

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

---

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras

Dissertações

---

2021

# O clássico em sala de aula: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles

Fernandes, Simone de Almeida

Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/656>

*Baixado de Repositório Institucional UENP*



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
Centro de Letras, Comunicação e Artes  
Mestrado Profissional em Letras em Rede



---

SIMONE DE ALMEIDA FERNANDES

**O CLÁSSICO EM SALA DE AULA:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA  
COM LYGIA FAGUNDES TELLES**

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR  
2021

SIMONE DE ALMEIDA FERNANDES

**O CLÁSSICO EM SALA DE AULA:  
UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA COM  
LYGIA FAGUNDES TELLES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP  
Orientadora

---

Prof. Dr. Claudio Mello  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP  
Examinadora Interna

Cornélio Procópio, 20 de agosto de 2021.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

F363c Fernandes, Simone de Almeida  
O clássico em sala de aula : uma proposta de  
leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles /  
Simone de Almeida Fernandes; orientadora Ana Paula  
Franco Nobile Brandileone - Cornélio Procópio, 2021.  
347 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, 2021.

1. Letramento literário. 2. Cânone. 3. Lygia  
Fagundes Telles. I. Brandileone, Ana Paula Franco  
Nobile, orient. II. Título.

*Aos meus grandes amores: esposo e filhos,  
Mauro, Maria e Gabriel.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por trilhar o meu caminho.

Em especial, à minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Franco Nobile Brandileone pela dedicação, carinho, paciência e disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos.

Aos Professores da Banca de Qualificação e Defesa, Dr.<sup>a</sup> Vanderleia de Oliveira e Dr. Cláudio Mello, pela leitura atenciosa e relevantes contribuições.

À Dani, secretária do programa, presença amiga e competência nas suas atribuições.

Ao meu esposo Mauro, pela paciência, pela compreensão de minha ausência nesse período de elaboração do estudo.

Aos meus filhos, Maria e Gabriel, pela colaboração, paciência, compreensão pela minha ausência e auxílio nas tarefas do lar.

Aos meus pais: Francisco e Francisca, que sempre me apoiaram para alcançar meus objetivos.

A toda a minha família, que compreenderam a minha ausência nas comemorações familiares.

Aos Alunos e Alunas da EJA, que são minha fonte de inspiração.

Por toda a equipe da UENP/PROFLETRAS, professores, coordenadores, secretários, colaboradores, todos são participantes da realização de uma conquista tão desejada. Tantos conhecimentos partilhados por uma equipe magnífica de professores extraordinários com tamanha sabedoria.

Aos amigos de viagens, conhecimentos, apoio e carinho: Antônio, Maira e Valmir.

Aos Mestrandos e Mestrandas do PROFLETRAS, turma 6, por compartilharem seus conhecimentos, suas alegrias, apoio na superação de dificuldades e momentos de confraternização.

À CAPES pelo apoio financeiro.

*É difícil separar a ficção da invenção, a fantasia da memória. Não há uma linha separando o que você viu do que você sonhou. A imaginação ocupa o espaço da memória.*  
*Lygia Fagundes Telles*

FERNANDES, Simone de Almeida. *O clássico em sala de aula: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

## RESUMO

Esta pesquisa se voltou à reflexão sobre a importância da leitura dos clássicos na escola, sobretudo no contexto atual do ensino da literatura, que põe à margem o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado. Desse modo, teve-se como objetivo geral contribuir para a valorização da leitura de obras literárias clássicas no contexto escolar, a partir da leitura de contos de Lygia Fagundes Telles e, assim, oferecer aos estudantes o contato com patrimônio estético-literário que lhes competem interpretar para compreenderem a si e ao outro no quadro cultural a que pertencem. Diante desse desafio, propôs-se a elaboração de uma proposta de intervenção didática para os potenciais alunos do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, no município de Almirante Tamandaré, estado do Paraná, a partir dos pressupostos metodológicos do círculo de leitura (COSSON, 2014), de modo que se possa efetivar a educação literária via leitura na escola. A pesquisa visou, entre os seus principais objetivos específicos, a refletir sobre as relações existentes entre a Literatura, leitura e o sujeito leitor presentes no contexto escolar contemporâneo; promover a aproximação entre as práticas educacionais e as práticas sociais do educando; refletir sobre a prática docente e sua formação em relação ao ensino de Literatura. Para tanto, adotou-se metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica, com análise de conteúdo, e abordagem qualitativa, uma vez que interpreta, discute e atribui significados aos assuntos abordados. Espera-se que este trabalho possa contribuir para formação de sujeitos reflexivos e críticos, bem como promover a leitura literária dos clássicos em sala de aula e a reflexão sobre a necessidade da efetivação de (novas) práticas de ensino da Literatura no contexto escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Palavras-chave:** Letramento literário; Cânone; Lygia Fagundes Telles; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

FERNANDES, Simone de Almeida. *The classic in the classroom: a proposal for literary reading at EJA with Lygia Fagundes Telles*. 2021. Dissertation (Professional Master's in Letters). State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

### **ABSTRACT.**

This research turned to the reflection on the importance of reading the classics at school, especially in the current context of teaching literature, which sets aside the knowledge of the classics and the established canon. Thus, the general objective was to contribute to the appreciation of the reading of classic literary works in the school context, from the reading of stories by Lygia Fagundes Telles and, thus, offer students contact with the aesthetic-literary heritage they are responsible for. interpret to understand themselves and the other in the cultural framework to which they belong. Faced with this challenge, it was proposed to prepare a proposal for a didactic intervention for potential students of elementary education in Youth and Adult Education, in the municipality of Almirante Tamandaré, state of Paraná, based on the methodological assumptions of the reading circle (COSSON, 2014), so that literary education can be carried out via reading at school. The research aimed, among its main specific objectives, to reflect on the existing relationships between Literature, reading and the reader subject present in the contemporary school context; to promote the approximation between educational practices and the student's social practices; reflect on the teaching practice and its formation in relation to the teaching of Literature. For this purpose, a bibliographic research methodology was adopted, with content analysis, and a qualitative approach, as it interprets, discusses and assigns meanings to the topics covered. It is expected that this work can contribute to the formation of reflective and critical subjects, as well as promote the literary reading of classics in the classroom and the reflection on the need to implement (new) Literature teaching practices in the school context, especially in Youth and Adult Education (EJA).

**Keywords:** Literary literacy; Canon; Lygia Fagundes Telles; Youth and Adult Education (EJA)

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FACHADA DA ESCOLA.....	156
FIGURA 2 – BIBLIOTECA CONJUGADA COM A INFORMÁTICA.....	160
FIGURA 3 – COMPUTADORES E MESAS DE LEITURA.....	160
FIGURA 4 – VISÃO GERAL DO ESPAÇO COMPARTILHADO.....	161
FIGURA 5 – A BIBLIOTECA – VISÃO INTERNA .....	162
FIGURA 6 – PINTURA DA QUADRA ESPORTIVA.....	162
FIGURA 7 – PINTURA E ORGANIZAÇÃO DO PÁTIO COBERTO.....	163
FIGURA 8 – VISTA PARA PÁTIO E SALAS DO FUNDO DA ESCOLA.....	163
FIGURA 9 – TRANSFORMAÇÃO DO DEPÓSITO EM SALA DE JOGOS.....	164
FIGURA 10 –VISTA DA ENTRADA PARA FUNDOS DA SALA DE JOGOS .....	164
FIGURA 11 –VISTA ENTRADA DA SALA DE JOGOS .....	165

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DO ACERVO PNBE 1DE 998 A 2014.....	73
QUADRO 2 _ ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DO CÍRCULO DE LEITURA.....	313
QUADRO 3 _ SUGESTÃO DE QUESTÕES PARA DISCUSSÃO NO CÍRCULO DE LEITURA.....	318

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

CEEBJA (Centro de Educação Básica de Jovens, Adultos e idosos)

DCE-EJA- PR (Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná)

ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos)

EF (Ensino Fundamental)

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

EM (Ensino Médio)

FNDE (Fundo Nacional de Educação)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

MEC (Ministério da Educação e do Desporto.)

PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola)

PNLD (Plano Nacional do Livro Didático)

PROJOVEN (Programa Nacional de Inclusão de Jovens)

PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego)

RC-PR (Referencial Curricular do Paraná)

SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 LITERATURA: PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE.....</b>	<b>28</b>
1.1 A Literatura através dos tempos: conceitos e funções.....	28
1.2 O LUGAR DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	41
1.2.1 <i>Base Nacional Comum Curricular</i> .....	41
1.2.2 <i>Referencial Curricular do Paraná</i> .....	50
1.2.3 <i>Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos</i> .....	56
1.3 Obras Clássicas: um direito humano.....	91
<b>2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA E O PROCESSO DE MEDIÇÃO LITERÁRIA.....</b>	<b>111</b>
2.1 Sociedade contemporânea: professores, alunos e o ensino de Literatura.....	111
2.2 O professor de Literatura no processo de mediação literária.....	145
<b>3 DELINEANDO A PROPOSTA DIDÁTICA.....</b>	<b>155</b>
3.1 O campo da pesquisa na EJA: a escola e os potenciais participantes.....	155
3.2 O círculo de leitura literária como possibilidade para a educação literária.....	167
3.3 Alguns apontamentos sobre a autora Lygia Fagundes Telles.....	203
3.3.1 “POMBA ENAMORADA OU UMA HISTÓRIA DE AMOR” NO CÍRCULO DE LEITURA.....	207
3.3.2 Um olhar sobre “Pomba enamorada ou uma história de amor”.....	207
3.3.3 Proposta didática para o estudo literário de “Pomba enamorada ou uma história de amor”.....	220
3.4 “VERDE LAGARTO AMARELO” NO CÍRCULO DE LEITURA.....	238
3.4.1 Um mergulho no universo de “Verde lagarto amarelo”.....	238
3.4.2 Proposta didática para o estudo literário de “Verde lagarto amarelo” .....	255
3.5 “NADA DE NOVO NA FRENTE OCIDENTAL” NO CÍRCULO DE LEITURA ....	273
3.5.1 Possíveis sentidos em “Nada de novo na frente ocidental”.....	273
3.5.2 Proposta didática para o estudo literário de “Nada de novo na frente Ocidental”.....	291
3.6 Das potencialidades da proposta de intervenção didática.....	309

<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>324</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>331</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>347</b>
Anexo 1– Sugestão de questionário.....	348

## INTRODUÇÃO

Este estudo está embasado em experiências e estudos bibliográficos sobre o trabalho com a Literatura em sala de aula no Ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das quais se percebeu a relevância de promover uma prática de leitura literária com autores e obras clássicas. Diante desse desafio, alguns questionamentos se fazem presente, considerando o público alvo: é possível propor a leitura de clássicos literários para leitores sem repertório de leitura literária? Quais estratégias metodológicas usar? Os alunos encontrarão motivação? Compreenderão os textos ofertados para leitura?

É fato que o ensino da Literatura no contexto escolar brasileiro atual possui muitos entraves. Entre eles, destacam-se a formação inicial e continuada inadequada do professor que fomente a adoção de práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da Literatura levando, frequentemente, ao uso do texto literário como pretexto para o ensino da Língua Portuguesa, bem como ao uso do livro didático como (único) suporte pedagógico que, muitas vezes, apresenta os textos literários de forma fragmentada. Aspectos que, associados, promovem a desmotivação do aluno pelo texto literário ofertado em sala de aula, considerado “massacrante” e imposto pelo professor, apesar de experiências bem-sucedidas quando abordadas de forma sistematizada. De forma contundente, Cosson aponta para outra dificuldade que, certamente, está no cerne dos outros desafios que cercam a educação literária:

Vivemos nas escolas uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade quando a matéria é literatura. Alguns acham que se trata de um saber desnecessário. Para esses a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. (COSSON, 2018, p.10).

Diante das inúmeras concepções equivocadas ligadas ao ensino da Literatura para superar, o trabalho do professor de literatura acaba, muitas vezes, ficando restrito à leitura pragmática de livros (pretexto para o estudo gramatical) sem a adoção de metodologia para o estudo do texto literário. Além da leitura desvinculada de uma

metodologia de ensino, que não tem formado leitores perenes, Navas e Ignácio (2015) tecem um quadro nada animador sobre a figura do professor no contexto escolar, o que certamente influencia a disposição do aluno para ler Literatura: “[...] uma das conclusões da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3*, organizada por Zoara Failla e publicada em 2012, aponta o professor como o principal responsável pelo incentivo à leitura por 45% dos entrevistados” (2015, p.55-56). As autoras seguem apresentando as dificuldades que afetam o trabalho com a Literatura nas escolas: a ineficiência da formação do professor que compromete a abordagem do texto literário em sala de aula; o baixo salário, que o leva a assumir jornada dupla, quando não tripla, para aumento da renda familiar, gerando falta de tempo para preparar aulas mais atrativas aos alunos; a falta de recursos para compra de livros teóricos e literários e de cursos de aperfeiçoamento.

Com a inadequação da formação inicial e continuada, resta ao professor o uso (quase) exclusivo do livro didático como ferramenta metodológica para o trato com a Literatura que, dificilmente, contribui para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando, conforme ainda apontam Navas e Inácio:

[...] na maioria das vezes, a solicitar informações como o título da história, o nome do autor, o nome do personagem principal [...]. Além de uma metodologia que não busca estimular a leitura do texto literário, é comum [...] questões [...]– Gostou do texto? O que o texto nos ensina? [...] Soma-se ainda a isto o [...] uso indiscriminado de fragmentos descontextualizados do conjunto do texto original [...] impedindo ao leitor o acesso à coerência e ao sentido do texto em sua plenitude (2015, p. 58).

Além disso, a leitura literária tem sido abordada na disciplina de Língua Portuguesa, muitas vezes, como pretexto, servindo-se como instrumento meramente de uso utilitário, pautado seja no estudo de aspectos gramaticais da língua e habilidades linguísticas em geral ou no estudo “sobre” a Literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, o que torna o trabalho com a Literatura um fardo para o aluno, levando-o à falta de motivação e à apatia em relação ao estudo do texto literário, que passa a se restringir “[...] a um campo limitado de exercício do conhecimento, à memorização de nomes de autores associados a nomes de obras e períodos literários [...]” (GUINZBURG, 2012, p.212).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a realidade dos professores de Língua Portuguesa está longe da ideal, pois, além dos fatores apresentados, vivenciamos a falta de preparo para um trabalho mais eficiente com a Literatura, dada a “[...] carência na formação do curso de Letras”, da formação continuada do professor, além da falta de “transposições didáticas das teorias e crítica literárias” (COSSON, 2018, p.16) para o ensino de Literatura nas nossas escolas.

Somadas a essas dificuldades para a implementação da educação literária e do letramento literário, pode-se constatar o apagamento do estudo do texto literário também nos documentos oficiais recentemente publicados, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações - RCPR* (PARANÁ, 2018), que situam o texto literário como apêndice da área de Linguagens, que compreende quatro componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Observa-se que há a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa, o que não ocorre no tocante à Literatura, extinta como componente curricular obrigatório.

E, como termômetro do obscurecimento dos estudos literários na *BNCC* (BRASIL, 2017), constata-se que, nas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a Literatura aparece articulada com outras formas de manifestação artística e cultural; a nona competência estabelece que:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 85).

Pelo que se observa, a Literatura continua sendo percebida como um objeto de manifestação artística e cultural, em grau de igualdade com outras manifestações artísticas e, mesmo que essas façam parte do grupo das artes, denotam valor estético diferenciado. São evidentes, em alguns trechos do documento, a menção a alguns aspectos caros para os estudiosos da Literatura, como a “[...] continuidade da

formação do leitor literário [...], de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2017, p.138). Isso, contudo, não conduz à admissão da especificidade da linguagem literária, considerando a compreensão e o significado desses textos, as relações que estabelecem com outros autores e obras, com o contexto histórico do qual fazem parte, com a atualidade, a fim de assegurar a capacidade de reflexão do e sobre o mundo no qual nossos alunos estão inseridos; particularidades que caracterizam a educação literária.

Quanto ao *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações - RCPR (PARANÁ, 2018)*, que é embasado na *BNCC (BRASIL, 2017)*, nele são apresentados os direitos e objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa que deverão ser considerados na elaboração dos currículos e Planos de Trabalho Docentes (PTDs) nas escolas. No *RCPR (PARANÁ, 2018)*, observa-se a mesma omissão da Literatura como componente curricular obrigatório, aparecendo apenas como um complemento de um dos quatro componentes curriculares obrigatórios da área de Linguagens, a Língua Portuguesa, ainda que mencione aspectos voltados à relevância da literatura na formação do leitor:

Para que a experiência da literatura e da arte em geral possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (PARANÁ, 2018, p.539).

Da citação acima fica o questionamento: até que ponto o documento confere, de fato, importância à experiência da leitura literária para a humanização e formação do leitor se, assim como a *BNCC (BRASIL, 2017)*, relega a segundo plano a Literatura? Assim, mesmo que a Literatura seja, de alguma forma, abordada pelo *RCPR (PARANÁ, 2018)*, reforçada pela sugestão de se trabalhar, em todas as etapas de ensino, com variados gêneros literários em sala de aula, não equivale dizer que a Literatura e as práticas de leitura literária sejam admitidas como substanciais na área de Linguagens; prova disso é sua extinção como componente curricular obrigatório.

Já as *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná - DCE-EJA* (PARANÁ, 2006) servem para guiar o trabalho nesta modalidade de ensino nas escolas. Essas *Diretrizes* encaminham o trabalho em sala de aula resgatando a história da EJA, delineando o perfil dos educandos e convocando todos os responsáveis a tratarem com respeito e dignidade a todos os envolvidos nesse segmento de ensino. A partir desse texto, que prescreve as ações dos educadores, muitas vezes utópicas, a Literatura é mencionada no âmbito genérico da cultura:

A cultura compreende, portanto, desde a mais sublime música ou obra literária, até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura, a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de vida, os sistemas morais, as instituições sociais (...). (SACRISTÁN, 2001, p.105 apud PARANÁ, 2006, p. 32).

A partir do trecho acima transcrito, observa-se, também, que a Literatura não é tratada como conhecimento primordial para a formação do estudante da EJA, sendo relegada a segundo plano, pois é mencionada junto aos demais componentes constituintes da cultura. Com base nos documentos anteriormente citados, *BNCC* (BRASIL, 2017), *RCPR* (PARANÁ, 2018) e *DCE-EJA* (PARANÁ, 2006), percebe-se que nenhum dos documentos reconhecem a Literatura como disciplina autônoma e fundamental para a formação do educando. Caberá, assim, ao docente formular, implementar e avaliar estratégias para o trabalho com o texto literário no meio escolar. Aqui fica, então, mais indagações: Como ensinar Literatura? Que estratégias usar? Literatura clássica ou contemporânea? Como proceder para que a Literatura desempenhe o “papel formador da personalidade?” (CANDIDO, 1995, p. 178).

A esse respeito e na defesa dos clássicos, Calvino (1993, p.10) considera que “[...] os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. Isso quer dizer que os clássicos agradam a leitores de diferentes idades, em lugares e tempos diferentes, e suas especificidades formais e temáticas têm a capacidade de romper a fronteira do tempo, imortalizando-se. É por seu valor imanente que Machado postula a leitura dos clássicos como um direito humano:

Assim a minha reivindicação de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos), porque é nosso direito, vem se somar uma determinação de ler porque é uma forma de resistência. Esse patrimônio está sendo acumulado há milênios, está à minha disposição, uma parte é minha e ninguém tasca. E não vou deixar ninguém me gambelar – como diz a letra do forró- nem vir com conversa fiada para eliminar totalmente da minha vida a possibilidade de dedicar um certo tempo de atenção aos livros. De boa qualidade, é evidente, porque já que há tanta coisa atraente no mundo e tão pouco tempo para tudo, não vou desperdiçar minha vida com bobagem (MACHADO, 2002, p.19).

Ademais, os clássicos compõem o patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo do tempo. Então, é direito do cidadão ter acesso a esse rico material cultural. Além de serem valorizadas pela tradição, as obras clássicas também trazem, em seu repertório, diversas situações que contribuem para o conhecimento do mundo e do ser. Elas são uma forma de resistência aos inúmeros discursos que questionam o seu inestimável valor. Sob esse ponto de vista é que se defende o estudo dos textos literários clássicos para a emancipação do sujeito na sociedade que, segundo Machado é [...] alimento do espírito, igualzinho a comida” (2002, p.15). Ou seja, todo ser humano tem necessidade de alimento (do corpo e do espírito) e precisa ter em grande quantidade, variedade e qualidade, que sacie sua vontade.

Sendo a escola o *locus* mais importante de acesso à cultura, senão o único, caberia a ela ofertar os clássicos a estudantes de todas as idades? Diante da indagação e do contexto escolar atual é que se torna necessário levar para a escola um trabalho que estimule o aluno leitor a dar vida e voz ao texto literário, a fim de assegurar a capacidade de reflexão crítica *do* e *sobre* o mundo. Por isso, deve-se promover (novas) ações de circulação do discurso literário nas instituições escolares, a fim de dissipar a desimportância atribuída à Literatura, sobretudo à tradição literária. Para tanto, é necessária a luta contra os discursos autoritários e pragmáticos que apregoam a abstenção de tudo o que “[...] não se mostra prático, útil, fácil, reconhecível” (FRITZEN, 2017, p.113).

Sob essa perspectiva e segundo os pressupostos de Calvino (1993) e Machado (2002) sobre a relevância de (re)habilitar a tradição literária em sala de aula, é que foi selecionado como objeto de estudo para o letramento literário os contos “Pomba enamorada ou uma história de amor”, “Verde lagarto amarelo” e “Nada de novo na

frente ocidental”, de Lygia Fagundes Telles (2004), da obra intitulada *Antologia: meus contos preferidos* que, pela variedade temática (o amor, a morte, a inveja, o mistério, desencontros, coragem, etc.), associa-se ao público alvo desta pesquisa, alunos da EJA, que se caracterizam pela diversidade cultural, social e de faixa etária. Entende-se, portanto, que essa diversidade temática pode se integrar ao conhecimento de mundo dos alunos e constituir-se como motivação no processo para a educação literária e para a (re)inserção do clássico em sala de aula. Os contos selecionados permitem ao leitor experienciar situações inquietadoras, levando-o a se identificar com as personagens e seus conflitos, instigando-o a se engajar em acontecimentos que fazem parte da vida do indivíduo. Essa experiência promovida pela leitura da obra literária “humaniza em sentido profundo porque faz viver”, segundo Candido (1995, p. 85).

Já a seleção do gênero conto deu-se por levar em conta a necessidade de o texto literário dialogar com o público alvo desta pesquisa, já que os contos selecionados mantêm estrita relação com as vivências dos educandos, podendo levá-los à ampliação de suas visões de mundo e de seus repertórios estético e cultural. Sobre a forma conto, Gotlib (2006) também traz as seguintes considerações:

[...] cada conto traz um compromisso selado com sua origem: a da estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. Porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição. Além disso, são modos peculiares de uma época da história. E modos peculiares de um autor, que, deste e não de outro modo, organiza a sua estória, como organiza outras, de outros modos, de outros gêneros. Como são também modos peculiares de uma face ou de uma fase da produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país. Como são. A sequência dos elos que motivam a ocorrência de um conto tende, também, ao desdobramento, em mil e uma contingências. (GOTLIB, 2006, p.45).

A brevidade narrativa do conto é, portanto, um dos aspectos que torna esse gênero tão impactante, pois tal qual uma fotografia, segundo Cortázar (1974), os contistas registram momentos flagrantes da vida, capturando as melhores situações

para transformá-las em possíveis enredos. Mas um bom tema, segundo o autor, “[...] atrai todo um sistema de relações conexas [...], uma imensa quantidade de noções, entre visões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória e na sensibilidade” (1974, p.154 apud GOTLIB, 2006, p.36). De fato, um tema interessante pode fisgar o leitor, levá-lo a vivenciar sentimentos, aguçar a sensibilidade, instigá-lo a conhecer o estilo do autor e de outros autores de contos, coletâneas e antologias do gênero, bem como atrai-lo para outros gêneros, pois grande parte dos contistas também escrevem romances. Nesse sentido, o conto pode ser uma porta de entrada para a formação de leitores perenes e também estímulo para conhecer outros gêneros literários.

A fim de adotar uma prática de leitura literária a partir desses contos e, assim, imprimir uma estratégia de abordagem, pois, conforme Cosson (2018, p.26), “[...] apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”, é que se faz premente a sistematização do ensino da Literatura na escola, o qual precisa ser organizado a partir de objetivos e de uma metodologia que contemple temáticas significativas para os alunos, entendendo o seu caráter ampliador do saber para a sua formação.

Entende-se que a escolha de uma metodologia de ensino é essencial no processo de mediação da leitura literária, uma vez que o professor deve ter objetivos claros para que consiga aproximar os jovens estudantes do texto literário, considerando que “[...] sabemos que o estudo dos textos (dos "grandes" textos, sobretudo) proporciona efeitos agregadores indispensáveis à civilidade democrática” (BERNARDES, 2010, p.37). Mas, para Bernardes, o que se tem feito em sala de aula com a Literatura é bem menos do que se poderia realmente fazer, e a solução para reverter essa situação é intervindo na formação do docente: “Não para formar professores absolutamente seguros; mas, tão-só, para formar agentes de ensino mais motivados [...], mais apetrechados para enfrentar a ignorância e a desmotivação dos alunos [...] e, sobretudo, mais humildes” (2010, p.59). O qualificativo humilde usado pelo autor para se referir ao professor impõe-se no sentido de estar aberto à compreensão de que é sempre necessário aprimorar o conhecimento, adequando-o às novas situações. Desse modo, caberia ao professor estar sempre receptivo aos

novos conhecimentos e ciente de que as metodologias estão aí e são subsídios que poderá usar, adaptar, inventar ou reinventar de acordo com o seu público e as suas necessidades.

Nessa perspectiva é que este trabalho se propõe a utilizar o círculo de leitura (COSSON, 2014), de modo a atender ao público plural composto pela EJA, que requer abordagens diferenciadas de leitura, para suprir as especificidades e necessidades desse segmento de ensino.

Este estudo e a escolha dos círculos de leitura para a elaboração do material didático justificam-se pelo fato de o público alvo desta pesquisa possuir pequena bagagem de leitura, sobretudo literária, que se soma a muitas retenções, desistências para o trabalho ou mesmo desestímulo, enfim, uma caminhada escolar que não lhes permitiu vínculos efetivos com o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, com a leitura. Nessa perspectiva, essa metodologia pode propiciar a aproximação do aluno com o texto literário e, assim, levá-lo, como quer Calvino (1993), a criar seus “clássicos”. O círculo de leitura favorece a aprendizagem coletiva e colaborativa, pois amplia o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo com o outro e com a obra selecionada, concretizando a formação de uma comunidade de leitores.

Nesse sentido, tem-se como objetivo geral deste estudo:

- Contribuir para a valorização da leitura de obras literárias clássicas no contexto escolar, a partir da leitura de contos de Lygia Fagundes Telles, considerando o círculo de leitura como ferramenta didática e, assim, oferecer aos estudantes o contato com patrimônio estético-literário que lhes competem interpretar para compreenderem a si e ao outro no quadro cultural a que pertencem.

Busca-se, também, os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre as relações existentes entre a Literatura, leitura e o sujeito leitor presentes no contexto escolar contemporâneo;
- Promover a aproximação entre as práticas educacionais e as práticas sociais do educando;
- Apontar e legitimar o lugar que o texto literário deve ocupar na sala de aula, sobretudo os clássicos;

- Refletir sobre a prática docente e sua formação em relação ao ensino de Literatura;
- Promover a leitura integral dos contos selecionados, a fim de desvelar as especificidades, ou seja, os aspectos composicionais do texto literário (seleção vocabular, ordenação dos termos, recursos expressivos e estilísticos em geral etc.) que são fundamentais para a apreensão do conteúdo que neles está expresso;
- Oportunizar a leitura efetiva do texto literário, e, assim, superar o uso do texto literário como pretexto para atividades metalinguísticas e/ou da historiografia literária;
- Promover a expansão do repertório literário, cultural e críticos dos jovens leitores;
- Produzir uma proposta didática baseada nos pressupostos metodológicos do círculo de leitura (COSSON, 2014) para que possa ser utilizada efetivamente pelo professor em seu contexto escolar.

Deste modo, o material didático busca sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário que, por sua vez, integra um processo de educação pela literatura. O material didático proposto está voltado para turma de português fundamental - fase II da Educação de Jovens e adultos no CEEBJA Ayrton Senna da Silva, pertencente à rede estadual de ensino no município de Almirante Tamandaré - PR.

A escolha dessa turma deveu-se a dificuldades de leitura e compreensão textual apresentadas pelos discentes, principalmente de textos literários. A turma para quem, potencialmente o material didático será produzido, e para a qual leciono no período da tarde (S1F), possui 88% de alunos com defasagens ano/idade, 5% de trabalhadores, 4% de alunos de inclusão (alunos especiais), 3% com medidas socioeducativas e/ou protetivas (pequenos delitos, graves delitos, perda da guarda pela família, vítimas de abusos, etc.). Os alunos de inclusão da turma têm, em horário diferenciado, atendimento com profissional da sala de recursos, que faz atividades inter-relacionadas com a disciplina de Língua Portuguesa. Quanto aos alunos com medidas socioeducativas (delitos), o controle da frequência e do rendimento escolar é feito pelos juízes, relatórios e comparecimento semanal obrigatório do aluno. No caso das medidas protetivas (jovens que moram nas casas de apoio), o controle de frequência e de aproveitamento, bem como a assistência integral ao aluno, é feita

pelos casas de apoio. Com relação à expectativa desses alunos, 80% deles pretende cursar as aulas do Ensino Fundamental e Médio para conseguir um emprego e, assim, suprir necessidades básicas, como vestuário, lazer, alimentação. Tendo em vista que o fracasso escolar faz parte do histórico desse grupo de alunos, são necessárias muitas atividades, sobretudo em grupo, e palavras de apoio e incentivo para elevar a autoestima e a socialização, como campeonatos de futebol, vôlei, eventos com exposição de trabalhos, apresentação de dança, música, entre outras. Outras informações sobre o campo da pesquisa serão apresentadas no capítulo 3.

Considerando a temática em discussão neste trabalho, que possui um viés didático e interventivo, fez-se um mapeamento das produções acadêmicas concluídas nos últimos cinco anos, de 2014 a 2019, no Repositório do PROFLETRAS<sup>1</sup>. Ainda que o objetivo não seja fazer um levantamento a fim de esgotar os trabalhos de pesquisa que se debruçaram sobre o assunto desta dissertação, o comando de busca na página do repositório foi realizada a partir de algumas palavras-chave, como EJA; letramento literário; clássicos em sala de aula; leitura literária de clássicos; leitura literária na EJA.

Por meio do mapeamento, obteve-se 42 trabalhos acadêmicos, distribuídos em 19 universidades do país, sendo que 36 deles versam sobre temas diversos. Alguns apontam para a possibilidade de trabalhos na EJA em diferentes disciplinas do currículo, tais como Ciências, Inglês, História; outros, sobre propostas de letramento digital na EJA, qualidade na EJA e educação prisional. Abaixo, 6 pesquisas que mais se assemelham ou interessam diretamente à temática desta dissertação.

Da região Sul do Brasil, foram selecionados três trabalhos que giram em torno da EJA e/ou do uso dos clássicos em sala de aula. No PROFLETRAS/UENP, duas pesquisas abordam o letramento literário na EJA. A primeira delas é de Ana Maria da Silva intitulada *Letramento Literário: formação de leitores na Educação de jovens e adultos do ensino fundamental fase I*, defendida no ano de 2016. A referida dissertação desenvolveu um estudo histórico da modalidade EJA, por meio de documentos governamentais e estudos bibliográficos, apontando para o panorama do ensino de literatura no segmento. A seguir, elaborou atividades de letramento literário utilizando a parábola e gêneros correlatos, com o objetivo de averiguar a realidade do

---

<sup>1</sup>Mais informações em: <http://www.profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes#.X1aF28hKhP>.

ensino da leitura literária em escola pública de Cornélio Procópio, situada no norte do Estado do Paraná.

A segunda dissertação é de Helena Aparecida Batista, intitulada *Leitura Literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, concluída no ano de 2016, e que teve como objetivo desenvolver a leitura literária no segmento, a partir da preferência de leitura e grau de letramento dos educandos. Também se fez análise do livro didático nos capítulos destinados ao gênero conto e propostas atividades complementares para sanar as lacunas deixadas pelo material. A pesquisadora aplicou proposta interventiva, utilizando-se dos conceitos de sequência didática propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2003, 2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

No que se refere aos trabalhos que versam sobre estratégias para a promoção do ensino/aprendizagem de obras clássicas no contexto escolar, pode-se citar a dissertação intitulada *Clássicos do terror como proposta de letramento literário: Machado e Stevenson em sala de aula*, finalizada em 2015, no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica federal do Paraná, *campus* de Londrina, de Anieli de Fátima Miguel. O estudo objetivou ressaltar a importância da leitura de obras clássicas em sala de aula, destacando sua imprescindibilidade como patrimônio cultural e que, por isso, deve integrar o repertório dos discentes.

