literárias inseridas nas obras.

As sugestões de atividades desenvolvidas no projeto *Rotas Literárias* que apresento detalhadamente a seguir são o resultado de uma experiência estética de leitura em sala de aula. Não propõem algo inovador, mas apontam caminhos, rotas possíveis para um trabalho com a leitura literária em sala de aula que busque a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental. A intenção de cada uma das atividades é experimentar outras possibilidades, tais como o trabalho com a literatura em sua expansão, que permite a emissão de tantos signos para além do escrito, para além do dito, mas igualmente importantes na produção de significações.

5.1 Os encontros – as oficinas de leitura literária

Encontro 1 – 12/07/2019 - 2h/a

Os fantásticos livros voadores do Sr. Lessmore (*The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*) – Exibição de curta-metragem de animação e discussão./ Entrega e apresentação do material de leitura.

Previsão de tempo: 2 h/aula (100 min.).

Objetivo: Refletir sobre o tema leitura e literatura; promover a reflexão e a leitura crítica da mensagem de um filme (curta-metragem de animação).

Materiais necessários: Projetor, curta-metragem em pen drive, aparelho de som

Figura 06 - Cena do filme



Fonte: William Joyce e Brandon Oldenburg, 2011.

Descrição

Filme inspirado no livro *Os Fantásticos Livros Voadores de Modesto Máximo*, do autor William Joyce, narra a trajetória do Sr. Morris Lessmore (no livro, Máximo), um escritor amante da literatura e dos livros que é levado, depois de uma violenta tempestade, para uma biblioteca na qual os livros têm vida e voam. Na biblioteca encantada, começa a viver entre os livros e passa a cuidar deles. O tempo passa e o cuidado que era reservado aos livros começa a atingir a comunidade, pois o Sr. Lessmore começa a também compartilhar os livros com outras pessoas. Ele inicia a escrita do seu próprio livro – sua vida –, até que um dia, escreve a última página. O curta-metragem que foi premiado com o Oscar de melhor animação em 2012, reflete sobre a paixão pelos livros, mostrando como a leitura pode transformar a vida das pessoas. A produção ainda apresenta referências ao furacão Katrina, ao ator de teatro mudo, Buster Keaton,

e ao filme *O Mágico de Oz*. A produção contou com a participação como autor/ilustrador William Joyce, direção de William Joyce, Brandon Oldenburg. Tem a duração de 15 minutos.

Ficha técnica

Título: Os fantásticos livros voadores do Sr. Lessmore

Ano produção: 2012

Direção: Brandon Oldenburg e William Joyce

Duração: 15 minutos

Classificação: Livre

Antes da exibição, falei um pouco sobre o curta metragem, apresentei as informações sobre o curta que não possui falas, a diferença entre longa e curta metragem, sobre diretor, premiações e o contexto em que a obra foi produzida (o filme faz referência ao furacão Katrina que devastou Nova Orleans).

Durante a exibição, os alunos mostraram-se receptivos e concentrados. Terminada a última cena, os alunos fizeram muitas perguntas, como “Ele morreu?”, do estudante C.B. Lancei a pergunta para o grupo, agora disposto em um círculo. Concluímos a reflexão destacando a importância da leitura na vida do Sr. Lessmore. Alguns comentários durante a roda de conversa foram: “a leitura trouxe cor a vida” M. S.; “o livro ganha vida nas mãos do leitor, e o leitor também é outro ao entrar no mundo dos livros.” A. F.; “o filme me lembrou o Mágico de Oz” R.S.; “Parece aquela história de que a gente tem que escrever um livro para dizer que viveu de verdade” C.S.

Após a exibição do curta-metragem, os alunos apresentaram suas impressões sobre o filme de animação. Durante a conversa, fazia algumas provocações sobre o curta, perguntas que mantinha a discussão ativa.

A atividade retomou a dinâmica das aulas após o recesso. Considero que a exibição do curta atuou como uma motivação para iniciar a leitura do livro *Namíbia, não!*

Entrega do material

Concluída a etapa de discussão sobre o filme, os alunos receberam os livros que seriam lidos nas aulas posteriores (*Namíbia, não!*). Ficou acordado que os alunos teriam um tempo inicial para a leitura individual, realizada em casa, preparação para a leitura dramática a ser realizada nas aulas seguintes.

Ainda nesse encontro em que entraram em contato com o livro físico, os alunos folhearam, leram a contracapa, observaram como o texto se organizava. Lemos juntos a introdução do livro.

Os alunos receberam com o material de leitura um caderno brochura pequeno que foi pensado como um apoio para leitura. Nele, os estudantes-leitores deveriam registrar impressões, dúvidas a serem esclarecidas, desenhos, interpretações, comentários, anotar passagens significativas, entre outros registros.

Nesta etapa, relembrei alguns aspectos sobre o projeto, falamos também do cronograma.

Figura 07 - Material de leitura



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Inspirada no modelo de sequência básica para leitura literária proposta por Cosson (2016, p. 242), após o reconhecimento através da manipulação do material, instiguei a leitura de obra com uma pergunta motivadora, que abrangeria a leitura do texto em sua totalidade: “E se você, descendente de povos escravizados, fosse obrigado hoje a voltar para África, o que faria?”. Sugeri que anotassem essa provocação no diário, pois retomariamos a questão ao final do projeto, assim como anotassem e registrassem o que quisessem no caderno brochura, que seria o apoio para sua leitura.

Foi acordado neste momento a data em que começaríamos a leitura em sala de aula, no quarto encontro, e como seria essa leitura, que poderia ser em formato de leitura dramática.

Como o encontro precedeu a leitura literária, conversamos sobre algumas características da obra como título da obra, o tipo de texto (focando nas rubricas), número de páginas, estrutura, autor, sua produção na televisão e cinema, prêmios recebidos, o projeto do filme baseado no texto a ser lido (*Medida Provisória* – previsão de lançamento em 2020).

Encontro 2 – 19/07/2019 - 2h/a

Introdução de leitura - *Namíbia, não!* – Começo de conversa – Aula expositivo-participativa (apresentação da obra, do autor, o processo de colonização e descolonização do continente africano, o tráfico negreiro, a Namíbia em fotos).

Previsão de tempo: 2h/aula (100 minutos).

Objetivo: relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.; estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático etc.; conhecer o processo de colonização e descolonização abordado no enredo da obra; conhecer a Namíbia através de fotos.

Materiais necessários: Projetor, pen-drive, som.

Aula expositiva através de slides das características do texto dramático

A aula iniciou-se com muitos comentários dos alunos que haviam iniciado a leitura individual em casa. Alguns alunos trouxeram algumas dúvidas e estavam ansiosos em comentar suas observações. Apesar de não ter programado previamente espaço para uma roda de conversa, reservei alguns minutos (quase uma aula de 30 min) para que os alunos partilhassem as primeiras impressões. As alunas A.S.P e M.V.M.R disseram que concluíram a leitura no mesmo dia da entrega do livro. Outros alunos disseram-se empolgados e trouxeram algumas questões, como palavras desconhecidas como “mandrix” (ANUNCIAÇÃO, 2015, p. 54) que atrapalharam a compreensão. Discutimos sobre a palavra, mas aproveitei o ensejo para incentivar o registro dessas dúvidas também no diário. Ao final, lemos um trecho do livro, observando as sugestões e significados das rubricas.

Na segunda parte da aula, fiz uma exposição através de slides sobre a Namíbia, o processo de colonização e descolonização do continente africano, as consequências dessa partilha arbitrária e a descolonização. Falamos um pouco sobre a escravização e localizei a Namíbia na história. A partir daí, apresentei uma série de fotos da Namíbia hoje e algumas características do país. Após a breve incursão pela história, apresentei as condições de produção do texto, *Namíbia, não!*

Concluí a atividade com a exibição de um trecho (uma breve cena de cinco minutos) da peça de teatro.

Figura 08 – *Namíbia, não!* – Trecho de peça de teatro



Fonte: Lázaro Ramos e Aldri Anunciação, 2011.

Encontro 3 – 26/07/2019 – 2h/a

Introdução de leitura – *Namíbia, não!* – O texto dramático.

Previsão de tempo: 1h/aula (50 minutos).

Objetivo: Analisar a organização de texto dramático, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.; compreender a organização de uma leitura dramatizada.

Materiais necessários: Quadro; piloto; projetor; pen-drive.

Como a aula anterior, reservei 30 minutos para que os alunos expusessem suas impressões de leituras, dificuldades. Fiz um *check-list* do andamento das leituras.

Apresentei com o auxílio de slides algumas características do texto dramático.

Organizei, no final do encontro, a leitura dramática que iniciaria na aula seguinte. Dessa forma, dividimos as cenas com os alunos que se revezariam entre as personagens do texto. A organização/planejamento da próxima aula considerou as três cenas do livro.

Antes das leituras, conversamos novamente sobre as rubricas e como elas são importantes na condução de uma leitura dramatizada. Analisamos algumas indicações que apareceriam na leitura como “resfogueante”, p. 29; “hírto” p. 36, que eles não reconheciam. Sugeri que também anotassem essas rubricas, pesquisassem com antecedência o significado e as palavras que não achassem a definição, essa ação os auxiliaria na aula seguinte.

Recomendei aos alunos que trouxessem, na aula seguinte, algum objeto que o identificasse com a personagem que representaria durante a leitura dramática.

Acredito que esses três encontros que antecederam a leitura em sala encaixam-se nos

momentos pré-leitura denominados por Cosson (2016) de Motivação e Introdução. Aqui, essas etapas foram alongadas, para que os sujeitos-leitores tivessem tempo de se aproximar do texto.

Encontros 4, 5 e 6 – 02/08/2019 a 16/09/2019 – 6h/a

Leitura dramática – *Namíbia, não!* – Roda de leitura e compartilhamento de ideias.

Previsão de tempo: 6 horas/aulas (três encontros de 100 minutos).

Objetivo: Estimular o gosto pela leitura; desenvolver a competência leitora; desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico; estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo); promover a experiência de uma leitura dramática.

Materiais necessários: Livros ou cópias impressas.

As aulas de leitura dramática que aconteceram durante a intervenção pedagógica foram pensadas para ocorrerem sem interrupções, contudo, pelo conteúdo polêmico do texto, houve várias paradas para reflexões e discussões que partiram das dúvidas e questionamentos dos alunos. Por esse motivo, em uma das turmas em que o projeto foi desenvolvido foi necessário mais um encontro, isto é, uma aula de cinquenta minutos.

Os alunos, leitores em formação, apresentam ritmos diferentes de leitura, por isso foi difícil iniciar a etapa de leitura em sala com o texto lido por todos. Ainda que alguns sinalizassem a não conclusão da leitura prévia, foi possível iniciar a etapa de leitura em sala, permitindo mais tempo para que consigam alcançar os mais adiantados. Para isso, foi importante fazer um cronograma de leitura, colocando aqueles que ainda não terminaram por último. Percebi com essa flexibilização que alguns alunos mais resistentes em realizar a leitura individual, mostraram-se, nas aulas posteriores mais interessados, atentos, participando, perguntando, mais envolvidos com o texto.

Leitura dramática do texto *Namíbia, não!*

Esses três encontros aconteceram na biblioteca, onde, organizados em círculos, o grupo iniciou a leitura dramática do texto. Os alunos representavam em sua leitura uma das personagens do livro, *Namíbia, não!*, em rodízio. Desta forma, todos os alunos teriam a oportunidade de ler oralmente o texto em sala. No primeiro encontro de leitura em sala, que aconteceu no dia 02/08, planejei a leitura de três cenas. No entanto, a leitura ocorreu com várias

interrupções, internas, por risos e por perguntas que paralisavam a atividade, ou por interrupções externas, como solicitações para entrar na biblioteca, lugar onde tínhamos nos instalado, ou para pedir meu apoio em alguma situação da gestão da escola.

Considerei utilizar tatames no chão para deixar a atividade mais descontraída e os alunos mais confortáveis, no entanto, os próprios alunos desconsideraram a ideia e se organizaram sentados nas próprias cadeiras do espaço. Em um grande círculo, formou-se a nossa roda de leitura.

Figura 09 - Círculo de leitura na biblioteca – Turma do 9º B



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

No primeiro momento de leitura, os alunos estavam empolgados em começar. A organização da sala foi bem importante para que todos se vissem. Os alunos ficaram dispostos em círculos. Apesar das interrupções, a condução da atividade mostrou-se tranquila, com adesão de quase todos os alunos que se revezaram entre a leitura das personagens.

Observei que a condução das primeiras aulas precisou mais de minha interferência, pois os alunos mostraram-se inseguros na interpretação das rubricas. Contudo, nas aulas seguintes, os próprios alunos se organizavam e as minhas intervenções foram diminuindo gradativamente. É importante salientar que a liberdade e o tom de intimidade extrapolavam em alguns momentos, pois os alunos começaram a corrigir a leitura dos colegas em algumas passagens, o que me obrigava a intervir, quando necessário.

Na turma do nono A, os alunos, além das falas, faziam a sonoplastia, quando era sinalizado pelas rubricas o barulho de multidão, o fechamento de uma porta, ou o barulho de uma descarga. Essa ação foi analisada como uma interação espontânea, que demonstra diálogo e envolvimento com o texto e foi prontamente acatada pela professora-pesquisadora e pelo grupo. Mas essa dinâmica não ocorreu em todas as leituras, pois, quando se alternavam as vozes

dos alunos (os alunos que representavam), o ritmo das leituras também era alterado.