Na Região Centro-Oeste, destaca-se a dissertação de Fabiana Iolanda Sotini, intitulada *A contribuição da leitura de clássicos para a formação de leitores críticos em uma escola pública de Goiânia*, concluída no ano de 2017, no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. O trabalho apresentou uma investigação sobre a contribuição da leitura de clássicos literários para a formação crítica de alunos leitores do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Goiânia. Como *corpus* literário foi escolhida a produção ficcional de Machado de Assis, mais especificamente os contos “O relógio de ouro”, “Uma carta”, “A cartomante”, “A causa secreta”, “O caso da vara”, “Pai contra mãe” e o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

Na Região Nordeste, no Mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, Rosana Ramos Chaves concluiu, em 2015, a dissertação *O Clássico no Ensino Fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna*. O trabalho teve por objetivo estudar a prática de leitura literária no ensino fundamental II, no 6º e 9º anos. O estudo envolveu pesquisa em três bibliotecas públicas da cidade de Itabuna, a fim de verificar quantos e quais livros foram lidos, em 2013, pelos alunos do 6º e 9º anos. Procurou-se, também, identificar e destacar o posicionamento adotado nos documentos oficiais que parametrizam a educação básica quanto ao lugar e o ensino da leitura de textos literários, bem como investigar a questão do clássico relacionado à formação do cânone.

E, por último, destaca-se um estudo da Região Sudeste, de Patrícia Gomes Barca Teixeira, intitulada *A experiência da leitura dos clássicos: impressões de professores e alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II*, concluída em 2017, no Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA). O objetivo desse estudo foi compreender como a prática da leitura literária de obras clássicas ocorre no 9º ano do Ensino Fundamental II e como acontece a inter-relação entre professores e alunos nessa prática.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os referidos trabalhos acadêmicos trazem contribuições relevantes. De forma geral, as pesquisas apresentadas acima abordam o lugar da literatura na EJA e, para tanto, propõem atividades para promover o letramento literário; outras, trazem reflexões sobre o ensino da leitura e Literatura e sua prática em sala de aula a partir de obras clássicas ou, então, fomentam a leitura dos clássicos em sala aula a partir de abordagem metodológica que ser quer inovadora, e/ou propõem a mapear a recepção crítica da leitura de obras clássicas na biblioteca. Desse modo, observa-se que há um interesse crescente, de um lado na promoção da leitura literária no EJA, segmento de ensino que precisa ser avaliado e estudado, dadas as peculiaridades dos educandos e, de outro, de sugestões de atividades para a abordagem do texto literário clássico em sala de aula. Mas, unir a modalidade de ensino EJA e a leitura literária de textos clássicos em uma única proposta didática que pode ser implementada pelo professor em sala de aula, é uma proposição diferenciada e materializada nesta pesquisa, o que indica uma certa

originalidade no que se refere à implementação de ações voltadas ao EJA; aqui interessa a (re) habilitação das obras clássicas nesse segmento de ensino.

Esta dissertação encontra-se inserida na área de conhecimento de Linguística, Letras e Artes e apresenta abordagem qualitativa, uma vez que interpreta, discute e atribui significados aos assuntos abordados. Desse modo, procede a um levantamento bibliográfico, relacionado à Literatura e seu ensino, à relevância de reabilitar a tradição literária no universo escolar e à formação do professor, apresentando como metodologia de pesquisa a do tipo bibliográfica que, de acordo com Gil (2010, p.29), “[...] é elaborada com base em material já publicado”. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de base exploratória, amparada em procedimentos técnicos, tais como bibliográficos e documentais (levantamento bibliográfico, análise de leis, programas governamentais e documentos oficiais), a fim de levar à compreensão sobre os conteúdos a serem abordados na dissertação.

A dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo inicial apresenta uma reflexão sobre o conceito de literatura e suas funções, pautada nas concepções dos estudiosos como Candido (1972; 1995), Eco (2003), Jouve (2012), Ordine (2016), entre outros, a fim de refletir acerca do espaço que o texto literário ocupa nas aulas de Língua Portuguesa, bem como apontar a direção das atividades que comporão o material didático. Também serão objetos de análise e reflexão a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações* (PARANÁ, 2018), bem como as *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos-Paraná* (2006), evidenciando-se como está proposto o ensino de Literatura e o lugar ocupado por ela nos documentos. Neste capítulo, ainda, discute-se sobre o lugar dos clássicos na contemporaneidade e a sua relevância no contexto escolar, a partir dos pressupostos de Calvino (1993), Fritzen (2007; 2017), Machado (2002), Pereira (2016), Freitas (2017), Torrijos (2019), Torremocha (2013), entre outros.

No segundo capítulo será feita a discussão sobre o papel do professor como mediador da leitura literária e, nesse bojo, sobre a formação inicial e continuada do professor, pois é ele quem, como mediador do processo de leitura literária, assegura a execução do currículo. Aqui serão utilizadas reflexões de estudiosos como Cosson

(2013, 2018), Pereira (2016), Bernardes (2010), entre outros. Também são objetos de reflexão neste capítulo o exercício docente, as instituições escolares e seus sujeitos no contexto contemporâneo, já que a escola é espaço social responsável por promover e disseminar as práticas de leitura literária.

A dissertação culmina com a elaboração de material didático para a educação, tendo como público-alvo alunos da EJA - fase II, do CEEBJA Ayrton Senna da Silva em Almirante Tamandaré-PR, promovendo como estudo e análise contos de Lygia Fagundes Telles (2004), selecionados da coletânea *Antologia: Meus contos preferidos*, base para o desenvolvimento das atividades. Quanto à metodologia de ensino, selecionou-se o círculo de leitura por favorecer uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento sistematizado das leituras e do diálogo ao redor da obra literária selecionada (COSSON, 2014). A seguir, apresenta-se análise das atividades propostas, buscando-se articular com alguns pressupostos teóricos trazidos à tona ao longo desta pesquisa. Ressalta-se que o material não será implementado e, por essa razão, não haverá análise de resultado. A não implementação justifica-se pela suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia ocasionada pelo novo coronavírus. Tem-se a expectativa, no entanto, de implementá-lo tão logo seja possível e divulgar os resultados seja em capítulo de livro seja em periódico.

A pesquisa aqui proposta tem a expectativa de ser relevante no contexto educacional, sobretudo para os sujeitos envolvidos nesse processo, os alunos, bem como para aqueles que compreendem o valor da Literatura como meio para despertar o senso crítico e humanizar. Além disso, este trabalho também oferece a possibilidade de dar subsídios didáticos, especialmente aos professores da modalidade EJA, interessados em uma proposta humanizadora para o trabalho com a leitura literária. Visa, ainda, a trazer reflexões para consolidar o lugar de relevância do clássico em sala de aula.

## 1. LITERATURA: PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE

Neste capítulo, discute-se, inicialmente, os conceitos atribuídos à Literatura ao longo do tempo, como também sobre as funções que lhe são atribuídas por estudiosos. Diante das diversas representações adotadas pela Literatura ao longo da história humana, enfatiza-se que o conceito de Literatura que embasa a produção do material didático da presente dissertação é aquele expresso por Candido (1972; 1995), Eco (2003) e Jouve (2012). Na sequência, aborda-se a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e o *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações* (PARANÁ, 2018), bem como as *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos-Paraná* (2006), a fim de especular acerca do espaço que o texto literário ocupa nesses documentos. Por fim, trata do lugar dos clássicos na contemporaneidade e a sua relevância no contexto escolar.

### 1. 1 A Literatura através do tempo: conceitos e funções

Muito se discutiu ao longo da história literária sobre uma possível definição de Literatura. Sob esta perspectiva, uma coisa é certa: definir o que ela é não é tarefa consensual entre os estudiosos.

Para Moisés (1994), é uma problemática permanente conceituar a Literatura, pois ambos, conceito e Literatura, variam de acordo com o tempo histórico e as condições de recepção do material escrito. Segundo o estudioso, desde a Antiguidade greco-latina o conceito de Literatura vem despertando o interesse de inúmeros estudiosos. Aristóteles iniciou esse mote de estudos com a ideia de mimese, ou seja, “[...] a arte literária entendida como imitação [...] arte como recriação” (1994, p.312). Nesse sentido, a Literatura é compreendida como um texto ficcional escrito que faz uso da palavra empreendendo-lhe múltiplos sentidos, que tendem a representar o mundo, fingir a realidade que se mostra, pois não é possível captá-la de modo direto, objetivo. Desse modo, o texto literário seria a representação subjetiva da realidade pelo artista: é como o real se reflete na sua imaginação.

A fim de demonstrar que não há um consenso sobre o que é literário e o que não é, traça o percurso histórico que o termo sofreu ao longo do tempo, até findar em um conceito de Literatura que a concebe como expressão ficcional e plurissignificativa: “Literatura é a expressão dos conteúdos da ficção, ou da imaginação, por meio de palavras polivalentes, ou metáforas” (MOISÉS, 1994, p.314).

Também Eagleton (1994) revela as frequentes e diversas formas de representar o que é literário, pondo à mostra a impossibilidade de uma definição objetiva, eterna e invariável. A dificuldade em encontrar um conceito estável de Literatura, baseado em critérios fixos, que suficientemente o fundamentasse, está manifesto nas contestações que apresenta para todas as definições objetivas de Literatura, como a do crítico russo Roman Jakobson, quando a define como uma “violência organizada contra a fala comum”, o que compreende o uso de artifícios como o som, a imagem, o ritmo, as técnicas narrativas, organizadas de forma a causar “estranhamento” no leitor. Definição posta em xeque quando evidencia que as piadas, os *slogans*, as propagandas também envolvem esses artifícios e não são textos considerados literários. O conceito de Literatura como “[...] escrita “imaginativa, no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verídica” (1994, p.1), também é desconstruído pelo estudioso, que considera que muitas obras “[...] são lidas hoje como ‘fato’ por alguns e como ‘ficção’ por outros” (1994, p.2).

Outra definição questionada se refere à representação “belles letres” auferida pela Literatura, mas que, segundo o autor, tem menos a ver com uma escrita que “parece bonita” e mais com “[...] os julgamentos de valor [que] parecem ter, sem dúvida, muita relação com o que se considera Literatura, e o que não se considera [...]” (1994, p.11). Isso porque os juízos de valor e seus critérios são variáveis: “Valor é um termo intransitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas, em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos” (1994, p.12). Desse modo, o conceito de Literatura é provisório e influenciado diretamente pelo contexto histórico e pelos leitores que compõem a sociedade de determinada época: “[...] definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que

é lido” (1994, p.9). Assim sendo, a Literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns não existe:

Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que seu autor tenha pensado. (EAGLETON, 1994, p. 9).

Para o teórico, o fato de não ser possível conceber a Literatura como uma entidade estável e definida se dá, também, porque os juízos de valor, os quais fundamentam as diversas representações que o texto literário ganhou ao longo do tempo, mantém uma estreita relação com as ideologias sociais: “[...] se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros” (1994, p.17). O ataque que o crítico faz à Literatura é alimentado pelas ideias de que ela é uma instituição burguesa, que tem servido a interesses e a estratégias de poder das forças políticas e socialmente conservadoras ou, então, que constitui uma escandalosa manifestação de elitismo cultural. Pode-se dizer, entretanto, que a Literatura, durante a história do Ocidente, exprimiu e difundiu, muitas vezes, valores, padrões de comportamento, visões de mundo diferente e até contrapostas às crenças, convicções e interesses de grupos social e politicamente hegemônicos. Não faltam exemplos no Brasil: Machado de Assis, Lima Barreto, Jorge Amado, José Lins do Rego; Graciliano Ramos, etc.

Tais acepções acerca do literário encontram, mais tarde, eco em Compagnon (2001), para quem não existem características básicas que alicercem o texto literário, aspecto expresso nas mudanças conceituais que a Literatura sofreu no decorrer da história. Definições acerca do literário surgiram nas mais variadas épocas e segundo diferentes funções: entre elas, como forma de “[...] regular o comportamento humano e a vida social” (2001, p.35), em uma corrente de definição humanista de Literatura; “[...] pode ser vista como contribuição à ideologia dominante, ‘aparelho ideológico do Estado’; ou “[...], pode-se, ao contrário, acentuar sua função subversiva [...]” (2001, p.37), em uma acepção crítica marxista no final do século XIX; ou, ainda, no século

XX, sob a “[...] a etiqueta de paraliteratura, os livros para crianças, o romance policial e a história em quadrinhos foram assimilados” (2001, p.34). Considerando as inúmeras construções e desconstruções sobre o que é ou não Literatura, geradas nos mais diferentes contextos e dinâmicas sociais, é que Compagnon afirma: “*Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura” (2001, p.46). Desse modo, Compagnon diz, em outras palavras, o que já proferira Eagleton: “Não existe uma ‘essência’ da literatura (1994, p.10) ou então “Qualquer ideia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera (1994, p .11).

Também Abreu (2006) considera que a Literatura não pode ser vista como uma categoria objetiva, já que “[...] da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação” (2006, p.39). Isso quer dizer que, baseado em determinados critérios e/ou juízos de valor, como afirma Eagleton (1994), somente alguns textos são caracterizados como literários, excluindo outros; discussão que encontra ressonância em Compagnon quando este afirma que “Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é” (2001, p.33).

Para uma considerável parcela de críticos e estudiosos, definir um texto como literário passa pelo critério da literariedade, característica inerente a eles. Isso significa dizer que os artifícios que regulariam a especificidade da Literatura seriam internos a ela e dela inseparáveis, não configurando sequer a relação com questões externas à obra escrita, como o prestígio do escritor ou da editora que o publica. Contudo, Abreu afirma que, “[...] na maior parte das vezes, não são critérios linguísticos, textuais ou estéticos que norteiam essa seleção de escritos e autores” (2006, p.39). Mais à frente, a autora conclui: “[...] para que uma obra seja considerada Grande Literatura ela precisa ser declarada literária pelas chamadas ‘instâncias de legitimação’” (2006, p.40). Segue a autora reforçando que são muitas as autoridades que legitimam os textos: as universidades de renome, os suplementos culturais dos reconhecidos jornais, as revistas especializadas em Literatura, os manuais didáticos, entre outras.

Assim, determinada obra constará do distinto grupo literário quando for aclamada por uma ou mais (preferencialmente) instâncias de legitimação, uma vez que a “[...] literariedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor” (2006, p. 41).

Diferentemente de Eagleton (1994) e Compagnon (2001), e a reboque também Abreu (2006), que defendem a inexistência de uma “essência” da Literatura, já que para os autores o que importa não é a origem do texto, mas o modo como as pessoas o consideram e, segundo este pressuposto, o conceito de Literatura está assentado em critérios extraliterários e, portanto, fundamentalmente ideológicos, para Jouve, “[...] uma das características fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa essencialmente pela forma [...] (2012, p. 91)”, já que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (2012, p. 91). Assim, segundo o autor, “Entender uma obra de arte é, então, examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra” (2012, p.91).

Para o autor, é relevante não apenas o conteúdo mostrado pelo texto literário, mas sobretudo *como* diz: seleção vocabular, ordenação dos termos, recursos estilísticos e expressivos, a intencionalidade da obra, etc. O estudioso enfatiza que “[...] o valor expressivo do enunciado é indissociável da escolha dos termos e de sua ordenação” (JOUVE, 2012, p.41). Desse modo, a mensagem, isto é, o seu conteúdo, passa essencialmente pelos aspectos formais do texto:

Todo texto possui uma dupla dimensão enquanto discurso, ele é uma fala sobre o mundo; por sua forma, ele se dá a ler como uma realidade visual e sonora, cujo poder expressivo vai muito além da função referencial. Mas, enquanto na linguagem corrente o poder evocativo do significante geralmente é neutralizado (o importante é o conteúdo da mensagem), no texto literário – assim como em todo objeto de arte – a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido (JOUVE, 2012, p.89-90).

Conforme a citação, não se pode entender forma e conteúdo como elementos dicotômicos, uma vez que estão associados e são interdependentes: “Entender uma obra de arte é, então examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra” (2012, p.91). Não por outro motivo é que o texto literário, segundo Jouve, importa especialmente como “sintoma” e não como “sinal”:

Considerar o texto como *senal* é partir do princípio de que um autor exprime intencionalmente determinado número de coisas por meio de seu texto. Considerá-lo como *sintoma* é identificar o que ele significa – para além de todo desígnio intencional – enquanto artefato produzido em determinada época e sob certas condições [...]. Que um texto signifique o contrário daquilo que o autor pensava ter infundido nele é, portanto, um excelente indício da identidade artística, assim como a da facilidade com que uma obra se abre para uma diversidade de interpretações. (2012, p. 84-86).

Isso significa dizer que o texto literário, diferente de outros gêneros discursivos, não possui como primeira intenção transmitir uma mensagem clara, já que a arte nem obedece a normas ou objetivos preestabelecidos nem possui uma finalidade pré-determinada, o que leva ao fato de “[...] a criação artística não ter] consciência de seus próprios fins” (2012, p.83) e o autor não ter “[...] plena consciência nem daquilo que produziu, nem do modo como investiu nessa produção” (2012, p.83). Pelo fato, então, de “[...] o autor de um texto literário não escreve[r] para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo claramente circunscrito”, segundo Jouve, (2012, p.82), pode-se ler um poema sem buscar entender o que o autor quer dizer, apenas atraído pelo ritmo, sonoridade, pela beleza das imagens, experienciando o prazer estético. Assim, o leitor lê pelo prazer estético e não, obrigatoriamente, para compreender o sentido que o autor quis dar ao texto, uma vez que “Os textos literários são realmente atos verbais específicos, que não têm, por exemplo, a mesma finalidade dos textos científicos” (JOUVE, 2012, p.83) ou “[...] a expressão de um querer-dizer coerente” (JOUVE, 2012, p.83).

No bojo dessa discussão está ainda a concepção de que o texto literário não se reduz nem à recepção individual de cada leitor nem ao contexto de sua produção inicial, estando, portanto, suscetível a diversas interpretações e atualizações, o que confere à Literatura e às artes em geral, uma das formas mais legítimas e férteis de liberdade de expressão. O autor ainda chama atenção para o fato de que alguns conteúdos só serão identificados muito tempo depois da publicação da obra, à espera de ferramentas teóricas que possam determiná-los. Para Jouve (2012 apud ELGIN, 1992), o texto literário é uma entidade significativa à espera de meios interpretativos que lhe deem significado.

Também para Candido (1995), importa, sobretudo, a maneira pela qual a mensagem é construída, pois é a partir da forma que o conteúdo adquire maior significado; fundidas, forma e conteúdo, expandem a capacidade de ver e sentir do ser humano. Como pares indissolúveis, o conteúdo atua como fonte de conhecimento graças à forma que, por sua vez, contribui para a capacidade de humanizar (aspecto que também dialoga com os preceitos de Jouve):

[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. (CANDIDO, 1995, p.178).

Nesse sentido, para Bordini e Aguiar (1993), o texto literário, mais que qualquer outro gênero textual, leva à descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra:

[...] a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.15).

Nessa acepção, a forma é aspecto fundamental para a apreensão do conteúdo que está expresso no texto. Ainda a respeito dos aspectos referentes à forma e ao conteúdo, Candido afirma que

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em um a atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53).

Ainda que a Literatura, segundo Candido (1972), se alicerce na gratuidade, diferente, portanto, de outros textos cujo contrato de leitura é pragmático, como o científico, constitui-se em instrumento que forma sujeitos para compreender a

condição e as relações humanas (TODOROV, 2009). Considerando, portanto, que a Literatura está ligada à representação da realidade, Candido (1972) afirma, no clássico ensaio “A literatura e a formação do homem”, que a função fundamental da literatura está ligada à sua natureza humanizadora: que expressa o homem e depois contribui para a sua própria formação. Nesse ensaio, o crítico nos expõe sua concepção sobre a função e o valor da Literatura.

Entre as funções que atuam *no* e *sobre* o homem, estariam a educativa, a psicológica e a de conhecimento do mundo. A primeira diz respeito à capacidade que a Literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia, que está diretamente ligada ao homem, seja de forma individual ou social, e pode ser expressa nas formas mais modestas de narrativas (adivinhas, anedotas, trocadilhos) e nas mais elaboradas (lendas mitos, narrativas folclóricas e contos populares). Na nossa sociedade letrada, essa indispensabilidade ficcional está submetida tanto às formas impressas divulgadas pelo livro, folheto, jornal, poemas, romances, contos, etc., quanto às formas técnicas modernas, como o cinema e a televisão.

Para o autor, a literatura é uma das categorias mais ricas, e a fantasia presente nela raramente é pura, pois se relaciona inalteradamente com a realidade empírica. Esse elo entre a ficção e a realidade, conforme o estudioso, demonstra em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária, no tocante aos seus pontos de relação com a realidade. Assim sendo, esse elo revela como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de forma subconsciente e inconsciente, exercendo uma espécie de inculcamento que não notamos (CANDIDO, 1972, p.805).

Em seguida, Candido trata da natureza fundamentalmente formativa da Literatura, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de forma muito profunda e dialética, como a própria vida, em contradição à condição pedagógica e doutrinadora de outros textos. Assim, a literatura pode formar, mas não de maneira pedagogicamente institucionalizada, que costuma olhá-la como um emissário da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo -, definida em conformidade com as conveniências dos grupos dominantes, para fortalecimento de seus princípios de vida. Distante de ser um complemento de aprendizagem moral e cívica, a Literatura age como o embate indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos,

luzes e sombras. Ela não degrada nem institui, portanto, “[...] mas, carregando em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 805).

E, por fim, em sua competência de presentear o leitor com um conhecimento profundo do mundo, assim como faz, de outra maneira, a ciência, a obra literária significa um tipo de construção das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado, além de ser uma forma de conhecimento, uma forma de expressão e uma construção formal artística. Contudo essa autonomia não a desvincula das suas fontes de estímulo no real nem aniquila a sua capacidade de operar sobre ele (CANDIDO, 1972, p. 806).

No ensaio intitulado “O direito à literatura”, o autor retoma essas reflexões e ratifica a ideia de que a Literatura tem como principal função a humanização do ser humano (CANDIDO, 1995), sendo ela o processo que inscreve no homem traços que concebemos como vitais, como o senso de beleza, o humor, o refinamento das emoções, o exercício da reflexão, a sabedoria, a boa disposição com o próximo, a capacidade de penetrar nos problemas da vida e o entendimento da complexidade do mundo e dos seres. Segundo o estudioso, a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nós vivenciamos tais situações pela leitura.

Candido também acentua o poder transformador e emancipador da Literatura por dar forma aos sentimentos humanos e a diferentes visões de mundo, o que nos organiza, liberta do caos e, portanto, nos humaniza (CANDIDO, 1995). Sem falar em outro traço configurador da obra literária, segundo Jouve, que é o da expressão das dimensões do humano:

Trata-se aqui de uma consequência direta das condições da criação artística: quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesses muito diversos – que podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico -, mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. Essa é a razão pela qual encontramos de tudo na obra de arte: esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas [...]. A leitura das “grandes” obras literárias geralmente nos permite apreender um pouco mais sobre nós mesmos. (2012, p.88-89).

Apesar da riqueza proveniente da Literatura, na sociedade pós-moderna a lei que vigora é a do capitalismo selvagem: consumismo, alienação e pragmatismo. Tudo o que se encontra fora desses moldes não faz a máquina da economia girar e, automaticamente, é relegado, contestado, subtraído e/ou ignorado.

Nesse contexto, assume relevância as considerações de Ordine (2016), em obra intitulada *A utilidade do inútil*, que faz críticas contundentes às ideologias do contexto econômico e social:

Nesse contexto brutal, a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana. No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte. (2016, p.12).

O autor contesta, de forma veemente, as normas que regem a sociedade capitalista, que compreendem a Literatura como algo sem utilidade na formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho e, por isso, deve ser banida. Nesse molde utilitarista, que prega a substituição do humano pelo técnico, as ferramentas valem mais que a fantasia, que a imaginação. É preciso, segundo o autor, combater a ditadura do lucro, assim como lutar pela liberdade e gratuidade dos verdadeiros conhecimentos, dentre os quais se encontra a Literatura. O autor completa reforçando que necessitamos “[...] do inútil como precisamos das funções vitais essenciais para viver. A poesia, a necessidade de imaginar e de criar” (ORDINE, 2016, p.19) é tão importante quanto respirar, alimentar-se, viver; ideia que encontra ressonância nos preceitos de Candido (1972; 1995).

Sarlo também faz considerações relevantes sobre questões que resvalam na perpetuação da cultura letrada, o que inclui o cânone. Assim como Bernardes (2010), em “Cultura literária e formação de professores”, Sarlo também identifica que há uma crise que ameaça a Ciências humanas, entre elas a Literatura e a Filosofia. Esta constatação está expressa na abertura do ensaio, quando cita Jean-François Lyotard:

“No próximo século não haverá mais livros” (2002, p.37). Para a pesquisadora, Lyotard não se referia apenas ao desaparecimento do objeto livro, mas ao que ele representa, simbolicamente. Ao anunciar uma profecia que anunciava o fim da “cultura do Livro”, Sarlo diagnostica uma paisagem fraturada na qual a cultura letrada encontra-se em posição defensiva. Em um contexto de “Revolução comunicativa” (2002, p.38), no qual o objeto livro está inserido em uma cadeia de outros produtos que movimentam o mercado de bens culturais (o mercado das artes visuais e o mercado dos museus, o mercado das cidades e do turismo como objetos e práticas culturais) e em uma realidade que comporta diversas mídias capazes de substituí-lo ou complementá-lo, ele perde a sua sacralidade e centralidade. No entanto, ela não demoniza nem a indústria cultural nem a proliferação de novos meios e suportes:

A arte não duplica o que flui na indústria cultural, mas mantém aberto um espaço ameaçado pela indústria cultural e o mercado. A única coisa que o mercado adora fazer com a arte é vendê-la ou articulá-la em grandes exposições urbano-turísticas. O desafio está na capacidade crítica desta de preservação do seu potencial crítico, que envolve a capacidade de estabelecer um diálogo que ilumine conflitos morais, sociais, políticos e estéticos. (SARLO, 2002, p. 54)

Outro aspecto assinalado pela autora que altera a paisagem cultural, além da revolução tecnológica, estão os Estudos Culturais, que têm “[...] modificando nosso conceito de cultura letrada, transformando-a num *corpus* mais liberal e universalmente humano” (2002, p. 38), baseado na diversidade, “[...] qualidade que deve ser levada em consideração por qualquer cânone” (2002, p. 38), mas que gera uma perspectiva ultra-relativista, para a qual faz ressalvas:

[...] Nesse sentido, gostaria de afirmar que a arte e a literatura modernas não podem ser capturadas completamente sob uma perspectiva puramente relativista. A experiência estética e a discussão dos valores estéticos podem estar baseadas numa diversidade democrática, mas requerem muito mais do que o respeito por essa diversidade. Requerem a avaliação que, no caso da arte, não vem de regras democráticas e não pode ter a diversidade como elemento norteador. (2002, p. 39).

A diversidade de que trata a autora se refere à reivindicação dos culturalistas pela “abertura” do cânone para a inclusão de autores e obras que foram excluídos e/ou ocultados em nome de uma ideologia reinante, qualificada de machista, imperialista e burguesa (CEVASCO, 2005). Desse modo, o cânone foi posto sob suspeita, pois examinado pelo ângulo ideológico e político, como uma série de manobras mais ou menos claras das elites no poder; o resultado foi a condenação. A ponderação de Sarlo de questionar a diversidade como pressuposto que deve nortear a formação do cânone está ligada ao fato de os culturalista, movidos em dar vez e voz aos que foram historicamente silenciados e oprimidos, submeteram a análise e, conseqüentemente, a seleção das obras literárias, a critérios de raça, gênero e classe; enfoque literário que ganha uma dimensão de ordem política e social (CEVASCO, 2005).

Nesse contexto é que Perrone-Moisés (1998) afirma que hoje, parte dos estudiosos da Literatura parecem não mais se interessar pela literatura por ela mesma, mas a literatura “como”, isto é, “[...] como depositária da memória cultural, como colonizadora ou pós-colonizadora, como expressão das diferenças sexuais, como ideologia, etc (1998, p.193). Segundo a autora, os homossexuais, que sempre tiveram forte representação no cânone de todas artes, não o fizeram por terem sido homossexuais, mas por serem, antes de tudo, artistas. Por isso, afirma Perrone-Moisés (1998), “A defesa do estético, como tudo, está compromissada com uma ideologia. Mas a valorização do estético não é necessariamente reacionária” (1998, p.201). Também Galvão (2005), em discussão mais recente, vê na inclusão dessas outras vozes um movimento que desloca para a vida do autor, “[...] ou seja, a que etnia, a que gênero, a que minoria pertence; tanto quanto para o conteúdo, ou seja, se fala de etnia, de gênero, de minoria (2005, p.10).

Diante do exposto não é de se estranhar que o estudo dos clássicos em sala de aula sofra, atualmente, certa resistência, pois escritores e obras definidos como clássicos coloca-os, de pronto, sob suspeita. Vale destacar que autores e obras canônicos sobrevivem, como lembra Perrone-Moisés (1998), não pelo decreto de dogma autoritário, mas por traduzir um dos quadros de uma cultura determinada e por conseguirem uma continuidade de atenção e de interpretação, graças a “paciência”

com que acolhem novas leituras. Desse modo, valorizar o cânone não é menosprezar outros cânones, de outras tradições; é apenas reconhecê-lo como uma das tábuas de orientação de determinada cultura, o que inclui a nossa.

Partindo dessa concepção de Literatura, defendida por Perrone-Moisés (1998), a educação literária pode contribuir para a formação de indivíduos críticos diante da sociedade plural em que vivem, capazes de romper com modelos padronizados social e/ou culturalmente, a fim de tornar a nossa sociedade mais justa e igualitária:

A presença da literatura na escola não é gratuita. Ao contrário, ela tem um papel a cumprir no processo de formação do aluno que é lhe oferecer um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos. É por isso que a literatura tem que ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos 'educação'. (COSSON, 2011, p. 290).

Eco também traz significativas contribuições sobre as funções da Literatura, entre elas a que “[...] mantém em exercício, a língua como patrimônio coletivo” (2003, p.10). Conforme o autor, a língua vai para onde quer, contudo é sensível às insinuações da Literatura. Como exemplo cita Dante que, como crítica aos inúmeros dialetos falados na Itália de seu tempo, forja um latim vulgar em sua *Divina Comédia*, que acaba por firmar-se como base da língua italiana. Desse modo, “[...] a literatura, [contribuiu] para formar a língua, cria identidade e comunidade” (ECO, 2003, p. 11). Portanto, a língua e a Literatura de uma dada comunidade se impregnam mutuamente e uma interfere na outra e na construção da identidade e cultura locais.

Eco também aponta que a experiência com a leitura do texto literário oferece ao leitor, por meio dos personagens criados pelos autores, comportamentos ou atitudes que podem ser reconhecidos, os quais, não raro, movem o destino das sociedades humanas. Desse modo, para o autor, a Literatura traz “modelos de vida”, que podem ser reconhecidos quando se diz que alguém tem um comportamento quixotesco, complexo de Édipo ou é um irremediável Don Juan. Igualmente como *Candido* (1972, 1995), o autor menciona a função educativa da Literatura, que está ligada à aceitação da vida e também da morte: “Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das principais funções da literatura” (ECO, 2003, p. 21). Compreende,

assim, que ao educar para a morte, a Literatura prepara o leitor, de certa forma, para este destino que é comum a todos os seres. Assim, a função educativa da Literatura não se reduz “[...] à transmissão de ideias morais, boas ou más ou à transformação do sentido do belo” (ECO, 2003, p.19).

Apesar da instabilidade e da provisoriedade do conceito de Literatura, das sucessivas e diferentes representações sobre o literário, bem como das diversas funções assumidas no decorrer da história, a Literatura se reinventa e permanece viva em pleno século XXI. Isso porque o gênero literário é o único que não se limita às intenções do autor ou à sua forma estrutural, mas, por meio da relação entre forma e conteúdo, como valorizam Candido (1972; 1995) e Jouve (2012), diz muito *do* e *ao* ser humano, além de deixar lacunas, espaços, para que o leitor possa atuar com suas experiências culturais e sociais, com suas outras leituras, com sua vivência de mundo.

## 1.2 O LUGAR DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

### 1.2.1 *Base Nacional Comum Curricular*

Conforme se destacou, a Literatura, em especial as obras clássicas, é imprescindível para formação do leitor/cidadão, pois, como indica Candido (1972,1995), ela é uma manifestação universal que fala a todos os seres humanos em todos os tempos. Não há sociedade que possa viver sem ela, uma vez que a mola da criação literária é o universo da ficção e/ou da fantasia. Assim como ao sonhar entramos em contato com as fabulações de forma involuntária, também não vivemos sem a imaginação quando estamos acordados; vivência que pode ser adquirida por meio do contato com causos, poemas, contos, anedotas, entre outras formas de fabulação (CANDIDO, 1995, p. 176-177).

Se, então, a Literatura constitui-se em uma necessidade universal e sua satisfação compreende um direito humano sem distinção de raça, cor, credo, situação econômica, deve, enfim, estender-se a todos. É um bem incompressível, ou seja, é essencial tanto quanto alimentar-se, morar, vestir-se. Sem falar na função educativa da Literatura, que age com impacto da própria vida e educa como ela, com suas luzes e sombras (CANDIDO, 1972). Além de educar e satisfazer a necessidade universal de fantasia, contribuindo para a formação humana, ela ainda apresenta o potencial de

oferecer ao leitor literário o conhecimento do mundo e do ser, graças à sua construção artística que “[...] significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado [...]” (CANDIDO, 1972, p.806). Segundo Candido (1972), essa autonomia da obra literária não se desprende, porém, de suas fontes de inspiração do real, muito menos anula a sua capacidade de atuar sobre ele.

Embora a Literatura, conforme exposto, deva apresentar-se como um direito básico do ser humano, atuando na formação e humanização do sujeito, bem como instrumento para diminuir as disparidades sociais, despertar consciência crítica a fim de garantir a integridade do sujeito, graças à sua “[...] capacidade de criar formas pertinentes” (1995, p.182), não parece ser este o entendimento dos documentos oficiais que regem a Educação Básica, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL 2017), o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações - RCPR* (PARANÁ, 2018), e as *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná - DCE-EJA* (PARANÁ, 2006), que têm como missão nortear a elaboração dos currículos e os Planos de Trabalho Docente (PTDs) nas instituições escolares, dado ao apagamento a que submetem a Literatura, aqui entendida como instrumento relevante para a formação humana e cidadã do educando.

Aprovada em 2017, a *BNCC*<sup>2</sup> foi formulada com o objetivo de superar a divisão das políticas educacionais para promover a unificação dos currículos e, assim, ser base da “qualidade da educação” no Brasil. De caráter normativo, o documento centraliza as orientações educacionais, constituindo-se, portanto, como referência nacional para guiar a elaboração das propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino, pública e privada, de todos os estados e municípios brasileiros: “Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 05). Propõe-se a ser um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e indicar as competências e

---

<sup>2</sup>A *BNCC*, referente ao segmento do Ensino Fundamental, foi aprovada em 2017, e do Ensino Médio, em 2018.

conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo da escolaridade em todos os educandos da Educação Básica do país:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

Quanto a sua estrutura, a *BNCC* é estabelecida em três ciclos, Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos iniciais e Anos finais (2017) e Ensino Médio (2018), e organizada por área de conhecimento, conforme já constava na *Lei de Diretrizes e Bases* (BRASIL, 1996), em que cada área terá um ou mais componentes, não mais nomeada de disciplina ou de matéria. No que se refere ao lugar da Literatura no documento, foco de discussão deste tópico, ela aparece na área de Linguagens (no Ensino Fundamental) e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (no Ensino Médio), como componente curricular da Língua Portuguesa, no qual se concentra o campo literário. Desse modo, a Literatura é apêndice da Língua Portuguesa e, portanto, extinta como componente curricular obrigatório, ratificando perspectivas educacionais anteriores:

A inexistência de Literatura enquanto disciplina obrigatória no Ensino Fundamental também não é uma inovação. Na LDBEN, em meados dos anos 1990, ela sequer foi referenciada e, portanto, ignorada enquanto componente curricular. Após duas décadas de LDBEN, nenhum avanço nesse sentido: continua-se presenciando o desprestígio à formação de leitores de literatura. E esse desprestígio está relacionado à ausência da literatura como componente curricular, reforçado ainda pelo desprestígio histórico e crescente no país da leitura literária como algo essencial à formação humana. (PORTO; PORTO, 2018, p.18).

O papel de figurante da Literatura no documento também está expresso nas competências específicas. Das seis competências apenas uma tangencia as expressões artísticas, a quinta, que busca potencializar o discernimento estético no intuito de identificar, desfrutar e considerar as numerosas manifestações artísticas e culturais, desde as mundiais até as locais (BRASIL, 2017, p. 9). Dessa forma, à Literatura cabe um espaço subliminar, pois, conforme indicam Porto e Porto, “[...] em nenhuma das seis competências a palavra literatura aparece, o que reforça a tese de que a literatura tem valor menor na proposição de documentos como a BNCC” (2018, p.18). Ou então Costa, para quem igualmente percebe o papel secundário da Literatura nas aprendizagens essenciais: “[...] em nenhuma das seis competências da Língua Portuguesa se faz menção ao termo literatura, nos remetendo que o ensino da literatura exerce o papel de figurante no documento, ela precisa ser citada, porém não é a protagonista” (2020, p.97).

No componente curricular Língua Portuguesa, ao qual a Literatura está apensada, o texto aparece como unidade básica do ensino, o que sugere descartar todo e qualquer foco nas frases isoladas e descontextualizadas. Aspecto que se por um lado é positivo, porque relaciona os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses, por outro, unifica a aprendizagem da língua e da Literatura. E, assim, dá sequência ao projeto educacional dos PCNs (BRASIL, 1997), defendendo e ratificando o uso da linguagem para ampliar o repertório comunicativo do aluno (utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas), o que, segundo Zilberman (2009), remonta a práticas propostas pelos helênicos em 5 a.C. Desse modo, a Literatura não fica de lado, mas aparece como uma das possibilidades de texto ou gênero de discurso. Nesse contexto, as considerações de Zilberman ganham ainda mais relevância, quando ela afirma que “[...] não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturização na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras” (2009, p.18).

Além disso, a referência à leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental aparece apenas no excerto relativo ao eixo da leitura, quando a

Literatura passa a ser associada a outras atividades. Ou seja, não há um destaque à formação de leitores de Literatura como algo fundamental na formação cidadã:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69).

Assim, ainda que a Literatura esteja presente em todos os eixos de articulação, inscreve-se em meio a outros gêneros textuais (reportagem, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvideo*, *playlists*, resenha, entrevistas, etc.), isto é, ao lado de outros conteúdos para o ensino da língua.

Contribuindo, ainda, para o obscurecimento da Literatura e seu ensino na Educação Básica estão os objetivos específicos sistematizados no campo artístico-literário. Antes de apresentar como isso se dá, importa dizer que o componente curricular Língua Portuguesa está vinculado a quatro eixos de integração, que conduzem às práticas de linguagem, e são quatro: eixo da leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica. Esses eixos, por sua vez, estão sistematizados por quatro diferentes campos de atuação - campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública -, os quais têm o objetivo de auxiliar o professor a levar o aluno a compreender a diversidade da língua, por meio dos diferentes gêneros, que varia de contexto para contexto. No que se refere a alguns objetivos específicos do campo artístico-literário, no qual a Literatura está enquadrada e, por isso, interessa mais de perto, pode-se citar:

No âmbito do Campo artístico trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição

estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral [...] (BRASIL, 2017, p.138).

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade [...] (BRASIL, 2018, p. 489).

Nos dois fragmentos acima - o primeiro retirado da etapa do Ensino Fundamental e, o segundo, do Ensino Médio -, revela-se o mascaramento dos conteúdos escolares e evidencia que o objetivo do ato educacional para a Literatura é prioritariamente a fruição estética que, segundo Pacheco, precisa ser revisto, uma vez que “A literatura não é apenas um objeto de contemplação e de prazer estético, mas também uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo” (2017, p.2), enfim, “[...] também uma forma de ler o mundo” (2017, p.3).

Além disso, “reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações [literárias]” não é o mesmo que compreender, analisar, avaliar textos literários e estabelecer relações entre textos literários com outros objetos. Não implica, também, no reconhecimento da especificidade da linguagem literária, da apreciação estética do texto e da proposição de sentido para o que é lido, nem tampouco para a significação da leitura para o sujeito e para a compreensão do mundo; ações que indicariam atenção à educação literária. Ou seja, não é preciso formar leitores literários: é o que parece indicar o texto da *BNCC* (BRASIL, 2017).

Por outro lado, na medida em que a Literatura continua sendo percebida como um entre os diversos objetos de manifestação artística e cultural, proporcionais em grau de importância, como as letras de *hip hop* e/ou textos da cultura digital, por exemplo, estes indicados com grande destaque pelo documento, insinua a sua progressiva perda de espaço. Aspecto que deve ser problematizado, pois mesmo que as várias manifestações artísticas façam parte do grupo das artes, não são semelhantes entre si e possuem *status* diferenciados de relevância estética (PORTO;

PORTO, 2018) que deve ser levado em conta. Segundo Costa, ao se colocar o texto literário ao lado de outros gêneros, corre-se o risco de a Literatura ser deixada de lado:

Incomoda-nos o fato de a literatura estar ao lado de outros gêneros que não sejam somente literários. É de suma importância colocá-los lado a lado para comparar e contrapor características, entretanto isso seria válido se a literatura, desde os tempos remotos, tivesse sido a essência da educação escolar, caso que nunca aconteceu, ou seja, há o risco de a literatura ficar em um segundo plano, pois no rol de gêneros não necessariamente o professor vai selecionar o literário. (COSTA, 2020, p.107).

Evidentemente que a defesa da inclusão e da integração de autores sejam eles clássicos, contemporâneos ou da periferia, colocando-os em um patamar de igualdade, tem o seu lado positivo, segundo evidencia Costa (2020). Para a pesquisadora, o fato de o estudo literário não ficar reduzido a um só tempo e a um contexto cultural, pode levar o aluno a conhecer e se apropriar das várias linguagens contidas na obra de cada escritor e ter contato com diferentes e novas práticas de escrita, que se relacionam, por exemplo, com os novos suportes eletrônicos. Além disso, esse princípio da diversidade propicia ao educando a contraposição dos discursos, dos fatores sociais e culturais do presente com o do passado, a perceber a realidade de cada contexto, bem como assuntos que são peculiares aos sujeitos de ambientes classificados como periféricos ou marginalizados, reconhecendo, assim, as ideologias presentes em cada contexto. A autora lembra, ainda, que o cânone não deve ser desprezado por representar o ponto alto de elaboração estética, razão pela qual é direito dos alunos usufruir de sua leitura, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Por isso, é função do professor facilitar esse acesso. A lição deixada é, então, que o jovem leitor possa desfrutar no ambiente escolar de obras mais e menos próximas do seu horizonte de expectativas. Os fragmentos abaixo retirados das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente, recomendam essa diversidade que, no entanto, nem de longe oferecem porto seguro para o professor que deseja promover o letramento literário:

[...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das

mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 73).

[...] prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam (BRASIL, 2017, p. 488).

Entretanto, por trás dessa ideia mais democrática, substitui-se a qualidade pela quantidade de textos a serem lidos como critério. Como não há julgamento de valor ou, mais propriamente, o único valor é a diversidade, corre-se o risco de que a seleção de textos não consiga se efetivar de modo adequado e os professores na angústia do que indicar terminem recorrendo ao mercado como referência de valor, ao prestígio do autor e/ou à casa editorial. Costa (2020) elenca outras possíveis distorções, como o professor fixar-se em apenas um período literário, deixar a escolha das obras a cargo dos seus alunos, que poderão selecionar o que somente lhes aprouver ou, então, excluir a leitura do cânone, sob a argumentação de que os textos clássicos possuem uma linguagem distinta dos jovens leitores. Para a estudiosa o que fica dessa liberdade de escolha é que “Não é apenas pela preferência ou livre escolha de obras feitas pelos estudantes que se dará a formação do leitor. O conhecimento e o letramento literário é algo que exige esforço, é custoso [...] (2020, p.113).

Nesse contexto é que, sob a argumentação de que o cenário contemporâneo está interligado às práticas digitais e que, por isso, também devem ser inseridas na escola, a *BNCC* dá enfoque aos textos que circulam na esfera digital. Nos anos finais do Ensino Fundamental são, por exemplo, contemplados os seguintes gêneros:

[...] comentário, carta de leitor, postem rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvideo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos, etc (BRASIL, 2017, p. 71).

Se, por um lado, parece louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos digitais em um contexto em que a cultura digital se impõe, por

outro, é lamentável reconhecer a indiferença quanto à literatura como objeto essencial à formação do adolescente. Ao contrário da atenção dedicada ao letramento digital, as práticas de leitura e de apreciação literária não são consideradas como algo essencial à formação na área de Linguagens. Desse modo, os textos da cultura digital se sobrepõem aos da Literatura. Essa relevância dada aos gêneros digitais salta ainda mais aos olhos quando se percebe que “A BNCC não faz menções claras para a abordagem da Literatura e de seus diferentes gêneros, porém, quanto aos textos digitais, ela, em diversos momentos do texto, cita exemplos do que é indicado trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa” (PORTO; PORTO, 2018, p. 19).

Para as autoras, essa identificação dos gêneros textuais digitais apenas reforça a perspectiva da educação “utilitária”, aquela voltada ao mercado de trabalho. É o que também constata Fontes quando afirma que a *BNCC*, ao valorizar as competências, mesmo que gerais, associadas ao saber, que compreende conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, e ao saber-fazer “[...] induz o leitor mais atento à ideia de que a educação básica deva ser regida pela lógica do mercado de negócios” (2018, p. 5). Isso significa que o documento reforça a ideia de que é preciso ofertar uma formação básica que forneça subsídios aos educandos (conhecimentos e habilidades) que lhe sejam úteis para o trabalho: “Isso fica evidente até pelo uso de termos da conhecida filosofia CHA - conhecimentos, habilidades e atitudes implementada na área de gestão e administração de negócios” (FONTES, 2018, p. 5). Por meio dessas competências gerais da Base são agrupados os componentes curriculares obrigatórios em uma seleção que lembra as disciplinas tradicionais, sem o oferecimento de muitas inovações. Desse modo, ao concentrar-se no saber fazer, deixa-se de refletir o saber sobre o saber fazer articulado aos conhecimentos necessários para tal ação. Assim, o documento ignora, uma vez mais, a potencialidade do texto literário enquanto objeto capaz de promover reflexões, transformações, indo na contramão do que já se concebe há anos como funções da Literatura.

Além dos aspectos apontados, verifica-se, ainda, que na *BNCC* (BRASIL, 2017) não há orientações claras para o trabalho com a Literatura; como constata Fontes: “Como podemos pensar em orientar o professor naquilo que é fundamental a

ser ensinado, dando a ele apenas o que se espera do resultado de seu trabalho?” (FONTES, 2018, p. 100). Entende-se que, de certa maneira, essa falta de direcionamento sobre como abordar o texto literário pode contribuir para o ensino ineficaz da Literatura. Se evidencia o que deve ser ensinado ao aluno, também deveria encaminhar o professor metodologicamente. Segundo Fontes, “Não se trata de tirar a autonomia da escola e do professor, mas direcionar efetivamente o trabalho escolar” (2018, p. 100).

Exemplo dessa falta de encaminhamento está na citação abaixo, que apresenta o que se espera do educando, mas não foca no processo de ensino:

[...] – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação [...]. (BRASIL, 2017, p. 138).

Desse modo, o documento não apresenta direcionamentos próprios para o ensino da Literatura, o que, segundo Costa (2020), pode levar o professor não qualificado a cometer equívocos, como por exemplo, “[...] impor a leitura da literatura como uma obrigação ou usar o texto literário apenas para o estudo das formas gramaticais, o que leva ao desprazer e à aversão dos estudantes aos livros” (2020, p.131).

Enfim, depreende-se que a *Base* se constitui em um documento importante para a Educação no Brasil, contudo, pela ausência de clareza nas orientações, torna-se omissa em relação aos conteúdos, pois ao adotar o sistema de competências e habilidades, não direciona os conteúdos essenciais para o ensino de Literatura. Essa omissão é extremamente nociva às práticas docentes, porque a elaboração dos currículos e planos de trabalho docentes dependem da clareza e do direcionamento dos documentos orientadores da Educação Básica.

### 1. 2. 2. *Referencial Curricular do Paraná*

Igualmente relevante é o documento prescritivo do estado do Paraná, o *Referencial Curricular do Paraná - RCPR* (PARANÁ, 2018), basilar para a elaboração,

por parte do magistério paranaense (escolas municipais, estaduais e particulares), de seus *PTDs*:

A proposta no Estado do Paraná foi a construção, em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único, cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem. Esse compromisso foi assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também deverá ser por todos os profissionais da educação. (PARANÁ, 2018, s. p.).

Considerando que “[...] os direitos e objetivos de aprendizagens são comuns, porém, os currículos são diversos, na medida em que esses devem ser elaborados de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes” (PARANÁ, 2018, p. 3), é que o documento paranaense tem na BNCC (BRASIL, 2017), o seu fundamento. No texto introdutório do *Referencial* (PARANÁ, 2018) são apresentados os nove princípios orientadores do estado: Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos; Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; Igualdade e Equidade; Compromisso com a Formação Integral; Valorização da Diversidade; Educação Inclusiva; Transição entre as etapas e fases da Educação Básica; A ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola; Avaliação (PARANÁ, 2018, p. 10-11). Esses princípios, segundo o documento, “[...] devem balizar a elaboração dos currículos escolares e a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem, por etapas e anos de escolaridade, segundo suas especificidades” (PARANÁ, 2018, p. 11).

Na referência aos nove princípios, o que, inicialmente, chama a atenção é o quarto princípio: “compromisso com a formação integral” (PARANÁ, 2018, p. 10). Premissa que compreende uma educação integral, isto é, que leve em conta pressupostos ligados à formação do educando para o mundo do trabalho, mas também para a vida em sociedade, o que compreende assegurar a capacidade de reflexão crítica *do* e *sobre* o mundo. Contudo, o discurso não é acompanhado pela prática. Assim como a BNCC (BRASIL, 2017), o RCPR (PARANÁ, 2018) apresenta o mesmo despreço pela Literatura e, assim, a mesma dispensabilidade para a

formação humana do educando, o que pode ser constatado a partir da citação abaixo, que acena para o que se compreende como “formação integral”:

As discussões acerca da formação integral ganharam força em âmbito nacional desde o início do século XX, e na atualidade, evidenciado pela política educacional disposta no Plano Nacional de Educação (PNE). Esta visa ao pleno desenvolvimento dos estudantes, por meio de múltiplas oportunidades de aprendizagem que possam garantir o acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias. (PARANÁ, 2018, p.16).

Verifica-se que a palavra Literatura nem aparece, ainda que possa estar incluída, de forma implícita, dentro do campo da cultura ou da arte. Mas, se o documento preza pelo pleno desenvolvimento do indivíduo, por que a Literatura está subentendida e não expressamente apresentada? A partir dessa citação, percebe-se aquilo que será cada vez mais exposto pelo *RCPR* (PARANÁ 2017) e que faz parte de uma compreensão a nível nacional: a Literatura não ocupa o papel de protagonista na formação integral do indivíduo, contrariando o que há anos vem sendo discutido por estudiosos de diversas áreas do conhecimento e reforçam o papel vital da Literatura na formação humana. Não obstante, o documento defende o direito à educação integral, da qual a Literatura deveria fazer parte.

Outro aspecto que expõe a desimportância da Literatura, é que, como a *BNCC* (BRASIL, 2017), o *Referencial* igualmente a descarta como componente curricular obrigatório, aparecendo apenas como um complemento de um dos quatro componentes curriculares obrigatórios da área de Linguagens, a Língua Portuguesa, o que robustece o desprestígio histórico e crescente no país pela leitura literária como algo essencial à formação humana e cidadã do indivíduo.

O *RCPR* (PARANÁ, 2018) estabelece dez direitos gerais para a Educação Básica no estado, porém, em nenhum deles faz-se menção à palavra Literatura. Aspecto igualmente observado anteriormente na *Base* (BRASIL, 2017), evidenciando também aqui a pouca relevância dada ao literário. Dois dos direitos mencionam manifestações artísticas, entre os quais inclui-se a Literatura, contudo, duas delas mencionam o termo digital, acentuando a superioridade do letramento digital em detrimento do letramento literário:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e *digital* para entender e explicar a realidade [...]
  3. Valorizar e fruir as diversas *manifestações artísticas e culturais*, das locais às mundiais [...]
  4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e *digital* –, bem como conhecimentos das *linguagens artística* [...]
  5. Compreender, utilizar e criar *tecnologias digitais* de informação e comunicação de forma crítica [...]
- (PARANÁ, 2018, p. 31).

A partir da citação, pode-se fazer algumas considerações. Observa-se que no primeiro direito o termo Literatura fica apenas subentendido, enquanto o termo digital está explicitamente expresso; o que se reedita no quarto direito. No segundo direito, a Literatura é colocada em meio às demais manifestações culturais, o que se repete no quarto direito, o que denota que o texto literário está em pé de igualdade com as outras manifestações culturais, o que deve ser problematizado, pois, ainda que façam parte do grupo das artes, possui valores diferenciados de relevância estética que devem ser considerados no processo de seleção dos textos literários. Aspecto que contribui, ainda mais, para a perda de espaço que a Literatura vem sofrendo nos documentos oficiais. O que fica é que dos dez direitos gerais para a Educação Básica no Paraná, o termo Literatura não aparece em nenhum, ficando apenas subentendida, enquanto que o termo digital aparece claramente expresso em três deles. Essas considerações denotam que “[...] o (pouco) espaço que a literatura poderia ter na formação de alunos passa a ser “substituído” pelos textos da cultura digital, fazendo supor que estes são mais relevantes do que os literários para uma formação de base do aluno” (PORTO; PORTO, 2018, p. 8).

A forma, portanto, lacunar com que o documento trata a Literatura contribui ainda mais para o atual obscurecimento dela no seio escolar. Nesse sentido, nega que “A literatura é um instrumento de [...] autoconhecimento, porque a ficção ilumina a realidade, evidenciando-a [...] possibilita a imaginação no leitor [...] necessidade humana, e pode gerar transformações históricas [...]” (PORTO; PORTO, 2018, p. 42). Em vez disso, o espaço destinado à Literatura se configura como um instrumentalizador das práticas sociais, visando a potencialidades utilitaristas, na

medida em que reflete os anseios da sociedade capitalista. Tal consideração fica evidente quando o documento reforça o preceito de que é essencial ofertar uma formação básica que forneça “ferramentas” aos educandos (conhecimentos e habilidades) para o mercado de trabalho.

O documento prescritivo do Paraná também apresenta dez direitos de aprendizagem para a disciplina de Língua Portuguesa, dentre os quais somente o nono direito é destinado à Literatura:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (2018, p. 535).

O que se pode depreender desse direito da disciplina é que, assim como na *BNCC* (BRASIL, 2017), o *Referencial* foca apenas na capacidade de fruição da Literatura, não mencionando as especificidades do texto literário, que vão muito além da fruição. Dessa forma, não há a compreensão de “[...] que a literatura possibilita a catarse estética – momento de ascensão da consciência a um nível superior da compreensão da prática social, podendo promover a mudança de concepção de mundo” (FONTES, 2018 p. 11); fenômeno negado quando a Literatura é relegada no sistema de ensino. Assim, parece bastar que o aluno “desfrute” e/ou “goze” da Literatura, mas sem desenvolver a habilidade de leitura crítica de textos literários. Também pode-se dizer que aqui, igualmente, a Literatura aparece ao lado das demais manifestações artísticas, o que pode provocar o seu apagamento ou que seja abordada de forma superficial, já que o texto literário possui parâmetros estéticos peculiares; é o que afirma Fontes ao se referir à *BNCC* (BRASIL, 2017), mas que pode ser reproduzido para tratar do *RCPR* (PARANÁ, 2018), sem risco de distorção: “Embora as manifestações artísticas sejam pertencentes ao grupo das artes, elas se diferem entre si e possuem graus diferentes de relevância estética” (2018, p.101).

O *RCPR* (PARANÁ, 2018) também traz os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa por meio de campos de atuação, estando a Literatura inserida no campo artístico-literário:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (PARANÁ, 2018, p. 539).

Aqui também reaparece a importância da fruição do texto literário, sem, entretanto, apontar para a especificidade da linguagem literária, que passa essencialmente pela forma, e é o que geralmente conta, segundo Jouve, pois não é apenas a história narrada que importa, “[...] mas a maneira com que ela é narrada. [...] a rima, o ritmo, os sentimentos e outros modelos exemplificados desempenham [nela] um grande papel [...]” (2012, p. 91). Desse modo, o “[...] potencial transformador e humanizador”, como quer o documento, só pode atuar por causa da forma, já que é a forma em si que, virtualmente, conduz à humanização, segundo Candido (1995). Desse modo, o texto é lacunar quanto a uma definição de leitura literária.

A Literatura, no referido documento, também aparece contemplada a partir de diferentes gêneros literários, os quais devem ser objeto de estudo dos quatro eixos que compõem os objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa (leitura/escuta, produção de texto/escrito, oralidade e análise linguística/semiótica): contos contemporâneos, minicontos (de amor, de humor, de suspense, de terror); crônicas líricas, humorísticas, críticas; romances canônicos; narrativas de enigma, narrativas de aventura; romances juvenis; biografias romanceadas; novelas; causos; contos (de esperteza, de animais, de amor, de encantamento); fábulas contemporâneas; crônicas visuais; narrativas (de ficção científica, de suspense); *audiobooks* de textos literários diversos, etc. Se essa diversidade de formas literárias de um lado revela a preocupação com a formação do leitor literário, por outro, ao apresentar essa vasta quantidade pode levar o docente, na ânsia de trabalhar com todas elas, primar pela quantidade e não pela qualidade do seu estudo.

Além de todos os aspectos apontados, verifica-se, ainda, que no *RCPR* (BRASIL, 2018) não há menção a enfoques metodológicos e/ou às estratégias de ensino como modo de sistematização e/ou didatização dos procedimentos didáticos

com o texto literário no ambiente escolar. Mesmo que tal aspecto não seja função do documento, vale destacar que as *Diretrizes Curriculares do Paraná* (2008) apontam o método recepcional como sugestão de metodologia de ensino, oferecendo ao professor um norte para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Considera-se isso um retrocesso se comparado ao documento anterior, pois relega aos docentes a tarefa de escolher, criar, implementar e avaliar procedimentos metodológicos que orientem o seu trabalho. Como exemplificação dessa falta de encaminhamento metodológico, o fragmento a seguir apresenta o que se espera do aluno, porém não há focalização no processo de ensino-aprendizagem:

[...] formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida [...]. (PARANÁ, 2018, p. 539).

Desse modo, o documento não apresenta direcionamentos próprios para o ensino da Literatura, o que pode levar o professor com formação inadequada para o ensino da Literatura a cometer falhas, como usar a literatura como pretexto para o trabalho com a gramática; prática comum nas salas de aula. Assim, o *RCPR* (PARANÁ, 2018), apesar de indicar a necessidade da formação integral do educando, nega-a na sua essência, ao tratar a Literatura de forma secundária, relegando a ela um papel coadjuvante na formação do leitor literário e não lhe atribuindo o papel de relevância merecida, devido às suas contribuições para o desenvolvimento do cidadão-leitor e da sociedade.

### 1. 2. 3. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná*

Outro documento considerado importante para o desenvolvimento desta pesquisa, dado o seu público alvo, são as *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná – DCEs-EJA* (PARANÁ, 2006). Para tomar conhecimento de sua importância e marco na educação paranaense, faz-se necessário evidenciar o percurso da escolarização de adultos até a concretização do documento e sua

relevância para o público alvo. A princípio, apresentam-se as *Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA* e sua contribuição para o entendimento da referida modalidade de ensino, como também o arcabouço teórico no qual está sustentada.

A modalidade de ensino EJA está ancorada na legislação brasileira. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN* (BRASIL, 1996) prescreve em seu artigo 37 que “[...] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Além da *LDBEN*, também as *Diretrizes Curriculares da Educação da EJA* norteiam o trabalho do segmento no estado do Paraná (PARANÁ, 2006).

A princípio, cabe destacar que as *Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Paraná -DCE-EJA* (PARANÁ, 2006) direcionam a organização curricular de todas as escolas do estado, que ofertam essa modalidade de ensino. Sua elaboração coletiva derivou de diferentes segmentos da rede pública de ensino nas diversas etapas de capacitação, realizadas entre 2003 a 2005, a partir de estudos, reflexões, debates e discussões com professores, equipe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e assessorias (PARANÁ, 2006, p. 15). O documento é constituído de um breve histórico e diagnóstico da EJA, perfil desse público, concepção de avaliação, orientações metodológicas, entre outros aspectos.

Antes, entretanto, de apresentar os aspectos mencionados acima sobre as *DCEs-EJA* (PARANÁ, 2006), entende-se que é necessário revisitar as primeiras raízes do processo de escolarização no país. Saviani (2011), em obra intitulada *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, considera que os primeiros habitantes do Brasil, os índios, utilizavam-se da oralidade e dos exemplos de vivência, com os quais comunicavam-se e transmitiam conhecimentos e valores tradicionais. Desse modo, os indígenas educavam pela força da tradição, força da ação e força dos exemplos: “A ideia educacional coincidia, portanto, com a própria prática educativa” (SAVIANI, 2011, p. 39).

Com o advento da colonização, por meio das ordens religiosas que aqui se instalaram, iniciou-se o pensamento pedagógico no Brasil, elaborado a partir da catequização dos indígenas; os religiosos acreditavam que, sem a leitura e escrita, a

conversão dos índios ao catolicismo não seria possível. Assim, “Os jesuítas [...] elaboraram um plano educacional que começava com o aprendizado do português, prosseguia com a doutrina cristã, o ensino da leitura e da escrita” (SILVA, 2016, p.19). Contudo, já neste período, reflete a autora, a realidade educacional brasileira evidencia a dicotomia entre as classes sociais, entre a massa e a elite: “[...] o aprendizado profissional agrícola (para os colonizados) e a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa, ou seja, os filhos dos colonizadores nascidos no Brasil” (SILVA, 2016, p.19). Separação que se mantém na questão educacional e se acentua na primeira Constituição brasileira,

[...] outorgada em 25 de março de 1824 pelo Conselho do Estado, presidido por Dom Pedro I. Durante a Regência, a educação imperial era de cunho ideológico e a educação primária assumia o papel de converter as classes subalternas ao trabalho disciplinado. Em relação, especificamente, à educação de adultos, criou-se o período noturno como complemento à formação educacional e, quando ele ganha autonomia, tem um período de duração menor do que o da escolaridade regular diurna, passando a ser tratado como educação de base. O que aconteceu na realidade é que, apesar das campanhas por parte dos governos para erradicar o analfabetismo, na década de 1820, essas campanhas não conseguiam atingir a todos os analfabetos. Temos, como exemplo, a primeira Constituição, que estabelecia o acesso à educação institucionalizada apenas para os livres e/ou libertos, ficando os escravos, portanto, excluídos do processo. Assim, a partir de 1870 todas as províncias criaram escolas noturnas, de forma precária e irregular, sem considerar as reais necessidades de ensino para faixa etária adulta da população à qual se destinavam. (SILVA, 2016, p. 20).

Essa concepção que se instaurou, segundo Paiva (1987), concebida na visão de demagogias humanitárias, gerou a multiplicação de escolas para os “desvalidos”, que tinha por intenção o domínio e a manipulação; esforço necessário para impulsionar a industrialização, principal geradora econômica do país. Esse processo foi reforçado pelo discurso oficial que preconizava a necessidade de escolarizar os analfabetos para emergir das classes inferiores. Nesse contexto, um grande número de iletrados é descoberto pelo Censo Nacional de 1890: alarmante 85,21% da população total brasileira (PAIVA, 1983, apud PARANÁ, 2006, p.15). Por isso, a educação passa a ser vista como uma necessidade para o crescimento econômico do Brasil.

Mais tarde, pós-Segunda Guerra Mundial, o período foi marcado por grandes campanhas nacionais de alfabetização em massa, promovidas pelo governo federal, de forma assistemática, descontínua e assistencialista, com vistas, acima de tudo, ao atendimento da população rural. Outras ofertas de escolarização de jovens e adultos estendiam-se apenas ao ensino primário e, no período de 1960, estendeu-se ao curso ginásial (PARANÁ, 2006, p. 17-18).

Contudo, no final de 1959 e início de 1960, originou-se uma nova perspectiva na educação da nação brasileira, consolidada nas concepções e vivências desenvolvidas por Paulo Freire. O educador idealizou e experienciou uma pedagogia destinada às demandas e necessidades das camadas menos favorecidas da população, consumada por meio da ampla participação, considerando sua história e sua realidade. Assim, “O trabalho pedagógico com jovens e adultos passou a contar com os princípios da educação popular [...] associada a um contexto de efervescência dos movimentos sociais, políticos e culturais” (PARANÁ, 2006, p. 18). Entre as experiências de educação popular nesse período, evidenciam-se

[...] o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal, para uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire. Nessas experiências de educação e cultura popular, passou-se a questionar a ordem capitalista e a fomentar a articulação das organizações e movimentos sociais em torno das Reformas de Base, conduzidas pelo então governo João Goulart. (PARANÁ, 2006, p. 18).

Seguindo esse ideário nacional, o conceito acerca do educando na educação de jovens e adultos se modificou. Esse contingente de analfabetos passou a ser visto como indivíduos capazes de elaborar hipóteses sobre a escrita e o sistema de alfabetização. Nesse contexto, a “[...] alfabetização passou a ser vista como um processo que carece de continuidade. Assim, as propostas pedagógicas voltadas para a educação de adultos privilegiam textos reais e produções dos próprios alunos jovens e adultos” (NEIVA, 2010, p. 24).

O golpe militar, de 1964, instaurado no país, abafou muitas dessas experiências e dificultou os movimentos educativos e populares desse período (PARANÁ, 2006). Algumas tentativas de alfabetização ainda continuaram, mas sem grande destaque. Quase três anos depois,

[...] o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e dava primazia a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo. Houve poucos avanços nos 15 anos de vigência do Mobral. (PARANÁ, 2006, p. 18).

O MOBREAL, instituído no governo militar pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela *Lei nº 5.379*, de 15 de dezembro de 1967, teve como objetivo acalmar os conflitos efervescentes no país e extinguir o analfabetismo e, assim, alavancar os índices de alfabetização da sociedade brasileira. Contudo, conforme Di Pierro, “[...] não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire)” (2005, p. 1117). Em contrapartida, O MOBREAL foi implementado na modalidade à distância, em centros de estudos supletivos (CES) e telecursos, incorporando os apelos das concepções tecnicistas, da individualização da aprendizagem e instrução programada, “[...] que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo [...]” (DI PIERRO, 2005, p. 1117). Sua duração foi de seis meses e o seu objetivo era

[...] promover a alfabetização funcional e educação continuada para analfabetos acima de 15 anos ou mais. Esse projeto teve um efeito gigantesco, atingiu todo o país, cidades e municípios, entretanto depois de dez anos avaliou-se que o resultado não foi o suficiente para mudar a realidade do país. A insatisfação se deu pela falta de continuidade dos estudos para os alunos que entravam e saíam do curso logo que ele acabava e não continuavam a estudar. Não bastava aprender a escrever o seu nome e ler e escrever palavras do dia a dia, isso não se faz suficiente para sair da condição de analfabeto funcional. (LOPES; SILVANA; DAMASCENO, 2016, p.158).