Outra observação da ação de leitura em sala foi a concentração dos alunos, preocupados em suas entradas. A turma apresentou uma postura muito interessante, pois solicitavam, vez por outra uma explicação sobre alguma passagem não compreendida. Talvez, por isso, essa turma concluiu a leitura em sala apenas no sétimo encontro.

Percebi, nas duas turmas, que a gravação em vídeo os intimidava, por isso, as filmagens aconteciam aleatoriamente, por pequenos períodos. A dificuldade de registros deve-se a falta de habilidade da professora-pesquisadora para administrar a aula, gravações e tudo que ocorria ao mesmo tempo durante as atividades.

Figura 10 - Círculo de leitura na biblioteca – Turma do 9º A



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Na turma do no B houve o mesmo comprometimento. Liam o texto atentos, corrigiam uns aos outros, interrompiam a leitura em momentos engraçados, no entanto, foi uma leitura mais fluída. Acredito que esse fato se deve a postura do grupo que fazia menos perguntas, interrompiam menos, resultando que nessa turma o término da leitura dramática acontecesse no sexto encontro, como planejado.

Essas posturas tão diversas têm relação com o perfil de cada turma, uma, mais agitada, criativa e questionadora. A outra, mais coesa, concentrada.

Em nenhuma das duas turmas houve uma leitura dramática “perfeita”, e nem esse era o objetivo da atividade. Os alunos corrigiam uns aos outros em sala, pediam para retomar, questionavam até acertar o tom “irônico” ou “assustado” indicado pela rubrica, mas, apesar disso, ficou a reflexão de como essas indicações falam sobre o texto e como são importantes para a sua interpretação.

Em vários momentos, a leitura ficou em segundo plano e a discussão ocupou a aula. Essas discussões tornaram-se frutíferas e influenciaram significativamente a construção e

planejamento das aulas seguintes. Nos últimos encontros, um dos alunos da turma, que fala alemão, L.R.M. foi bastante solicitado pelos colegas para traduzir e ler trechos que aparecem no texto em língua alemã.

Ao final de cada encontro, os estudantes eram incentivados a continuar registrando as passagens mais relevantes, comentários e escrever também as suas impressões, dúvidas que poderiam ser trabalhadas na aula seguinte, durante a roda de conversa.

Encontro 7 e 8 – 23/08/2019 e 30/08/2019 – 4h/a

Rodas de conversa – *Namíbia, não!* – Roda de conversa e compartilhamento de impressões e dúvidas sobre o texto.

Previsão de tempo: 4h/aula (200 minutos).

Objetivo: Promover práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias; promover a reflexão crítica sobre o texto lido; desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico; estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo).

Materiais necessários: Livros ou cópias do texto.

Conclusão da leitura dramática – roda de conversa

Cosson (2016) define como intervalos de leitura, os momentos em que o professor pode fazer pausas na leitura de um determinado texto para produzir intervenções, análises, aprofundar alguma reflexão, acrescentar outras leituras que dialoguem com o texto principal, comparar. Seguindo essa premissa, introduzi alguns momentos que também possibilitaram discussão, análises, leituras de outros textos e comparações, aqui, como não ocorre entre a leitura, mas depois da leitura dramática, nomearei essa parada para discussões como “pontos de ancoragem”.

No primeiro ponto de ancoragem, foi proposto uma roda de conversa no qual os sujeitos-leitores socializaram oralmente suas dúvidas, opiniões e impressões pós leitura. Foi uma conversa efervescente e a maioria dos alunos quis participar. Para mediação da discussão, iniciei com perguntas/provocações sobre a própria experiência de leitura, pois o objetivo era trocar impressões, dúvidas. Inquerei sobre o que eles acharam do texto, se observaram alguma dificuldade, o que chamou atenção, e a partir das respostas, foram surgindo outras questões.

Algumas colocações me oferecem pistas para avaliar o percurso de leitura, observando as dificuldades encontradas e percepções individuais e coletivas. Durante a conversa, depredenti

que os alunos gostaram da leitura, pois pediram para ter mais aulas neste formato. Avaliaram que a leitura foi tranquila e “passou rápido”, B.C.M., 9º B.

Quanto a análise do enredo, de maneira geral, nas duas turmas, os alunos manifestaram-se desapontados com o final, a pergunta que surgiu nas duas turmas após o ponto final “Vai ter continuação, né?”, A.C.A. Os estudantes apontaram que esperavam que as personagens de Antônio e André continuassem resistindo. E que a personagem de André “teve uma morte besta”, C.B., 9º A, e que esperavam que Antônio oferecesse maior resistência à imposição da “viagem” à África. Todos questionaram a “morte sugestionada” de André em oposição a lucidez constante de Antônio. Perguntei aos alunos se diante de um problema ou conflito se todos nós nos comportamos de forma igual. Pedi que refletissem sobre o como nos comportaríamos se a “Medida Provisória” que determina que todos os de Melanina acentuada devem voltar para o continente africano fosse implantada agora?

Alguns alunos disseram que o livro para eles não deveria encerrar ali, apontaram uma necessidade de sequência. Conforme suas análises, a personagem Antônio era questionadora e inteligente, quase um diplomata, que teria condições de, utilizando seus conhecimentos sobre a lei, reverter a Medida Provisória.

Nesse momento, problematizei e pedi que refletissem sobre o processo de escravização e a situação instaurada no texto. Que observassem as semelhanças e diferenças. Os alunos em meio à discussão, perceberam que as ações do Governo, através do Ministério da Devolução, capturando e encaminhando aleatoriamente para qualquer país da África aproximavam-se das ações do processo de escravização que também capturava, selecionava e enviava para países onde nada conheciam, pessoas diferentes de si, com línguas que não reconheciam. Perguntei se seria possível de fato se organizar e promover uma revolução? A turma se dividiu e alguns achavam que sim, pois hoje há Internet que aproxima e divulga informações e ações, outros acharam que não.

Discutimos sobre o não final feliz como os alunos esperavam. Eles sozinhos chegaram à conclusão de que o final não poderia ser feliz, porque vivemos o que acontece no livro agora, então, é um alerta sobre a segregação que é perceptível no cotidiano dos de melanina acentuada.

Traço essas impressões e conclusões a que chegaram as turmas por considerar nessas falas que o principal objetivo de todo o projeto foi alcançado naquele debate: interação do leitor com o texto. Naquele momento, percebi meus alunos como em um círculo real de leitura, trocando opiniões, irritações, ao mesmo tempo, contentamento. O querer mais do texto, também sinaliza uma postura crítica. Essa discussão foi tão intensa que ultrapassou a roda de conversa, a sala de aula, a escola e culminou na rede social com a interação de leitor com o autor.

O aluno, B.C.M, 9ºB, ainda envolvido com a discussão pós-leitura, me acionou via *whatsapp*, no final de semana posterior a roda de conversa para me comunicar que tinha entrado em contato com o autor do livro e que a leitura tinha encorajado a propor uma sequência do texto a Aldri Anunciação, que educadamente o respondeu. O relato do aluno foi o assunto mais comentado durante as aulas seguintes e os deixaram ainda mais motivados a participar das próximas etapas do projeto.

Confesso que a discussão sobre as outras possibilidades de finais para a peça me fizeram considerar a mudar alguns encaminhamentos do projeto, como solicitar que os alunos construíssem um novo final para o texto. No entanto, refleti sobre qual era o objetivo da intervenção e como a produção escrita poderia mudar drasticamente os rumos dessa viagem.

Figura 11– Diálogo do estudante B.C.M.



Fonte: Instagram do estudante

Por que dar fim a história? Assim começa um artigo de Marisa Lajolo (2004), *Carlos Drummond de Andrade: uma história exemplar de leitura*, retomando os versos do poema drumoniano, Fim, a autora reflete sobre a viagem que o leitor empreende até o fim da leitura, quando os leitores têm a sensação de perda, “sensação de fim de festa”, tristeza do leitor expressa sua “utopia de uma história sem fim”. Esta sensação que Lajolo atribui a um bom leitor, acometeu meu grupo de leitores nesse projeto. A “alquimia da leitura” que revela a intimidade, familiaridade com o texto, segundo minhas observações, aconteceu ali. (LAJOLO, 2004, p.11).

Os sujeitos-leitores alegaram no pós-leitura que o livro não deveria encerrar sem mostrar como seria a vida daqueles que foram “expulsos” do país e teriam que viver no novo continente.

A ideia das sequências e trilogias, comum nas narrativas a que o grupo tem mais acesso, povoou o imaginário dos estudantes que começaram a indicar o que consideravam importante aparecer em um texto futuro.

Esse espaço de incompletude de um texto é um importante exercício de interpretação. E perceber que os alunos chegaram a este estágio, de forma espontânea, foi gratificante.

Encontros 9 e 10 – 06/09/2019 e 13/09/2019 – 4h/a

Motivação de leitura/Introdução – *O navio negreiro*: de Castro Alves ao rap - leituras possíveis – Aula expositiva

A aula consiste em introduzir a leitura do poema *O navio negreiro* de Castro Alves e a releitura em rap *O navio negreiro* de Slim Rimografia. Para a introdução, foi apresentado em slides informações históricas sobre o processo de escravização, algumas pinturas que representam o tráfico negreiro, trechos do longa-metragem *Amistad* e apresentação da história que deu origem ao filme, imagens de navio negreiros e uma breve apresentação das obras e seus autores.

Previsão de tempo: 1h/aula (50 minutos).

Objetivo: relacionar os textos com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico; estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático etc.; conhecer o processo de tráfico de povos escravizados.

Materiais necessários: Projetor, som, pen-drive, quadro, piloto, os livros ou cópias dos poemas.

Leitura de conto – *Espelhos negros* e preparação da leitura - *O Navio negreiro*

Os alunos foram apresentados a breve biografia da autora Cristiane Sobral, sua produção artística, temas. Depois, os alunos leram, silenciosamente, o texto *Espelhos negros*. Após a leitura silenciosa do texto, discutimos sobre a narrativa. Os alunos foram estimulados a relacionar o texto lido com a obra anterior, observando os aspectos que os aproximam e os afastam. Depois da discussão, as novas obras a serem lidas no projeto de intervenção foram introduzidas.

O enredo do conto apresenta o anúncio de um decreto presidencial instituindo a proibição do uso de espelhos e demais aparelhos produtores de reflexos. Como viver em um

mundo em que eu não posso me ver, onde eu não me enxergo são as questões que o texto traz à reflexão.

Para iniciar essa introdução, contextualização, indaguei o que os alunos conheciam, sabiam sobre o tráfico negreiro, sobre o navio negreiro. As informações foram registradas na lousa, depois usando o recurso do projetor, os alunos foram imersos em todo histórico do tráfico negreiro, com variadas imagens e através de um breve trecho recortado do filme *Amistad*⁴⁵. Falamos um pouco sobre *O Navio negreiro*, sobre Castro Alves e a sua releitura em forma de rap, *O Navio negreiro*, de Slim Rimografia.

Como eram várias etapas, percebi que em apenas um encontro não conseguiria dar conta de todas atividades, principalmente, pela discussão oral sobre a leitura do conto. Ao final das duas aulas, discutimos e planejamos a produção final do projeto, a produção em vídeo de uma análise do texto *Namíbia, não!* Ficou definido nesse encontro que os alunos fariam o vídeo em duplas e a data de entrega seria 04/10. Os alunos produziram seus vídeos em formato de *booktuber*. Os alunos conheciam o gênero de suas próprias experiências de leitura na internet com *influencers* digitais, mas em sala de aula tiveram a oportunidade de assistir a resenhas de duas *booktubers* famosas, Isabela Lubrano, Ler antes de morrer⁴⁶, Tatiana Feltrin⁴⁷, além de serem orientados a produzir um texto escrito que seria apoio para a produção da resenha oral.

Surgiu, durante essa conversa, a sugestão de realizarmos uma outra produção. O aluno F.A.F, e a aluna, L.C.S., 9ºB, motivados pela possibilidade de o autor de *Namíbia, não!* visitar a escola para um debate, ambicionaram construir uma representação, performance do texto. Decidi aprofundar essa conversa no encontro seguinte.

Encontro 11 - 20/09/2019 – 2h/a

Leitura/Declamação - *O navio negreiro*, Castro Alves.

Previsão de tempo: 2h/aula (100 minutos).

Objetivo: Estimular o gosto pela leitura; desenvolver a competência leitora; desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico; estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo); promover a experiência de leitura de poema;

⁴⁵ O trecho recortado é o da apreensão dos povos escravizados até levante que é o argumento do filme. Como é uma passagem muito detalhada das condições de vida dentro do navio negreiro, os alunos foram alertados sobre o desconforto e foi flexibilizada a participação neste momento. Os alunos, para minha surpresa, não saíram da sala e assistiram.

⁴⁶ Ler antes de morrer – Admirável mundo novo (<https://youtu.be/CG7f0Q0UHug>).

⁴⁷ Tatianagfeltrin- Admirável mundo novo (https://youtu.be/Pnnp_647b3E).

Materiais necessários: Projetor, som, pen-drive, quadro, piloto, os livros ou cópias dos poemas, diário de leitura.

Leitura do poema *O Navio negreiro*, Castro Alves e roda de conversa sobre a leitura.

Propus inicialmente a leitura silenciosa do poema e a audição da canção, *O navio negreiro*, Caetano Veloso. Após a leitura silenciosa, solicitei que os alunos selecionassem as palavras e expressões que desconheciam e buscassem o significado dessas palavras em dicionário. Sugeri uma nova leitura depois da consulta com discussão com os alunos para a compreensão do poema. Perguntei o que os alunos sentiram depois da segunda leitura e eles declararam que ficaram tristes. O aluno I.S.A disse que já tinha lido o poema em outro contexto, mas que naquele momento estava entendendo o significado.