Por isso, houve pouco avanço com o MOBRAL, apesar dos seus quinze anos de existência. Fato que foi evidenciado pela alfabetização de apenas 10% dos quarenta milhões de jovens e adultos que frequentaram o Movimento (PAIVA, 1987). Nesse sentido, Amaral (2002) afirma que

[...] ainda que recebendo pareceres negativos dos consultores da UNESCO, os quais criticavam as campanhas de massa como uma estratégia ineficiente de reduzir os altos índices de analfabetismo, o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a “erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos” ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos Livros-cadernos de Integração – material didático próprio e massificado para todas as regiões do país. (AMARAL, 2002, p. 45-46).

Muito embora rodeadas de críticas, as campanhas de educação em massa, entre elas o MOBRAL, não deixaram de dar a sua contribuição, pois foi a partir de suas implantações e extinções, que a luta por uma educação de qualidade da EJA foi criando corpo e adeptos com vistas a um ensino justo e igualitário.

Sujeitas às mudanças governamentais, essas iniciativas de alfabetização e educação de jovens e adultos não tiveram continuidade, o que concorreu para que nem houvesse planejamento a longo prazo, nem a promoção de um ensino diferenciado para atender as diversidades e necessidades regionais. Associado a isso, os jovens e adultos que desejassem estudar tinham que recorrer aos cursos supletivos particulares, ou esperar descontínuas campanhas ou programas de alfabetização promovidos pelo governo e/ou entidades não governamentais.

Com a recessão econômica vivenciada pelo Brasil nos anos de 1980, o MOBRAL foi extinto, renomeado mais tarde, em 1985, de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Todavia, em 1990, a Fundação EDUCAR também foi extinta, mesmo com um grande contingente de analfabetos no país (LOPES; SILVANA; DAMASCENO, 2016, p.158); felizmente, a extinção deu espaço à retomada do ideário da educação popular.

Nesse contexto, a EJA se tornou modalidade de ensino na Educação Básica com a Constituição Federal de 1988 (PARANÁ, 2006). Contudo, ainda nesse período, algumas formas de estudo foram instituídas, inclusive de modo não presencial,

evidenciando a finalidade de certificação sem a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo, apenas, a elevação dos indicadores de escolaridade da população. Em consequência da grande demanda da população a ser alfabetizada, além do ensino supletivo seriado ofertado na década de 1980, o Paraná instituiu os Centros de Estudos Supletivos (CES) que, na atualidade, são “[...] denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebjas), e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (Naes), descentralizando o atendimento de EJA nas diversas regiões do Estado” (PARANÁ, 2006, p. 20). Outras formas de descentralização para

[...] atendimento à demanda de EJA foram criadas como os Postos Avançados dos Ceebjas (PAC) e também os Termos de Cooperação Técnica (TCT) – convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e empresas/entidades públicas e privadas que desejassem escolarizar seus funcionários. Ainda na década de 1990, tiveram início os projetos de escolarização aos educandos em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades socioeducativas, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. (PARANÁ, 2006, p. 20).

A partir da citação, depreende-se que todas as ampliações e descentralizações ocorridas na EJA foram advindas do reconhecimento dessa modalidade de ensino como pertencente à Educação Básica, instituída pela Constituição de 1988. Também houve a troca de nomenclatura de PAC para APED (Ações pedagógicas descentralizadas).

Segundo Neiva (2010), ainda na década de 1990 as vivências pedagógicas de cunho popular retornam ao cenário nacional com força e ganham destaque. Entre seus simpatizantes está Paulo Freire, criador de uma concepção de alfabetização que teve como base palavras geradoras e contextualizadas, com o intuito de promover uma educação libertadora; pressuposto que fundamentou os programas de alfabetização de adultos. A este respeito, Neiva recorre às reflexões de Soares que definem quão inovadora foi a teoria de Freire que, na sua concepção de alfabetização, não a vê

[...] como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, [...] como uma prática construída

socialmente, que tanto pode adaptar e submeter a valores, tradições, padrões de poder e de dominação quanto pode questionar esses valores, tradições, padrões de poder e dominação, levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação. (SOARES, 2002, p. 122 apud NEIVA, 2010, p. 23-24).

Por isso, o educador Paulo Freire tornou-se um marco na EJA tanto no país quanto fora dele. Produziu vários livros, sobretudo sobre a EJA, entre os quais pode-se citar as obras *Pedagogia do oprimido* (1981), *Pedagogia da autonomia* (1996), *Educação e Mudança* (1979), *A importância do ato de ler* (2000), entre outros. O estudioso abominava a educação bancária, que na sua concepção era uma pedagogia pobre e limitada, que não via o aluno como um detentor de conhecimentos, sendo o professor o único com conhecimentos dignos de reconhecimento. Sob esta perspectiva, o educando era concebido como uma espécie de banco, onde o professor depositava os seus conhecimentos. Em oposição a esse pensamento, Freire propõe a educação transformadora, que valoriza tanto o aluno quanto os seus saberes no processo educativo. Já em 1979, o educador deixa evidente tal concepção sobre o homem e a educação:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. (FREIRE, 1979, p.8).

Isso significa que o homem, como sujeito de sua própria educação, corresponde a alguém que pensa, faz sugestões, provoca algumas reações. Por isso, na relação educativa, o professor é o mediador entre o ensino e o aluno que, nesse processo, o faz por diferentes métodos; concepção de ensino que põs em xeque a educação bancária. Sendo, portanto, o indivíduo capaz de criar, de fazer e de pensar, é que “[...] o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação” (FREIRE, 1979, p.15). O educador acreditava, portanto, que a educação poderia promover a libertação de homens e mulheres, de marginalizados e excluídos das decisões nacionais: “A educação é um ato político, que pode contribuir para a transformação social e a libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1981, p.61).

A maior parte da obra de Freire versa em torno do educador, do educando e do processo educativo, bem como da importância da leitura e da escrita para a emancipação do sujeito na sociedade. Uma de suas reflexões mais conhecidas refere-se ao ato de ler: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (2000, p. 20). Para ele, a leitura é imprescindível para o sujeito ampliar a sua visão de mundo, transformá-lo com sua prática consciente, já que pelo ato de ler desenvolve mecanismos e experimenta vivências que o fazem interagir de forma efetiva na transformação do mundo. Assim, a importância do ato de ler “[...] implica sempre em percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido [...]” (FREIRE, 2000, p. 21).

Cabe ressaltar que, para Paulo Freire, a educação só pode ser libertação se o exercício docente se inscrever na pedagogia da autonomia, que é fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando. Não por acaso, o estudioso questiona o educador autoritário e conservador, que não permite a participação dos educandos, com suas curiosidades, insubmissões e vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social. Por isso, sai em defesa de um ensino mais democrático entre educadores e educandos, tendo em vista que ambos são seres inacabados, em constante aprendizado. Freire enfatiza que para colocar em prática a pedagogia da autonomia, é necessário, entre outros fatores, reconhecer a incompletude humana. Nesse processo, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996). Desse modo, o educador deve estar aberto também a aprender e a trocar experiências com os educandos, pois a vivência dos educandos merece respeito. Essa deferência às experiências de vida se pauta “[...] na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar à escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social” (ARROYO, 2006, p. 28). Esses fundamentos foram, de certa forma, basilares para a elaboração das propostas e dos documentos da EJA.

Assim, sintetiza Benvenuti (2011) sobre a Educação Básica de Jovens e Adultos:

[...] é direito assegurado pelo artigo 208 da Constituição Brasileira desde 1988, já alterado pela Emenda Constitucional (EC) no 59/2000.

Esse segmento de ensino é regulamentado pela Resolução CNE/CEB no 1 de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB no 11/2000, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais, pelos Decretos 5478/2005 e 5840/2006 e orientado pelo Documento Base de 2006. (2011, p. 63).

Sendo direito assegurado por lei, houve a necessidade da elaboração e aprovação das *DCEs-EJA* que, no Paraná, ocorreu em 2006. Foi, então, que a EJA teve sua proposta pedagógica curricular estabelecida, com carga horária presencial, sendo a matrícula efetuada por disciplina e organizada de forma coletiva ou individual (PARANÁ, 2006).

Tal forma de organização é necessária, uma vez que o aluno da EJA, vindo, em sua maioria, das classes populares e trabalhadoras, precisa organizar sua vida escolar e de trabalho. A forma de organização individual é dirigida a alunos que não podem frequentar com regularidade as aulas e, coletiva, para aqueles que podem frequentar com regularidade por meio de cronograma preestabelecido. Tal organização compreende o processo de

[...] ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados; portanto, é desafio destas Diretrizes apresentar propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso do educando nos estudos estejam assegurados. Tais conquistas serão viáveis e fortalecidas, a partir destas Diretrizes, com políticas públicas e recursos próprios para manter e melhorar a qualidade do ensino nas escolas. De fato, a função social da EJA se articula a um compromisso do Estado em atender esta população enquanto houver demanda, continuamente. (PARANÁ, 2006. p.28)

Assim estruturada, contempla a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e à motivação pela qual procuram a escola (PARANÁ, 2006), a fim de que possam se preparar e dar continuidade aos estudos de forma diferenciada. Além da organização individual e coletiva, que visa a contemplar o tempo desses educandos para o estudo, a maneira de se trabalhar os conteúdos também deve ser levada em conta, devendo-se adequar à sua realidade.

Por isso, levando em consideração o perfil peculiar dos discentes da EJA, foram definidos três eixos articuladores: a cultura, o trabalho e a organização do tempo escolar. De acordo com as *Diretrizes*:

Como eixo principal, a cultura norteará a ação pedagógica, [...] estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re) construção de seus saberes. O trabalho, outro eixo articulador, ocupa a base das relações humanas desenvolvidas ao longo da vida. [...] um terceiro eixo mediador que consiste em valorizar os diferentes tempos necessários à aprendizagem do educando da EJA. (PARANÁ, 2006, p. 35-36).

Esses eixos são fundamentais para a articulação de todas as ações pedagógicas, como seleção de conteúdo, estratégias, avaliações, enfim, toda organização do currículo escolar. Assim, as ações pedagógicas na modalidade de ensino da EJA, considerando sobretudo o público adulto e suas defasagens de aprendizagem, não deve primar pelo aligeiramento do conteúdo. Os seus conteúdos estruturantes são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio. A diferenciação se dá nos encaminhamentos metodológicos, uma vez que o tempo curricular, mesmo sendo diferente do regular, deverá ser o mesmo. Segundo o documento, as estratégias metodológicas devem ser diversas, pois esses estudantes, jovens e adultos, já possuem conhecimentos adquiridos em variados espaços sociais, não sendo a escola o único *lócus* de produção e socialização de saberes (PARANÁ, 2006).

O eixo da cultura relaciona-se com todas as produções humanas ao longo do tempo, entre elas o trabalho, que consiste na ação que homem exerce sobre a natureza e sobre si próprio, transformando-se. Essas relações, segundo as *DCE-EJA* (PARANÁ, 2006), devem ser consideradas na organização do trabalho pedagógico. Isto é, o saber acumulado pelo aluno deve ser ampliado e confrontado com os conhecimentos historicamente acumulados, levando em conta seu tempo para efetivação desse processo. Compreende dizer que se deve considerar o educando da EJA como um sujeito histórico-cultural, centro no processo de ensino. Importa salientar que o foco não é a preparação para o trabalho e sim “[...] a constituição histórica do ser humano, sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação” (PARANÁ, 2006, p. 33). É

[...] democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, bem como conduzir o educando a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação. (ARROYO, 2001, p. 144 apud PARANÁ, 2006, p. 26).

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.

Vale, ainda, lembrar que a EJA, devido ao seu público, composto por jovens, adultos e idosos, não tem por característica apenas a disparidade etária, mas também diversidade sociocultural, sendo “[...] composto por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros” (PARANÁ, 2006, p. 31). Por isso, a instituição educacional “[...] precisa ser um espaço que acolha, dê acesso e considere o tempo, os espaços e a cultura” desses estudantes (PARANÁ, 2006, p. 31).

Outro ponto a se destacar, vincula-se a aspectos ligados ao embate entre a formação geral e profissional:

Outro problema nodal da educação de jovens e adultos diz respeito à articulação entre a formação geral e profissional. Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos sejam múltiplas e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes. Ainda que o trabalho venha perdendo a centralidade que teve no passado recente na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente nas camadas sociais em que ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2000, p.72).

Tendo em vista a necessidade de reconhecer a relação existente entre os educandos e o mundo do trabalho, algumas iniciativas vêm sendo feitas, por professores da EJA, focalizando a educação de forma diferenciada, com o objetivo de aproximar os conteúdos escolares da vida dos alunos: da vida humana, individual e

do trabalho (LUFT, 2010, p. 38). Entende-se que sem preparar o ser humano para o mundo, não há como enfrentar as exclusões no trabalho, tampouco compreendê-las criticamente. Daí a importância de romper com conteúdos livrescos e inaplicáveis à vida do indivíduo.

Tendo o princípio da educação profissional como foco de interesse de muitos educandos, antes mesmo de as *DCEs-EJA* (PARANÁ, 2006) terem sido aprovadas, o governo federal implantou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>3</sup>. O Programa foi criado, inicialmente, pelo Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, por uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, excluídos do próprio Ensino Médio.

O Programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em 13 de julho de 2006, por meio do Decreto de nº. 5.840, o Programa foi ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Passou, assim, a contemplar diversos cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação profissional técnica integrada ao ensino médio; Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio.

O atendimento ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorre, também, por meio de outras ações, como o Programa Mulheres Mil, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) e a via Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC).

---

<sup>3</sup> Mais informações em: [www.http://portal.mec.gov.br/proeja](http://portal.mec.gov.br/proeja)

O Programa Nacional Mulheres Mil<sup>4</sup> foi instituído nacionalmente em 2011 e é fruto dos resultados positivos gerados por uma iniciativa piloto de mesmo nome, criada em 2007, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). O objetivo do Programa foi promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país. Para isso, atua no sentido de garantir o acesso à educação a essa parcela da população de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões. O referido Programa ampliou seu escopo inicial de oferta de educação profissional e tecnológica. Além dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e qualificação profissional, incluiu cursos de educação profissional técnica de nível médio. Os cursos podem ser ofertados de forma articulada com o Ensino Fundamental e o com o Ensino Médio (nas formas integrada e concomitante). Ele é executado, prioritariamente, pelas instituições públicas dos sistemas de ensino federais, estaduais e municipais. Em 2013, passou a contar com o custeio de vagas gratuitas por meio da Bolsa Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que também é estendido às redes prisionais femininas.

No que concerne à Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC)<sup>5</sup>, foi criada em 2009 e destina-se ao atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional. O documento é fornecido pela Rede e pode ser utilizado para fins de exercício profissional ou de prosseguimento de estudos. O programa visa aos seguintes objetivos:

- reforço da valorização social pelos empregadores e empregados;

---

<sup>4</sup> Mais informações em: [www.http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil](http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil).

<sup>5</sup> Mais Informações em [www.http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com\\_content&view=article&id=32091:redenacionaldecertificacao-profissional-rede-certific&catid=190:setec-1749372213](http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=32091:redenacionaldecertificacao-profissional-rede-certific&catid=190:setec-1749372213)

- fortalecimento da atuação das instituições da Rede Federal e incorporação das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos Serviços Nacionais de Aprendizagem como instituições certificadoras;
- garantia de gratuidade na oferta;
- utilização do processo de certificação profissional como mecanismo de acesso a cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, inclusive com acesso à oferta via o Proeja; e
- possibilidade de vinculação de certificação escolar para a educação básica.

Quanto ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano<sup>6</sup> - é destinado a jovens com 18 a 29 anos e residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, e não tenham concluído o Ensino Fundamental. Tem por objetivo reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses. O programa atende, prioritariamente, jovens residentes nos municípios ou regiões com maiores índices de violência contra a juventude negra, integrantes do Plano Juventude Viva e em regiões impactadas pelas grandes obras do Governo Federal; catadores de resíduos sólidos; egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA); e mulheres em sistemas prisionais. Podem aderir ao ProJovem Urbano, as secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal e prefeituras dos municípios com população igual ou superior a cem mil habitantes. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI) analisa os planos de implementação e calcula os valores a serem transferidos aos municípios, aos estados e ao Distrito Federal. Vale destacar que os programas do PROEJA, Mulheres Mil, Rede CERTIFIC e ProJovem continuam em funcionamento até a presente data.

Outro ponto importante a se destacar na EJA são as políticas públicas de promoção e formação de leitores. Elas têm sido uma constante preocupação e são instituídas na forma de algumas ações, Programas, projetos e/ou campanhas

---

<sup>6</sup> Mais informações em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>

direcionadas às escolas e bibliotecas públicas do país por parte do governo federal. Aqui, a intenção é fazer um recorte dessas políticas públicas destinadas ao público alvo da pesquisa: a EJA.

Uma das mais importantes políticas públicas de fomento à leitura foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 e, que segundo informações do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>7</sup>, objetivava a promoção do acesso à cultura e o incentivo à leitura de alunos e professores. Para tanto, consistiu na aquisição e na distribuição de obras de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenis, de pesquisa, além de outros materiais de apoio a educadores e alunado. Foram contempladas escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), de Ensino Médio e de EJA, de todas as escolas públicas de Educação Básica do país cadastradas no censo escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As estratégias de distribuição dos acervos do programa foram executadas de forma centralizada, com o apoio logístico e operacional das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação. A cada dois anos, os acervos foram enviados às escolas. Nos anos pares, as escolas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos receberam os acervos e, nos anos ímpares, as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio<sup>8</sup>.

Não obstante a sua fundamental relevância para fomento da leitura, sobretudo literária, o Programa foi suspenso em 2015. Segundo informações do FNDE, a partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi incorporado ao Programa PNLD Literário, tendo sido unificada as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. No que tange às obras literárias, passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos

---

<sup>7</sup> O FNDE disponibiliza através do *site* dados do PNBE referente ao histórico do programa, editais, funcionamento, dados estatísticos, distribuição, resoluções, resultados e legislação possibilitando a uma visão geral de todo o programa, desde sua criação até os dias atuais. (<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>).

<sup>8</sup> De acordo com o *site* do PNBE, o último acervo literário disponibilizado às escolas públicas foi no ano de 2014 para a modalidade da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de jovens e adultos (ensinos fundamental e médio). Foram disponibilizadas, ainda, revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar.

livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE. Embora, o programa do PNBE tenha sido instituído em 1997, a primeira distribuição para a EJA, público alvo deste trabalho, ocorreu no período de 2003-2004, conforme tabela abaixo, retirada do portal do FNDE.

Quadro 1: Distribuição do PNBE 1998 a 2014

PROGRAMA – ANO	ATENDIMENTO	QUANT. DE LIVROS	VALORES
PNBE 1998	E.F- anos finais	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	E.F - anos iniciais	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000	Biblioteca do professor	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	Alunos 4ª e 5ª série	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	Alunos 4ª série	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003/2004	Alunos 4ª	20.855.750	18.494.879,10
PNBE 2003/2004	Alunos 8ª série	13.689.320	14.757.086,96
PNBE 2003/2004	Alunos do final do 2º segmento EJA	3.470.904	2.956.053,24
PNBE 2003/2004	Bibliotecas Municipais	6.372.912	6.246.212,00
PNBE 2003/2004	Biblioteca da escola	3.193.632	44.619.529,00
PNBE 2003/2004	Professores	1.451.674	13.769.873,00
PNBE 2005	E.F - anos iniciais	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	E.F - anos finais	7.233.075	45.509.183,56
PNBE 2008	Educação infantil	1.948.140	9.044.930,30
PNBE 2008	E.F - anos iniciais	3.216.600	17.336.024,72
PNBE 2008	Ensino Médio	3.437.192	38.902.804,48
PNBE 2009	E.F - anos finais	7.369.973	47.347.807,62
PNBE 2009	Ensino Médio	3.028.298	27.099.776,68
PNBE VOLP 2009	Biblioteca da escola	204.220	3.051.046,80
PNBE 2010	Educação Infantil	3.390.050	12.161.043,13
PNBE 2010	E.F - anos iniciais	5.798.801	29.563.069,56

PNBE 2010	EJA	1.471.850	7.042.583,76
PNBE do Professor 2010	Professores	6.983.131	59.019.172,00
PNBE Especial 2010	Alunos e professores	1.241.458	9.869.621,25
PNBE Periódicos 2010	Biblioteca da escola	11.530.430	29.060.529,34
PNBE 2011	E.F - anos finais	3.861.782	44.906.480,00
PNBE 2011	Ensino Médio	1.723.632	25.905.608,00
PNBE Periódicos 2011	Biblioteca da escola	11.530.430	31.150.900,98
PNBE 2012	Educação Infantil	3.485.200	24.265.902,91
PNBE 2012	E.F – anos iniciais	5.574.400	45.955.469,82
PNBE 2012	EJA	1.425.753	11.216.573,38
PNBE Periódicos 2012	Biblioteca da escola	15.149.880	53.295.402,47
PNBE 2013	E.F - Anos Finais	5.207.647	56.677.338,63
PNBE 2013	Ensino Médio	2.218.884	29.704.045,58
PNBE do Professor 2013	Professores	12.106.780	104.601.159,59
PNBE Periódicos 2013	Biblioteca da escola	14.885.649	57.072.470,94
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	4.209.150	17.730.630,46
PNBE 2014	Educação Infantil Pré-escola	7.966.028	32.807.029,60
PNBE 2014	E.F - anos iniciais	5.599.737	31.616.454,48
PNBE 2014	EJA	1.619.100	10.208.749,32
PNBE Periódicos 2014	Biblioteca da escola	14.751.055	58.477.152,20
<b>TOTAL</b>		<b>316.440.303</b>	<b>1.163.462.259,86</b>

Fonte: Brasil, 2015.

No período compreendido entre 2001 a 2004, o PNBE instituiu “Literatura em minha Casa” (obras para primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental e EJA), que teve como objetivo incentivar a leitura e a troca de livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante a opção de realizar a leitura em casa. Além dos livros que eram entregues diretamente aos alunos, as escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca. O acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos, sendo antologias poéticas brasileiras; antologias de

contos brasileiros; antologias de crônicas; novelas ou romances brasileiros ou estrangeiros, adaptados ou não; obras clássicas da literatura universal traduzidas ou adaptadas; peças teatrais brasileiras ou estrangeiras; obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira em prosa ou verso; ensaios ou reportagens sobre um aspecto da realidade brasileira; biografias ou relatos de viagens.

No mesmo período, alunos da EJA também receberam um acervo de textos literários, para compor a sua biblioteca pessoal, denominado “Palavra da gente”. O acervo foi voltado especificamente a essa modalidade de ensino e constituiu-se de livros de antologias de contos brasileiros; antologias de crônicas; novelas ou romances brasileiros ou estrangeiros, adaptados ou não; obras clássicas da literatura universal traduzidas ou adaptadas; peças teatrais brasileiras ou estrangeiras; obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira em prosa ou verso; ensaios ou reportagens sobre um aspecto da realidade brasileira; biografias ou relatos de viagens. “Palavra da gente” foi organizado em quatro coleções composto por seis volumes de obras de literatura e de informação para cada uma das escolas públicas com mais de quatro alunos na última série ou equivalente do curso presencial da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental. O fato de as obras terem destinação específica aos educandos da EJA, a coleção “Palavras da Gente” trouxe maior motivação para os alunos, já que objetivavam a identificação temática com as possíveis preferências desse segmento.

Vale destacar que o acervo das ações “Literatura em minha Casa” e “Palavra da Gente” também foi distribuído para bibliotecas itinerantes para uso comunitário nos municípios do país, sendo 154 livros com 114 títulos diferentes, num total de 24 coleções de livros de literatura.

Dada a magnitude do PNBE, em 2002 o Tribunal de Contas da União (TCU)<sup>9</sup> realizou uma auditoria para avaliar a Distribuição de Acervos Bibliográficos do Ensino Fundamental. No relatório, que teve como objetivo avaliar o PNBE e a utilização de seu acervo, concluiu-se que apesar do FNDE ter sido eficaz na distribuição de livros,

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2054388.PDF>

beneficiando muitas escolas e, conseqüentemente, seus alunos, havia uma ausência de monitoramento e avaliação do uso dos acervos. Além disso, o relatório apontou para a necessidade de uma maior e melhor divulgação do PNBE, ficando determinado que fossem realizados acompanhamento e avaliação sistemática das ações e resultados obtidos pelo PNBE, bem como a capacitação de professores e bibliotecários. Dez anos depois, Aparecida Paiva (2012) reapresenta uma das problemáticas já indicadas pelo TCU, a mediação literária das obras literárias; retomando um importante debate e sinalizando para um problema não resolvido:

[...] não se discute com suficiente clareza, e que a essa altura significaria um grande avanço, é nos perguntarmos se dispomos, realmente, de uma política de formação de leitores, com o conseqüente grau de investimento na formação de mediadores de leitura. A julgar pela distribuição universal de acervos de literatura, verificamos que há uma política já consolidada. [...] as bibliotecas escolares estão recebendo acervos; todos os segmentos de ensino no programa são atendidos; o vínculo do aluno com a leitura vem sendo fortalecido, pelo uso de forma crescente do livro de literatura em âmbito escolar. Apesar de tudo isso, [...] a discussão sobre uma política efetiva de formação de leitores continua a merecer, entre nós, uma reflexão profunda e que, certamente, esteve na base, em maior ou menor grau, de todas as políticas de promoção de leitura desenvolvidas até o momento. (PAIVA, 2012, p.16)

O que a autora questiona é o alcance prático da distribuição dos acervos que, àquela altura, só teria garantido o acesso aos textos literários, mas não a prática da leitura literária. Para Paiva, a mera distribuição de livros não garante a formação de leitores literários, daí a necessidade da formação de mediadores de leitura: “[...] é urgente o investimento em uma política sistemática e efetiva de formação de mediadores de leitura para que se vislumbre a tão almejada democratização cultural por meio da leitura” (2012, p.23). Não se pode, evidentemente, negar a importância da obra literária, seja compondo o acervo pessoal do estudante, seja o acervo da biblioteca das escolas, entretanto, aponta Antunes (2015, p. 9), “[...] os altos investimentos pedem mais do que isso; pedem uma estrutura capaz de tornar essas iniciativas mais eficientes para a formação do verdadeiro leitor [...]”, do jovem que lê com proficiência, autonomia e criticidade. Nesse contexto é que Brandileone e Oliveira (2015, p. 325), em artigo intitulado “O lugar do PNBE e do PIBID” na e para a formação

de leitores”, concluem que “[...] o uso do acervo do PNBE concorre para efetivar uma política pública já consolidada, mas que carece de iniciativas que promovam a leitura dessas obras”. O que fica, portanto, é que não basta o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, é preciso que o professor promova a leitura dessas obras, amparado metodologicamente para abordá-las em sala de aula. Sem contar outros empecilhos, como acervos que permaneciam encaixotados na biblioteca, sem mesmo que o professor tivesse conhecimento dele.

Contudo, aponta Moraes (2010, p. 57), que os livros não seguiram o destino traçado pelo PNBE: a casa dos alunos. Teve-se conhecimento de que muitas escolas não estavam entregando os livros para leitura, por considerar que os alunos não teriam o devido cuidado que as obras mereciam. Tais constatações fizeram com que os organizadores do Programa lançassem campanhas mostrando a necessidade de entregar os livros aos alunos para que pudessem compartilhar a leitura das obras com suas famílias.

A partir de 2006, a “[...] seleção das obras de literatura ficou sob a responsabilidade do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)” (FERNANDES, 2017, p. 222), cuja coordenação elaborou fichas de avaliação e montou equipes de avaliadores compostas por mestres e doutores experientes na docência, de diversas regiões do país. Desde então, os critérios para a avaliação e a escolha das obras passou a levar em conta outros subitens avaliativos, como qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico (FERNANDES; CORDEIRO, 2012). Cabe ressaltar também que, nesse período, a distribuição dos acervos, nos diferentes segmentos de ensino, sofreu alteração:

Registra-se que, nesse período, o público-alvo se alterna em cada edição, com o objetivo de atender todos os segmentos do ensino. Desse modo, o PNBE 2006 atende aos alunos dos anos finais do ensino fundamental (EF) enquanto as edições de 2009, 2011 e 2013 beneficiam tanto os alunos dos anos finais do ensino fundamental quanto os do ensino médio (EM). As outras edições, dos anos 2008, 2010, 2012 e 2014, atendem aos estudantes de educação infantil

(creche e pré-escola), dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. (FERNANDES, 2017, p. 222.).

Conforme informações já abordadas anteriormente, a distribuição de obras de literatura pelo PNBE assumiu muitos formatos no decorrer dos anos, sendo que, a partir de 2008, até 2014, passou a selecionar e distribuir obras para a Educação infantil, anos iniciais do Ensino fundamental e EJA, nos anos pares, enquanto que nos anos ímpares (2009 a 2013), destinou os livros para os estudantes dos anos finais do Ensino fundamental e do Ensino médio. Apesar desses diferentes formatos, segundo o MEC, o objetivo sempre foi proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada.

Outra importante iniciativa vinculada à EJA foi a criação, em 2006, do Concurso “Literatura para Todos”<sup>10</sup>, com o objetivo de ampliar o acervo literário específico para este segmento de ensino. Foram quatro edições do concurso, com 37 obras selecionadas ao todo: em 2006, 10 títulos; em 2007/2008, 10 títulos; 2009, 10 títulos e 2010, 07 títulos. Segundo informações do Portal da Educação, os critérios para a seleção consistiram em obras com no mínimo 30 e, no máximo, 40 páginas, devendo ser inéditas e específicas para leitores que ainda estavam aprendendo a ler e a escrever. Puderam concorrer textos nas modalidades prosa (conto, novela ou crônica), poesia, perfil biográfico, dramaturgia e textos da tradição oral (em prosa ou em verso). Importa ressaltar que para esse público alvo, inexperiente em termos de leitura, os livros deveriam favorecer o envolvimento afetivo do leitor e possibilitar a comunicação, a compreensão e o senso crítico. Entre outros critérios, foram valorizados fatores como linguagem capaz de estimular a imaginação e a reflexão, e textos que contribuíssem para a construção da consciência individual, social e ética. Não foram aceitos trabalhos com temas religiosos, que tratassem de conduta moral

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/literatura-para-todos>

ou com abordagens preconceituosas. Depois de selecionadas, as obras vencedoras do concurso foram distribuídas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, às escolas públicas que oferecem a modalidade EJA, às universidades que compõem a Rede de Formação de Alfabetização de Jovens e Adultos, aos núcleos de EJA das instituições de ensino superior e às unidades prisionais que ofertam essa modalidade de ensino. Assim, desde 2006 a coleção “Literatura para Todos” passou a integrar o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), e a serem distribuídas ao público da EJA em 2010.

As obras vencedoras em 2006 foram *Cobras em compota* (conto), de Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira; *Entre as junturas dos ossos* (poesia), de Vera Lúcia de Oliveira; *Família composta* (peça de teatro), de Domingos Pellegrini; *Léo, o pardo* (biografia), de Rinaldo Santos Teixeira; *Madalena* (novela), de Cristiane Dantas; *Tubarão com faca nas costas* (crônica), de Cezar Dias; *Caravela - redescobrimientos* (poesia), de Gabriel Bicalho; *Batata cozida, mingau de cará* (tradição oral), de Eloí Elizabete Bocheco; *Cabelos molhados* (conto), de Luis Pimentel; e *Abraão e as frutas* (poesia), de Luciana de Mendonça.

Logo após o concurso “Literatura para todos” de 2006 e tendo como referência avaliações realizadas sobre a distribuição e o uso dos acervos nas escolas, o Ministério da Educação investiu na produção do livro *Literatura para Todos: conversa com os educadores*, de autoria de Lígia Cademartori (2006), com o intuito de apresentar os volumes da coleção “Literatura para todos” e auxiliar na utilização das obras no trabalho com a educação de jovens e adultos. Nele, apresenta-se a importância da Literatura e da prática da leitura para contribuir para a educação e a formação cidadã, mas também oportunizar aos interessados a conhecer novos mundos e novas experiências. No livro também estão incluídos textos de escritores e educadores, que participaram do concurso como jurados, descrição do processo de escolha das obras, resumos dos livros da coleção, informações sobre seus autores e também sobre os gêneros literários adotados (como conto, poesia, teatro, crônica e outros), como também o compartilhamento das experiências de educadores que trabalham na EJA. Considera-se essa iniciativa um avanço, já que faltava um material que subsidiasse o trabalho com o acervo. Ao longo do tempo, outros materiais, não

especificamente voltado à EJA, foram produzidos para fundamentar a prática do professor no trabalho com as obras literárias distribuídas pelo PNBE: o Guia do *Livronauta* (PNBE 1998), *História e Histórias* (PNBE 1999), o Catálogo *Literatura na Infância: imagens e palavras* (PNBE 2008), a *Revista Leituras*, o kit *Por uma Política de Formação de Leitores* e o volume 20 – Literatura Infantil – *Coleção Explorando o Ensino* (BRASIL, 2014).

No próximo concurso, os 10 livros selecionados pelo “Literatura para Todos”, em 2007-2008, foram: *A fera do canavial* (tradição oral), de Antonio Almir Mota; *Pela voz do cordel* (tradição oral), de Maria Augusta de Medeiros e César Tadeu Obeid; *B. Léza?! Um africano que amava o Brasil* (biografia), de Gláucia Aparecida Nogueira; *Família contadeira de histórias* (prosa, conto), de Stela Maris de Rezende; *No atrito do corpo com o ar* (poesia), de Sandra Jeane de Paula; *Pé de alguma coisa pede outra* (poesia), de Viviane Veiga Távora; *Cobrador* (prosa, novela), de Andréa Fátima dos Santos; *Tem onça na casa do Zé* (prosa, novela), de Isaura Daniel; *Os secretos acrobatas* (poesia), do escritor africano José Luís Tavares, de Cabo Verde. *O livro Via vária* (poesia), de Iacyr Anderson Freitas, recebeu menção honrosa.

Já os autores e títulos contemplados no terceiro concurso, em 2009, foram: Adriano Bitarães Netto, *Poesia da Indignação* (poesia); Alexandre Jorge Marinho Ribeiro, *Poemas de Pouco Empenho* (poesia); Antonio de Pádua Barreto Carvalho, *O papagaio de Van Gogh* (Crônicas); Carlos Augusto de Almeida, *Tempo de Chuva*, (prosa); Carlos Correia Santos, *Não conte com o número um no Reino de Numesópolis* (Dramaturgia); Marco Aurélio Pinotti Catalão, *No cravo e na ferradura* (tradição oral); Mayrant Gallo, *Moinhos*, (prosa); José Luiz Tavares, *À Bolina ao redor do Natal* (poesia); Maria Amélia de Amaral, *Poesia torta* (poesia); Alaor Ignácio dos Santos, *Casacatinha e Inhana: a história e os trinados dos sabiás do sertão* (biografia).

No quarto concurso, em 2010, os livros selecionados foram: *O Pênalti* (dramaturgia), de José Carlos Barbosa de Aragão; *Um andarilho na noite do sertão* (tradição oral), de Antônio da Costa Leal; *Poemas para viver em voz alta* (poesia), Ricardo Aleixo; *Autores especiais* (perfil biográfico), de Rubiana Pereira Burg e Simone Xavier de Lima; *Sabenças* (novela), de Carlos Pessoa Rosa; *Ainda é cedo amor* (contos), de Luis Pimentel; *Arca do Banzé* (obra africana), José Luis Tavares.

Embora, os concursos para composição de acervos para a EJA tenham acontecido de 2006 a 2010, pelos dados da tabela do FNDE, os acervos só votam a ser distribuídos em 2010. De forma geral, o acervo do PNBE de 2010 foi composto por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas, contemplando cerca de 24 milhões de alunos. A distribuição de livros envolveu todas as escolas públicas da educação infantil, do ensino fundamental (anos iniciais) e da educação de jovens e adultos. As escolas da EJA receberam 2 acervos considerando a seguinte distribuição: até 250 alunos 100 títulos; com 251 a 500 estudantes, 200 obras; acima de 501 estudantes, 300 títulos. Também houve, nesse período, a distribuição de dicionários, livros de orientação pedagógica e literatura para a Educação Especial. As obras destinadas à EJA, contemplaram diversos gêneros: 26 obras são consideradas clássicas, entre as quais 17 são de escritores brasileiros; 8 adaptações e/ou traduções de clássicos estrangeiros e 24 títulos de obras contemporâneas.

Também o PNBE de 2012 foi direcionada à aquisição e à distribuição de obras literárias (clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos) às escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (etapas de ensino fundamental e médio) e educação infantil (creches e pré-escolas). O PNBE Periódicos 2012 adquiriu e distribuiu revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor. Quanto às obras para a EJA, 2 acervos totalizando 50 títulos, 26 são clássicas, 16 de autores da literatura brasileira e 10 de traduções e/ou adaptações estrangeiras; os outros 24 títulos são de obras contemporâneas.

O PNBE de 2014 atendeu, igualmente, as escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio). Foram selecionados 100 títulos para educação infantil, 100 para os anos iniciais do ensino fundamental e 50 para educação de jovens e adultos. O PNBE Periódicos distribuiu revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar. Destinadas a aprimorar o processo de ensino e

apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das unidades de ensino, as publicações foram enviadas às escolas públicas de educação básica durante o ano letivo. Quanto ao acervo para a EJA, composto de variados gêneros, sendo dois acervos de 25 livros cada, 21 títulos de obras clássicas, 13 de autores nacionais e 8 de autores estrangeiros, e 29 de textos contemporâneos nacionais. O MEC também produziu publicação intitulada *PNBE na escola: Literatura fora da caixa* (2014)<sup>11</sup> para servir de guia aos profissionais da educação; traz um histórico do programa, apresentação das obras e autores, bem como subsídios metodológicos para o trabalho de leitura.

Considerando os dados apresentados, importante destacar que, enquanto estive lotada no CEEBJA Araucária, região metropolitana de Curitiba, entre 1998 a 2012, os livros literários enviados à EJA pelo PNBE foram disponibilizados aos alunos para empréstimo, pois uma vez por mês os alunos eram levados à biblioteca e os livros separados para que fizessem o empréstimo. Os alunos eram instigados a escolher um conto para ser lido em sala, um poema, ou uma passagem que havia gostado. Do acervo, duas obras foram selecionadas para leitura integral com os alunos: *O velho e a mosca*, Bel Barcelos (2012) e *Mitos e lendas do Brasil em cordel*, de Nereida Lombardi (2012). Delas, fizemos leitura conjunta, a partir das quais foram discutidas questões temáticas e formais, buscando articulá-las com a vivência pessoal dos alunos. Ao término da leitura, foram solicitadas produções textuais: para o *Velho e a mosca*, a continuidade da história e, quanto aos cordéis, seleção de um deles para a elaboração de uma paródia. Anteriormente, porém, um cordel foi selecionado e proposta a produção de uma paródia coletiva, considerando as especificidades desse fenômeno textual.

A partir de 2013, quando passei a trabalhar no CEEBJA Ayrton Senna da Silva, no município de Almirante Tamandaré, o acesso a esses livros ficou mais difícil, já que em apenas dois dias da semana há atendimento na biblioteca; aspecto que soma à falta de conhecimento sobre a existência ou não dos livros distribuídos pelo PNBE. Esta situação é decorrente de mudança constante na direção da escola, rotatividade de funcionários, principalmente de servidor que responda pela biblioteca/laboratório

---

<sup>11</sup> <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>

de informática. No período de meados de 2019 a 2020, por exemplo, a bibliotecária esteve afastada por problemas de saúde; período em que a biblioteca ficou sem alguém responsável por empréstimos, catalogação e organização dos acervos.

Ainda assim, por conta da presente pesquisa, solicitei informações às pedagogas sobre os acervos destinados especificamente para a EJA. Tendo em vista que não tinham conhecimento sobre isso, pedi autorização à direção e fiz um breve levantamento sobre as obras do PNBE e as coleções “Palavras da Gente” e “Literatura para todos”. Pude verificar que grande parte dos acervos estava misturado, fora de ordem nas estantes e o acervo mais recente, o de 2014, separados com outros livros para o trabalho de catalogação. Percebe-se, assim, que a própria organização administrativa escolar dificulta e/ou impede um trabalho mais efetivo por não oportunizar o acesso adequado dessas obras à comunidade escolar. Por outro lado, dado o desconhecimento dos acervos pelo docente, que ou permanecem “dentro das caixas”, ou não estão disponíveis para empréstimo por não estarem catalogadas, caso da escola em que atuo, a promoção da leitura e do texto literário não é efetivada, não cumprindo, portanto, com o objetivo central do PNBE, que é a democratização cultural por meio da leitura. E, mesmo quando desencaixotadas, conforme sinaliza Paiva (2012), as obras literárias não são utilizadas em sala de aula, seja pelo desconhecimento do teor dessas obras, seja por obstáculos metodológicos, devido à falta de investimento na formação de mediadores de leitura; aspectos que apontam para a necessidade de iniciativas que promovam a leitura dessas obras, a fim de indicar possibilidades educativas no cotidiano escolar.

Com a suspensão do PNBE em 2015, o fomento à leitura literária ficou a cargo do Programa PNLD Literário que, em 2017, foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>12</sup>. O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses mais de 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos

---

<sup>12</sup>Mais informações em: <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>

da educação infantil. O Programa se constitui, hoje, na avaliação, compra e distribuição de materiais didáticos, pedagógicos, literários e de apoio à prática educativa de forma gratuita, às escolas de Educação Básica e instituições de Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes federal, municipal e estadual de todo o país.

O PNLD literário foi sancionado pelo presidente Michel Temer, que regulamentou as ações do programa, e consiste na seleção e distribuição de acervos de obras literárias, tanto para compor o acervo da biblioteca escolar quanto o para serem utilizados em sala de aula, *Kits* de livros (2 títulos por aluno) e, assim, contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018, p.3). Os acervos disponibilizados do PNLD compreendem os *kits* com as obras, em formato impresso e digital, como também manual para o professor com sugestões de atividades com a obra. O primeiro edital, datado de 2018, foi destinado especificamente à educação infantil, ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino médio, para o qual disponibilizou, além de obras em língua portuguesa, obras em língua inglesa.

Considerando que o processo de seleção de obras literárias segue o mesmo formato de escolha do livro didático (tendo em vista a sua reutilização por três anos), o edital de seleção de obras literárias e livros didáticos para EJA foi aberto em maio de 2020, com previsão de entrega em 2021. O edital para inscrição das editoras engloba os seguintes critérios: as obras literárias devem ser compostas pelo livro do estudante impresso, material digital do estudante, manual do professor impresso (constituído por livro impresso com conteúdo igual ao do estudante) e material digital do professor. Quanto aos critérios literários, as obras devem primar pela exploração de recursos expressivos da linguagem. No que se refere à temática, à diversidade de temas e contextos sociais, culturais e históricos, o que pode incluir as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. As obras podem inscrever-se nas seguintes categorias: poema, conto, crônica e novela, teatro, gêneros da tradição popular, romance, diário, biografia, autobiografia, relatos, história em quadrinho, romance gráfico e livro de imagens.

Um fato que salta aos olhos ao se comparar os programas do PNBE e PNLD literário, é que no PNBE houve, em mais ou menos dezesseis anos de existência, uma atenção maior ao público da EJA, que recebeu em 4 oportunidades – de 2004, 2010, 2012, 2014- acervos de obras literárias; sem contar os quatro concursos “Literatura para Todos”, que engrossou o número de livros literários para o segmento de ensino. Já no PNLD, a EJA foi contemplada somente em 2021, o que significa seis anos sem renovação do acervo literário escolar; um retrocesso em relação ao PNBE.

Diante do exposto, entende-se que a seleção e a distribuição de acervos literários específicos para a EJA são de extrema importância e necessitam de continuidade, assim como a elaboração, distribuição e propagação de outros materiais, que fomentem a formação continuada dos professores, e atuem como subsídios ao trabalho com a leitura literária e demais aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem da Literatura. Assim, ressalta-se que as coleções “Palavras da gente” e “Literatura para Todos” (coleções que compõem o PNBE-EJA), bem como outros acervos do PNBE e do PNLD Literário foram/são de grande valia por contemplarem materiais com destinação específica à EJA, respeitando a diversidade cultural, os interesses e o nível de leitura desse segmento. Nesse contexto, dá-se destaque aos guias que acompanharam as coleções e que são essenciais para a formação de mediadores da EJA, pois trazem apontamentos teórico-práticos bastante pertinentes. Em suma, ressalta-se a importância dessas políticas públicas para a promoção da leitura literária na EJA e os encaminhamentos de uso desse material, pois apenas ler, e sozinho, não contribui para o letramento literário; é preciso compartilhamento, discussão, trocas de experiências acerca da leitura, sobretudo, com esse segmento de leitores que, devido a muitas rupturas na trajetória escolar, não possuem um vínculo efetivo com a leitura, sobretudo, literária. É preciso, segundo Cosson (2018), tornar a leitura literária um ato “solidário”.

Após o resgate da história da EJA, do perfil dos educandos, dos programas de formação profissional e das políticas públicas de leitura, passa-se a um outro ponto crucial deste tópico: qual é o espaço destinado à Literatura nas *DCEs-EJA* (PARANÁ, 2006)? Ela é compreendida como conhecimento essencial na formação do educando?

Esta resposta pode ser encontrada no eixo articulador da cultura, instância central para articulação dos conteúdos na EJA:

A cultura compreende, portanto, desde a mais sublime música ou obra literária, até as formas de destruir-se a si mesmo e as técnicas de tortura, a arte, a ciência, a linguagem, os costumes, os hábitos de vida, os sistemas morais, as instituições sociais, as crenças, as formas de trabalhar. (SACRISTÀN, 2001, p.105 apud PARANÁ, 2006, p. 32).

Aqui se nota que, embora a cultura seja o principal eixo articulador para as práticas pedagógicas, a Literatura aparece em meio à cultura geral, o que, se seguido de maneira rigorosa, há o risco de o professor deixar de trabalhar com um conteúdo essencial da cultura, que é o texto literário, para se voltar a outros gêneros de menor impacto na formação humana e cidadã do aluno. O que se enfatiza não é deixar de trabalhar outros elementos da cultura, ou mesmo outros gêneros, mas a omissão da Literatura, sugerindo a sua desimportância, principalmente na atualidade em que se preza o utilitarismo: ferramentas valem mais que a formação humana. Tendo em vista esse público da EJA, situação econômica desfavorável e defasagens de ensino, entende-se que o acesso à Literatura poderia, de certo modo, redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, “[...] pois [ela] tem a capacidade de interessar a todos e, portanto, deve ser levada ao maior número (CANDIDO, 1995, p.261).

Esse processo de equiparação de bens culturais, entre eles a Literatura, aos menos favorecidos, como os alunos da EJA, passa pelos bancos escolares. Ou seja, para a maior parte das minorias sociais o único contato com a cultura, o que inclui a erudita, se dá no meio escolar. Então, que seja de forma marcante, que se plante essa semente, afirma Calvino (1993). Só uma sociedade mais justa, que respeite os direitos humanos pode alterar esse estado de coisas, uma vez que o direito à Literatura é um direito inalienável do ser humano, pois

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p.177).

A vivência dialética dos problemas oferecida pela obra literária é de suma importância, pois humaniza o indivíduo, levando ao seu amadurecimento. Mas, como exercer esse papel quando é esquecida, expulsa da sala de aula pelos documentos norteadores da educação? (ZILBERMAN, 2009).

No que se refere à organização do processo de ensino-aprendizagem, o documento enfatiza atividades que integrem diferentes saberes, entre as quais se evidencia que:

[...] devem estar fundamentadas em valores éticos, favorecer o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social, além de privilegiar uma diversidade de ações (experiências, projetos etc.) integradas entre as disciplinas escolares, a partir de um quadro conceitual (categorias, ideias etc.) e um quadro instrumental (aula expositiva, pesquisa etc.), a fim de tornar vivos e significativos os conteúdos selecionados. (PARANÁ, 2006, p.39).

Aqui a Literatura está, como na *BNCC* (BRASIL, 2017) e no *RCPR* (PARANÁ, 2018), novamente diluída, subentendida entre outras manifestações culturais, o que sugere que todos os objetos de cultura estão em pé de igualdade. Evidentemente que não se nega aqui a relevância das demais manifestações artísticas, conforme destacado, mas é preciso dizer que, dada a sua natureza intertextual e plurissignificativa, o texto literário possibilita pôr em diálogo obras de diferentes autores e tempos históricos e traz múltiplas formas de interpretação de um mesmo texto, além de assegurar a capacidade de reflexão crítica sobre o mundo e o ser humano. Omitindo a Literatura como conhecimento que deve ser apreendido, as *Diretrizes* (PARANÁ, 2006), inviabilizam a “[...] que os alunos se apossam do conhecimento historicamente acumulado e mais elevado [...] desde suas origens é compreendida como uma produção textual diferenciada, considerada a mais elevada entre as existentes” (ZILBERMAN, 2009, p. 20).

Vale destacar que, em 2019, foi publicada *Orientação conjunta, n.º 08/2019*, Diretoria de Educação/Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar estadual (DEDUC/DPGE) orientando sobre a organização curricular semestral e a autorização de turmas e matrículas para o Ensino Fundamental - Fase II - e para o Ensino Médio, para o ano letivo de 2020. Essa orientação traz modificações no que tange aos

aspectos estruturais das composições das turmas de EJA que, a partir de 2020, passou a ser semestral e organizadas em blocos de disciplinas com carga horária organizada e distribuída nos cinco dias da semana. Com essa mudança, houve diminuição da procura pela EJA pelos estudantes, pois, no formato anterior, o estudante (modalidade individual) tinha mais liberdade de organizar seus horários, conforme as suas necessidades e disponibilidade. Dentro de uma grade fixa de horários e disciplinas, o alunado podia escolher a matéria e quantidade de horas para frequentar até compor a carga horária total do(s) componente(s) curricular, podendo optar por três matérias. No formato atual, instituído pela *Orientação* (2019), a organização assemelha-se com a do regular (grade horária de disciplinas em todos os dias da semana), com a diferença de se cursar quatro matérias em um semestre e quatro, no outro (fase II do ensino fundamental). Essas alterações, contudo, são apenas estruturais, não havendo mudanças de concepções, objetivos, conteúdos, enfim, para as demais questões do segmento da EJA, que ainda seguem às *DCEs-EJA* (PARANÁ, 2006).

Diante do exposto, verifica-se que os três documentos apresentados, *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos* (PARANÁ, 2006), *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018) renovam e reforçam não apenas a precariedade já existente do ensino de Literatura na escola, mas também a abordagem inadequada do texto literário, dada a inexistência de qualquer diretriz, revelando a divergência entre aquilo que os estudos críticos consideram adequado em relação à presença do texto literário na sala de aula. Considerando-se a relevância da leitura de textos literários para a formação humana, para o desenvolvimento do hábito de leitura e a necessidade de se oportunizar, na Educação Básica, o acesso ao texto literário e às práticas leitoras que possam despertar a emoção estética e a proposição de sentido para os textos lidos, assim como a formação do leitor, é que se defende a escolarização da Literatura na EJA.

Tendo em vista indagações até aqui levantadas, há, ainda, outras que merecem ser respondidas, entre elas: por que ensinar Literatura na EJA? Será que os educandos desse segmento vão conseguir compreender o texto literário, já que ele é considerado de grau mais alto de elaboração se comparado a outros gêneros

presentes do cotidiano? Como promover a Literatura entre jovens, muitas vezes desmotivados, que não veem utilidade prática do literário para a sua formação profissional? Para responder a essas questões recorre-se a Candido (1995) quando cita experiência do escritor Jean Guéhenno que ofereceu, a gente modesta e de pouca instrução, romances populistas, empenhados na posição ideológica ao lado do trabalhador e do pobre. Contudo, não houve o menor interesse por parte deles. Então, deu-lhes livros de Balzac, Stendhal, Flaubert, que os fascinaram. Com isso o escritor queria mostrar que a boa literatura tem alcance universal, e que ela seria acolhida devidamente pelo povo se chegasse até ele. Este exemplo é apenas um entre tantos que revela o poder universal dos clássicos e que ultrapassa a barreira da estratificação e, segundo Candido, “[...] podem redimir as distâncias sociais impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número” (1995, p. 261). A partir das reflexões do estudioso (1995), pode-se afirmar que, não raro, o principal obstáculo para a leitura de obras clássicas em sala de aula está na privação do indivíduo desse bem incompressível, que é a Literatura (CANDIDO, 1995), e não na incapacidade dos alunos de usufruir desse bem.

Experiência similar viveu Batista, professora da EJA, quando indagada por um aluno de uma escola pública: “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?” Essa pergunta lhe rendeu a dissertação de mestrado, que consistiu na leitura de clássicos nacionais e estrangeiros, em turmas da EJA – Ensino Médio. Sua resposta ao aluno veio via Antonio Candido, que entende a Literatura como um direito; fenda que permite aos alunos entreverem brechas para viverem melhor consigo mesmos e na sociedade. A leitura era feita pelos alunos que, em seguida, transportavam a ficção contida na obra literária para suas vidas cotidianas, estabelecendo ligações para a discussão de problemas reais e reflexões sobre suas próprias vidas. Em 2006, a pesquisa foi premiada e recomendada para o Programa de Formação de Alfabetizadores e Professores da EJA de todo o país, no 1º Concurso Literatura para Todos, promovido pelo MEC, por meio da SECAD.

Outro estudo acadêmico voltado ao incentivo da leitura literária na EJA é o de Dorothy do Abaeté Andrade Neiva (2010), *Letramento Literário e os sujeitos da EJA:*

práticas, eventos e significados atribuídos, que teve como objetivo identificar o papel de professoras e a participação de alunos em uma experiência de leitura literária dialogada, em turmas de alfabetizandos e de recém alfabetizados, da modalidade Educação de Jovens e Adultos. De intenção ambiciosa, autora buscou tornar a Literatura tão imperiosa aos alunos quanto é assistir televisão, ler receitas, revistas, já que, para a maioria deles, a prática da leitura literária ocorre somente no meio escolar. Por isso, tal direito não lhes deve ser negado.

Outras duas dissertações concluídas no Mestrado Profissional em Letras da UENP (PROFLETRAS), já citadas anteriormente na Introdução desta pesquisa, também merecem destaque, pois ambas buscaram promover o letramento literário na EJA: *Letramento Literário: formação de leitores na Educação de jovens e adultos do ensino fundamental fase I*, de Ana Maria da Silva (2016), e *Leitura Literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, de Helena Aparecida Batista (2016).

Todas as iniciativas elencadas acima foram desenvolvidas para a promoção da leitura literária na EJA, contudo, pelo contingente de alunos que a modalidade atende, a nível de Brasil, ainda são poucas, principalmente no tocante ao letramento literário no segmento. Pelo que se pode notar, 42 trabalhos acadêmicos, distribuídos em 19 universidades do país, abordavam questões da EJA, contudo apenas 6 pesquisas que se assemelham ou interessam diretamente à temática desta dissertação: a EJA e o letramento literário/clássicos no mesmo estudo. Assim, fica evidente que apesar das várias pesquisas recentes encontradas sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos, ainda não se avançou, de modo exponencial, na temática leitura literária, até o presente momento. O problema ainda se agrava quando o professor se vê frente à poucas obras escritas para esse segmento de ensino, assim, não tendo “[...] muitas opções e muitas vezes precisa adaptar o direcionamento original dos textos seguindo as diretrizes de ensino da escrita. O resultado é que a literatura praticamente desaparece em favor da instrumentalização do texto para o ensino da leitura” (COSSON, 2013, p. 20).

Outro ponto a ser considerado é que a situação da EJA hoje é bem mais diversa que há anos atrás; exemplo disso é que a idade do público da EJA para o ensino fundamental era de 18 anos e, para o ensino médio, de 21. Hoje, a idade mínima para

o fundamental é de 15 anos e reúne, muitas vezes, na mesma sala, adolescentes oriundos de retenções no ensino regular, adolescentes e jovens com medidas protetivas ou judiciais, donas de casa que voltam a estudar, desempregados que visam a melhorar a escolaridade para pleitear melhor colocação no mercado de trabalho, entre outros casos. Tal diversidade requer um profissional mais “autônomo”, no sentido freiriano, que entenda que o ensino é um ato político, e que o direito à educação, à Literatura, foi adquirido por meio de lutas e não é uma mera compensação. Desse modo, o profissional da educação deve estar preparado para essa multiplicidade de anseios, desmotivações, objetivos, dando voz e vez a esses alunos, muitas vezes, às margens da sociedade.

De modo geral, pelas reflexões anteriores, é possível afirmar que as políticas públicas de leitura, de educação e profissionalização, de alfabetização no Brasil foram muitas, mas necessitam de mais aprimoramento, pois boa parte delas se organiza no formato de campanhas que pouco ou nada incorporam dos avanços produzidos pelas pesquisas voltadas para a problemática da EJA. Contudo, apesar da fragilidade com que esse segmento de ensino vem sendo tratado pelos governantes, temáticas emergentes como o letramento, o letramento literário e os multiletramentos vêm sendo gradativamente absorvidas às discussões sobre a alfabetização de adultos e incorporadas nos referenciais nacionais para a EJA. Arroyo discute que a relevância dos projetos populares de EJA consolidam-se pela adequação dos processos educativos à condição dos jovens e adultos participantes e não o contrário: a adequação desses estudantes às estruturas de ensino típicas da infância e adolescência (ARROYO, 2001). Nesse sentido, as propostas e as concepções de EJA engajadas na formação humana devem evidenciar quem são esses sujeitos e que processos didático/pedagógicos deverão ser instituídos para atender seus anseios e necessidades.

É, nesse sentido, que o intuito desta dissertação é fazer valer o direito dos alunos do CEEBJA Ayrton Senna a terem acesso aos contos de Lygia Fagundes Telles, pois em sociedades em que a desigualdade social campeia, caso da sociedade brasileira, iniciativas devem ser promovidas para diminuir o abismo entre os níveis sociais e fazer chegar aos menos favorecidos os produtos eruditos, a fim de

levá-los a vivenciar situações indispensáveis para o (re)conhecimento de si e do mundo (CANDIDO,1995).

### 1.3 Obras Clássicas: um direito humano

O foco deste estudo, como já exposto na introdução, volta-se, sobretudo, para a reflexão sobre a pertinência da leitura dos clássicos nas instituições de ensino, uma vez que, no panorama contemporâneo do ensino da Literatura, questiona-se o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado. Colocado sob suspeita, o cânone passou a ser examinado como uma série de manobras, mais ou menos claras, das elites no poder. Mas, para além do ângulo apenas ideológico e político, é nas obras clássicas que o aluno encontra a herança cultural de sua comunidade (COSSON, 2018). Já Candido (1995) defende e reconhece a relevância da leitura dos clássicos como estratégia capaz de ultrapassar as barreiras da estratificação social e diminuir, de certo modo, as distâncias provocadas pela desigualdade social.

A partir dessa perspectiva, o estudioso contraria o pressuposto de que as minorias sociais devem ter contato apenas com obras que fazem parte do seu universo cultural, sob a justificativa de que seriam incapazes de compreender a obra erudita por ser de alta qualidade elaborativa. Para o autor, “[...] é revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que podem participar das formas requintadas de cultura são sempre incapazes de apreciá-las – o que não é verdade” (1995, p. 262). Com o objetivo de fomentar o seu argumento, o autor cita a *Divina Comédia*, obra lida e relida por todas as esferas sociais da Itália.

O que fica dessa apologia para a leitura das obras clássicas é que a luta pelos direitos humanos passa pelo acesso aos diferentes níveis da cultura: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p.263). Para tanto, é preciso que os clássicos deixem de ser privilégio de uma minoria e possam adentrar os espaços populares, pois, como afirma Candido (1995), a Literatura é instrumento de desmascaramento de questões sociais pertinentes, como

a desigualdade social, a miséria, a servidão, os preconceitos, a intolerância às diferenças, que permeiam a vida em sociedade.

Considerando, portanto, a relevância de (re)habilitar a tradição literária em sala de aula, segundo os pressupostos de Calvino (1993) e Machado (2002), é que foram selecionados os contos “Pomba enamorada ou uma história de amor”, “Verde lagarto amarelo” e “Nada de novo na frente ocidental”, de Lygia Fagundes Telles (2004), da obra intitulada *Antologia: meus contos preferidos*, com o objetivo de favorecer o letramento literário, tendo em vista que a escola é o *lócus* mais importante de acesso ao texto literário, não raro, o único.

Antes de passar a outros argumentos que reforçam a importância da tradição literária no contexto escolar, bem como discutir e analisar alguns equívocos que levam ao seu apagamento, interessa, a seguir, apontar alguns fatores que podem ser indicados como termômetro para a compreensão de Lygia como autora clássica; entre eles está a sua presença constante nos livros didáticos. Conforme aponta Bordieu (2009), os sistemas de ensino, mais especificamente a escola (o que inclui a universidade), são instâncias de conservação e de reprodução cultural que determinam qual (ou quais) cultura (s) é (são) digna (s) de ser (em) consagrada (s) e, portanto, compreendida (s) como legítimas. Desse modo, é na escola que se define qual literatura é ou não válida; qual autor/autora deve ser lido (a) ou não; qual obra não deve ou não ser ignorada, o que pode e o que deve ser admirado (BOURDIEU, 2009), o que acaba excluindo e/ou tornando invisíveis a figuração de outros grupos sociais e, portanto, de outras formas de expressão. Não obstante o processo de canonização de obras e autores guardar muitas dúvidas, porque também se articula a questões fundamentalmente éticas, sociais e ideológicas e, por isso, extra literárias, uma coisa é certa: o papel das instituições, entre elas a escola, são instâncias de legitimação que asseguram a constituição do cânone, sendo o livro didático ferramenta para a perpetuação de determinados autores e obras. E, no bojo de tantos autores considerados particularmente valiosos e modelares a serem preservados para as futuras gerações, encontra-se Lygia Fagundes Telles.

O fato de a autora pertencer à Academia Brasileira de Letras, cadeira de número 16, é outro dado que lhe confere uma posição de destaque no campo literário

nacional. Consagração que concede a ela um lugar no panteão das letras nacionais e, portanto, marca de distinção em relação aos demais escritores. Considerando, como afirma Bordieu (2009), de que há instâncias mais consagradas de consagração, isto é, de que as diversas instâncias (difusão, consagração, reprodução e conservação) possuem entre si uma hierarquia que depende da sua posição e distinção no campo, pode-se afirmar que fazer parte da Academia possui relevante força simbólica, que denota autoridade suficiente para promover a canonização de Lygia e, assim, alçá-la à escritora que pertence à tradição literária brasileira.

A sua produção literária, ainda que vasta, se limita a poucos textos no livro didático, fazendo crer ao educando que a sua obra se circunscreve aos contos “Venha ver ao pôr do sol” ou “Biruta”. Por isso, os contos que aqui são mote para o desenvolvimento das atividades compõem um repertório menos popular da autora. Outro fator que importa destacar quando Lygia figura no livro didático, é que seus contos são apresentados de forma fragmentada, salvo algumas exceções, e usados como pretexto para o ensino da língua. Essa abordagem equivocada dos textos literários da escritora é mais um motivo para a selecioná-la, uma vez que se pretende promover a leitura integral dos seus contos e desvelar a especificidade do discurso literário que, segundo Jouve, “[...] passa essencialmente pela forma [...] (2012, p. 91), já que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (2012, p. 90). Nessa acepção, os aspectos composicionais do texto literário (seleção vocabular, ordenação dos termos, recursos expressivos e estilísticos em geral etc.) são fundamentais para a apreensão do conteúdo que neles está expresso. Desta forma, a proposta aqui é a de abordar o texto literário considerando a sua especificidade, a fim de instigar uma aproximação com a linguagem literária e, assim, ultrapassar o uso pragmático do fazer literário.

As teses de Calvino (1993), em “Por que ler os clássicos”, ainda auxiliam na busca para justificar a escolha de Lygia e de seus contos, na medida em que o estudioso estabelece critérios para definir os clássicos. Para ele, a leitura dos clássicos “Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza

[...]” (1993, p. 9). No que se refere aos contos selecionados, “Pomba enamorada ou uma história de amor”, “Verde lagarto amarelo” e “Nada de novo na frente ocidental”, os três dão forma às experiências do leitor por tratarem de questões relacionadas ao amor e seus encontros e desencontros, às relações familiares, entre eles as vinculadas ao relacionamento entre irmãos, e ao lugar e ao papel social da mulher na sociedade. Enfim, os contos escolhidos apontam para uma gama de temas que oportuniza ao docente realizar um trabalho com o texto literário, oferecendo ao sujeito leitor a possibilidade de conhecer certos conflitos, alguns no domínio de suas próprias experiências, como refletir sobre o papel da mulher na sociedade, sobre escolhas amorosas, bem como sobre os relacionamentos familiares.

Outro aspecto explorado por Calvino, diz respeito ao fato de os clássicos exercerem “[...] uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 1993, p. 10-11). Salienta que mesmo lembrando pouco ou nada do livro lido na juventude, mais tarde essas nuances (conhecimentos) evidenciam-se numa releitura, dada a força da obra clássica. Nesse sentido é que a obra de Lygia, pela força da linguagem, muitas vezes simbólica, bem como pelos recursos narrativos e estilísticos empregados, provoca no leitor, a cada (nova) leitura, a (re)inventar os sentidos antes construídos. Não por acaso, segundo Calvino, “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” (1993, p.10). O clássico para o estudioso é, ainda, “[...] um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p.11). No caso de Lygia F. Telles isso pode ser exemplificado pelas constantes reedições e reescrituras de sua produção literária<sup>13</sup>.

No que se refere à prática de reescrever seus textos a cada nova edição, como os contos “O menino” (1949/2012), “Biruta” (1969/1999) “O muro” (1978) e “Emanuel” (1980)<sup>14</sup>, Ataíde salienta a necessidade da autora de ser pura no emprego da linguagem, “[...] pura no sentido de despojada dos preconceitos e artifícios de estilo”

---

<sup>13</sup> Acesse: [www.apebfr.org/passagesdeparis](http://www.apebfr.org/passagesdeparis)

<sup>14</sup> “O muro” e “Emanuel”, publicados no volume Mistérios, de 1981, sofreram modificações tão profundas, que parecem novos contos.

(ATAÍDE, 1974, p. 92). Segundo Silva, na contística da autora, entretanto, as modificações vão “[...] além dos limites de cada texto; alcança também a organização dos livros onde os contos se encontram, as antologias, cuja composição ela também revê a cada nova edição, interferindo na organização e mixagem dos textos” (2017, p. 171). Quanto às reedições de sua produção literária, Silva (2017) aponta que o processo de reedição e/ou de reescritura decorre(m) de um constante trabalho de autocrítica da autora:

[...] recurso à mixagem na estruturação dos volumes de contos tem início bem cedo na obra de Lygia, com *Histórias escolhidas* (1961), prática que já é anunciada pelo título. São 14 as histórias escolhidas, seis buscadas em *O cacto vermelho* e oito em *Histórias do desencontro*, sendo apenas dois dos 16 contos – “As cerejas” e “O noivo” – inéditos. Segundo a autora informa em nota, ambos foram produzidos em 1960, portanto no ano anterior ao de sua publicação. Esses dois contos foram mais tarde republicados, respectivamente, nas coletâneas. *Meus contos preferidos* (2004) e *Meus contos esquecidos* (2005), retornando, mais uma vez, em *Um coração ardente* (2012), a nova antologia da Companhia das Letras. (2017, p. 174).