Depois dessa leitura, organizei a turma novamente em círculo. Neste momento, buscou-se discutir sobre a leitura, impressões. Os alunos trouxeram comentários que comparavam a leitura aula anterior em que expus várias imagens sobre o navio, com as cenas narradas no poema.

Pedi que eles buscassem conexões com a primeira obra lida, *Namíbia, não!*.

Ao final, retomamos discussão sobre a produção final. Alguns alunos apresentaram um esboço do que tinham pensado para a produção de vídeo. Eu lia e oferecia sugestões, como utilizar os escritos do diário na construção do texto de apoio.

Quanto a sugestão dos alunos de produzir uma performance a partir do enredo do livro, fui informada que os grupos se organizaram com a professora de Dança Camila Gonçalves e o professor-estagiário Dança, Dalvan Souza nas aulas de Artes e estavam montando os passos, escolhendo a música que melhor representaria o texto. Incentivei e apoiei a iniciativa. Discuti com os professores como a obra tinha sido abordada em minhas aulas e eles me davam *feedbacks* do andamento das aulas⁴⁸. Todos os alunos das duas turmas participaram dessa montagem que proporcionou a releitura e recorte dos trechos que queriam representar. Percebo que nessa etapa os alunos reconstruíam o texto e reinterpretava-o só que através de outras habilidades.

Encontro 12 – 27/09/2019 – 2h/a

Leitura e audição do rap - *O navio negreiro*, Slim Rimografia - E se Castro Alves fosse cantar hoje seu poema “O navio negreiro” em praça pública, como seria?⁴⁹

⁴⁸ As atividades ocorriam em outra disciplina, por isso, nem sempre eu estava disponível para acompanhar.

⁴⁹ Essa pergunta aparece no início da apresentação da obra e eu trouxe para a sala de aula como uma provocação.

Previsão de tempo: 2h/aula (100 minutos).

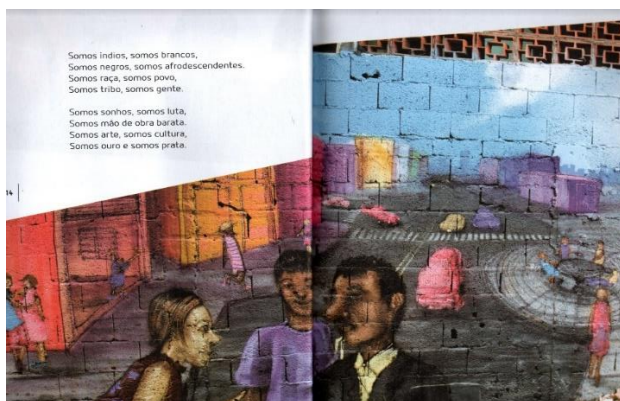
Objetivo: Estimular o gosto pela leitura; desenvolver a competência leitora; desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico; estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo); promover a experiência de leitura de rap.

Materiais necessários: Projetor, som, pen-drive, quadro, piloto, os livros ou cópias dos poemas.

Leitura do poema *O Navio negreiro*, de Slim Rimografia e roda de conversa sobre a leitura.

Nesta atividade, os alunos leram o texto a partir da reprodução feita por projetor, pois, como o texto anterior, a reprodução do texto por cópias em preto e branco desconsideraria todo o potencial de cores que a obra oferece e que é importante para a interpretação da obra. Isto é, os alunos perderiam a experiência imagética que o grafite colorido, marca do Grupo Opni, proporciona para a leitura.

Figura 12 - Reprodução de páginas do livro



Fonte: *O navio negreiro* - adaptação de Slim Rimografia, 2011.

Concluimos a leitura e tentamos relacionar a produção do rapper com a do poeta Castro Alves. Os alunos conseguiram perceber que o texto de Rimografia refere-se às comunidades periféricas, as favelas, como uma representação do navio negreiro.

Percebi durante a leitura que os alunos ficaram atentos a leitura que foi feita pela aluna S.R.S, no nono A e pelo aluno A.C.F., no nono B, os dois alunos identificam-se com o movimento Hip Hop e, por isso, acredito, sentiram-se motivados a apresentar para os colegas o que conheciam e estavam habituados.

Durante a atividade de leitura, analisamos as imagens que compõem a obra, os grafites do grupo OPNI. Os alunos-colaboradores ficaram atentos e comentaram durante toda a leitura sobre esse traço específico da obra.

Figura 13 - Reprodução de páginas do livro



Fonte: *O navio negreiro* - adaptação de Slim Rimografia, 2011.

Encontro 13 – 04/10/2019 – 2h/a

Leitura de letras de canções/audição de canções – *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, de Marcelo Yucca – Rappa; *Boa esperança*, de Emicida.

Previsão de tempo: 2h/aula (100 minutos).

Objetivo: Estimular o gosto pela leitura; desenvolver a competência leitora; desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico; estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo); promover a experiência de leitura e escuta de canções;

Materiais necessários: Projetor, som, pen-drive, quadro, piloto, cópias das letras de canções.

Leitura das letras de canções e audição - roda de conversa sobre a leitura.

Executei as canções, e depois, lemos as letras. Pedi que os alunos identificassem quais são as situações de preconceito que as canções apresentam. Depois, solicitei que os alunos comparassem com as leituras anteriores.

Durante essa atividade, os alunos apresentaram muitas situações do cotidiano de preconceito e de injustiças. Falamos sobre as heranças do processo de escravização hoje.

Encontro 14 – 11/10/2019 – 2h/a

Rodas de conversa – Roda de conversa sobre as leituras da unidade.

Previsão de tempo: 2h/aula (100 minutos).

Objetivo: Promover práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias; promover a reflexão crítica sobre os textos lidos; desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico; estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo), avaliar o percurso das atividades.

Materiais necessários: Papel e caneta.

Último porto de ancoragem, esse momento foi o de buscar interligar todas as leituras e reflexões construídas. Foram muitos textos, de gêneros diferentes, que ora se aproximavam, outras se afastavam, por isso, foi necessário construir uma linha que pudesse costurar todas as leituras, todos os gêneros. A roda de conversa tentou refletir sobre essas relações, mas buscou propiciar aos alunos-colaboradores um momento em que pudessem trazer mais impressões sobre as leituras, trazendo tudo aquilo que extrapola as linhas dos textos.

Nesse momento, eu pude observar um pouco do que cada aluno absorveu das leituras, foi possível também esclarecer algumas dúvidas e perceber como os alunos entenderam todo o projeto.

Solicitei ao final da atividade que fizessem uma breve análise e avaliação escrita do que foi produzido durante todo o trimestre. Pedi que eles considerassem o percurso: tanto a proposta do projeto, os textos, a forma de ler o texto, quanto a participação individual e do grupo. Como era uma avaliação, sugeri que os alunos não se identificassem para que não se sentissem acanhados para fazer críticas ao trabalho, mas todos eles assinaram. Ofereci algumas folhas de papel para essa atividade. Algumas dessas avaliações reproduzo como oportunidade de reflexão e aprendizado:

- comentários do aluno-colaborador J.S.J - “Bel, vim falar sobre a leitura do livro Namíbia, não!. Vou falar a verdade, não li o livro todo em casa. Só conseguir ler todo no dia que fiz a construção do vídeo e no dia que a senhora me colocou para ler na aula de literatura. Mas gostei de ter lido sobre o livro”;
- comentários da aluna F.C.B.O. que foi matriculada no meio do projeto, por isso não acompanhou todas as leituras - “Bom, eu não tive participação em todas as aulas, mas nas que eu pude participar, eu achei muito legal. Até porque na minha última escola, eu não tinha uma aula dessas. Bom, eu achei foi que essas aulas de leitura foram boas, até porque a pessoa se comunica com as outras, tipo no livro ‘Namíbia, não!’. Eu achei super legal. Pra mim isso é novo. Bom, é só isso!”;

- comentários da aluna-colaboradora K.S. – “Durante o ano eu aprendi muito. Como eu sempre falo, nunca fui chegada a ler, nunca tinha lido um livro. Não que nunca tive oportunidades, até porque aqui na escola tem livros, na minha casa também, não tantos como na escola, mas tem. E eu nunca tive interesse. Mas li o livro Namíbia, não! e gostei. Foi uma experiência nova e é isso. E sobre os poemas, eu também achei legal, porque nos mostra a nossa história de forma diferente das que somos acostumados a ouvir. E é isso. Gostei muito. Para mim esse ano foi um ano de aprendizado e de descobrir coisas novas”.
- Comentários do aluno-colaborador C.B. – “As aulas de literatura foram bastante legais, porque os livros que lemos foram bastante ‘ideológicos’ como os livros Namíbia, não, O navio negreiro e Admirável mundo novo. Os livros foram legais porque a gente pode debater muitos assuntos. Eu acho que faltou tempo para a gente ler mais livros. O ano passou muito rápido. Kkkk.”.

Encontro 15 – 25/10/2019 – 2h/a

Apresentação das resenhas orais gravadas pelos alunos – Comentários sobre os vídeos

Previsão de tempo: 2h/aula (100 minutos).

Objetivo: Socializar as produções do grupo.

Materiais necessários: Projetor, som, pen-drive, quadro.

Para esse momento de socialização das produções, elaborei um vídeo que trazia todos os vídeos que os alunos me enviaram através do *whatsapp*. Um vídeo único com os trechos deixou a apresentação mais dinâmica. Os alunos das duas turmas assistiram ao mesmo tempo trechos dos vídeos produzidos e comentaram sobre como cada um trazia uma ideia diferente, apesar de ser sobre o mesmo texto.

Os alunos comentaram que gostaram de realizar o vídeo, outros disseram que ter que repetir muitas vezes até que considerassem bom, foi o que mais dificultou a produção. Sinalizaram que por mais que decorassem, em alguns momentos gaguejavam e como o vídeo seria exposto, recorriam ao corte ou refaziam. Os mais tímidos solicitaram utilizar a técnica de *storytelling*, incluíram à análise oral gravada do texto com uma sequência de fotos/imagens do livro.

6 REGRESSO AO PONTO DE PARTIDA: UMA VIAGEM EM QUE SE BUSCA NOVOS OLHARES

Eu? - bebo o horizonte...

Cecília Meireles (2001, p. 449)

Não há capitã ou capitão nessa embarcação. Todos nós somos responsáveis pela nau, todos nós podemos redefinir caminhos e alternamos o controle do manche. O que nos une é o mesmo, o conhecimento. Foi assim que desenvolvemos nosso projeto. Digo agora nosso, porque entendo que meus colaboradores, alunos-leitores do 9º ano da Escola Municipal de Pituaçu, construíram comigo todo o caminho que atravessado e me ajudaram a reconhecer o que preciso buscar.

Afonso e Abade (2008) defendem que há três momentos importantes em um processo educativo baseado em reflexão e participação que percebo, claramente, nas etapas da experiência de leitura promovida durante o projeto. A primeira refere-se à sensibilização e mobilização com o intuito de adesão. Nesta etapa, acontece o acolhimento, a escuta, visando estabelecer um clima de confiança. Do início ao fim do projeto, encontrei a adesão dos alunos, isso foi o primeiro movimento para produzir algo significativo. Os alunos aprenderam sobre leitura, sobre procedimentos. Eu aprendi sobre leitura, sobre procedimentos, sobre experiências, sobre arriscar.

Todos os alunos tiveram sua autonomia e voz consideradas durante as atividades. Da escolha do livro, a liberdade de fazer ou não essa ou aquela atividade, embora reconheça que a participação e interação foram expressivas do início ao fim. Adesão maior do que quando eu simplesmente escolhia entre as minhas preferências.

Havia uma ideia, desde o início, de lugar de partida. Sabíamos que teríamos um destino, mas não sabíamos, ao certo, onde chegaríamos. As atividades ocorreram a partir de uma ideia de colaboração, troca, escuta. Em alguns momentos, foi necessário refletir sobre a participação democrática, sobre respeito ao direito de fala, sobre a importância de respeitar as diferenças e respeitar as ideias e opiniões divergentes.

Não acredito que perdi tempo, ou tirei de foco a discussão literária, pois, buscava alguma situação do texto lido ou de referências de outro texto para refletir, também, sobre aquela circunstância que se apresentava. Acredito que os fiz pensar e conjecturar sobre como é ser um sujeito no mundo, sobre ser um cidadão.

Nem todas as atividades desenrolaram-se perfeitamente como o planejado. Aula tem

esse espaço para os ajustes, o imprevisto. Em alguns momentos, as discussões nos levavam para outros caminhos, e cabia a mim, direcionar ou deixar que a corrente nos guiasse.

A liberdade e respeito a voz do estudante foi tão fundamental, que, a partir de suas contribuições, pude refletir sobre a produção de conclusão do projeto, como repensar a metodologia escolhida. Exemplo disso foi a análise da aluna M.V.M.R., do nono A, que sinalizou descontentamento como ritmo da leitura em sala. Excelente leitora, bem à frente da turma, a aluna considerou, durante a segunda aula de leitura dramática, o como se sentia desfavorecida, pois achava que a leitura em sala seria lenta e que os colegas tinham dificuldades em alguns momentos de interpretar as rubricas, e esse fator, segundo sua explanação, prejudicava a sua apreensão do texto. O questionamento me fez pensar no que seria possível fazer, em uma situação futura, para que os diferentes níveis de leitura e compreensão sejam considerados.

Outra situação para reflexão seria os livros, as obras a serem trabalhadas. Destaco aqui a aquisição e disposição de material suficiente para a leitura de uma turma. Esse fator é bem importante para pensar o ensino de leitura literária: quantidade de livros.

A leitura em casa seguida de uma leitura em sala de aula e pela discussão sobre os textos só foi possível porque havia um material disponível para leitura. E, considerando a escola pública, poucas são as opções de textos que atendam a essa necessidade no dia a dia. Pode-se lançar mão de outros suportes, outros textos que não sejam especificamente o impresso, como discutimos aqui, no entanto, se a escolha residir no livro, texto impresso, encontraremos dificuldades.

A observação de outra aluna S.C. se durante o projeto poderiam ter o livro para levar para casa e não tivessem que revezar com outra turma, antes de começar o projeto, chamou a minha atenção sobre que material disponibilizar, sobre como disponibilizar, garantindo que os estudantes tivessem a obra para ler, à vontade, no seu ritmo, do seu modo. Esclareço que os alunos leram na unidade anterior o livro *Admirável Mundo Novo*, Aldoux Huxley, e como foi desenvolvido no projeto, os alunos liam em sala alguns capítulos do livro. A quantidade de cópias não era suficiente para as duas turmas, dessa forma, os alunos acordaram que uma semana uma turma levaria para casa, em outra, a outra turma.

Apesar da boa vontade, essa dinâmica comprometia o andamento das atividades. Nem todos os alunos traziam o material e isso também gerava caos. Essa experiência me fez escolher por adquirir as obras físicas e não cópias e disponibilizar ao mesmo tempo e dando o mesmo tempo para que concluíssem as leituras. Pondero que não significa que todos os alunos lerão no mesmo ritmo, que os alunos precisam ler na mesma velocidade, não se trata de uma corrida,

mas garantir as mesmas condições de leitura.

Para evitar essa situação, ao trabalhar com o livro *Namíbia, não!*, optei por disponibilizar uma obra para cada aluno para que pudessem fazer uma leitura individual, respeitando, dentro do possível, o tempo de cada um, extraclasse, observando que se a proposta era uma leitura dramática, os alunos precisariam de uma leitura prévia, considerando as especificidades inerentes ao tipo e gênero textual.

A leitura de um texto de menor extensão foi um ponto importante para o projeto. Como alguns alunos sinalizaram durante o diagnóstico que textos maiores e mais complexos os desmotivavam, percebo que a escolha de uma obra em que pudéssemos em poucos encontros concluir e discutir, manteve o ritmo das atividades na intervenção.

Para uma atividade posterior, começaria lendo obras menores e incluiria obras mais complexas e extensas quando os alunos estivessem mais acostumados com a dinâmica de leitura.

A inserção de textos motivadores e curtas-metragens antes das leituras dos livros e a leitura de outros gêneros entre as discussões funcionou bem durante a construção das atividades. Os curtas prenderam a atenção e foram importantes para que os alunos entendessem os motivos da proposta. Entender o porquê da leitura, da leitura literária fez com que os estudantes estivessem mais abertos a participar.

As rodas de conversa transformaram a metodologia da intervenção ainda mais ativa. Os alunos sentiram-se protagonistas nas atividades e isso se expandiu para as aulas de Língua Portuguesa, componente curricular que também lecionava nessas turmas. Foi perceptível a mudança dos alunos que estavam mais participativos e seguros em suas colocações e intervenções em minhas aulas.

No início, a roda de conversa causou estranhamento tanto para mim quanto para os estudantes. Como o procedimento era novo para todos, algumas condutas iniciais precisaram ser repensadas. Precisei repensar o meu papel de planejar, mediar, incentivar, organizar durante a atividade. Os alunos precisaram refletir sobre o respeito a fala e opinião do outro. Esse primeiro momento exigiu o estabelecimento de algumas regras, que nos auxiliaram nas discussões posteriores, transformando os momentos proveitosos.

Ao final da discussão do livro *Namíbia, não!*, como sinalizei, os alunos pontuaram que acreditavam que a história deveria terminar de outro jeito. Essa postura em relação à obra me fez considerar outras possibilidades para atividades com o livro em outra oportunidade, como a produção de *fanfictions* ou apenas a reescrita de um final para a história.

O uso do diário na construção de sentidos foi imprescindível no processo. Ainda que

soubessem que o registro não seria avaliado (discutimos no início do projeto que eu não leria o material, não seria cobrado, mas que era uma ferramenta que os auxiliaria a organizar as leituras e eu leria apenas se os alunos permitissem). Apesar de não ser um material de análise do projeto, constituiu uma grata surpresa. Os meus leitores-colaboradores compreenderam o diário como registro, material para anotação e como reflexão. Faziam desenhos, anotavam palavras que desconheciam, escreviam dúvidas que seriam discutidas na aula seguinte, além de organizar as ideias para a produção da resenha oral.

Figura 14 – Diários de leitura

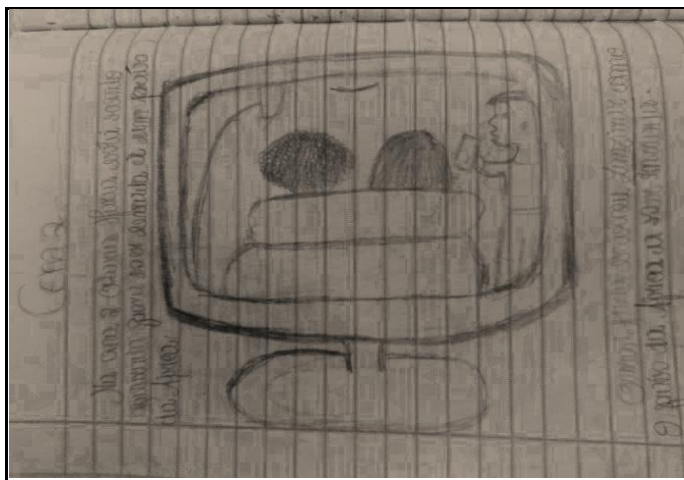


Fonte: Arquivos da professora-pesquisadora

A ideia que acompanha a introdução dos diários de leitura na intervenção, mais do que um material de coleta, registro, avaliação, controle, consistiu para mim, professora-pesquisadora como uma ferramenta a mais de observação e análise do percurso das aulas. Além de diversificar o diálogo, pois cada sujeito-leitor pode demonstrar sua apreensão da leitura feita de variadas formas.

Os alunos construíram textos diversos, utilizaram-se de imagens e linguagens diversas em suas escritas. Exemplo é a representação de uma das passagens da cena 2 do texto Namíbia, não, quando os primos assistem um programa de televisão, como apresenta a figura abaixo.

Figura 15 – Diários de leitura – Aluna S. S.



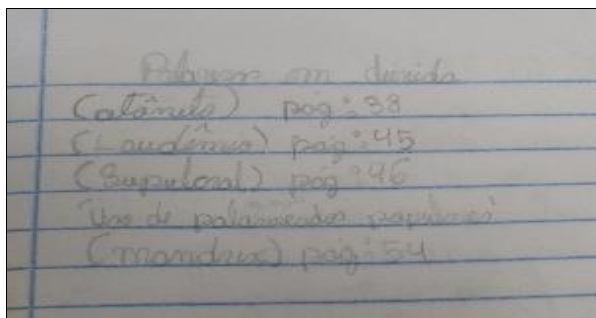
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Na prática, considero a escolha de inserção dos diários no processo significativa. Os alunos foram orientados sobre como funciona o gênero diário. Conversamos sobre quem já tinha escrito. Se conheciam a estrutura. Também foram informados do caráter subjetivo e íntimo do registro. Pensando em ser uma ferramenta que os auxiliaria em uma organização do pensamento, sugeri que anotassem impressões, destacassem palavras que desconhecêssem ou situações que não ficaram claras durante a leitura e que gostariam que eu aprofundasse em alguma aula.

A iniciativa pareceu-me uma boa alternativa para construir uma rotina de leitura, considerando que poucos possuíam hábito de ler, muitos sinalizaram isso no questionário e nas rodas de conversa, destacando a dificuldade em ler textos mais extensos, que a leitura enfada, deixa-os com sono, desmotivando-os de concluir a leitura. Todo leitor assume alguns hábitos e estratégias para sua relação com o livro. São pequenas estratégias, comuns a um leitor, como o uso de marcador, grifar passagens, escrever do lado de alguma passagem interessante, leitura de capa, contracapa, a organização da leitura, tornaram-se, durante as aulas do projeto assunto a ser discutido. A introdução dos diários adentrou como uma estratégia de leitura, uma ferramenta que facilitasse a atividade.

O formato seria dos diários era bem individual, o exemplo, a seguir, traz algumas palavras “em dúvida” (atônito, laudêmio, mandrix) com a indicação de páginas em que ocorreram no texto do livro *Namíbia, não!* e um comentário “uso de palavras populares”, um aspecto observado na leitura.

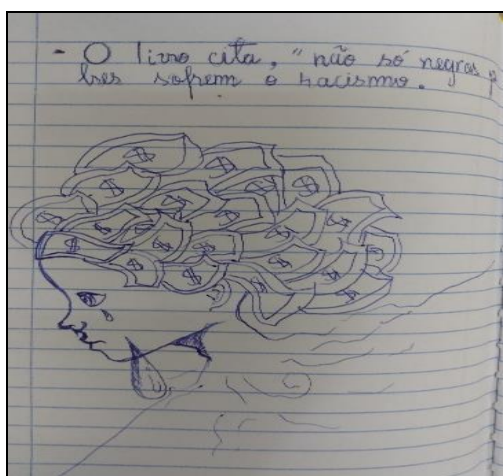
Figura 16 – Diário de leitura- M. F.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Como havia liberdade para expressão, observo que alguns alunos fizeram resumos das cenas lidas, outros, desenharam, destacavam frases marcantes, outros faziam breves análises críticas sobre a obra.

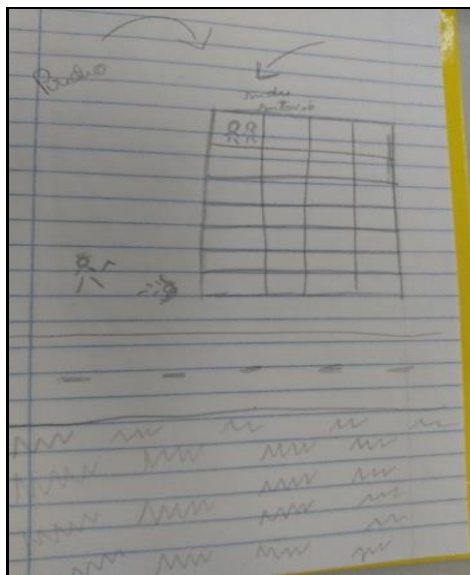
Figura 17 - Diário de leitura do aluno F. A.F.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

A experiência configurou-se também em uma oportunidade de observar alguns alunos que apresentam dificuldade de expressar-se mais avidamente de forma oral, mas que, através da escrita ou de desenhos, expressam-se com criatividade, desenvolvendo sua compreensão sobre a obra.

Figura 18 – Diário de leitura – aluno A. S.

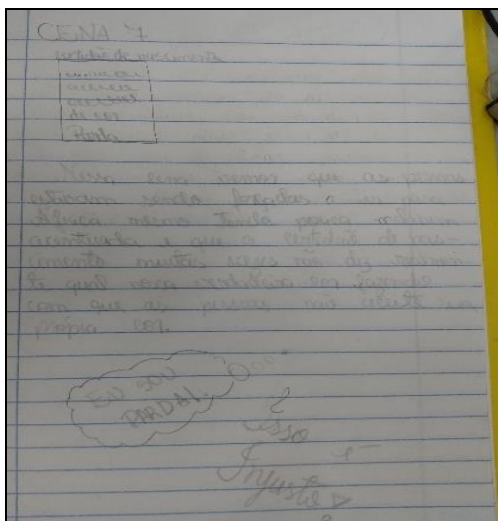


Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A cena representada na figura 14 refere-se a uma passagem da obra em que André e Antônio flagram um assalto seguido de morte pela janela de seu apartamento. Acredito que o registro da cena reflete a discussão promovida em sala, logo após sua leitura. No livro, o assaltante mata a vítima, mas não é perseguido pela polícia porque era branco. O impacto da impunidade para o branco enquanto os negros são perseguidos pela polícia gerou muitos comentários nas duas turmas.

Todos alunos permitiram que eu tivesse acesso aos seus escritos nos diários de leitura e os fotografasse. Havia um clima de competição na turma para apresentar suas produções. Alguns alunos que não apresentaram o caderno no dia solicitado, trouxeram na aula seguinte. Eu analisei os cadernos em sala de aula, na presença deles. Reitero que a função dos diários era o de construir uma forma de registro, de organização de ideia, de produção de sentidos. Ainda que a produção seja um desenho, uma lista, palavras aleatórias, o diário pode fornecer elementos para compreender como o estudante está se relacionando com o texto. Trata-se de um procedimento de leitura que queria experimentar com os alunos. Para o projeto de não havia obrigação de socialização do que seria escrito devido a sua natureza mais particular. Assim, a minha leitura dos diários só aconteceu porque os alunos autorizaram.

Figura 19 – Diário de leitura C.B.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Além dos diários, a produção das resenhas orais envolveu os leitores-colaboradores. Como a atividade não foi realizada em aula, os alunos tiveram ainda mais liberdade para exercitar a criatividade e a autonomia.

Coletivamente fora combinado que cada dupla apresentaria um curto vídeo, de três a cinco minutos, em linguagem informal, tecendo comentários sobre a obra lida para um outro aluno na escola, tentando convencê-lo a ler. Como se estrutura a partir do gênero resenha, seria importante descrever algumas características do texto, autor, contexto, envolver o destinatário com algumas informações do enredo, sem contar o final e fazer uma reflexão sobre os motivos de considerar uma boa indicação de leitura. Mesmo que a resenha oral trouxesse pontos e elementos negativos (poderia ter), seria necessário se constituir como um convite de leitura.