Uma outra característica que está impressa em muitas das teses defendidas por Calvino é atemporalidade e a universalidade dos clássicos; marcantes na produção literária- de Lygia. Nos contos aqui selecionados, “Pomba enamorada ou uma história de amor”, “Verde lagarto amarelo” e “Nada de novo na frente ocidental” pode-se observar ambas as características, pois o amor, a inveja, a traição, a solidão, são temas universais que refletem experiências humanas, assim como são atemporais, pois podem ocorrer em qualquer tempo e lugar. Enfim, o clássico pode refletir a cultura de um povo e, mesmo tendo sido produzido numa época anterior à atual, permanece atual, visto que a obra clássica traz à tona situações narrativas que podem acontecer na contemporaneidade. Além desses aspectos, Rosa ainda complementa que

Lygia certamente leu Edgar Allan Poe, o efeito reclamado por ele está presente em toda sua contística: se é acontecimento, precisa ser único, curioso; se é de atmosfera, tem que ser contagiante e completa o suficiente para que o leitor se sinta preso, se de personagem deve nos envolver e nos acompanhar, ecoar na memória. (ROSA, 1994, p. 94).

Considerando os aspectos evidenciados acima, pode-se afirmar que a produção literária de Lygia Fagundes Telles pode ser considerada clássica e, por isso, deve ser objeto de estudo no contexto escolar, já que é papel da escola

[...] fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os 'seus' clássicos. A escola é obrigada a dar-lhes instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escolar. (CALVINO, 1993, p.13).

Antes o estudioso afirma que “[...] que os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola [...] (1993, p.13). Há, portanto, no pensamento do escritor italiano uma evidente restrição tanto à sonegação dos clássicos aos leitores em formação, quanto à sua leitura imposta, na medida em que ele considera que um clássico “funciona” como clássico quando estabelece uma relação pessoal com quem lê. Dessa forma, está-se frente ao paradoxo da relação entre obra e leitor mediada pelo professor e pela escola: em que medida é possível ensinar a ler obras pelas quais o leitor pode se apaixonar, mas sem que se considere essa paixão como obrigatória?

Entende-se que o professor deve oferecer aos seus alunos textos literários cujos temas estejam presentes em seu cotidiano e, assim, fazê-los experimentar, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora. Esse elo motivacional pode ser a porta de entrada para a inserção dos clássicos na escola. Levá-los a perceber que a obra clássica faz parte de suas vidas, estão em produções cinematográficas, em *games*, em livros, etc. e, por isso, se eternizam, também pode compor a estratégia de fisgar o educando para a obra clássica. Para tanto, a mediação do professor é parte essencial no processo de promover o vínculo entre o leitor e o clássico, que exige, por sua vez, a leitura “com” e não “para” o aluno; ou seja, a boa mediação sugere um leitor ativo. Além disso, a mediação vai além da leitura, na medida em que envolve o estímulo ao diálogo sobre o texto lido, que chame a atenção para os seus pontos fortes, para o modo como o texto diz, que revise

algumas páginas, releia trechos, etc. Isso porque, segundo Rouxel (2013), a disponibilidade ao texto e ao desejo pela literatura são fenômenos construídos, decorrente tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos.

Mas, apesar disso, o que se vislumbra é o desapareço pela Literatura na grade curricular da educação básica, pois a escola está preocupada em atender às exigências do trabalho no mundo globalizado. Não por acaso, segundo Fritzen (2007), o cânone e os novos leitores, bem como alunos e professores, incorporados a esse *modus operandi* do ensino brasileiro, se viram em trincheiras incomunicáveis; daí o apagamento da Literatura, desfeita na definição imprecisa de texto. Desse modo, a Literatura não fica totalmente de lado, mas aparece como uma das possibilidades de texto ou gênero de discurso. No bojo dessa discussão é que, segundo o autor, a tradição literária foi abalada, uma vez que as listas de autores e obras consideradas indispensáveis para a formação humana e cidadã já não mais mantinha identidade com a classe operária advinda do expansionismo da educação para todos. Em outras palavras, já não correspondiam às novas exigências do mercado no mundo globalizado. Não por acaso, a formação técnica em detrimento da humanística:

[...] ainda hoje vigora, usada mais recentemente, por exemplo, para justificar o aparente fracasso da implantação do ensino por ciclos pelo governo do estado de São Paulo. Democratização novamente que corresponde com a queda da qualificação educacional: os alunos com baixa ou nenhuma convivência com a cultura curricular tendem a apresentar baixos índices de aproveitamento (FRITZEN, 2007, s.p.).

O que se pode dizer, a partir das considerações de Fritzen (2007), é que o apagamento do clássico no ambiente escolar possui como pano de fundo a qualificação para o mercado de trabalho, a fim de atender às demandas técnicas da produção econômica. Não encontrando espaço no currículo, a linguagem literária deu lugar ao uso da linguagem para atender de modo adequado às diversas situações comunicativas, dada a entrada e/ou o fortalecimento do estudo dos gêneros textuais. Discussão que encontra ressonância em ensaio de Zilberman (2009) que, igualmente, trata do obscurecimento da tradição literária em sala de aula, gerada por alterações da legislação brasileira que, procurando atender ao crescimento da população urbana, às aspirações de modernização acelerada do país e à rápida inserção dos grupos de

baixa renda no processo produtivo e na cadeia do trabalho assalariado, facultou à escola a introdução, em sala de aula, de obras e autores contemporâneos.

Aspecto que, de um lado, favoreceu o desenvolvimento da produção e a circulação da literatura infantil e juvenil em proporções até então desconhecidas, mas, por outro, deu as costas para “[...] um patrimônio legado ao aluno na qualidade de história e valor consagrado” (ZILBERMAN, 2009, p.15). Contexto que ainda se associa a adoção das disciplinas “Comunicação e Expressão” e “Produção de Texto”, ao longo da década de 70, e, depois, o surgimento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), os quais foram determinantes, segundo a autora, no alargamento da concepção de obra em circulação na sala de aula:

Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada (2009, p.16).

O que fica, segundo Zilberman (2009), é que no panorama escolar hoje as classes populares permanecem alienadas da tradição literária, a qual não pertencem e, portanto, não se identificam, mas que está ligada à formação da identidade nacional, com a qual deveriam interagir, seja para aceitá-la ou negá-la. Atualmente, porém, não são apenas as classes populares que desconhecem os clássicos, uma vez que “[...] nas últimas décadas, primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois foi abandonada a própria literatura, desfeita na indefinição imprecisa de texto” (ZILBERMAN, 2009, p.18). Como reforço a esse quadro histórico já exposto por Zilberman (2009), Paulino evidencia que

Quando surgiu, na década de 80, a revisão “ética” da antologia oficial, produziu-se uma confusão epistemológica no quadro escolar de Letras. Não mais só a crítica da cultura de orientação marxista priorizou o politicamente correto. Surgiu também uma polêmica interna no campo da crítica e da teoria literárias. Os textos, produções culturais de linguagem, foram confundidos com a própria realidade a que se referiam, diretamente ou não. Entra em cena, com força total nos estudos literários, a dominância de alguns novos cânones multiculturalistas de significação. Nesse processo, os cânones

estéticos foram negados, a ponto de alguns pesquisadores, em nome de uma suposta pós-modernidade, tratarem do mesmo modo, como se iguais fossem, romances de Graciliano Ramos e de uma quase desconhecida romancista brasileira como Marilene Felinto, por exemplo. Meros documentos culturais se tornaram todos os textos literários, sendo ignorados os critérios de qualidade, tanto de construção quanto de significação. (2004, p. 51).

Houve, historicamente, a opressão e o silenciamento das mulheres, dos não-brancos, dos colonizados. Isso é lamentável e deve ser apontado para que não continue a ocorrer. Quando possível, o que foi ocultado deve ser revelado. Mas não se pode mudar a história passada; que a literatura tenha sido, em nossa tradição, uma prática de homens brancos das classes dominantes é um fato histórico documentado. Excluir do cânone um Dante, para colocar no seu lugar alguma mulher medieval que porventura tenha conseguido escrever alguns versos, não seria ato de justiça; seria, no máximo, uma vingança extemporânea. Quanto aos homossexuais, eles sempre tiveram forte representação no cânone de todas as artes, não por terem sido homossexuais, mas por terem sido artistas. E, mesmo, sem evocar argumentos estéticos, também é um contrassenso histórico querer excluir do cânone os “politicamente incorretos”, sem levar em consideração a consciência possível de cada época e as complexas relações entre autor e obra, literatura e sociedade. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p.198-199).

Nesse contexto de resistência aos clássicos, dada a relevância a critérios fortemente ideológicos que tendem a condenar a Estética, de um lado, e abolir a Literatura, de outro (PERRONE-MOISÉS, 1998), faz-se indispensável discutir esse estrangulamento que vem sofrendo o estudo dos clássicos no contexto escolar, já que a Literatura implica na existência de leitores, na sua sobrevivência como arte e atividade provida de valor próprio, depende muito de sua manutenção nos currículos escolares.

Pano de fundo dessa discussão, que compreende autores e obras que figurarão ou não no cânone, estão as relações de poder, conforme aponta Oliveira (2005):

[...] é possível dizer que as questões envolvidas na escolha do cânone literário pertencem ao espaço do poder. São relações de poder que

configuram um dado sistema, permitindo a produção de discursos através das chancelas que aí operam. Estas chancelas transformam um objeto cultural (no caso a obra literária) de determinada época e eleva-o à posição de cânone. Para exemplificar, vale lembrar a chancela imperial no século XIX, que funcionava como uma porta de entrada ao campo das belas letras da época. Hoje, pode-se falar em chancela da mídia, da Universidade, de instituições como a Academia Brasileira de Letras, além da crítica feita em resenhas de jornais e revistas da área. Corrêa (1995, p. 324) observa que "A formação de um cânone tem uma função específica: preservar uma estrutura de valores que seja considerada como fundamental seja para o indivíduo ou para o grupo; esses valores constituem uma norma, sob a qual este ou aquele se guia". (2005, s.p).

Em meio à disputa de forças para a formação e consolidação do cânone, a reflexão acima aponta a mídia, as Universidades, a Academia, entre outras instâncias legitimadoras, como responsáveis por sua institucionalização. A esse respeito, Abreu (2006) aponta que determinadas obras só constituirão o seleto grupo da Literatura, leia-se cânone, se aceitas por instâncias de legitimidade externa. Isso quer dizer que, para além da qualidade estética, dependem outros aspectos externos a obra, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor e, principalmente as ideologias político-sociais.

Envolvidos nesse processo, encontram-se os professores de Literatura que, divididos, buscam soluções que, muitas vezes, acabam por reforçar o apagamento da Literatura no meio escolar: optam pelos diferentes gêneros textuais que circulam nas esferas sociais, deixando o gênero literário de lado. Segundo Cosson, essa discussão envolve variados perfis de profissionais, entre os quais estão aqueles que "[...] reformam o cânone escolar incluindo novos autores" (2004, p. 94); os que cedem às volumosas propagandas das editoras adotando os últimos lançamentos, e os que "[...] continuam a afirmar a essencialidade do cânone e da tradição" (2004, p. 94), redirecionando a sua prática pedagógica para um estudo sistematizado da obra literária. Este último se vale de estratégias metodológicas, debruçando-se na consolidação de meios para a abordagem da especificidade da Literatura, o que inclui o cânone nas instituições de ensino.

O questionamento do cânone e/ou a inclusão e exclusão de autores e obras, não devem, entretanto, impedir a sua leitura do contexto escolar. Na perspectiva de

Perrone-Moisés (1998), ler a “tradição” ou “cânone” não significa pacificar os leitores numa atitude ritualística de contemplação acrítica do passado, mas possibilitar-lhes o conhecimento desse legado, para dar significados ao passado, ao presente e preparar para o futuro.

É, então, nesse contexto que se faz urgente algumas ações para lutar contra o apagamento dos clássicos nas instituições de ensino. Fritzen (2017) defende a seleção de um cânone para a educação básica, a fim de garantir aos alunos um contato mínimo com determinadas obras de qualidade. Analisando as listas de obras cobradas nos vestibulares de universidades de renome, também os editais de seleção das obras do Plano Nacional do Livro Didático e Literário (PNLD)<sup>15</sup>, o autor constatou que não há um critério único para essa seleção, que gira em torno de “[...] autores canônicos da literatura brasileira e portuguesa, autores contemporâneos a canonizar e autores da literatura local” (FRITZEN, 2017, p.120). Isso ocasiona um certo engessamento por parte de algumas escolas de Ensino Médio que se adequam às famosas listas de uma ou de outra universidade que, muitas vezes, não correspondem à seleção do PNLD. Não que essas leituras sejam condenáveis, mas é preciso uniformizar os critérios de seleção. De qualquer forma, endossa leitura dos clássicos no ambiente escolar, especialmente no Ensino Médio, quando os alunos têm contato com o que de melhor se produziu em Literatura de Língua Portuguesa; obras que mereceram e merecem ser lidas por suas qualidades estéticas reconhecidas. Além disso, a escola é, na maioria das vezes, o único espaço no qual o aluno tem a oportunidade da experiência formativa com o texto literário.

Outra ação exposta por Fritzen (2017) diz respeito à desconstrução da ideia de “mausoléu”; visão pejorativa dada ao literário na contemporaneidade. Outra, ainda, consiste em proporcionar ao cânone tanto espaço quanto o destinado às novas formas comunicativas da ficção. E, por fim, mas não menos importante, consiste em combater a ideia de que a extensão, a linguagem e o acervo cultural, não raro distante do leitor,

---

<sup>15</sup>Mais informações em:<https://www.portal.mec.gov/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Em 2017, o PNBE foi substituído pelo Programa PNLD Literário, que unificou as ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários. Vale destacar que as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos de seleção dos livros didáticos.

seja empecilho para que o aluno tenha contato com a riqueza da linguagem literária e formas estéticas de outras épocas; aspectos que podem ser apreendidos “[...] como desafio formativo com fins à emancipação” (FRITZEN, 2017, p.113). Ou seja, a ideia do autor não é a exclusão da Literatura atual em detrimento da clássica, e sim reconhecer a sua indispensabilidade para a formação humana na sociedade, dada a sua atemporalidade, por figurar representações da realidade sob novo prisma, serem desafiadoras, inspirarem obras atuais, etc. É, então, por todos esses aspectos, e tantos outros, que se deve vislumbrar novas ações de circulação do discurso literário pelas instituições escolares, a fim de dissipar o juízo de desvalorização com o qual a sociedade tem visto a Literatura, sobretudo a tradição literária. Por isso, é necessária a luta contra os discursos autoritários e pragmáticos que apregoam a abstinência a tudo o que não encontra utilidade, praticidade e, sobretudo, facilidade, excluindo-se, assim, a tradição literária do cotidiano escolar (FRITZEN, 2017, p.113).

Assim como Fritzen (2017), Única (2016) também defende a revisão de algumas distorções ligadas à ideia de cânone:

Porque los clásicos, sea lo que sea un clásico, no son un espejo en el que mirarnos. [...] Y que no lo haga tal vez nos lo vuelva más difícil, pero no menos interesante. De hecho, «no es la simpatía lo que lleva a la comprensión verdadera, sino la comprensión verdadera lo que lleva a la simpatía» (Bourdieu, 1995:444). [...] Porque los clásicos, sea lo que sea un clásico, son odiosos. Se trata, en todo caso, de tener siempre presente que también se aprende via negationis, es decir, con el ánimo de explicarnos aquello que en principio no comprendemos. Los profesores de literatura estamos ahí para eso. Nuestros alumnos también. (2016, 49-50).

O autor enfatiza que o trabalho com o clássico, ainda que possa ser de compreensão mais árdua, não o torna menos prazeroso. A ideia fixa de que os clássicos são “odiosos” deve ser encarado como um fator motivacional para a sua leitura, cuja compreensão depende da mediação do professor de literatura. Para o autor, alunos e professores são corresponsáveis pelo processo de compreensão da obra clássica.

Também Mediavilla (2019) questiona o recorrente discurso da distância histórica e de linguagem do texto literário clássico com o jovem leitor:

Existen dos apreciaciones que suelen repetirse cuando nos referimos a los textos clásicos: se suele afirmar, por una parte, que se trata de textos muy difíciles porque emplean una lengua antigua y compleja; y se trata, por otra, de mensaje muy alejados del interés de los lectores adolescentes en el momento actual por estar inscritos en contextos históricos culturales muy diferentes y alejados de las preocupaciones actuales. (2019, p. 119).

Para o autor, a mediação do professor e as estratégias metodológicas utilizadas para a abordagem do texto são indispensáveis para sanar as possíveis dificuldades de compreensão dos alunos que, entretanto, “[...] nunca deberían utilizarse como explicación o justificación para dejar de utilizarlos en el aula si, por otras razones, nos parecen útiles, convenientes o necesarios” (MEDIAVILLA, 2019, p. 119). Não raro, assinala Mediavilla, as dificuldades estão menos no próprio texto e mais nos procedimentos didáticos. Lembra, também, que a distância temporal entre os clássicos e o alunado deve ser equacionada, pois transcendem o tempo e o espaço do leitor, dada sua atemporalidade e universalidade.

Igualmente para Freitas (2016), as “[...] obras clássicas são aquelas que ficaram imortalizadas, que possuem características e temas capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço” (2016, p17). Acrescenta, ainda, que “São textos que agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares” (2016, p. 17). Assim, ratifica a convicção de Machado de que o “[...] clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda” (2002, p.15 apud FREITAS, 2016, p. 17). No entanto, segundo a estudiosa:

Muitos profissionais acreditam que o vocabulário geralmente utilizado, assim como a extensão da maioria das obras, constitui empecilho para a leitura e apreciação desses textos no ensino fundamental. No entanto, impor dificuldades maiores do que as normalmente encontradas é importante para a construção do leitor. É um equívoco utilizar apenas livros que os alunos consigam explorar sem dificuldades. (FREITAS, 2016, p. 17).

A autora enfatiza que relegar e/ou ignorar os clássicos pela sua linguagem e/ou extensão, impedimento para alguns professores, pode se tornar a sua força, pois as dificuldades, quando bem mediadas, são importantes para a caminhada de formação e amadurecimento do leitor; tirá-lo da zona de conforto denota também aprendizado.

Mas sugere que uma das formas de cativar o leitor e prepará-lo para a leitura dos clássicos é utilizar, inicialmente, boas adaptações para estabelecer um elo motivacional; ideia compartilhada por Torrijos:

Coincidimos con Juan Baz (2016) cuando argumenta que el hecho de decantarnos por presentar los clásicos bajo buenas y responsables adaptaciones no supone un menoscabo de ese clásico sino, antes bien, ese primer contacto a través de una adaptación que facilite su comprensión y asimilación puede provocar que más adelante pueda entender, apreciar y degustar ese mismo texto clásico de una forma más competente y crítica (BAZ, 2016, apud TORRIJOS, 2019, p. 50).

Para os autores, a leitura de boas adaptações dos clássicos pode ser uma estratégia para de um lado estimular no leitor um primeiro contato e, de outro, instigá-lo, mais adiante, a ler a obra original, a fim de apreciá-la de maneira mais crítica e competente. Para Torrijos (2019), a leitura de adaptações não se configura em menosprezo à obra, mas uma forma de possibilitar a leitura integral em um outro momento, que o aluno possa estar mais bem preparado (2019, p. 50). Contudo, Freitas é taxativa ao ponderar que “O mito de que a leitura do clássico é complicada e inacessível aos alunos faz com que as adaptações assumam lugar de destaque” (FREITAS, 2016, p. 22), distanciando cada vez mais o clássico do universo do Ensino Fundamental. Muitos professores relegam a leitura do clássico e optam por textos considerados mais fáceis. Cosson enfatiza que se deve entender “[...] a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada” (2018, p. 34) e ser realizada de forma sistematizada.

Com intuito de aprofundar a discussão sobre os clássicos e as formas de abordagem em sala de aula, recorre-se a Rouxel, que reflete sobre o confronto do estudante do ensino médio com programas que determinam o seu encontro com as obras do passado (2013, p. 27), para as quais é preciso “aprender a descobrir”:

Deve-se estimular a curiosidade por esses objetos estranhos cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos. A inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos. Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época - um poema, um quadro, uma música; confrontação da obra com suas adaptações contemporâneas, que funcionam também como “textos de leitores” por

exemplo, o romance *Proust, Em busca do tempo perdido*, adaptado para quadrinhos, ou para a tevê; vaivém entre uma obra do passado e sua reescrita contemporânea; leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática [...] (ROUXEL, 2013, p. 27).

Tomando como base as reflexões acima, observa-se a relevância do trabalho do professor em buscar meios de aproximar o clássico, “objeto estranho” para muitos, da realidade do aluno. Para tanto, pode-se buscar, entre outras formas, a relação do livro com outros objetos semióticos do mesmo período, como quadros, músicas, enfim. Outra forma é a motivação por meio das adaptações da obra para o cinema, teatro, quadrinhos, ou seja, a leitura da obra e sua reescrita na contemporaneidade. Contudo, as sugestões da autora são meios de aproximação e discussão entre a obra e suas (re)leituras e não a substituição da obra pela leitura de sua adaptação, por considerá-la mais acessível.

Ao evidenciar todas as possibilidades que o clássico pode oferecer é que Rouxel também defende a leitura integral do texto literário, para constituir um elo afetivo (fenômeno de identificação) e uma atitude engajada do leitor com a obra: “[...] para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento” (2013, p. 28). Por isso, conforme a autora, a atividade de leitura literária em sala de aula é, em geral, frustrante, porque, muitas vezes, decorrente do acesso a trechos selecionados da obra. A autora segue evidenciando que, desde que bem mediada, a leitura do clássico evidencia grandes ganhos para o leitor:

Se levarmos em contas reações entusiasmadas dos alunos de ensino médio a partir de certos grandes clássicos (com frequência mediados pela adaptação cinematográfica), compreendemos que essas obras vivem ainda por causa das leituras que necessariamente transforma os jovens. É essa ação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno. (ROUXEL, 2013, p. 28).

Enfim, pode-se evidenciar que essa apropriação da obra pelo leitor constitui-se em um fenômeno próprio do letramento literário: a modificação do leitor pela obra e a

modificação da obra pelo leitor. Logo, “O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, in fine, a alteridade que está nele” (ROUXEL, 2013, p. 28).

É pensando no ganho que as obras do passado podem oferecer, como aponta Rouxel (2013), que Freitas salienta que as práticas de leitura adotadas nas aulas precisam instrumentalizar o aluno para a leitura do clássico. O autor também aponta para a necessidade do docente de selecionar para os seus alunos obras significativas para a experiência da Literatura, que “[...] devem levar em consideração tanto a capacidade interpretativa dos alunos quanto os interesses deles pela temática abordada na obra” (FREITAS, 2016, p. 22). A adequação da obra aos interesses e à maturidade da capacidade leitora dos discentes também é assunto das reflexões de Torremocha:

Pero esas lecturas deben llegar en la edad y el momento adecuados y, en muchas e las ocasiones, tras una preparación lectora previa, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis, que, a ciertas edades, aún no se tienen. Circula por la Red una anécdota atribuida al Borges profesor: en cierta ocasión, una alumna de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires le comentó que Shakespeare le aburría, preguntándole qué es lo que debía hacer para remediarlo; más o menos, el escritor argentino le dijo: “No hagas nada; simplemente no lo leas y espera un poco. Lo que pasa es que Shakespeare todavía no escribió para vos; a lo mejor dentro de cinco años lo hace” [...]. (2013, p.18).

O autor deixa evidente que a maioria dos clássicos não é fácil de ler, o que requer a preparação do leitor, um certo amadurecimento e capacidade de análise que, em certa idade não se possui; por isso, devem ser oferecidos em idades e momentos adequados de experiência literária e de vida. Para fundamentar a sua reflexão, Torremocha cita Borges que, quando interpelado por uma aluna do curso de Letras sobre o fato de não entender Shakespeare, recebeu a resposta de que esperasse mais um pouco, já que ainda não era o momento de lê-lo. Discussão que leva a alguns questionamentos: Qual é o momento certo para ler os clássicos? Como e quando saber se os alunos estariam preparados para tal empreitada? O próprio autor oferece algumas possibilidades, entre as quais salienta o dever do professor de fazer uso de

procedimentos metodológicos para a leitura de obras clássicas, dando-lhe instrumentos necessários para que possam, no futuro e por si, fazer a sua própria seleção, além do esforço dos próprios alunos na sua leitura. Para o professor, esse processo demanda pesquisa, preparo e organização. Também sugere o uso de adaptações e da leitura fragmentada de obra clássicas, a fim de levar o leitor a se familiarizar com elas: “Para intentar solventar ese problema se puede recurrir a estrategias que hagan más flexible la ‘obligatoriedad’ de su lectura [...]” (TORREMOCHA, 2013, p. 22). Para tanto, discorre, detalhadamente, sobre o processo apurado de seleção das adaptações ou fragmentos e estratégias para a motivação de sua leitura. Tais incursões do autor remetem e reforçam o fato de que a leitura de um clássico, seja na sua integralidade, seja valendo-se de adaptações e/ou de alguns capítulos, requer estratégias que considerem o nível de desenvolvimento, a idade e os interesses do aluno.

Embora os estudiosos Torrijos (2019) e Torremocha (2013) sejam favoráveis à leitura de boas adaptações das obras clássicas, por considerar que os alunos do ensino fundamental ainda não estariam preparados para lê-las, entende-se que a abordagem do clássico em sala de aula, via adaptação literária, menospreza de um lado a capacidade cognitiva do leitor e, de outro, torna-o mais “digestivo” e/ou “facilitado”; o que não parece adequado quando o que está em jogo é a defesa de uma educação literária que, de fato, privilegie o acesso e a difusão da leitura (literária) no Brasil.

A ideia, não raro, de “descomplicar” a leitura de uma obra clássica põe em xeque não apenas o ensejo singular de ultrapassar barreiras históricas, bem como o de confrontar o leitor com uma das acepções mais decisivas do texto literário, que é a da arquitetura do discurso. Superar limites no enfrentamento destes e de outros desafios implícitos do texto literário revela-se renovada oportunidade de construção de entendimento e maturidade reflexiva e crítica. Essas “simplificações” também parecem se constituir em um desserviço no sentido de aproximar os leitores dos clássicos literários, pois, como bem lembra Candido (1995), eles têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número; forma de minimizar as distâncias impostas pela desigualdade econômica. Ao contrário,

portanto, da tão propagada adaptação dos clássicos, defende-se a oferta de instrumentos de compreensão e interpretação para estimular o interesse e uma efetiva iniciação literária dos clássicos. É o que sustenta Pereira quanto à defesa da leitura de obras clássicas na contemporaneidade:

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

Na perspectiva do autor, fica evidente a necessidade de metodologias adequadas para o letramento literário, pois o fato de os alunos da educação básica utilizarem as mídias sociais não implica na capacidade e, principalmente, na disposição para a leitura de obras clássicas. Primeiramente, requer a conquista do leitor e, depois, mantê-lo interessado e participativo, a partir de estratégias que possibilitem a “[...] atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido” (ROUXEL, 2013, p. 159). Pereira segue considerando que “[...] rearticular politicamente as possibilidades de acesso e leitura efetiva dos clássicos no mundo contemporâneo só faz sentido se a questão mais elementar for respondida: afinal, por que lê-los?” (2016, p. 38). Pode-se, uma vez mais, recorrer a Candido (1995), que defende o direito inalienável do acesso à tradição literária; ou a Calvino, quando aponta que a experiência da leitura dos clássicos implica na extrapolação dos limites da formação escolar e acadêmica e se direciona no sentido da própria existência do ser humano. Por isso, alimento do espírito, segundo Machado (2002). Segundo os autores, por seu potencial, a experiência com a obra clássica é para a vida; processo que começa na escola, afirma Calvino:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as

escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (1993, p. 13).

Mais uma vez fica evidente o papel crucial da escola, *lócus* primordial, e do professor na promoção da leitura de obras clássicas; este responsável em auxiliar os alunos na descoberta das peculiaridades do texto literário: “[...] é papel do professor mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno” (SEGABINAZI, 2016, p.87-88). É, portanto, a escola, representado pelo docente, que deve favorecer o contato com “um certo número de clássicos” para que, no futuro, o aluno possa escolher os seus próprios clássicos.

Calvino também salienta que a leitura dos clássicos na juventude (infância e adolescência) pode parecer pouco frutífera pela impaciência, distração ou inexperiência de vida, mas, mesmo assim, devem ser oferecidos, porque “Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido” (1993, p.10). Essa força da obra clássica que faz “[...] esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente” (CALVINO, 1993, p. 10), é seu legado, seja na formação para a vida, seja pela força emancipadora da palavra.

Além disso, os clássicos compreendem qualidades artísticas, tendo reconhecimento por seu legado estético e cultural; o que não é por acaso. Costumam tratar de aspectos da vida que são de eterno apelo para a humanidade, como o amor, a vida e a morte: “Um clássico “nunca sai de moda”, afirma Machado, uma vez que seus temas, universais, o tornam “sempre atual” (MACHADO, 2002, p. 15). Por isso, para Fritzen (2017), o estabelecimento de um cânone para a educação básica é algo que se justifica, pois compõe o patrimônio estético-literário que compete aos estudantes interpretar, seja para compreenderem a si, ao outro e/ou ao mundo do qual fazem parte.

Por fim, conforme Pereira, o acesso e a leitura de obras clássicas podem consolidar-se eficazmente, desde que o objetivo central desse processo de leitura tenha como foco “[...] o estudo da história do homem como possibilidade de

humanização e, ao mesmo tempo, emancipação sobre as relações imediatas que atam o indivíduo às fabulações ideológicas do presente” (2016, p.40). Ou seja, a leitura do clássico estimula a leitura crítica da realidade e, assim, “[...] a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 1993, p. 1).

Enfim, pelas reflexões apresentadas fica evidente o papel fundamental da Literatura, sobretudo da clássica, para a formação global do ser humano. Contudo, para que o letramento literário, a partir do estudo de obras clássicas, se concretize, a sua didatização é imprescindível. Nesse contexto, a formação do professor de Literatura assume fundamental importância. Mas estaria ele recebendo uma formação adequada na formação inicial, responsável pela formação do futuro professor da educação básica? E na formação continuada, tendo acesso a (novas) práticas metodológicas para o ensino da Literatura, a critérios para a seleção da obra mais adequada ao público alvo ou, ainda, renovando a sua formação literária, no âmbito da teoria literária? Discussão para o próximo tópico.

## 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Com o objetivo de situar o professor de Literatura no contexto educacional atual, delinea-se um panorama sobre a sociedade contemporânea, isto é, sobre as relações entre escola, professores e alunos. Busca-se, ainda, refletir sobre a formação inicial e continuada do professor de Literatura, a fim de discutir o papel do mediador da leitura literária, cuja prática deveria ser pautada pela integração entre o saber teórico e pedagógico.

Entende-se que as reflexões aqui propostas são relevantes, pois pensar em ensino da Literatura é compreender que ela está imbricada em uma sociedade que se reflete na escola e que, para sua efetivação, faz-se necessária a mediação do professor. O docente, por sua vez, depende das formações inicial e continuada, as quais, além de teórica e pedagógica, devem fomentar a formação de professor (de Literatura) que esteja engajado nas questões de seu tempo e na perpetuação da Literatura no espaço escolar contemporâneo.

### 2.1 Sociedade contemporânea: professores, alunos e o ensino de Literatura

Na contemporaneidade, a Literatura tem sofrido um processo de apagamento bastante significativo; muitos são os motivos. Entre eles está a desconfiança crescente em relação à importância da Literatura no contexto escolar, frequentemente corroborada pelas perguntas “para quê” e “por que” ensinar Literatura? Sem falar no apagamento desse objeto artístico nos documentos oficiais recentemente publicados, nos âmbitos federal e estadual, *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018), respectivamente, tornando seu lugar ainda mais incerto, pois extingue a Literatura como componente curricular obrigatório, não a reconhecendo, portanto, como disciplina autônoma e fundamental para a formação do educando. Assim, a Literatura, em ambos os documentos, não é tratada como conhecimento primordial para a formação cidadã e humana do estudante, pois parece ter sucumbido “[...] diante da língua portuguesa, principalmente, frente a supremacia dos estudos dos gêneros discursivos” (SEGABINAZI, 2016, p. 84).

Ainda que as palavras da autora sejam anteriores à publicação dos referidos documentos, a citação continua válida. Aspectos que se somam a bibliotecas mal aparelhadas, professores com reduzido repertório de leitura literária, poucas aulas semanais para um currículo bastante conteudista.

Outra questão a se considerar é a respeito do lugar ocupado pelo texto literário no ambiente escolar que, frequentemente, assenta-se no seu uso instrumental, seja no estudo de aspectos gramaticais da língua ou no estudo “sobre” a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário. Esta última problemática é inerente ao Ensino Médio, no qual o ensino de Literatura limita-se a aulas essencialmente informativas, nas quais o estudo da história da literatura brasileira sobressai, usualmente na sua forma mais tradicional: cronologia literária, em uma sucessão de estilos de épocas e dados biográficos dos autores. Quando os textos literários aparecem, na maioria das vezes na forma de fragmentos, são utilizados para comprovar as características dos períodos literários. Em outros casos, quando a leitura integral de um texto literário é solicitada, segue-se, não raro, um roteiro com preferência para o resumo e/ou debates, que têm por objetivo discutir situações tematicamente relacionadas a ele. Atividades que deixam de lado a compreensão dos seus mecanismos de construção, que é, segundo Cosson (2018), o segredo maior da Literatura: um mundo feito de palavras.