Os vídeos foram apresentados em duplas. Houve, mesmo com facilidade de acesso ao equipamento (celular) e a internet, como foi observado no questionário, dificuldades para conclusão e entrega.

Com o processo de gravar e editar, se ver oralizando, os alunos faziam várias versões do vídeo, em uma atitude de autocorreção. Outra dificuldade foi encontrada ao compartilhar as gravações, pois, com as edições, os vídeos ficavam pesados e era difícil salvar e encaminhar. Prorroguei a entrega do material o máximo possível para que todos conseguissem realizar a atividade. Até o último dia recebi os vídeos e todos entregaram.

A minha análise foi positiva, considerando o pouco tempo e suporte para a realização das atividades. Reflito que, em outro momento, acrescentaria uma oficina para criação do

roteiro em sala de aula. Os alunos demonstraram nos vídeos que construíram um texto, mas acredito que mais uma aula sobre o tema, uma oficina, produziria ainda melhores resultados.

Os alunos colaboraram muito durante todo o processo. Tiveram paciência, produziram muito. Produziram tanto que acredito que poderia ter exigido um pouco menos. As turmas eram muito boas e deram conta, mas em outro momento, diluiria um pouco mais as atividades, principalmente no que diz respeito a atividade final que foi cansativa para eles.

Construir um podcast, produzir uma resenha escrita, produzir uma resenha oral ou qualquer outro produto ao final de uma atividade é importante e significativo, no entanto, para mim, a leitura e o que foi construído nas rodas de conversa para mim foi o ponto mais importante de toda a intervenção.

Os alunos durante o mês de outubro ainda realizaram outra atividade a partir da leitura de *Namíbia, não!*. Como os alunos sugeriram fazer uma performance utilizando o texto e movimentos da dança, a professora Camila Gonçalves pensou com o estagiário de Dança, Dalvan Senna, algumas atividades com as duas turmas. A expectativa seria apresentar para o autor, que visitaria a U.E. para um debate sobre o livro⁵⁰. Como a sua presença foi adiada várias vezes e cancelada por causa da agenda do escritor, a apresentação não foi feita, mas um pequeno grupo de cinco alunos (apenas meninos) quis me apresentar o que construíram na disciplina de Artes/Dança e fazendo uma breve apresentação que denominaram ensaio final antes do final do ano.

Viagem concluída? Uma viagem é beber novos horizontes, é querer ir além. Nunca termina. É o buscar novos roteiros, novas idas em cada chegada.

⁵⁰ Os alunos continuaram a ensaiar mesmo depois de concluída a intervenção na expectativa da visita que estava programada para início de novembro, depois para início de dezembro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem foi longa, cansativa, porém motivada e realimentada pela participação dos alunos. Tormentas deixaram o barco instável, muitas vezes à deriva. Pausamos em alguns portos seguros, esperamos a mudança de tempo, redefinimos rotas, continuamos a viagem. As intempéries foram de diversas ordens, mas não deixamos de seguir em frente.

A primeira dificuldade foi entender os fatores que condicionam o ensino de literatura a sua atual crise de identidade nos anos finais do ensino fundamental. Fatores que transformaram as aulas de leitura literária na Escola Municipal de Pituáçu uma questão para o debate: o que se deve ensinar nas aulas de literatura? O que objetivamos com essa prática? Como transformar essas práticas em ações contínuas e significativas para nossos estudantes?

Embora já tenha se tornado lugar comum falar sobre a importância da leitura literária no componente língua portuguesa, as discussões ainda não foram capazes de assegurar uma proposta didático-pedagógica que pudesse chegar na escola pública, meu espaço de trabalho e de fala, e contribuir para formação do aluno que se encontra nos anos finais do ensino fundamental.

Dessa forma, compreendo que o papel exercido pela literatura precisa ser repensado e redimensionado principalmente nessa etapa de ensino da Educação Básica. Essa tem sido a tentativa da rede municipal de Salvador ao incluir o Ensino de Literário em sua matriz curricular e a minha ao pensar e realizar esse projeto.

O que foi planejado e realizado durante o desenvolvimento do projeto e discutido na escrita reflexiva desse Memorial de Formação correspondem à necessidade de garantir sistematicamente o acesso do aluno à leitura dos textos literários, promovendo práticas leitoras que favoreçam o seu letramento. Nesse sentido, a leitura literária precisou ser encarada não como mero cumprimento pragmático de atividades didáticas, mas pensada num sentido mais amplo que possibilite, conseqüentemente, a inserção do aluno, sujeito-leitor, ao universo da literatura, contribuindo para construção de outros importantes saberes, promovendo a formação de um leitor crítico.

Ressalto também a importância do professor de língua portuguesa como mediador de leituras literárias, agenciando práticas de letramento que colaborem significativamente para o desenvolvimento da proficiência leitora do aluno. Independente de uma disciplina específica, como acontece no meu local de trabalho, a leitura e formação de leitores literários deve fazer parte das aulas de língua portuguesa.

Rildo Cosson (2016, p. 30), apontando para a concepção de letramento literário, salienta

que cabe ao professor criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido, já que “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo”. Logo, o professor desempenha um relevante papel na mediação da leitura literária, não só porque colabora para melhorar a proficiência leitora dos alunos, desenvolvendo as competências e habilidades de leitura, mas por possibilitar a interação com o texto literário e o compartilhamento de novos sentidos para uma melhor compreensão do outro, de si mesmo e do próprio mundo em que inseridos.

A caminhada realizada no desenvolvimento dessa intervenção pedagógica reafirmou a possibilidade de uma formação literária, desde que as práticas de leitura do texto literário considerem situações pedagógicas de interlocução contextualizadas, permitindo a construção de sentidos. Portanto, o contato com a materialidade do texto na sala de aula é condição fundamental para favorecer a descoberta de experiências singulares, como aponta Roger Chartier (1999, p. 91), “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, adquire um entendimento singular da compreensão do mundo a que pertence”.

Para possibilitar esse encontro singular, a abordagem do texto literário praticada no espaço escolar deve envolver aspectos estéticos e afetivos, ligados a experiência com a literatura. Deve favorecer o encontro significativo do leitor com o texto, como defende Maria Amélia Dalvi (2013, p. 95), ao enfatizar a necessidade de “mudanças na macroestrutura das práticas literárias, tendo como finalidade garantir uma outra concepção para o ensino com a literatura, na qual possamos reconhecer o poder político-pedagógico dos textos literários na formação crítica do leitor”.

Esse encontro, como o meu projeto evidenciou, pode ainda ser mais significativo se a escuta for um dos princípios que regem às ações pedagógicas do professor. Percebi em toda construção e durante o desenvolvimento da intervenção que os alunos, adolescentes questionadores, atuaram motivados e mais próximos das atividades, porque durante todo o processo sentiram-se colaboradores. Suas opiniões foram consideradas desde o momento da seleção das obras até o momento da elaboração da atividade final. Os caminhos do projeto de intervenção foram decididos com eles e a construção de autonomia e protagonismo fortaleceram-se nessas ações.

Outro fator que foi positivo no encontro com o texto literário nesse projeto foi a incorporação de rodas de conversa como fio condutor das aulas. A interação com o texto e a posterior interação com os colegas em uma busca conjunta em construir sentidos tornou a experiência enriquecedora, principalmente para mim, professora-pesquisadora-mediadora que aprendeu, na prática, a auxiliar os alunos nessa construção, aprendendo a ser uma mediadora

de aprendizagem.

Algumas inquietações que atravessaram todo o empreendimento acharam águas calmas na sala de aula, na reflexão sobre minhas práticas que as leituras e as discussões teóricas proporcionadas no Profletras. Cada escolha feita, cada atividade construída tentou transformar em ação o que foi discutido nesse meu retorno aos bancos acadêmicos. Busquei no curso instrumentos, teorias, estratégias, novos olhares que orientassem essa expedição.

Por isso, foi um grande desafio apresentar aqui um projeto de leitura de literatura em sala de aula, que refletisse todo esse aprendizado. Reconheço que não propus nada inovador, mas incorporei novas metodologias e atuei em cada movimento mais consciente dos caminhos que escolhia e sobre os objetivos que perseguia.

Mais do que aulas interativas, participativas, o que propus foi um resgate daquilo que é básico em uma aula de literatura, a leitura. Proporcionar esses momentos, de forma coletiva e com ações de intervenção, planejadas e orientadas, representou um novo horizonte de trabalho, uma nova perspectiva.

Ainda há um longo caminho a percorrer, muito o que ajustar, adequar, transformar, todavia, acredito que este campo de investigação é amplo e que pode ser explorado, fornecendo no futuro novas dinâmicas e estratégias para o ensino da literatura neste segmento.

As estratégias e as sequências didáticas especificamente voltadas para o ensino de literatura não são poucas, mas ainda há uma grande distância entre as discussões teóricas e a ação prática na escola, pois demanda material, planejamento, clareza quanto aos objetivos, organização e tempo para sua efetivação.

Independente de acontecer nas aulas de língua portuguesa, ou em outra disciplina como ensino literário, a leitura de literatura e a formação de leitores literários precisam ser objetivos da escola. A minha realidade de trabalho oferece-me esse tempo/espço específico para o trabalho com o texto literário, é o primeiro passo para uma solução, entretanto não resolve todo o problema se não pensarmos em que literatura queremos e como apresentar/inserir essa literatura no segmento.

Recorri nesse Memorial de Formação a recordações dos meus letramentos, aos aportes teóricos que me ajudaram a compor o percurso metodológico desenvolvido através de atividades que visavam ao acesso à leitura literária na Escola Municipal de Pituaçu. A escrita reflexiva proporcionou, além do percurso autobiográfico de formação de letramentos, instrumentos analíticos em que pude delinear o perfil de leitura dos meus alunos, estudantes do 9º ano, e sobre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental.

Como em uma viagem, como apresentado inicialmente, o destino foi o aspecto menos relevante, o mais importante foram as etapas, o construído durante o caminho, o contornar as dificuldades, o aprendizado que se depreende após o feito, no regresso. A viagem que propus, desde o início, considerou as idas e vindas e, nesse aspecto de contínuo desenvolvimento, observo que ainda há muito o que percorrer...muito o que melhorar, ajustar, refletir.

Algumas adversidades configuraram o empreendimento. Situações e obstáculos comuns e diários em uma escola. Só quem está no chão da escola, entende como se constitui a rotina de dificuldades. São desafios diários que precisam ser contornados, ressignificados, ultrapassados, mas nunca motivo para impedir a constância do caminhar.

Esses pequenos e grandes obstáculos assumem dimensão maior quando se assume a ousadia de estar na gestão (vice-gestora), a sala de aula e ainda tentar desenvolver um projeto de intervenção. Os problemas ainda se agravam quando é preciso assumir a gestão de toda uma escola devido o afastamento da diretora geral em meio a aplicação do projeto. Tudo isso deixou o desafio ainda mais complexo.

Essas situações não impediram o curso, mas obrigaram a embarcação a fazer breves paradas, replanejar o trajeto e refletir durante a viagem. Essas pausas permitiram que a professora-pesquisadora considerar o tempo, mas também os instrumentos utilizados no percurso. Dimensionar o que se quer e o que se pode ser feito. Ainda que essas adversidades atrapalhassem o meu caminhar, a paisagem ainda foi prazerosa. E os resultados positivos.

Um dos problemas que precisou de um olhar atento, aconteceu ainda no planejamento das atividades. Quando refleti sobre a dificuldade de disponibilizar para todos os alunos o material de leitura. Ao ser escolhida a obra, inquietou-me definir qual seria a forma que usaria para garantir aos alunos um contato com a leitura. Era uma prática corriqueira disponibilizar cópias para a leitura dos alunos, impressões realizadas com verba própria. Contudo, para o projeto queria criar um contato mais íntimo e isso implicaria em oferecer o texto em sua forma original.

O aluno não apreenderá melhor por isso, mas acreditava, considerando outras experiências de leitura, que, mesmo em posse do livro em forma de cópias, os alunos sempre pediam para pegar ou solicitavam que emprestasse o meu exemplar. Todos queriam pegar no livro, aproximar-se do texto original. Essa experiência difere do contato com a cópia, observadas implicações legais de reprodução.

Pode parecer um detalhe irrelevante. No entanto, queria durante o projeto que a experiência fosse plena. Outra dificuldade seria garantir aos meus quase sessenta alunos esse material.

É importante ressaltar aqui se problema de natureza técnica, material, que pode influir também na escolha dos textos selecionados para a inserção da leitura literária em nas aulas de língua portuguesa.

Como mencionado, há outras possibilidades de textos e suportes para a literatura. Entretanto, se faz mister, discutir as políticas de distribuição de textos/obras literárias na escola não atendem às necessidades dos alunos dos anos finais do fundamental.

A unidade escolar recebeu, nestes últimos anos, algumas obras literárias, mas em sua maioria, um exemplar de cada título, que pode e deve ser utilizado pelo professor, mas que demandaria a reprodução que muitas vezes não é permitida, pois geraria um custo exacerbado para escola.

Caberia ao professor criar outras estratégias para garantir a presença do texto literário, como a leitura em sala usando apenas um exemplar, dá certo, contudo, não garantiria uma discussão entre leitores com troca de experiências leitoras, que é o que proponho aqui. O professor pode, utilizando a sua imaginação, garimpar exemplares diversos (já fiz muito isso), mas se perde a possibilidade de refletir junto com o aluno, perde-se a troca de experiências, o construir sentidos coletivamente, dentro de uma “comunidade leitora”. Inúmeras possibilidades apresentam-se para o professor criativo, ainda que não seja, como afirmei anteriormente, a experiência que propus no presente projeto de intervenção. E é necessário salientar que dificuldades como essa, como a disposição do material de leitura na escola, precisam ser consideradas ao se pensar também em hipóteses para a diminuição do espaço da literatura em aula de LP.

Para contornar o iceberg que se instalara no caminho, ao disponibilizar o material de leitura, optei por garantir a obra original. Os alunos receberam os kits formados por caneta, lápis, um caderno brochura e um exemplar de *Namíbia, não!* A recepção foi positiva e todos demonstraram satisfação nesse primeiro contato com a obra, o que em nosso empreendimento é muito significativo.

Primeiro grande obstáculo sanado, outros pequenos foram aparecendo durante a caminhada, também influenciaram o andar do projeto, mas agregaram e transformaram a viagem. Dificuldades que se transformaram em aprendizados diários. Durante os meses em que ocorreram as atividades de intervenção, todos os encontros geraram novos olhares sobre minhas práticas, novos questionamentos sobre o meu fazer pedagógico, mas geraram também a certeza de que estava na rota certa, ainda que aparecessem tropeços.

Além de resultados pedagógicos, o projeto “Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?” trouxe respostas a algumas indagações como a que intitula

o meu trabalho. Entendo hoje que o foco de ensino de literatura no segmento em que atuo é a leitura e a formação de um leitor literário. Formação que acontece na e pela leitura de textos literários. Cabe a mim, professora de língua portuguesa favorecer espaços para a leitura de textos literários e construir estratégias que garantam essa formação. Uma das rotas/possibilidades é inserção de uma rotina sistemática, transformando a sala de aula em um espaço de leitura e de discussão desses textos.

A escrita desse Memorial de Formação, apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras e ancorado pelo projeto de intervenção dialogado com meus alunos-colaboradores transformou a professora que não é a mesma do início do curso.

Concluo a pesquisa com a esperança de que as discussões sobre letramento literário cheguem ainda mais forte nas escolas da educação básica. Acredito que o livro didático é fundamental para o trabalho com os textos literários, assim como para o trabalho com outros gêneros. Ele precisa ser fortalecido, no entanto, ele só não basta. Defender a democratização da leitura literária é compreender que as práticas de leitura de literatura na escola dependem também que as obras literárias circulem na escola. Para isso, é necessário políticas públicas que possibilitem o acesso a livros de literatura. Defender a democratização da leitura literária é defender o acesso a livros de literatura no espaço escolar. Defender a democratização da leitura é ampliar a ideia de suportes dos textos literários, é entender que as tecnologias podem ser aliadas, é dialogar com outros produtos da cultura que se aproximam do texto literário.

Material, tempo/espaço, metodologias que priorizem práticas de leituras ativas e o protagonismo dos alunos, escuta atenta, bom diagnóstico para compreender o público, professores-leitores, podem favorecer um novo caminho para pensar a leitura na escola.

Esta pesquisa aponta para a importância de se conhecer melhor a realidade das escolas, o dia-a-dia da sala de aula e da biblioteca escolar, as práticas de leitura desenvolvidas nesse espaços, os sujeitos envolvidos no processo de formação de leitores, as táticas e as estratégias desenvolvidas por esses sujeitos e as condições de possibilidade em que a leitura é realizada por eles.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. Para reinventar as rodas. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros, 2008. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/Para_reinventar_as_rodas. Pdf. Acesso 10/12/2018.

AGUILAR, Gonzalo; CÁMARA, Mario. *A máquina performática: a literatura no campo experimental*. Trad. Gênese Andrade. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ALVES, Antônio de Castro. *O navio negreiro e outros poemas*. Ilustrações de Kris Barz. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. p. 93-103.

A MENINA QUE ODIAVA LIVROS. Jo Meuris. The National Film Board of Canadá. Curta-metragem de animação, adaptação do livro homônimo de Manjusha Pavagi e Jeanne Franson. Duração: 7min20seg. Disponível em: https://youtu.be/mvekE_X3IjM. Acesso em: 25 de junho de 2019.

AMISTAD. Longa-metragem. Drama. Direção de Steven Spielberg. EUA: 1997. Duração: 155 min. DVD.

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

ANTUNES, Irlandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

ANUNCIAÇÃO, Aldri. *Namíbia, não!* 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2015.

ARGINE. Julia Siméon. FR/EUA, 2007. Curta-metragem de animação. Duração: 3 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6TovzOXeh24>. Acesso em: 25 de junho de 2019.

ASSUMPÇÃO, Simone S. de. Blogs e Comunidades do Orkut: Caminhos para a formação do leitor de literatura. In.: CORRÊA, A. A. (Org.). *Ciberespaços: mistificação e paranoia*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. p. 19-26.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio da França, pronunciada em 07 de janeiro de 1977*. 14 ed. Tradução de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BORGES, Jorge Luís. *Obras completas*. v. 2. São Paulo: Globo, 1999.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Português: projeto teláris*, 9. ano.1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R.; CASTANHEIRAS, Salete F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Orgs.) *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRIZUELA, Natalia. *Depois da fotografia: uma literatura fora de si*. Trad. Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

CADEMARTORI, Ligia. Leitor: ser ou não ser. In: CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 89-95.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 171-193.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailini. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda Books, 2018.

CARVALHO, Robson S.; FERRAREZI JR, Celso. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de R. de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

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

CORDEIRO, Maria Rocha; LIMA, Elisabeth Gonzaga (Orgs.). *Modos de ler: oralidades, escritas e mídias*. Curitiba: Arte & Letra, 2014.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: Teoria e prática*. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-26. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-27-08-13-9-41-29.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

COSSON, Rildo. *Literatura: Modos de ler na escola*. Palestra. Semana de Letras (11.: 2011: Porto Alegre, RS). O cotidiano das letras: anais [recurso eletrônico] / 11. org. BOCCHESI, Jocelyne [et al.], FALE/PUCRS; coord. Vera Teixeira Aguiar. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

COUTO, Mia. *O outro pé da sereia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EMICIDA; NAVE. *Boa Esperança*. Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s96Xp0EmfDw>. Acesso em: 28 de junho de 2019. Duração: 3min03seg.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-60.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “o que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. In: CECHINEL, Andre; SALES, Cristiano de. (Org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p.109-121.

GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 373-378.

GARRAMUÑO, Florencia. *Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea*. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GRAMMONT, Guiomar. Ler devia ser proibido. In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro - Argus, 1999. pgs.71-73.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1985].

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. Carlos Drummond de Andrade: Uma história exemplar de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p.11-23.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2011.

_____. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Geração blogueira: a literatura na web. In: CORDEIRO, Verbena Maria R.; Elizabeth Gonzaga de. (Orgs.). *Modos de ler: oralidades, escritas e mídias*. Curitiba: Arte & Letra, 2014. p. 259-271.

LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Da literatura à moda antiga à literatura digital. In: LIMA, Elizabeth Gonzaga de; GONÇALVES, Luciana S. Moreno; CORDEIRO, Verbena Maria R. (Orgs.) *Leitura e literatura do centro às margens: entre vozes, livros e redes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 191-204.

MÃE, Valter Hugo. O rosto. *Contos de cães de maus lobos*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018. p. 49-56.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MANGUEL, Alberto. *Leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça*. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG; CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso:12/07/2019.

MEIRELES, Cecília. *Poesia Completa*. 2 v. Org. Antonio Carlos Secchin. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. (2014). A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas Em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95-103, 31 jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos, uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela (Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008. p. 93-118.

OS FANTÁSTICOS LIVROS VOADORES DO SR. LESSMORE (*The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*), Direção: William Joyce e Brandon Oldenburg. Produção: Alyssa M. Kantrow; Lampton Enochs; Trish Farnsworth-Smith. CG Productions. EUA, 2011. (15min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ro-Tpf1HCU>. Acesso em 27 de junho de 2019.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de educação, vol. 17, núm. 1, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; Paulino, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 55-68.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escol. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Seleção, organização e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. v. 2. A sombra das moças em flor. LeBook Editora, 2020. Disponível em: <https://projeto-phronesis.files.wordpress.com/2012/06/proust-em-busca-do-tempo-perdido-2-a-sombra-das-raparigas-em-flor.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. 2ª. ed. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.99-111.

- RIMOGRAFIA, Slim. *O navio negreiro*. Adapt. Castro Alves. Ilust. Grupo Opni. São Paulo: Panda Books, 2011.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008. p. 119-140.
- SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SOARES, Magda. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. 1ª reimpresso. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 29-34.
- _____. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Z. Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p. 19-32
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- _____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- SOBRAL, Cristiane. Espelhos negros. In: *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção*. Brasília (DF): Editora Dulcina, 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- STEVENSON, Robert Louis. *Viagem com um burro pelas Cevenas*. Tradução de Cristian Clemente. São Paulo: Editora Carambaia, 2016.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014[1995].
- SOUSA, Claudia L. A. *Produção textual na escola e autoria: como os textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa podem ser autorais*, 2015. Dissertação de Mestrado – Repositório UFBA.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes dos estudantes, que sempre têm o que dizer. In: SANTOS, José Henrique de Freitas; ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. (Orgs.). *Redes de aprendizagens entre a escola e a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 159-176.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C.; SILVA, J. *Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si*. Ensino em Re-Vista, n. 1, jan./jun. 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Alfabetização e letramento*. 9ª ed São Paulo: Cortez, 2010[1995].

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

YUCCA, Marcelo. *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*. O Rappa. Rio de Janeiro: 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kVmOD1CtcPM>. Acesso em: 28 de junho de 2019. Duração: 4 min35seg.

ZANCHETTA, Leitura de narrativas juvenis na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e o ensino da literatura: Problemas e perspectivas. *Revista Teoria e prática da Educação*, v.11, n.1, jan./abr. 2008. p.49-60.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

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

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p.17-39

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. In: MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel T.; FELIPPE, Renata F. de. (Org.). *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. Santa Maria – Rio Grande do Sul: UFSM, PPGL Editores, 2016. p. 19-33.

APÊNDICES

APENDICE A

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Escola Municipal de Pituaçu

Rua João Paulo II, S/ N – Pituaçu – CEP: 41741-140

CNPJ: 019663100001-28

INEP: 29194296

ROTAS LITERÁRIAS: O que se ensina quando se ensina literatura?**QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO****OBJETIVOS:**

As questões propostas abaixo têm como objetivos:

- conhecer melhor você, que é aluno do 9º ano da Escola Municipal de Pituaçu;
- reconhecer os hábitos de leitura dos alunos da Escola Municipal de Pituaçu;
- utilizar esse conhecimento para a elaboração de um planejamento adequado às suas necessidades de aprendizagem.

INSTRUÇÕES:

Responda às questões com calma e utilize caneta azul ou preta.

PARTE 1

1. Qual o seu nome completo?

2. Qual sua data de nascimento?

3. Em que cidade e estado você nasceu?

4. Quais são os membros de sua família?

5. Você possui acesso à internet?

PARTE 2

1. O que você mais gosta de fazer como lazer, distração?

2. Você gosta de ler?

() Sim

() Não

2.1 Justifique a resposta da questão anterior.

3. O que você mais gosta de ler?

() Revistas

() Livros didáticos

() Livros religiosos

() Quadrinhos, mangás

() Jornais

() Textos literários (romance, poesia, crônica etc)

() comentários ou post de *redes sociais*

() fanfics

() Outros.

Quais? _____

4. Quando você quer ler, que assunto(s) mais lhe interessa(m)?

5. Onde você tem maior contato com material de leitura?

Na biblioteca (da escola ou pública)

Na casa de outras pessoas

Na escola

Na igreja

Na internet

Em sua própria casa

Outros lugares

Quais? _____

6. Na escola, você tem aulas de “leitura”?

Sim

Não

6.1 Como são essas aulas?

7. Na sua família, outras pessoas têm o costume de ler?

Sim

Não

7.1 Quem são essas pessoas? O que elas leem?

8. Em seu círculo de amizades/convivência, as pessoas têm o costume de ler?

Sim

() Não

8.1 Quem são essas pessoas?

8.2 O que elas leem?

9. O que você lê na internet?

PARTE 3 - Leitura de textos literários e escola.

1. O que é um texto literário para você?

2. Quando você lê textos literários, eles geralmente:

() São aqueles que os professores recomendam.

() São aqueles que você escolhe, compra ou pega emprestado por iniciativa própria.

3. Você lembra de um texto literário que tenha lido e do qual tenha gostado muito?

a) Qual o nome do texto? _____

b) Foi uma leitura obrigatória da escola? _____

4. Em relação aos textos literários indicados pela escola:

() Lê todas?

() Lê algumas?

() Nunca leio.

4.1 Se você lê todos ou alguns dos textos literários indicados pela escola, responda: Qual a sua percepção sobre esse tipo de texto? O que ele ensina? O que ele oferece ao leitor?

5. A escola geralmente oportuniza situações de leitura literária? Como?

6. Sua escola possui uma biblioteca. Você costuma visitá-la? O que você busca na biblioteca?

6.1 Você já retirou algum livro, revista ou outro material de leitura na biblioteca de sua escola? Qual?

7. Para você, estudar literatura serve para quê?

8. Como seria uma aula ideal de literatura?

9. O que não o agrada em uma aula de leitura literária?

10. Você conhece sites/blogs de literatura? Quais?

11. Se você pudesse escolher os textos literários a serem lidos em sala de aula, quais textos você escolheria?

Gratidão por sua participação.