Ainda, constata o estudioso, caso o educador fuja a esse ensino padronizado, tende a desconsiderar os textos canônicos por entendê-los como “[...] pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria os alunos de hoje” (2018, p. 21-22). Tais considerações implicam no abandono de obras literárias, anteriormente consideradas basilares para a formação do leitor, para colocar no seu lugar canções populares, crônicas, filmes, seriados de TV e outros produtos culturais, sob a justificativa “[...] de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há porque insistir na leitura de textos literários” (COSSON, 2018, p. 22). Entende-se que o problema não é abrir o trabalho em sala de aula para práticas culturais contemporâneas, mas sim a total substituição da Literatura pelas demais expressões da cultura.

Não se pode ignorar que o jovem do século XXI vivencia a era da revolução tecnológica e virtual. Imerso nesse contexto, passa grande parte do tempo absorto em ambientes virtuais, como as redes sociais, jogos, sites de entretenimento/cultura, que representam espaços de expressão e descobertas. Não por acaso, a leitura da obra literária fica, muitas vezes, desprivilegiada, em meio a tantas outras linguagens e suportes em circulação, tais como jornais, revistas, filmes, DVDs, quadrinhos, videogames, etc., nos quais os leitores vão buscar as doses de ficção e informação de que sentem necessidade.

Para ampliar a discussão sobre o espaço ocupado pela Literatura na sociedade contemporânea, faz-se relevante as considerações de Bauman (2010) sobre a sociedade e, principalmente, os jovens nesse contexto. A fim de formular um conceito sobre a sociedade contemporânea e os seus reflexos na vida do sujeito pós-moderno, o estudioso desenvolve o conceito de modernidade líquida, que se relaciona a uma nova época em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, efêmeras e maleáveis, como os líquidos. Esse conceito opõe-se, em sua obra, à definição de modernidade sólida, quando as relações eram solidamente estabelecidas com tendência a serem mais fortes e duradouras.

Segundo o autor, a modernidade líquida institui-se como um período que teve sua gênese após a Segunda Guerra Mundial e ganhou corpo a partir da década de 1960. A modernidade sólida equivale, então, ao período anterior ao do conflito mundial. Embora esse período também tivesse aspectos negativos reconhecidos, o aspecto positivo era a confiança na rigidez das instituições e na solidificação das relações humanas. Já a modernidade líquida opõe-se totalmente à modernidade sólida e teve sua semente durante a Revolução Industrial. Assim, as relações econômicas sobressaíram-se às relações sociais e humanas, o que reforçou uma fragilidade de laços entre indivíduos e destes com as instituições. Nesse contexto, a técnica, a educação, a saúde, as relações humanas e tudo mais que foi criado pelo ser humano para compor a sociedade são submetidos à lógica capitalista do consumo. As redes sociais e a internet intensificaram o que Bauman (2010) denomina de amor líquido: não se procura uma relação afetiva e/ou amorosa, mas se procura uma conexão (que pode ser sexual ou não), que resulte em prazer para o indivíduo. Desse

modo, as conexões estabelecidas entre pessoas são laços eventuais e, por isso, efêmeros. Tal fato evidencia-se ao se fazer uma rápida análise das relações em redes sociais como o Facebook, o Instagram, por exemplo: quanto mais “amigos”, “seguidores”, “curtidas” o indivíduo tem, mais requisitado/importante ele se torna.

Mesmo a sociedade brasileira não apresentando todas as problemáticas apontadas pelo sociólogo, os alunos brasileiros (sujeitos contemporâneos) advêm de uma geração que reflete a falta de solidez dos valores, do conhecimento, das relações humanas, dos objetivos de vida, etc, na qual reina a efemeridade, ou seja, nada é produzido para durar. Essa liquidez é refletida nas relações humanas do mundo *on line*, da cultura consumista, da competitividade, da individualidade, da instabilidade e da fugacidade das relações humanas e valores estáveis.

Hipnotizados pelo mundo virtual, os adolescentes, não raro, substituem as relações humanas e reais pelas virtuais em celulares, *ipods*, computadores, entre outros. Assim, o contato e/ou aproximação com o outro “[...] é sinônimo de desperdício, pois equivale a dedicar algum tempo, escasso e precioso. [...] Relações virtuais são equipadas com a tecla *delete* e com *antispam*, mecanismos que protegem das consequências incômodas” (BAUMAN, 2010, p. 66-67). Em decorrência dessas questões, os vínculos humanos e comportamentais dos indivíduos são inconstantes, suas responsabilidades sociais são instantâneas e instáveis: são gerações que se negam à limitação de sua liberdade e a perda da possibilidade de vivência de novas experiências.

Dentro desse novo contexto, a instituição escola também entra em crise, haja vista ter sido criada para um mundo sólido/durável que não mais existe. Nesse sentido, Bauman é categórico em destacar que “Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que representa este ponto limite” (2010, p. 66). Dessa forma, em nenhum outro momento as escolas e os educadores haviam estado diante do desafio de sobreviver em meio a efemeridade dos valores dessa nova sociedade, inclusive dos relacionamentos pessoais e sociais. Somado a isso, a instituição escolar, aponta Bauman, terá, ainda, que lidar com o conflito de gerações que, iniciado no contexto familiar, prolonga-se nas relações entre educadores e educandos. É nesse sentido que o conflito se

instaura, pois advindos de fases diferentes, professores e alunos: “[...] tendem a divergir nitidamente na avaliação das condições de vida que partilham” (BAUMAN, 2010, p. 63). Tais divergências se confluem quando as crianças/adolescentes não encontram significados nos conhecimentos promovidos pelas instituições de ensino, como também apresentam dificuldades na aceitação de normas e regras, sem contar, na falta de identificação com professores e nos conflitos com outros estudantes. Além desses aspectos para administrar, cabe ainda à escola gerenciar situações de indisciplina que, cada vez mais frequentes, necessitam da intervenção da equipe gestora, dos familiares e, em casos críticos, intervenções do Conselho Tutelar e/ou patrulha escolar.

Para Dayrell (2007), a escola tem como desafio lidar com a nova geração de estudantes, considerando o papel social e de socialização que ela ocupa na vida deles, principalmente daqueles vindos das classes mais populares. O autor reflete sobre a realidade atual nas salas de aula, que insiste em taxar culpados para o fracasso escolar. Assim, “Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar” (DAYRELL, 2007, p.1106). Já para os estudantes, a escola tem se caracterizado como enfadonha, distante dos seus interesses, com professores que pouco conseguem acrescentar a sua formação, configurando-se mais como uma obrigação (2007, p.1106). Tal discordância de interesses entre a escola e seus alunos tem levado a constantes desacertos no cotidiano escolar. O autor atribui esses conflitos às rápidas mudanças no contexto social, a luta pela sobrevivência nas classes menos favorecidas, o desgaste nas relações sociais. Assim, a violência dentro da sociedade não é apenas criminal, mas também resultado da desigualdade social no país, e que se manifesta em expressões de racismo e preconceito contra minorias, opressão da mulher na sociedade, *cyberbullying*, etc; conflitos que inevitavelmente se refletem no espaço escolar (DAYRELL, 2007).

Tendo em vista todas as questões apontadas por Bauman (2010) sobre a sociedade “líquida” e as suas implicações no contexto escolar e Dayrel (2007), sobre os conflitos de interesses entre escola e alunos, emerge a necessidade tanto de rever

o conceito de escola, quanto das metodologias de ensino e, sobretudo, da construção da identidade do professor em face a essa nova sociedade. É preciso que o magistério, que compreende as formações inicial e continuada do docente, seja adequada e incorpore as novas necessidades impostas pela sociedade e, acima de tudo, pelos estudantes.

Dentro desse contexto contemporâneo, algumas perguntas se fazem prementes: as universidades têm formado educadores tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade? E os professores em exercício, participado de cursos (de preferência de longa duração) que possam preencher eventuais lacunas da formação inicial? E no que tange à construção da identidade do professor de literatura? Ele tem sido preparado, seja na formação inicial seja na formação continuada, para proporcionar aos seus alunos a experiência da leitura do texto literário? Questionamentos que figuram alguns desafios no exercício da prática literária no ambiente escolar, pois descompassos na formação do professor de Literatura podem ocasionar hiatos que se refletirão na prática docente em sala de aula, seja na escolha da metodologia, seja na aplicação do conhecimento teórico, seja no momento da seleção das obras literárias.

Dados, porém, nada animadores apresenta Santos (2012), que afirma haver um vácuo em estudos acadêmicos, sobretudo de doutorado, voltados para o trabalho em sala de aula com o texto literário:

[...] o que os quadros aqui analisados permitiram constatar foi a existência de um incômodo silêncio nos estudos de doutorado no Brasil no que se referiam à formação do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no Ensino Fundamental e Médio. Logo, a despeito dos muitos debates em contextos português e brasileiro sobre as questões relacionadas ao trabalho com a literatura nesse nível de ensino, percebe-se que, mesmo com os avanços produzidos em ambos os contextos no que se refere às políticas de disseminação da leitura, o Brasil carece de estudos em nível de doutorado sobre o assunto, estando aí um campo a ser explorado pelos pesquisadores que aliam as áreas de Letras e Educação no campo da formação de professores. (SANTOS, 2012, p. 13).

Também Cosson evidencia a lacuna em estudos voltados para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica no tocante ao trabalho

com o texto literário no meio escolar, sobretudo aqueles relacionados à transposição didática:

[...] a própria área de ensino de literatura, apesar de ser matéria tão antiga quanto à própria noção de educação, não apresenta uma produção teórica e metodológica de largo alcance. Ainda que já se tenha um corpo razoável de obras e as publicações estejam em diversificação crescente, poucos são os estudos que se apoiam explicitamente em teorias literárias e apresentam propostas metodológicas baseadas em dados empírico [...] Aqueles que são resultados de teses de doutorado ou dissertações de mestrado são naturalmente circunscritos a questões específicas, respondendo apenas parcialmente às questões presentes na sala de aula, além de não possuir a consistência e a coerência de um método de ensino. O resultado é que as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formação do leitor, tal como se tem, por exemplo, com a linguística aplicada em relação ao ensino de língua. (COSSON, 2013, p. 16)

O cenário apontado pelos estudiosos tem, no entanto, sido paulatinamente alterado. Prova disso é que, atualmente, o docente em exercício, aqui interessa o professor de Literatura, tem, felizmente, a oportunidade de incrementar a sua prática pedagógica e, desse modo, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica, o que inclui a formação do leitor literário, com os mestrados profissionais oferecidos em muitas regiões do país. No caso do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o professor é levado a refletir sobre a educação literária, em seus aspectos teóricos e metodológicos, e a elaborar uma proposta de material didático que tem por objetivo apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos seus pares adotar uma (nova) estratégia de ensino e aprendizagem e, assim, fomentar a leitura literária no espaço escolar. Nesse sentido, os estudos acadêmicos, sobretudo nos mestrados profissionais, têm se voltado para discussões envolvendo a formação do professor, bem como para a adoção de estratégias metodológicas visando a minimizar entraves encontrados diariamente pelos professores nas salas de aula.

As considerações apresentadas pelos estudiosos acima podem ter a ver com a desimportância com o ensino da Literatura no ensino superior, que tende a se tornar

suplemento para o professor de Literatura: “Em outras palavras, ainda que sua relação empregatícia seja definida a partir das aulas que ministra, [...] há pouca preocupação com o ensino da literatura. Suas pesquisas e publicações estão voltadas quase que exclusivamente para a produção do conhecimento literário [...]” (COSSON, 2013, p. 11-12). Assim, há uma preocupação maior com o estudo do fenômeno literário, com estudos voltados para a teoria, a história e a crítica literárias, e menor com a instrumentalização metodológica do profissional de Letras, o que gera, para todos os segmentos de ensino, um professor despreparado para a prática da leitura do texto literário em sala de aula, uma vez que “O ensino da literatura se configura como uma questão menor dentro da área de conhecimentos (COSSON, 2013, p.18). E, quando essa formação é privilegiada, assinala o autor, não é para formar o professor de Literatura, mas o professor de Língua Portuguesa ou de língua estrangeira.

Para corroborar a perpetuação de um modelo de ensino baseado no estudo da historiografia e da periodização literárias nas aulas de Literatura do ensino superior, Hidalgo e Melo afirmam que

Em âmbito nacional, outro estudo acadêmico de Marly Amarilha de Oliveira (1982) já havia constatado um modelo hegemônico de ensino de literatura nos cursos de Letras de 25 universidades brasileiras, nos quais a transmissão da historiografia literária e a ênfase na periodização mostraram-se proeminentes, em detrimento da interpretação da obra como objeto estético. (2014, p. 165)

O que se observa é, portanto, um ciclo interminável deste modelo, que se inicia na graduação e se eterniza no Ensino Médio, uma vez que os cursos de Letras promovem, com frequência, o ensino da Literatura alicerçado na historiografia, a partir de uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos e épocas; típico modelo franco-brasileiro, fortemente influenciado pelo positivismo. Os autores seguem considerando que “Como o foco do ensino se dá em estudos teóricos e históricos sobre o texto, a obra literária em si boa parte das vezes é utilizada para exemplificar as análises indicadas, em geral com fragmentos e resumos [...]” (HIDALGO; MELLO, 2014, p. 166); modelo reproduzido para os jovens do ensino secundário. É certo que “[...] os estudantes, futuros profissionais das letras, tenham que conhecer as correntes críticas e os meandros da análise literária;

(HIDALGO; MELLO, 2014, p. 166), contudo, o que ocorre, na maioria das vezes, é que o profissional, egresso da universidade, pela carência de procedimentos metodológicos específicos para o trato com a Literatura, acaba reproduzindo para os jovens do Ensino Médio a historiografia literária. Recai-se na reflexão de Cosson (2014), não se estuda a Literatura (leitura e reflexão) e sim sobre a Literatura, problemática amplamente apontada por Todorov (2009).

Por isso, segundo Cosson (2013), ou o professor de Literatura no Ensino Médio continua a trilha que aprendeu nos cursos de Letras, centrada sobre a periodização de estilos e a identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras, ou oferece aos alunos aulas de análise crítica de textos literários, o que transforma “[...] a leitura literária em exercício de busca a sentidos misteriosos que apenas o professor consegue identificar” (COSSON, 2013, p.19). Nessa perspectiva é que o docente do ensino superior deve rever suas metodologias com a prática literária, entendendo que a mesma poderá ser multiplicada pelo professor em formação inicial.

Esse estado de coisas, conforme Cosson (2013), está ligado ao fato de o próprio professor universitário não receber formação adequada, pois nos cursos de mestrado e doutorado a preparação pedagógica dos pós-graduandos não é contemplada. Fica subentendido que os conhecimentos pedagógicos já foram incorporados na sua formação e atuação, uma vez que muitos deles já são professores no ensino básico ou mesmo em cursos de licenciatura. Desse modo, “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). Partindo desse pressuposto, não há uma definição clara que tipo professor de Literatura a universidade tem por objetivo formar.

Esse descompasso entre o saber específico e o saber pedagógico encontra-se, também, segundo Cosson (2013), na permanência da ideia de que a formação do professor de Literatura é papel da pedagogia: “Como são oferecidos [cursos de formação pedagógica] normalmente por professores com formação apenas em Educação, as disciplinas diretamente pedagógicas tendem a ignorar a especificidade do curso em favor do perfil de um docente geral” (COSSON, 2013, p.15), o que,

consequentemente, leva os professores a se distanciarem de uma formação que o prepare adequadamente para promover a leitura literária em sala de aula. Não por outro motivo é que “[...] muitos retornem à universidade à procura de ‘novas fórmulas’, pois as aprendidas não dão conta de instrumentalizá-lo com estratégias de educação literária para o nível básico” (OLIVEIRA, 2008, p. 45). Apesar da existência pontual de disciplinas como metodologia do ensino da Literatura em alguns cursos de Letras, o que se observa é “[...] uma ausência de reflexão sobre o que é educação literária e quais seus objetivos, o que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário” (OLIVEIRA, 2008, p. 45). Por isso, Cosson (2013) evidencia a necessidade de os cursos de graduação em Letras ampliarem o espaço reservado ao ensino e à aprendizagem da Literatura em sua grade curricular, juntamente com a inserção das reflexões acerca da educação literária que devem ser inseridas e abordadas na formação do professor.

Também Guinzburg (2012) faz reflexões nada animadoras em relação à formação docente oferecida pelos cursos de licenciaturas em Letras, principalmente no que se refere ao ensino de Literatura; aspecto que se reflete, até mesmo, nos processos de seleção de candidatos para o nível superior. Para o autor, as provas de Literatura de diferentes universidades brasileiras têm sido caracterizadas por cobrar conhecimento que implique na memorização de nomes de autores de obras, gêneros literários, períodos literários, geralmente sob uma perspectiva canônica; reproduzindo, dessa forma, o modelo de ensino de literatura apontado acima.

Prática instrumentalista do literário que não favorece leituras polissêmicas, não valoriza interpretações da obra para as suas especificidades em uma percepção menos alienante e pragmática, não incita espaços para debates críticos, nem estimula o senso crítico e reflexivo, muito menos beneficia o desenvolvimento intelectual, político, social, do sujeito aprendiz, talvez futuro professor, constituindo, assim, o ensino da Literatura nas salas de aulas uma “fantasmagoria”, denominação dada por Guinzburg, ao referir-se ao ensino do texto literário na universidade:

A estrutura em vigor hoje, pautada pela leitura instrumental, pelas pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de

entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica. Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (2012, p. 219).

O que é possível depreender da citação é que o ideal ensino de Literatura deveria levar ao exercício da reflexão crítica, ao debate sobre os livros, à possibilidade de pensar sobre problemas complexos, ao entendimento de questões individuais e coletivas, à prática de um ensino que se preocupe com as transformações e mudanças sociais. Contudo, o que fica é “O processo organizado pela temporalidade do sucesso competitivo, da pontuação agressiva. Fazer mais em menos tempo. Ler livros quando se pode obter o mesmo resultado final com esquemas, fórmulas e resumos?” (GINZBURG, 2012, p. 215).

Quando perguntado sobre o ensino da Literatura nas escolas, em entrevista concedida à *Revista Claraboia*, em 2014, Cosson não esconde os avanços na prática da leitura literária no Ensino Fundamental; situação que não se aplica ao Ensino Médio:

Essa é uma pergunta difícil de responder, uma vez que as condições de ensino nas diversas regiões brasileiras são diversas. Mesmo em uma única cidade, as escolas privadas não funcionam do mesmo jeito que as públicas e as escolas da periferia nem sempre têm os mesmos recursos das escolas mais tradicionais e assim por diante. Todavia, percebo que houve certo avanço em relação a práticas do passado, sobretudo nas escolas do ensino fundamental. Em muitas escolas dos anos iniciais, por exemplo, há programas de leituras e os professores dedicam parte de suas horas em sala de aula para atividades com obras literárias. O ensino médio é, talvez, o ponto mais sensível nesse processo de mudança, quer do ponto de vista de formação do professor (boa parte das faculdades de Letras do País não se preocupa com o ensino de literatura), quer na perspectiva dos conteúdos e metodologias, que ainda continuam presos aos limites dos livros didáticos e a uma leitura essencialmente historiográfica da literatura. (OLIVEIRA, 2014, p. 122).

Para o estudioso, o Ensino Médio é o segmento de ensino que mais merece atenção, pois é nele que o livro didático assume maior protagonismo, sendo o principal suporte didático dos professores; apoio pedagógico que se limita, na maioria deles,

ao estudo dos períodos literários, aos estilos de época, quase sem a leitura e discussão das obras literárias. Evidentemente que, apesar dos avanços percebidos no Ensino Fundamental, há fragilidades que necessitam ser repensadas, já que “[...] a qualidade da iniciação literária no ensino fundamental reflete-se de forma direta no entendimento e interesse pela leitura no ensino médio” (NAVAS; IGNÁCIO, 2015, p. 60).

Diante do exposto, a formação a que, não raro, é oferecida ao graduando do curso de Letras, e que o leva frequentemente a reproduzir na Educação Básica, seja aulas de análise crítica de textos literários seja o estudo da historiografia literária brasileira, não tem atraído os alunos para a leitura de obras literárias; o professor termina falando mais para si que para seus alunos. A esse respeito, Santos aponta a origem de algumas práticas docentes arraigadas na tradição do ensino da Literatura:

No Brasil, como em grande parte do mundo Ocidental, tornou-se recorrente associar essa acepção originária de ensino (com o aluno ocupando uma condição de passividade) às chamadas pedagogias tradicionais. Pedagogias estas que, [...] tomam a instituição escolar como mero local de instrução cujo objetivo central é a transmissão de um conhecimento instrumental para a sociedade existente (GIROUX, 1997, p.148). Nesse âmbito, são provenientes do Brasil contribuições mundialmente respeitadas como as de Paulo Freire, para quem o diálogo ocuparia uma centralidade nas chamadas pedagogias críticas e libertadoras, aquelas que estariam na posição oposta às pedagogias tradicionais. De acordo com Freire (1987, p.45), essa condição dialógica do processo de aprendizagem “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. (GIROUX, 1997, p.148 apud SANTOS, 2017, p. 40)

Da citação apreende-se que, mesmo depois das significativas e conhecidas ideias de Freire sobre importância de o processo de ensino e aprendizagem ser realizado sob a perspectiva dialógica, o enraizamento da tradição nociva na qual o aluno deve repetir respostas dadas pelo professor, ainda prevalece em muitas instituições escolares; em vez do diálogo e do compartilhamento de conhecimento, a condição passiva do aluno. Entre muitos fatores a que se pode apontar para a permanência dessa tradição, está a formação dos professores de literatura, que não é preparado para dar voz ao aluno, para auxiliá-lo a construir os possíveis sentidos do

texto; entretanto, que se relaciona a estratégias para a abordagem do texto literário. Santos ainda complementa essas reflexões ponderando que, dentro desse cenário, o

[...] Ensino da literatura, portanto, constitui uma expressão que ainda carrega as marcas que o termo ensino adquiriu em um universo escolar no qual, entre outros traços característicos, o professor ocupava uma centralidade incontestável na transmissão do saber sobre a literatura acumulado entre gerações. Trata-se, sem dúvidas, de um cenário que se encontra em completa implosão nesses nossos tempos em que as chamadas fontes do saber se acham à palma da mão, em dispositivos tecnológicos cada vez mais acessíveis. Dizendo de outro modo, quando recolhidos e analisados depoimentos dos alunos de escolas públicas e particulares do Brasil [...] ainda é perfeitamente possível constatar a ocorrência do ensino da literatura como algo que remete a um tempo em que a leitura do texto literário era unidirecionada pela visão do professor e/ou do teórico que o docente elegia como fundamentação, cabendo ao aluno/leitor apenas a possibilidade de concordar com a aquela interpretação de um trecho ou texto do universo literário. Tem-se, ainda hoje, portanto, o emprego de práticas pedagógicas que são a expressão de um tempo em que uma leitura que discordasse da feita pelo professor ou pelo teórico por ele eleito era, necessariamente, uma leitura errada. (SANTOS, 2017, p. 42).

A partir do excerto acima transcrito, observa-se que o trabalho com a Literatura ainda traz fortes vestígios de um ensino no qual o professor ocupa a centralidade na transmissão do saber sobre o conhecimento literário acumulado. Outro aspecto apontado por Santos e que também leva o leitor, sobretudo o jovem leitor, a se distanciar da Literatura é a permanência de velhos modelos de docência para abordagem do texto literário, os quais se perpetuam de geração para geração de professores, sem atualização:

[...] os mesmos trechos das mesmas obras dos mesmos autores são colocados lado a lado com as mesmas canções da Bossa Nova e da Jovem Guarda, com os mesmos trechos de filmes do Cinema Novo, com as mesmas pinturas e esculturas de sempre... sendo que quase tudo desse “sempre” não fez e não faz parte do universo do jovem que, sobretudo nas escolas públicas, possui outras referências culturais e não entende por que tais referências são completamente desconsideradas pela escola secundária que ele frequenta. (SANTOS, 2017, p. 45)

O que se observa é que as instituições, ou boa parte delas, repetem velhos modelos de ensino de Literatura que ignoram, na maioria das vezes, ou a ação do aluno na composição dos espaços em branco do texto (ECO, 2003) ou não consideram as suas vivências como princípios para a sistematização da leitura e dos conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, sem “[...] espaços de conversa e de partilha a respeito dos textos literários estudados e das vivências de leitura dos alunos, interdita-se a construção coletiva do conhecimento, mantendo-se a perspectiva de declínio da leitura durante e após o período escolar” (NAVAS; IGNÁCIO, 2015, p. 61).

Para alterar esse cenário, segundo Rouxel (2013), o docente deve renunciar ao papel de detentor único do saber, da imposição de um sentido convencional e imutável a ser transmitido, pois “O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada” (2013, p. 28). Torna-se, assim, vital partir da recepção do aluno e motivá-lo para os caminhos interpretativos, com seus riscos, vislumbrando respaldar o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos (ROUXEL, 2013, p. 29). A implicação do leitor se torna ainda mais decisiva quando está diante do texto literário, que solicita um sujeito ativo no processo da leitura, porque

[...] entremeado de espaços brancos [...] e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou em branco por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu [...]. Em segundo lugar [...] o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer alguém que o ajude a funcionar. (ECO, 2003, p. 37)

É nesse sentido que se faz urgente revitalizar as estratégias de ensino da Literatura e reiterar o papel ativo do sujeito/leitor, pois todo texto necessita do leitor para preencher os espaços em branco, para significar o lido, fazê-lo funcionar. Faz-se, portanto, premente, romper com o círculo vicioso das “interpretações prontas”, que os alunos devem aceitar pacificamente como verdades absolutas, sem participar do processo de produção desses sentidos.

Ao se estimular a leitura subjetiva, faz-se importante, contudo, ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade descontrolada. Daí a necessidade, segundo Rouxel (2013), de o professor utilizar-se de dois guarda-corpos: o texto, para assegurar o equilíbrio entre os “direitos do texto” e os “direitos do leitor” (TAUVERON, 2004 apud ROUXEL, 2013); e os pares, figurado pelo espaço intersubjetivo da sala de aula; local onde se enfrentam as diversas interpretações dos leitores, com intuito de instituir a leitura do grupo: fruto de um consenso. É, nesse contexto, que se encontra o licenciado em Letras que não pode figurar como mero transmissor de conhecimento, mas que precisa mobilizar conteúdos que ultrapassem o uso meramente instrumental e funcional do texto literário.

A fim de discutir a construção da identidade do professor de Literatura, Gens (2008) relembra o estigma que a profissão “professor” vive desde os tempos mais distantes: a de uma carreira vista pela sociedade como menor, inferior e desprestigiada em relação às demais; além de unicamente voltada às mulheres. Ainda que os tempos tenham mudado e a realidade seja outra, o autor evidencia que esta concepção ainda persiste e, por isso, precisa ser enfrentada para que estereótipos e preconceitos que circundam a carreira docente sejam colocados em xeque:

Cabe a futuros professores refletirem sobre tais representações; caso contrário, irão assumir, como suas, identidades pré-fabricadas que, orientadas a seguir os caminhos estabelecidos pelos mapas educacionais legitimados pela tradição, ficam mais expostas a experimentarem os sentimentos de inaptidão, fracasso e impotência (GENS, 2008, p. 24).

Para o estudioso, a quebra desses paradigmas só é possível por meio da (re)construção da identidade do professor, que passa pela “[...] re-simbolização da imagem do professor — ora engrandecida por valores elevados ora aviltada por toda sorte de rebaixamentos [...]” (GENS, 2008, p. 25). (Re)significar-se como professor e professora de literatura brasileira significa expor os tabus que cercam a profissão, a fim de desconstruir a ideia que se tem do professor e também do seu objeto de ensino

– a Literatura - e, assim, assegurar o seu lugar de pertencimento juntos aos colegas profissão e à sociedade na qual está inserido.

Também Bernardes (2010) trata sobre o desprestígio do professor, aqui especialmente do professor de Língua Portuguesa, “[...] antes o mais culto e prestimoso do colégio de professores de qualquer escola, o professor de Português deixou-se em poucos anos, reduzir à condição de tecnocrata, tendo já experimentado duramente, na própria pele, a efemeridade desse novo estatuto” (2010, p. 39). Para o autor, esse lugar secundário ocupado pelo docente de Língua Portuguesa está intimamente vinculado ao fato de que o primado das Letras nunca ter sido unanimidade no colégio dos saberes. Igualmente para Guinzburg, a área de Letras já teve sua gênese sentenciada como área de menor relevância, quando comparada à Medicina e à Engenharia: “Não surpreende que, historicamente, tenha de ser colocada o tempo todo à prova, e que em seu interior o debate sobre o sentido de sua própria existência seja parte de sua dinâmica” (2012, p. 219). Entende-se que esse espaço diminuto ocupado na contemporaneidade pelos conteúdos humanísticos está ligado ao imperativo da utilidade da sociedade pós-moderna, marcada pelo utilitarismo, pelo proveito imediato e pela aplicação eficaz. Qualidades que não podem ser aplicadas à Literatura, por exemplo, que tem na sua essência o objetivo central de humanizar o indivíduo; certamente em desuso nos dias de hoje.

Apesar desse quadro negativo, a Literatura resiste como conteúdo curricular a ser ensinado no espaço escolar, sobretudo pelo esforço de professores para mantê-la viva. Caberá ao docente formular, implementar e avaliar estratégias para o trabalho com o texto literário no meio escolar, pois, conforme Cechinel (2017, p. 204), “[...] o professor de literatura luta, sempre no contrafluxo, para preservar o lugar daquilo que não tem lugar e que, desse modo, tende ao desaparecimento”.

Ainda buscando traçar um perfil para a identidade do professor de Literatura, Gens (2008) lembra que a falta de separação entre o trabalho objetivo e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões, leva o professor a imergir nas problemáticas que afligem a escola e a comunidade escolar. Se até mesmo professores experientes sentem-se fragilizados com essas questões que se impõem ao exercício da docência, “O que se pode dizer a professores em formação a

respeito das situações dolorosas, da violência e dos conflitos que terão que se deparar no espaço escolar urbano?” (GENS, 2008, p. 28). Dessa forma, o professor se depara com situações que exigem habilidades e capacidades que extrapolam a gestão da sala de aula, como gerir conflitos entre os estudantes, entre os estudantes e seus pais, entre pais e direção, enfim, fatores externos que, frequentemente, fogem ao domínio dos docentes e da formação ofertada pelas universidades. Exemplo disso é o incentivo dado pelo autor para que o professor, ao perceber algum problema, faça “[...] a interrupção de planos de trabalho, para uma conversa com os alunos e, só voltar a ele, quando houver um entendimento sobre a dor vivida ou experimentada” (GENS, 2008, p. 31). Cabe deixar claro aos estudantes que a dimensão acadêmica não inviabiliza a simpatia e a empatia, seja pela dor pessoal seja pela coletiva. Papel que na modernidade e com a democratização escolar, a escola tomou para si, colocando-se como aquela que ensina além dos conteúdos escolares e que visa à formação de um aluno que esteja apto a enfrentar as adversidades da vida.

Nesse sentido, a formação e atuação do professor de Literatura não compreende somente os saberes teórico e o metodológico, mas também passa pelo entendimento que práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Literatura precisam considerar o mundo contemporâneo, “sociedade do barulho”, como afirma Gens (2008). Não à toa, os sujeitos da aprendizagem e os sujeitos do ensino se veem, muitas vezes, em contrariedade sobre o que ensinar, como ensinar, o que aprender e como aprender: “[...] para lembrar aos professores que o papel que desempenham e a matéria que lecionam não estão completamente destacados do mundo, mas nele emaranhados, de forma desorganizada” (GENS, 2008, p. 28).

Tendo em vista que a escola não está dissociada dos barulhos do mundo é que cabe à escola, segundo Gens, “[...] estar receptiva, não apenas à vida lá fora, mas ao mundo e ao pensamento para que, na suspensão da lida quotidiana, alunas e alunos possam ascender à humanidade, como uma forma de enfrentar a barbárie” (2008, p. 30). É pensando nesse aspecto que o autor afirma que uma

[...] mudança na consciência de todos os responsáveis pela escola adquire relevo para o investimento na formação de leitores, porque introduz um conceito de leitura que se indispõe com interesses mais imediatos (práticos) e facilitadores que reduzem os textos literários a

meras tipologias de caráter instrumental e confere aos gêneros tratamento meramente classificatório. Quando se pensa a respeito da leitura literária, há que, acima de tudo, entendê-la não só como uma prática social, mas como um exercício que ultrapasse a dimensão do puramente instrumental e funcional (2008, p. 30).

Nunca é demais lembrar que o texto literário exprime, como nenhum outro gênero, as dimensões do humano: “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p. 804). Ou ainda por impactar como a própria vida o faria, a literatura “Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 805). Não por acaso, alerta Candido, o contato e o convívio com a arte e com a literatura é uma necessidade universal e um direito de todo cidadão, independente da sociedade na qual esteja inserido (CANDIDO, 1995, p. 263). Por isso, a relevância do investimento na promoção da leitura literária que pode contribuir para que os leitores vislumbrem o valor da vida humana, pois a cada página, a cada novo texto, a experiência estética desencadeia questionamentos sobre as diferentes formas de existir e estar no mundo. Assim sendo, a Literatura desperta questões sobre a condição dos seres humanos (mulheres e homens) “[...] frente à violência, à técnica, à opressão, o progresso, o medo, o horror, às lutas de diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, sempre que o trabalho com linguagem poética faça despontar a possibilidade de encontro estético com o outro da criação” (GENS, 2008, p. 30). É, partindo desse contexto, que professores em formação devem ser incentivados e preparados a promover a leitura no meio escolar, “[...] como um ato estético e político, situado em uma temporalidade marcada pela introspecção, de forma que o exercício cooperativo na elaboração dos sentidos — sempre transitório, incompleto e variável — dos textos literários converta-se em prazer [...]” (GENS, 2008, p. 30-31). Ceia também estabelece algumas importantes relações sobre o perfil ideal do professor de Literatura na atualidade:

[...] o indivíduo capaz de julgar as crenças mais íntimas e particulares é o que está em melhores condições para ser o professor de literatura. Ele será capaz de não julgar apenas o gosto pelo texto literário que os seus estudantes devem expressar, mas também será capaz de dizer

abertamente que a sensibilidade do leitor [...] perante o texto é o mais relativo dos julgamentos. (CEIA, 2002, p. 12).