APÊNDICE B - Livros – Sugestões de obras para o projeto de intervenção

A lista de sugestões de leituras foi elaborada considerando as respostas coletadas nas rodas de conversa e no questionário de diagnóstico que foi aplicado nas turmas do nono ano A e B da Escola Municipal de Pituaçu, em 2019. A construção da lista de sugestões observou também a possibilidade de reunião, aquisição, distribuição e a leitura de um mesmo título por todos os alunos participantes do projeto.

Sugestão de leitura 1

- *A revolução dos bichos* – romance – George Orwell
- O leão e o porco* – Apólogo - Bocage
- Bicharia* – canção – Chico Buarque
- Ninguém é igual a ninguém* – canção – Humberto Gessinger
- A revolução dos bichos* - Filme – Josh Stephenson

Sugestão de leitura 2

- *A metamorfose* – Franz Kafka
- O lobo e o cordeiro* – Fábula – La Fontaine
- Na escuridão miserável* – crônica – Fernando Sabino
- O bicho* – poema – Manuel Bandeira

Sugestão de leitura 3

- *Tristão e Isolda* em cordel – cordel – Marco Haurélio
- Metonímia* – conto/crônica (híbrido) – Rachel de Queiroz
- Domingo no parque* – canção – Gilberto Gil
- Faroeste caboclo* – canção – Renato Russo
- Romeu e Julieta* – Filme - Baz Luhrmann

Sugestão de leitura 4

- *O livro dos ressignificados* – João Doederlein
- Eu me chamo Antônio I* – Pedro Gabriel
- Estranheirismos* – Zack Magiezi

Sugestão de leitura 5⁵¹

- *Namíbia, não!* – texto dramático - Aldri Anunciação.
- O navio negreiro* – poema - Castro Alves.
- Todo camburão tem um pouco de navio negreiro* – canção – Marcelo Yucca e O Rappa.
- Amistad* – Filme – Steven Spielberg
- Boa esperança* – canção/videoclipe – Emicida.

Sugestão de leitura 6

- *Fahrenheit 451* – romance - Ray Bradbury
- Equilibrium* – filme – Kurt Wimmer
- Fahrenheit 451* – filme - Ramin Bahrani

Outras sugestões:

- *Na minha pele* – Lázaro Ramos
- *O diário de Anne Frank* – Anne Frank
- *Eu sou Malala* – Malala Yousafzai
- *Retalhos* – Craig Thompson
- *Anne de Green Gables* - L. M. Montgomery
- *Era uma vez Dom Quixote* – Miguel de Cervantes (Adaptação de Agustín Sánchez Aguilar e tradução de Marina Colasanti)

ALGUMAS REFERÊNCIAS DA LISTA DE SUGESTÕES DE LEITURA

ALVES, Antônio de Castro. *O navio negreiro e outros poemas*. Ilustrações de Kris Barz. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

AMISTAD. Longa-metragem. Drama. Direção de Steven Spielberg. EUA: 1997. Duração: 155 min. DVD.

ANUNCIACÃO, Aldri. *Namíbia, não!* 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2015.

A REVOLUÇÃO DOS BICHOS. *Animal Farm*. Longa-metragem. Aventura. Direção de Josh Stephenson. Inglaterra/EUA: 1999. Duração: 89min.

BANDEIRA, Manuel. O bicho. In: BANDEIRA, Manuel et al. *Caminho da poesia*. Literatura em minha casa, v. 1. São Paulo: Global, 2003. p. 12-13.

⁵¹ Textos escolhidos pelo grupo.

BOCAGE, Manuel du. O leão e o porco. *Obras poéticas de Bocage*. Nova edição. v.2. Lisboa: Livraria Editora, 1910. Apólogo 26. p. 149-150. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ub000061.pdf>. Acesso: 18 de junho de 2019.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. Trad. Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.

BUARQUE, Chico. Bicharia. *Os saltimbancos*. 1977.

DOEDERLEIN, João. *O livro dos ressignificados*. 1. ed. São Paulo: Paralela, 2017.

EMICIDA; NAVE. *Boa Esperança*. Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s96Xp0EmfDw>. Acesso em: 28 de junho de 2019. Duração: 3min03seg.

EQUILIBRIUM. Longa-metragem. Ficção científica/ação. Direção de Kurt Wimmer. EUA: 2002. Duração: 107 min.

FAHRENHEIT 451. Longa-metragem. Ficção científica/drama. Direção de Ramin Bahrani. EUA: 2018. Duração:101 min.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. São Paulo: Editora Pé da Letra, 2019.

GABRIEL, Pedro. Eu me chamo *Antônio*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

HAURÉLIO, Marco. *Tristão e Isolda em cordel*. São Paulo: Sesi SP Editora, 2018.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Trad. Modesto Carone. 10. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MONTGOMERY, Lucy Maud. *Anne de Green Gables*. Ilustração M. A. e W. J. Claus. Trad. Márcia Soares Guimarães. 1.ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MAGIEZI, Zach. *Estranheirismo*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos: um conto de fadas*. Trad. Heitor Aquino Ferreira. Pós-fácio Christopher Hitchens. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUEIROZ, Rachel de. Metonímia ou a vingança do enganado. *Cenas Brasileiras*. Coleção Para gostar de ler. v.17. Crônicas. São Paulo: Ática, 2003.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

THOMPSON, Craig. *Retalhos: um romance ilustrado*. Trad. Érico Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

YOUZAFZAI, Malala; MCCORMICK, Patrícia. *Eu sou Malala: como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo*. Trad. Alessandra Esteche. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2015.

YUCCA, Marcelo. *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*. O Rappa. Rio de Janeiro: 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kVmOD1CtcPM>. Acesso em: 28 de junho de 2019. Duração: 4 min35seg.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
 Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP:
 40.170-115, Salvador/BA
 Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **O que se ensina quando se ensina literatura?** que será desenvolvida por meio das aulas de Língua Portuguesa, pela professora **Humbelina Santos da Silva**, como um projeto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa pesquisa tem, como objeto de estudo, a leitura de textos de ficção, literatura nas aulas de Língua Portuguesa e de Estudos Literários na Escola Municipal de Pituacu. Em vista disso, prevê atividades realizadas com os(as) alunos(as), mediante leitura em sala de aula e o registro em cadernos de leitura (diários de leitura), e em áudio e/ou audiovisual das rodas de conversa que acontecerão nas oficinas. Como produto, pretende-se organizar uma apresentação por meio de um café literário.

Todas as atividades desenvolvidas por meio do projeto de pesquisa visam à manutenção da integridade física, psíquica e moral dos (as) participantes. Nesse sentido, não serão veiculadas quaisquer informações ou imagens pessoais que possam ferir o que consta das Leis que resguardam os seus direitos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990. Além de cumprir as exigências contidas na Resolução 466/12.

Como as atividades constituem-se de leitura e discussão acerca das leituras em sala de aula através de rodas de conversa, há a possibilidade de desconfortos, insegurança, timidez durante as oficinas, apesar disso, as práticas de leitura em sala de aula podem constituir uma ferramenta de aprendizado, ampliando o repertório de leitura e consolidando a formação de um sujeito-leitor crítico. Além desses benefícios esperados, caso haja alguma situação desconfortável para os alunos, podemos fornecer uma assistência através do grupo psicopedagógico da escola, tendo o participante da pesquisa (o aluno) liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento. Assim sendo, os(as) alunos(as) e responsáveis terão o esclarecimento sobre o estudo em todo e qualquer aspecto que desejarem, sendo facultada participação, ou seja, estarão livres para participar ou se recusar.

Vale ressaltar que a contribuição de seu(sua) filho(a) proporcionará a produção de conhecimento e os resultados da pesquisa serão divulgados no trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFBA, bem como em eventos acadêmicos, livros e revistas científicas. Contudo, para que seu(sua) filho(a) participe desse estudo, o(a) Senhor(a) não terá custo nem receberá qualquer benefício financeiro.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais. Após a sua assinatura, uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra lhe será entregue. Os pesquisadores tratarão a sua identidade e a de seu(sua) filho(a), com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira — Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde —, utilizando os dados somente para os fins acadêmicos e científicos.

O(A) Senhor(a) poderá solicitar outros esclarecimentos à pesquisadora responsável, Profa. Humbelina Santos da Silva, através do telefone (71) 998766143 ou 996524772, do *e-mail* belsis2003@hotmail.com, e na Escola Municipal de Pituaçu, localizada na Rua João Paulo II, s/n, Pituaçu, Salvador, Bahia. Poderá, ainda, solicitá-los ao professor orientador da pesquisa, Prof. Dr. Márcio Ricardo Coelho Muniz, lotado no Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, através do telefone (71) 3283-6237, do *e-mail*: marciomuniz@ufba.br, e no endereço Rua Barão de Jeremoabo, n° 147, *Campus* Universitário, Ondina, Salvador-BA, ou o Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem, Rua Augusto Viana S/N 3° andar, Canela, Salvador- Bahia ou através do *e-mail*: cepee.ufba@ufba.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____,
portador(a) do documento de identidade _____, responsável
pelo(a) menor _____,
fui informado(a) dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa **O que se ensina quando se ensina literatura?** de maneira clara e detalhada, tendo sido explicada as condições de participação dos alunos. Declaro que concordo com a participação do(a) menor sob a minha responsabilidade, sabendo que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão. Autorizo, igualmente, o uso da imagem em fotografia e registro áudio e/ou audiovisual, assim como a utilização de suas produções textuais como objeto de estudo, sendo respeitada a integridade do(a) menor, sem qualquer custo e/ou recompensa financeira.

Recebi e li uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo esclarecidas as minhas dúvidas.

Salvador, _____ de junho de 2019

Responsável Legal pelo(a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora

ANEXO B – Termo de assentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA -INSTITUTO DE
LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Rua Barão de Jeremoabo,147, Campus de Ondina, CEP: 40170-115,
Salvador - BA
Tel. (71) 3283-6207 Fax: (71) 3283-6208 E-mail: letras@ufba.br



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O que se ensina quando se ensina literatura?** a ser desenvolvida pela professora **Humbelina Santos da Silva**, com autorização dos seus pais e/ou responsáveis. Essa pesquisa tem como objeto de estudo a leitura de textos literário de variados tipos e gêneros em sala de aula, de forma contínua e sistemática, nas disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Literários em turmas do nono ano do Ensino Fundamental 2 na Escola Municipal de Pítuaçu. São previstas atividades realizadas com você e seus colegas, por meio leitura compartilhada, rodas de conversa e o registro de impressões sobre as leituras através de diários de leitura (cadernos) e/ou registro em áudio e/ou o registro audiovisual.

Haverá diversas atividades, como a leitura de um romance, previamente escolhido pela turma, a escuta dos áudios e canções, a exibição de filmes, leitura de outros textos de diversos gêneros, o registro de impressões de leitura em cadernos individuais (diários de leitura), rodas de conversa, produção textual ou a produção de material que represente a interpretação das leituras em áudio, vídeo e imagens. Todas essas possibilidades serão discutidas e escolhidas pelo grupo/turma.

Você, assim como todos os participantes, terá a sua integridade física, psíquica e moral garantida. Não serão veiculadas informações ou imagens pessoais que possam ferir os seus direitos de acordo com as Leis, a exemplo, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990. Também terá o esclarecimento sobre todos os aspectos dos estudos e atividades que faremos, sendo que a sua participação na pesquisa é facultativa, por isso é um direito seu participar ou não, podendo interromper a sua participação em qualquer etapa do processo. Em consonância com a Resolução 466/12 e a Resolução 510/16 do CEP/CONEP, você será informado sobre os riscos da pesquisa como desconforto em exprimir sua opinião, falar em público e exposição. Por isso, medidas poderão ser tomadas como sua desistência,

acompanhamento do núcleo pedagógico da escola, interrupção da participação e, reiterando, cancelamento do consentimento em qualquer momento.

Mas com a sua participação nesse processo colaborativo de pesquisa-aprendizagem, você poderá contribuir para a produção de conhecimento sobre a literatura em sala de aula em nossa comunidade escolar, Escola Municipal de Pituaçu, localizada em bairro homônimo em Salvador- Bahia. Os resultados da pesquisa serão apresentados, pela sua professora, no seu trabalho de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, assim como em eventos acadêmicos, a exemplo de congressos, seminários etc., e em livros e revistas científicos, não havendo custo nem recebimento de qualquer benefício financeiro pelos participantes.

Por isso, estimo que o nosso processo de ensino-aprendizagem ganhe novos sentidos, com o compromisso de evidenciar a importância e a contribuição de cada participante — você, sua família e a comunidade —, assim como reconhecer a riqueza sociocultural, em especial, da literatura.

Em caso de dúvida ou na ocorrência de qualquer fato não previsto, você e/ou os seus responsáveis poderão entrar em contato comigo, professora Humbelina Santos da Silva, pessoalmente na escola ou pelo telefone (71) 98676-6143.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO


Eu, _____, aceito participar da pesquisa **O que se ensina quando se ensina literatura?**. Entendi como será desenvolvida a pesquisa e da sua importância para a nossa comunidade escolar. Compreendi como posso participar e que a minha participação é facultativa, por isso tenho o direito de optar por participar ou não de qualquer etapa da pesquisa. A pesquisadora **Humbelina Santos da Silva** esclareceu as minhas dúvidas e já recebeu a autorização dos meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2019.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora

ANEXO C – Artigo

| | | |
|---|--------------------------------|-----------------------|
|  | ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU | |
| | Nome: | Data: |
| | 9 º ANO | Turma: |
| | Disciplina: ESTUDOS LITERÁRIOS | Professora: HUMBELINA |

LER DE VIA SER PROIBIDO

“A pensar fundo na questão, eu diria que ler devia ser proibido.

Afinal de contas, ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo insosso e ordinário em que vivem. A leitura induz à loucura, desloca o homem do humilde lugar que lhe fora destinado no corpo social. Não me deixam mentir os exemplos de Don Quixote e Madame Bovary. O primeiro, coitado, de tanto ler aventuras de cavalheiros que jamais existiram meteu-se pelo mundo afora, a crer-se capaz de reformar o mundo, quilha de ossos que mal sustinha a si e ao pobre Rocinante. Quanto à pobre Emma Bovary, tornou-se esposa inútil para fofocas e bordados, perdendo-se em delírios sobre bailes e amores cortesãos.

Ler realmente não faz bem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrolável. Liberta o homem excessivamente. Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram. Sem a leitura, ainda, estaria mais afeito à realidade quotidiana, se dedicaria ao trabalho com afinco, sem procurar enriquecê-la com cabriolas da imaginação.

Sem ler, o homem jamais saberia a extensão do prazer. Não experimentaria nunca o sumo Bem de Aristóteles: o conhecer. Mas para que conhecer se, na maior parte dos casos, o que necessita é apenas executar ordens? Se o que deve, enfim, é fazer o que dele esperam e nada mais? Ler pode provocar o inesperado. Pode fazer com que o homem crie atalhos para caminhos que devem, necessariamente, ser longos. Ler pode gerar a invenção. Pode estimular a imaginação de forma a levar o ser humano além do que lhe é devido.

Além disso, os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia. Nos transportam a paraísos misteriosos, nos fazem enxergar unicórnios azuis e palácios de cristal. Nos fazem acreditar que a vida é mais do que um punhado de pó em movimento. Que há algo a descobrir. Há horizontes para além das montanhas, há estrelas por trás das nuvens. Estrelas jamais percebidas. É preciso desconfiar desse pendor para o absurdo que nos impede de aceitar nossas realidades cruas.

Não, não deem mais livros às escolas. Pais, não leiam para os seus filhos, pode levá-los a desenvolver esse gosto pela aventura e pela descoberta que fez do homem um animal diferente. Antes estivesse ainda a passear de quatro patas, sem noção de progresso e civilização, mas tampouco sem

conhecer guerras, destruição, violência. Professores, não contem histórias, pode estimular uma curiosidade indesejável em seres que a vida destinou para a repetição e para o trabalho duro.

Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Seria impossível controlar e organizar a sociedade se todos os seres humanos soubessem o que desejam. Se todos se pusessem a articular bem suas demandas, a fincar sua posição no mundo, a fazer dos discursos os instrumentos de conquista de sua liberdade.

O mundo já vai por um bom caminho. Cada vez mais as pessoas leem por razões utilitárias: para compreender formulários, contratos, bulas de remédio, projetos, manuais etc. Observem as filas, um dos pequenos cancros da civilização contemporânea. Bastaria um livro para que todos se vissem magicamente transportados para outras dimensões, menos incômodas. E esse o tapete mágico, o pó de pirlimpimpim, a máquina do tempo. Para o homem que lê, não há fronteiras, não há cortes, prisões tampouco. O que é mais subversivo do que a leitura?

É preciso compreender que ler para se enriquecer culturalmente ou para se divertir deve ser um privilégio concedido apenas a alguns, jamais àqueles que desenvolvem trabalhos práticos ou manuais. Seja em filas, em metrô, ou no silêncio da alcova... Ler deve ser coisa rara, não para qualquer um.

Afinal de contas, a leitura é um poder, e o poder é para poucos.


Para obedecer não é preciso enxergar, o silêncio é a linguagem da submissão. Para executar ordens, a palavra é inútil.

Além disso, a leitura promove a comunicação de dores, alegrias, tantos outros sentimentos... A leitura é obscena. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, o próprio. A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias. Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do Outro. Sim, a leitura devia ser proibida.

Ler pode tornar o homem perigosamente humano.”

GRAMMONT, Guiomar, In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. pgs.71-73.

ANEXO D – Conto

| | | |
|---|--------------------------------|-----------------------|
|  | ESCOLA MUNICIPAL DE PITUAÇU | |
| | Nome: | Data: |
| | 9º ANO | Turma: |
| | Disciplina: ESTUDOS LITERÁRIOS | Professora: HUMBELINA |

Espelhos Negros

Diante do colapso enfrentado pelo país em decorrência da crise de imagem, o Presidente decidiu anunciar um decreto. Em atitude emergencial, entrou em rede nacional para pronunciar um discurso oficial com a divulgação de uma nova lei: A partir daquela data, o uso de espelhos ou outros aparelhos e objetos com propriedades reflexivas estava permanentemente proibido.

Toda crise traduz um momento de ruptura anunciado. Essa crise atingiu imediatamente a reputação, ponto nevrálgico daquele país emergente com profundas cicatrizes mal curadas de um passado escravocrata e colonial.

Esta nação de terceiro mundo vivia uma crise diante do avassalador sistema capitalista de consumo desenfreado. A obsessão pela "boa" aparência e a extrema vaidade atingiu as raias da loucura na maior parte da população. As empresas informaram prejuízos decorrentes dos constantes atrasos dos funcionários, preocupados com sua apresentação pessoal; dos frequentes atestados médicos destinados à recuperação após a realização de cirurgias plásticas e outros procedimentos estéticos; a polícia estava enfrentando uma crise nunca antes vista, em virtude da dificuldade de identificação dos prisioneiros, a ludibriar o sistema com a exibição de novos rostos, e até mesmo de novos sexos. Todos queriam ser como os artistas, viver como eles, enfim, criar paraísos na terra, ilhas de salvação, encontros perfeitos, enquanto a desigualdade e a fome estavam a crescer em torno das cidades "grandes".

Até mesmo as crianças já não brincavam como antes, preocupadas com a aparência, exigiam procedimentos estéticos dos mais diversos e alguns pais chegavam até a comprar lentes de contato para os bebês, loirinhos, lamentavelmente sem olhos azuis, alegando uma correção genética; as pessoas passavam horas a cuidar da aparência enquanto a violência e o uso de drogas cresciam assustadoramente; ninguém queria investir nas ciências, na assistência social, todos queriam estar impecáveis diante de um mundo mágico criado pela televisão. O realismo fantástico televisivo estava mesmo engolindo o mundo real.

A notícia atingiu a população como um raio. O decreto do Presidente foi recebido com revolta e desespero: as pessoas estavam cometendo o suicídio em massa nas praças, nas escolas. As clínicas de estética estavam sendo fechadas, assim como os salões de cabeleireiros - nas ruas o trânsito estava caótico, sem direção.

As pessoas vagavam em busca de um miradouro, de um ponto turístico onde pudessem enxergar a si mesmas. Infelizmente, as fontes de água estavam escassas, não havia um lago, um córrego, um fiapo de rio onde pudessem mirar-se. As cidades beiravam o caos, com pessoas perdidas, enlouquecidas, à deriva dos afetos.

Moisés era um repórter investigativo incansável na busca pela notícia. Também estava devastado pelo decreto. Em seus 43 anos, tinha o orgulho de ter se reinventado, pois construíra, junto ao seu meio referencial, a crença de que nascera feio.

Não estava muito à vontade com a sua identidade negra, nem com o seu cabelo crespo, que detestava. Acreditava não ter muitos atributos físicos especiais e investira muito tempo e dinheiro para tornar-se um homem melhor, diante da inevitável evolução: branco, ou quase isso, devido ao tom de pele que conseguira com o auxílio da cosmética, magro, alto, lindo, um exemplo a ser seguido, já que apresentava semanalmente um programa televisivo. E agora não poderia contemplar a sua própria imagem?

Resolveu investigar a fundo. Logo descobriu que o sistema não estava de brincadeira. Várias pessoas estavam desaparecendo misteriosamente após terem sido flagradas portando espelhos. Alguns clubes de senhoras foram bombardeados após a denúncia anônima de que esses locais praticavam cultos de imagem fechados a sete chaves.

Pessoas estavam sendo torturadas após a denúncia de práticas de tráfico de espelhos. Nas ruas da cidade, nos becos, você poderia pagar uma fortuna para que alguém lhe permitisse olhar, ainda que de relance, a sua imagem no espelho. Moisés estava desnortado, sem saber a quem procurar, quando foi apresentado a um jovem engenheiro de vinte e cinco anos, "nerd", artista plástico. Foram apresentados durante um coquetel badalado e Moisés ficou sabendo por fontes seguras que o rapaz era "hacker", e que tinha informações a revelar. Marcaram um encontro para o dia seguinte. Num café, no centro da capital. Moisés não queria rodeios:

– Fiquei sabendo que você sabe mais do que a maioria, tenho interesse, pago pelas informações e prometo sigilo.

O jovem sorriu, um riso largo que escorria pela boca e inundava o corpo inteiro. Um sorriso de satisfação.

– Vocês jornalistas são mesmo insensíveis. Não vai me oferecer um café? Conversar sobre amenidades? Sempre engolidos pelo tempo... Sei que foram moldados durante a faculdade a manifestar-se de forma clara, direta e objetiva, mas uma boa oratória é parte das relações humanas... Nesse momento não tenho o menor interesse em colaborar com você, digamos que nós, os humanos, somos movidos pelas sensações...

Moisés ficou irritado. Era mesmo o que faltava. Um filósofo, existencialista ...

– Como é mesmo o seu nome? Pedro? Desculpe, mas estou muito aflito, há dias não me enxergo diante de um espelho, estou meio abalado, confuso... Mas você parece estar tranquilo?

Pedro está a fazer palavras cruzadas. Totalmente concentrado.

Meu caro, nem todos têm as mesmas preocupações... Moisés quer voltar ao assunto, está impaciente.

– Preciso de informações sobre um movimento rebelde, ouvi dizer que eles ainda têm espelhos, sei que você conhece o assunto. Eu pago bem.

Pedro interrompe a jogada. Olha Moisés com atenção.

– Você é um cara decifrável em poucas letras. Já vi muitos assim. Guarda as palavras cruzadas. Podemos partir hoje ainda.

– Esse lugar existe mesmo? É seguro?

Pedro ri.

– A viagem é longa.

Os dois tomam um farto café da manhã. Saem juntos.

Para chegar à cidade esperada, sete dias são necessários. Nos dois primeiros, Pedro não disse palavra alguma. No terceiro dia também não. No quarto, percebendo que Moisés estava muito só, resolveu falar:

– O funcionamento dos espelhos sempre me intrigou.

Quando soube da existência desse grupo, logo quis mudar de vida, aderir ao movimento. Estava sentindo falta de pertencer a algum lugar.

Moisés está impaciente:

– Mas como eles conseguem ter espelhos lá?

Mais um dia de viagem sem palavras. Moisés nunca vivera em meio ao seu silêncio. Foi necessário esperar um dia para obter a resposta desejada.

– Não estão preocupados com as tradições. Já ouviu falar em espelhos negros?

Moisés esboça certo nervosismo.

– Não fico muito à vontade com a palavra "negro". Acho uma palavra muito pesada, carregada. Gosto mais das cores claras, trazem mais leveza.

Pedro está pensativo, os dois continuam a caminhar por uma estrada deserta, já é noite, venta muito. No dia seguinte, Pedro comenta, em tom reflexivo:

– Um espelho negro reflete tanto quanto os outros, mas vai além, pois a imagem que ele forma é diferente, a superfície negra cria diferentes perspectivas, valoriza outros aspectos.

Moisés fica indignado:

– Você quer que eu enxergue alguma coisa diante de um espelho negro? Isso é coisa de maluco, de artistas, de viciados, de gente que não tem o que fazer! Espelhos negros! E eu perdendo o meu tempo acreditando que iria fazer a reportagem da minha vida! Isso é uma igreja, ou sei lá o quê!

Pedro continua com o seu sorriso dialético.

– E você? Um negro que não assume a própria identidade, que procura um espelho para reafirmar o branqueamento que comprou com o auxílio da indústria cosmética porque não é capaz de olhar, de enxergar a si mesmo diante da dialética da percepção? Realmente somos artistas, e muitas vezes aproveitamos o nosso tempo para não ter o que fazer, não vivemos em função do que temos, e sim do que somos. Sim, estamos diante dos nossos espelhos negros, olhando para nós mesmos, enxergando as nossas memórias, a nossa ancestralidade, sem medo da nossa escuridão.

É o sétimo dia da viagem. Moisés está exausto, tenta sentar e desaba. Chora intenso, com lágrimas que se propõe a desfazer máscaras, a limpar a alma cansada. Vive o seu mistério profundo. Renasce durante um tempo sem fim. Quando volta a si, percebe que já estão às portas da cidade. Há um portal onde se lê "Seja bem-vindo a Miradouro".

Pedro convida:

– Se você se enxergar diante de um espelho negro, aprenderá a conviver com as suas sombras, com as suas luzes, alterando a sua percepção. Isso influenciará decisivamente a sua existência. Vamos, Moisés, não olhe para trás, senão vai virar uma estátua de sal!

Moisés, trêmulo de medo, levanta, com certa dificuldade, amparado por Pedro. É quase noite. O fim do dia mostra um intenso tom de vermelho, acolhedor. Ao longe é possível ouvir sons de festa na cidade dos vivos. Os dois chegam a Miradouro, um ponto de onde se desfruta um largo panorama, aberto às dialéticas da percepção. Pelo menos por enquanto, estava completa a jornada dos espelhos.

SOBRAL, Cristiane. Espelhos negros. In: *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção*. Brasília (DF): Editora Dulcina, 2011.