Não obstante o professor deva mirar a formação do hábito de leitura oferecendo livros próximos à realidade do leitor, a partir de elementos diante dos quais pode mais facilmente se situar, como linguagem, ambiente, caracteres das personagens, problemas colocados, conforme Bordini e Aguiar (1998), isso não significa a utilização de uma “pedagogia facilitadora” para atender ao gosto do estudante. Para Ceia (2002), o centramento das pedagogias em torno das preferências, objetivos e anseios do estudante, se levado ao extremo, leva o docente a não exercer seu dever de educador literário, pois é fundamental que os textos e atividades de leitura abalem, progressivamente, as certezas e os costumes dos alunos, seja em termos de Literatura ou de vivência cultural. Nessa perspectiva é que Torremocha sugere que o professor defina as obras que comporão as leituras obrigatórias (na escola) e as leituras voluntárias (fora da escola):

Las lecturas obligatorias, que son las lecturas escolares, hay que aceptarlas e realizarlas. Son lecturas igual de obligatorias que otras actividades y conocimientos escolares, e igual de obligatorias que otras normas o prescripciones de la vida social cotidiana. Son lecturas que exigen esfuerzo, disciplina, tiempo y dedicación [...] el mediador debe saber que se podrá encontrar con um problema: [...] la necesaria convivencia de la lectura obligatoria y la lectura voluntaria, algo que no siempre es posible lograr en el ámbito escolar y que es más difícil conforme avanzamos em el nivel educativo em que trabajamos (CERRILO TORREMOCHA, 2007, p. 91).

O autor aponta para a importância de estabelecer uma lista de obras que devem ser lidas no âmbito escolar, as quais serão selecionadas por seu teor estético, cultural e que devem ser realizadas como outras atividades e conhecimentos escolares. Em caso de resistência, o autor sugere que o professor tenha conversa franca com os alunos mostrando a relevância dessas leituras para eles, para suas vidas, para seu presente e futuro e os convença a partilhar com os demais alunos, a partir delas, pensamentos, sonhos, indagações, enfim, as inquietudes que rondam os seres humanos.

Na perspectiva de atender e de ampliar o horizonte de expectativas dos alunos é que o professor de Literatura deve, em sua trajetória de formação educacional, compor uma biblioteca pessoal com livros literários, a fim de disponibilizar aos estudantes leituras significativas; além de periodicamente atualizar o seu acervo literário com obras contemporâneas que, de fato, possam influenciar o crescimento intelectual, estético, cultural e psicológico dos alunos. Por isso, dos cursos de formação é esperado que oportunizem mecanismos para a constituição de um docente leitor: “Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor” (COSSON, 2013, p. 21). Desse professor espera-se, ainda, que não apenas aprecie ou tenha o hábito de ler, mas que tenha um repertório (atualizado) de obras literárias e competência para a sua seleção:

Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto na produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte. (COSSON, 2013, p. 21).

E que, acima disso, tenha uma concepção clara de Literatura e saiba associá-la aos vários conhecimentos que o processo de leitura literária possibilita, pois “[...] desacertos didáticos ocorrem, porque o professor, na maioria das vezes, não conhece o seu objeto de estudo/ensino: o texto literário” (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 54). É necessário, portanto, que invista tanto na sua formação quanto nas suas leituras e, assim, aprimorar seu processo de mediação.

Em razão disso, professores e professoras devem receber uma formação que possibilite a promoção da leitura literária em sala de aula como um ato estético e político, de modo a suscitar interrogações sobre a condição do indivíduo e seu espaço na sociedade em que vive. Nesse contexto é que Rouxel (2013) orienta o professor a selecionar obras literárias que confrontem os alunos com a diversidade, cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto: diversidade dos gêneros – ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio) propor a leitura de novos

gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica – obras canônicas, clássicas, obras contemporâneas - e diversidade geográfica – literatura nacional, estrangeira, obras traduzidas do passado e do presente.

A autora também defende a leitura de obras literárias em que o aluno possa extrair um ganho simultaneamente ético e estético. Obras cujo conteúdo existencial deixe marcas, como as que levam ao confronto com grandes questões existenciais da humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento, etc. Isso porque as experiências de leitura têm o potencial de desenvolver o gosto de ler, construir e transformar a identidade do leitor, enriquecer sua personalidade, bem como outros “[...] proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima” (ROUXEL, 2013, p. 24).

Já Cosson (2018) propõe combinar três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário: leitura do cânone, pois é nele que se encontra a herança cultural da comunidade; obras contemporâneas e atuais e a adoção do princípio da diversidade, que vai além da simples diferença entre os textos, porque pressupõe “[...] a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido o simples e o completo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos” (2018, p. 35-36). Para tanto, é prudente a utilização de critérios que busquem levar em conta o público alvo e balancear escolhas que possam trazer benefícios, simultaneamente estéticos e éticos, para os alunos, seja na sua relação consigo, seja com o mundo. Por isso, a necessidade do rompimento com atitudes que favoreçam o consumismo desenfreado dos títulos da “moda” ou, ainda, o apego ao mercado como referência de valor, quer no prestígio do autor ou da casa editorial. Sem falar na recusa das obras canônicas, dada a suspeita colocada sob a formação do cânone, denunciando preconceitos de gênero, classe e etnia.

Esse repertório heterogêneo de obras literárias não deve, segundo Gens (2008), passar ao largo de discutir temas considerados tabus ou “perigosos”, pois compõem a “sociedade do barulho” (GENS, 2008) e, portanto, o universo vivido por alunos. Para tanto, afirma o autor, torna-se necessário romper com uma rede de contradições que se mesclam às novas orientações pedagógicas e de legislação,

censurando a oferta de obras literárias que não versem sobre temas que reforcem as construções culturais reguladas pela “posição do centro”:

Em relação à paisagem educacional brasileira, observa-se que ainda existe muita censura a textos literários cujas temáticas sejam o sexo explícito e o homoerotismo, especialmente quando não reforcem as construções culturais reguladas pela ‘posição de centro’. [...] Há mesmo uma rede de contradições que insidiosamente mesclam-se às novas orientações pedagógicas. Como proclamar, para os projetos educacionais, subjetividade, inclusão, temporalidade diferentes, se a preparação de professores e professoras de literatura insiste em zelar pela manutenção de um tipo de literatura que, ainda, contempla as leituras de obras que o centro considera boas, bonitas e proveitosamente úteis à formação de alunas e alunos?

Pode haver momentos raros em que os temas considerados perigosos obtêm permissão para circular nas salas de aula; contudo, será sempre com um passaporte especial que caracteriza como exceção. Por isso, seria interessante desnaturalizar tais temas como perigosos ou tabu. Afinal, estes temas estão presentes à vida de todos os implicados no processo de aprender e, atualmente, são veiculados por diferentes mídias. (2008, p. 31).

Nessa perspectiva, a Literatura deve ser apresentada no contexto escolar pelo professor como prática social, a partir de um repertório de leitura e de obras que acenda

[...] interrogações sobre a condição de mulheres e homens frente à violência, à técnica, à opressão, o progresso, o medo, o horror às lutas de diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, sempre que o trabalho com a linguagem poética faça despontar a possibilidade de encontro estético com o outro da criação. (GENS, 2008, p. 30).

Diante do desejo e da escolha em ser professor de Literatura não são poucos os desafios e as dificuldades provenientes da atuação, já que “[...] ensinar literatura [que] não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (COSSON, 2013, p. 24). Desse modo, tão ou mais importante que conhecer um repertório de obras, que possibilite aos seus alunos transitar entre os textos literários, tanto canônicos quanto contemporâneos ou atuais, o professor de Literatura deve conduzir sua prática lançando mão de teorias e de metodologias que possam embasar o estudo da obra literária selecionada. Por isso, além de leitor literário deve também ser um educador,

que não é somente aquele que se envolve em questões educacionais ou possui formação pedagógica, mas também que absorve em sua formação superior variados métodos de ensino da Literatura, ou seja, “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. 22).

Não por outro motivo é que escolha de uma metodologia de ensino é essencial no processo de ensino e aprendizagem da Literatura, pois o professor deve ter objetivos e metas bastante definidos para orientar as expectativas educativas. Nesse sentido, a metodologia é o que dá sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, assumindo relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas também “[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p. 27).

A opção por uma metodologia de ensino para a Literatura está vinculada, especialmente, ao sujeito-estudante-leitor que se pretende formar, bem como às finalidades desse ensino, conforme aponta Rouxel quando discute algumas questões que a ela parecem incontornáveis: “A primeira concerne às finalidades, às intenções e aos objetivos do ensino da literatura: ensinar literatura para quê: O para quê determina o como. Método e finalidade estão ligados” (2013, p.17). Entendimento anteriormente corroborado por Bordini e Aguiar (1998), que ressaltam que o ensino de Literatura requer mecanismos diferentes daqueles utilizados para o ensino de Língua Portuguesa. Por isso, cabe ao professor inserir em suas práticas cotidianas meios para atingi-lo, que se formaliza a partir da seleção de um método de ensino:

Esses meios derivariam de uma sistematização dos procedimentos didáticos em torno de uma idéia-fim quanto à educação literária do aluno, ou seja, da adoção de um método de ensino cujos pressupostos filosóficos se coadunassem com a concepção de aluno-leitor que o professor cultiva. (BORDINI; AGUIAR, 1998, p. 41).

Considerando que a educação literária não se manifesta de modo espontâneo, sem uma preparação prévia de todas as atividades a serem desenvolvidas, é que se defende a escolarização da Literatura. Para Soares (2011), escolarizar a Literatura é

algo inevitável, pois é um processo que institui e constitui a instituição escolar. Entretanto, deve ser escolarizada de forma adequada, sob pena de gerar aversão do leitor à leitura do texto literário. Para a autora, escolarização adequada da Literatura compreende, entre outros aspectos, rever o uso exclusivo do livro didático que, não raro, promove uma abordagem equivocada do texto literário seja por empregá-lo como pretexto para o ensino da gramática seja pelo uso indiscriminado de fragmentos descontextualizados do conjunto do texto original, o que leva à desconfiguração da estrutura narrativa e impossibilita o leitor de fazer uma leitura coerente, de construir sentidos ao texto e compreender globalmente a obra.

Por esse viés, Cosson (2018) ratifica a importância da sistematização da Literatura de modo a atender à finalidade da formação do aluno, que é torná-lo letrado literariamente ou, em outras palavras, um sujeito capaz de “ir além da simples leitura do texto literário” (2018, p. 26). O autor reforça que a escolarização da Literatura deve permitir que a experiência com o texto literário seja significativa para os alunos, para os professores e também para a “[...] comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (2018, p. 46).

Interessado também em discutir a formação do professor de literatura e, assim, para reabilitar a Literatura no contexto escolar, Bernardes (2010) sugere um “modelo de exigência” que deve balizar a cultura do professor de Literatura no século XXI, composto por cinco componentes, entendidos como essenciais para a promoção da cultura literária – Língua, Retórica, História, Ideias e Estética. Nessa perspectiva, o docente deve

Frequentar glossários, escandir versos, identificar figuras de retórica e outros processos técnico-formais, conhecer a história factual e os pressupostos ideológicos de um texto ou de um autor, integrar uma obra num determinado movimento ou escola, relacionando-a com um quadro, filme ou peça musical. Eis os parâmetros que defendo para balizar a cultura de um professor de literatura no século XXI. (BERNARDES, 2010, p. 53)

Entre os componentes listados por Bernardes para requalificar o ensino de Literatura, ganha destaque o Contexto; não raro apresentado como “vilão” nas aulas

de Literatura no Ensino Médio. Para o estudioso, a Literatura não se resume às palavras e à sua disposição formal, uma vez que os dados histórico-factuais também instigam e regulam, ao mesmo tempo, o processo hermenêutico. Não levar em conta o tempo em que determinada obra foi escrita, isto é, o seu contexto de produção é, segundo Bernardes, suprimir uma faceta que contribui para a elaboração dos sentidos do texto, pois a realidade histórica evocada nunca deixa de dialogar vivamente com a circunstância da escrita, também ela historicamente determinada.

Assim como Bernardes, Oliveira (2008) também compreende que a revalorização da componente histórica na cultura literária afigura-se uma estratégia para aproximar os leitores da Literatura, mas se deve evitar determinismos excessivos. Erroneamente associado apenas à periodização literária e ao estudo de fragmentos de obras canônicas, com o objetivo de revelar as suas características, do Contexto deve-se aproveitar as coordenadas temporais da comunicação estética na sua justa medida: como elemento condicionante da produção de sentido e como instância que favorece o seu entendimento, já que a Literatura incorpora a realidade factual, mas sem nela se esgotar.

Diante das reflexões apresentadas, salienta-se que a formação do professor de Literatura é aspecto determinante para a prática docente em sala de aula. Desse modo, as instituições de ensino superior assumem significativa relevância, considerando que está na formação inicial o começo da busca de uma base para o exercício do trabalho docente, que deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO, 2006, p. 22). Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial pautada em discussões teóricas e práticas é que se pode pretender a construção ou reorganização do espaço pedagógico voltado para as questões mais dinâmicas da sociedade humana. Nesse contexto é que Brandileone e Moraes compreendem a necessidade de

[...] mudar o contexto de ensino do nível superior, uma vez que são os professores universitários os responsáveis pela formação inicial do professor de literatura. Como docentes da universidade devem compreender a prática pedagógica e a pesquisa como dois lados da

mesma moeda, a fim de incentivar não apenas a construção de novos pesquisadores, mas também a valorizar a prática do aluno nos estágios supervisionados. (2021, p. 270)

Faz-se, igualmente importante, refletir sobre a formação continuada do professor, ou seja, daquele que já atua no espaço educacional, seja no contexto universitário ou no contexto da educação básica. Para Gadotti (2003, p. 31), a formação continuada “[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão, construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas [...]”; é o que o autor denomina de “nova formação permanente”. Mas, para que essa formação se concretize, é necessário o compartilhamento de experiências entre professores por meio de relatos, oficinas, grupos de trabalho, tendo em vista que a troca favorece a busca de soluções de problemas escolares, a partir de ações colaborativas.

Nesse contexto, Cosson propõe que haja uma maior proximidade dos professores das universidades com os professores em atuação na Educação Básica, uma vez que “Essa aproximação desenvolverá, por exemplo, uma sensibilidade maior do professor de literatura do ensino superior em relação às questões que serão enfrentadas por seus alunos na escola” (2013, p. 22) e, assim, levá-lo à necessária reflexão sobre a educação literária em seus aspectos teóricos e metodológicos. Esse avizinhamiento pode ainda proporcionar ao professor de Literatura do ensino básico já formado a possuir um espaço de interlocução com os pesquisadores da área. Para tanto, como bem lembram Hidalgo e Mello (2014), os esforços dos educadores para promover uma interrelação permanente entre o saber teórico e o saber prático, a fim de atender as necessidades socioculturais dos alunos, demandam a existência de políticas públicas para a promoção da leitura, “[...] com o necessário incremento do investimento público, que integrem as diversas áreas e agentes envolvidos, como as pesquisas, a formação de professores e mediadores de leitura, a composição e atualização dos acervos das bibliotecas, a extensão universitária, a integração entre Ensino Superior e a Educação Básica (2014, p. 170). No que tange a investimentos na formação inicial e continuada, Fleck (2016) menciona o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o ProfLetras:

Nas décadas mais recentes vivenciamos alguns desses empreendimentos sociais que buscaram apoiar a formação docente desde a sua base – nos cursos de licenciatura – com iniciativas de inserção do futuro profissional no ambiente de trabalho – como, por exemplo, o PIBID – até as possibilidades de alcançar uma licenciatura quando o acadêmico já vinha atuando na educação – casos comuns no PARFOR [...] contemplaram, especialmente, profissionais do Ensino Fundamental e Médio [...] destacamos a instituição dos Programas de Pós-graduação Profissionais, cujo ingresso está restrito àqueles docentes efetivos do sistema público de ensino. Essa iniciativa tem contemplado [...] a formação de Mestres em Letras, pelo ProfLetras, em um sistema de rede nacional, com coordenação nacional estabelecida na UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os mestres formados pelo ProfLetras são [...] profissionais habilitados a olhar para o seu entorno de atuação profissional [...] propor soluções didático-pedagógicas para sanar essas mazelas, de origem histórico-sociais, que assolam o Ensino Fundamental em nosso país [...] Os resultados têm sido expressivos em todos os estados da nação nos quais o [...] ProfLetras – tem adesões junto às universidades que integram a rede. Entre estas estão quatro Instituições Públicas de Ensino Superior paranaenses. Nesse conjunto de universidades do sul do país está a UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Nela, assim como nas demais, têm-se formado Mestres na área de Letras, com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil [...]. (FLECK, 2016, p.17-18).

As iniciativas, acima apontadas, evidenciam intervenções exitosas, na medida em que oportunizam a elaboração de materiais pedagógicos, os quais buscam atender as realidades vivenciadas por docentes e alunos nas mais variadas regiões do país. Esses cursos, contudo, um voltado para a formação inicial, o PIBID e, o outro, para a formação continuada, o ProfLetras, ainda atingem uma minoria de graduandos e do professorado e ainda têm sofrido progressivos cortes, afunilando, cada vez mais, a concessão de bolsas e número de selecionados; o que não é de se espantar, segundo o autor, pois “Raros foram os momentos históricos de nossa nação nos quais a educação da população em geral foi considerada prioridade” (FLECK, 2016, p.17).

Ainda sobre a formação do docente em exercício, Gadotti assinala a relevância do trabalho colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação, considerando “[...] a discussão do projeto político pedagógico da escola, a elaboração de projetos comuns de trabalho de cada área de interesse do professor, frente a desafios, problemas e necessidades de sua prática” (2003, p. 32).

Frente a essa formação, baseada no diálogo e no trabalho coletivo, Cosson (2013) menciona a importância de os professores de Literatura participarem ativamente da elaboração dos programas de ensino, não obstante a elaboração de programas claros e detalhados sejam de responsabilidade das secretarias de educação estaduais e das universidades. Para o autor, “É a eles [professores de literatura] que cabe, primordialmente, definir os objetivos, os conteúdos e os procedimentos que se deve adotar para ensinar literatura” (2013, p. 23). Nesse contexto, chama atenção a proposição de Fritzen (2017), que defende a curricularização da Literatura para a formação do leitor na Educação Básica, a qual nortearia, ano a ano, o percurso formativo do aluno: “Assim cada escola e professor, ao atuar, sabem a educação literária que devem propiciar; justificada e modalizada pelos objetivos do currículo estabelecido para o estágio em que se encontram seus estudantes” (FRITZEN, 2017, p.114). Segundo o estudioso, “[...] o currículo nos dá o mapa do alvo e o caminho para atingi-lo. Sua definição é estratégia essencial para a formação do leitor literário” (FRITZEN, 2017, p.115).

Cosson (2013) também defende a participação de professor em exercício em cursos para preencher eventuais lacunas da formação inicial. Mas alerta que cursos esporádicos, que se restringem a apresentar inovações pedagógicas, não são suficientes para suprir a necessidade dos professores. Para que a formação continuada surta efeito na vida do professor, é importante que os cursos oferecidos possuam uma lógica de progressão, que incorpore ganhos intelectuais, bem como formação específica em cursos de longa duração, como especialização, mestrado ou doutorado, “[...] ao lado de benefícios financeiros e outros ganhos individuais na carreira docente” (2013, p. 23).

São imperiosas tais reflexões sobre a formação de professor. No que diz respeito à formação inicial, refletir sobre a construção identitária *para* e *na* docência, bem como os entraves que existem na formação universitária, é importante para que novos caminhos sejam trilhados, rumo a novas práticas para o saber literário, culminando na sua efetivação em sala de aula. Quanto à formação continuada, é preciso compreender o professor como sujeito inacabado que busca nos saberes

diversos, os conhecimentos necessários para sua performance enquanto autor da sua própria prática literária, voltada, por sua vez, para a construção da humanidade:

A professora, o professor, podem ter um papel mais decisivo na construção de um novo paradigma civilizatório se entenderem de outra forma o seu papel na sociedade do conhecimento e educarem para a humanidade. Eles e elas podem ter um poder como nunca tiveram na sociedade. E como o poder nunca é doado, mas é conquistado, as entidades de professores têm uma enorme responsabilidade nesse processo de nova formação inicial e continuada dos profissionais da educação. (GADOTTI, 2003, p.35).

Diante desse contexto, salienta-se que a formação de professores de Literatura necessita constantemente dialogar com o contexto histórico, social, político e cultural dos egressos na licenciatura ou dos docentes em formação continuada. Para tanto, “Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência sua profissão” (GADOTTI, 2003, p.32). Além disso, as formações continuadas devem ser mais condizentes com a realidade escolar do professor. Faz-se igualmente importante, o aprimoramento permanente das matrizes curriculares do ensino superior, tendo em vista a dinamicidade da sociedade, bem como um trabalho coletivo e contínuo entre universidade e educação básica, sendo as escolas coparticipantes na formação deste graduando, para que ele conheça, na prática, a realidade escolar contemporânea, e o professor, em atuação na educação básica, para que tenha oportunidade de uma formação complementar e diferenciada junto ao espaço universitário.

Outro ponto, não menos importante, e que envolve diretamente o público potencial desta pesquisa, concerne à formação do professor da EJA: tem ele recebido formação específica para o trabalho com a Literatura, considerando as peculiaridades desse segmento de ensino?

Historicamente, conforme Eiterer e Abreu, a defesa do direito à educação foi a principal reivindicação e luta no campo da Educação Popular, ou Educação de Adultos até 1988, quando foi promulgada a Nova Constituição brasileira. A reivindicação ao direito à educação solidificou-se, até este momento, não somente na defesa do direito à alfabetização, mas, sobretudo, na garantia da possibilidade de continuidade de

estudos para estes alunos/trabalhadores que compunham uma população que vinha desde a década de 40 sendo precariamente atendida unicamente por campanhas de curta duração e sem continuidade (2009, p. 150). Deste modo, complementam ainda as autoras:

A oferta de escolarização nessa modalidade de ensino hoje é obrigatória e de responsabilidade dos Municípios e Estados, para adultos e também para jovens que não concluíram sua escolaridade no período regular. A inclusão destes novos sujeitos leva a criação de uma nova modalidade de ensino, a EJA – Educação de Jovens e Adultos. A ação do Governo Federal no sentido da extensão deste direito criou ainda em 2005 a obrigatoriedade de atendimento no nível médio profissionalizante em EJA, no período noturno, através das escolas técnicas federais. (EITERER; ABREU, 2009, p. 150)

Pelo excerto, percebe-se a ampliação do direito dos trabalhadores à educação e à continuidade dos estudos, não mais dependentes de curtas e esporádicas campanhas de alfabetização. Contudo, embora o acesso à EJA esteja, de certa forma garantido, não quer dizer que se garanta a qualidade nesse processo de escolarização. Isso decore, além de inúmeros outros fatores, também pela desqualificada formação docente. Nesse sentido, Gomes aponta inúmeras defasagens quando o assunto é a formação do professor da EJA, pois, geralmente,

[...] utiliza em sua prática educacional os mesmos métodos desenvolvidos na educação regular e as poucas pesquisas e discussões relativas à educação de adultos, tanto em relação ao profissional da EJA quanto em relação à produção de conhecimentos científicos e espaços de debate dentro das academias para essa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura podem ser entendidas como processos que ainda dificultam uma formação efetiva de professores para trabalhar com os sujeitos alunos da EJA. (2019, s. p.)

Se, conforme discutido anteriormente, há lacunas na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, na EJA os entraves se ampliam. Na tentativa de romper com a reprodução na EJA das mesmas metodologias utilizadas em outros segmentos de ensino, Arroyo considera pertinente a

[...] superação de estruturas e lógicas seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis. Nesse quadro de revisão institucional dos sistemas escolares, torna-se uma exigência buscar outros parâmetros para reconstruir a história da EJA. Se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir de avanços da consciência dos direitos, a Educação de Jovens e Adultos tem de ser avaliada na perspectiva desses avanços. (2005, p. 44).

Considera-se, de acordo com o autor, a necessidade de criação de novos parâmetros para solidificação do espaço da EJA e seu direito a uma educação de qualidade, pois constitui uma modalidade de ensino que deve ser entendida de modo diferenciado das outras modalidades educacionais. Compreende sujeitos que, tiveram o acesso garantido, mas, frequentemente, não lhes foi garantida a permanência, ocasionada por diversos fatores, entre eles problemas econômicos, sociais, políticos e culturais, que interferem, de forma direta ou indireta, no processo educacional.

Outro ponto que torna mais problemática a situação desse segmento é o fato de que, segundo as DCEs-EJA (2006), a escola deve romper com a concepção “tradicional” e primar pelo desenvolvimento da autonomia intelectual dos adolescentes, jovens, adultos e idosos da EJA:

O modelo predominante é o da escola com características tradicionais, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento, e o educando de receptor passivo desse conhecimento. Com base nesses modelos, muitos depositam na escola a responsabilidade pela sua aprendizagem. Há necessidade de romper com esses modelos e motivar a autonomia intelectual, a fim de que se tornem sujeitos ativos do processo educacional. (PARANÁ, 2005, p. 34).

É necessário, de acordo com o excerto, o rompimento com a tradição do processo de ensino e aprendizagem estar centrado na figura do docente. Na EJA, principalmente, em que as condições sociais nem sempre promovem a permanência e o sucesso do aluno, urge fazê-lo protagonista no espaço de ensino. Para Neiva faz-se premente “Construir uma EJA que considere, em seus processos pedagógicos, quem são esses sujeitos, implica em pensar uma escola aberta, que valorize a participação, os interesses, os conhecimentos e expectativas dos alunos [...]” (2010,

p. 31); que faça valer os seus direitos na prática diária, como também nos programas e conteúdos e “[...] que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos a partir da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem” (2010, p. 31).

No que se refere à formação e (re)qualificação dos docentes da EJA, mudanças necessitam ocorrer nas universidades; é o que Gomes pondera:

As instituições de Ensino Superior, como espaço de formação e de produção do conhecimento, podem ser pensadas como possibilidade para a formação de docentes que atuam e trabalham com a realidade da EJA. Mas o que se percebe no Brasil, no entanto, é que essa afirmação está longe de representar uma realidade, pois, segundo o *Boletim da Ação Educativa* (2004), em 2003, dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no país, somente 16 ofereciam habilitação em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desses, apenas sete eram mantidos por instituições públicas de educação; os demais, segundo Soares (2005), eram mantidos por instituições privadas, reafirmando assim a importância de grupos de discussão dentro das universidades [...] (2019, s. p.)

Como apontado pela citação, a formação de professores para atuar nesse segmento de ensino está muito longe do esperado. Nas salas da EJA, os professores foram formados por modelos tradicionais de ensino e que, portanto, não se afastam da dissociação entre o saber específico e o saber pedagógico, o que coloca os cursos de Letras longe da preocupação sobre como ensinar a Literatura: “[...] sempre houve – e ainda há – uma lacuna entre os professores da área de metodologia e prática de ensino e das disciplinas específicas” (OLIVEIRA, 2008, p.44). Não por acaso é que prosperam, também nas aulas da EJA, o uso do texto literário como pretexto para o ensino da língua materna ou, ainda, a pressuposição de que “[...] os livros falam por si mesmos ao leitor” (COSSON, 2018, p. 26), quando, na verdade, “[...] o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2018, p. 26). Partindo desse pressuposto é que Bordini e Aguiar (1998), em estudo clássico, já apontavam para o papel da escola na formação literária de seus estudantes. Mas, sem uma formação específica para o ensino da Literatura, os professores da EJA tendem a reduzir o aspecto literário a uma dimensão essencialmente temática ou, então, oportunidade de através da obra

introduzir algo para ensinar a seus alunos. Associado a esta problemática está a escassez de publicações para alterar esse estado de coisas. Segundo Cosson (2013), a falta de obras escritas especialmente para este segmento de ensino acaba levando a Literatura a “[...] praticamente desaparece[r] em favor da instrumentalização do texto para o ensino da leitura” (2013, p. 20).

Não se pode ainda perder de vista a heterogeneidade dos alunos da EJA, cuja existência está ligada à necessidade de suprir o grande número de evasões e retenções evidenciados nas estatísticas oficiais, que se refletem pela falta objetiva de oportunidades educacionais que garantam o acesso à escola e a sua permanência. Entre esses excluídos do sistema de ensino estão, ainda, adultos analfabetos, estigmatizados socialmente:

No cenário atual, a sociedade vê a juventude e o adulto analfabetos como sinônimo de problema e motivo de preocupação, especificamente a juventude, que é a fase mais marcada por contradições de elementos de emancipação e subordinação sempre em choque e objeto de negociação. O adulto analfabeto defronta-se com a sociedade letrada e necessita de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação e da informação para que, como cidadão, saiba lutar por seus direitos, pois, ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos (GOMES, 2019, s. p.)

Considerando as particularidades do grupo de aulas que compõe o espaço escolar da EJA, é que o professor precisa acolher esse jovem/adulto respeitando suas vivências, desenvolvendo a autoestima e preparando-o como sujeito político por meio de um processo dialético e de troca; sujeito que aprende, mas também ensina. Segundo Neiva (2010), a Educação de jovens, adultos e idosos apresenta muitas diversidades no âmbito da cultura, idade, aspectos cognitivos e interesses dos alunos. Aceitar e entender essas diferenças pode aproximar o professor de seus alunos; podendo trabalhar respeitando as especificidades dos educandos. Dessa maneira, os docentes passam a ser um elo entre o conteúdo apresentado e o conhecimento que se estabelece por meio dele, “[...] numa busca de saberes que provém de viveres múltiplos. O espaço da sala de aula passa a ser uma rede complexa de subjetividades, onde o professor é o mediador de conflitos e de diferenças que podem acrescentar conhecimento a todos” (2010, p. 34).

Considerando as reflexões até aqui empreendidas e que dizem respeito à (re)qualificação da identidade do professor e do *status* da Literatura na sociedade contemporânea, faz-se urgente repensar o processo de formação inicial e continuada dos professores, seja na Educação Básica seja na EJA. Conforme Gomes:

O trabalho com pessoas jovens e adultas exige do professor, além da formação inicial que deveria ser em nível de graduação, a formação continuada, entendida como capacitação em serviço, representada pela realização de cursos de suplência e/ou de atualização dos conteúdos curriculares de ensino voltados para esse público-alvo, ou seja, para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA. O professor de EJA necessita dominar técnicas e metodologias capazes de não somente adentrar o universo dos educandos como também de fazê-los compreender que sua busca por concluir os estudos vale a pena. Nesse sentido, o principal objetivo da EJA deve ser auxiliar cada indivíduo a tornar-se tudo aquilo que ele tem capacidade para ser; nesse processo educativo, o professor assume a relevante função de atuar como mediador entre o conhecimento e seus educandos. (GOMES, 2019, s. p.)

As problemáticas apontadas não devem, entretanto, ser encaradas pelo professor e professora de Literatura como impedimento para o seu trabalho em sala de aula. Ao contrário, deve entender o seu ofício como subsídio indispensável para o constructo do aprendiz, pois o caráter estético e político da Literatura pode permitir ao estudante ressignificar seu lugar dentro da sociedade e emancipá-lo como cidadão ético e responsável. Também pode despertar e ressignificar a sensibilidade do aprendiz e engajá-lo nas discussões de cidadania que dizem respeito a si e ao outro. Equipado desse conceito, o docente de Literatura deve ser capaz de atuar dentro do espaço escolar e da sociedade com compromisso e protagonismo. Para Paiva,

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e prática devem ser reconhecidos. (PAIVA, 1987, p. 42)

É levando em conta as considerações acima, que pensar a formação de professores significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua, compreendendo também que essa formação é, acima de tudo, “[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas [...]” (GOMES, 2019, s. p.), que o docente constitui e amplia seus saberes como prática, isto é, constantemente reflete na e sobre a sua *práxis* pedagógica.

## 2.2 O professor de Literatura no processo de mediação literária

Na sociedade atual, os estudos mais recentes apontam para a educação como um ato social, o que engloba a interação com o outro como processo essencial para aprendizagem. Essas acepções são relevantes para compreender a educação literária contemporânea, que centra seus esforços na leitura interpretativa das obras tendo em vista a construção coletiva de sentidos para o texto, mediados pelo professor. É nesse sentido que Munita e Manresa apontam para a importância da mediação:

[...] la discusión literária se muestra como uma estratégia idónea al permitir construir en comunidade el sentido de los textos leídos, y allí aparece como um elemento relevante el mediador de lectura, quien es el encargado de gestionar la interacción y de guiar el proceso de aprendizaje de todos los participantes. (2012, p. 119).

Os estudiosos apontam que no processo de elaboração dos sentidos do texto, o mediador assume o papel de condutor e motivador do processo de leitura literária, já que é ele quem promove a interação e o diálogo entre os leitores. Também Queirós aponta para a relevância do docente na mediação da leitura literária ao evidenciar que “[...] o professor é, antes de tudo, aquele que acredita na realidade como possível de ser alterada pelas constantes buscas de realizações pela humanidade” (2012, p. 87); logo, a função do professor “[...] é, a partir dos conhecimentos, convocar os alunos para outros passos em direção a novas realidades” (2012, p. 87). Segabinazi aponta, contudo, algumas dificuldades nesse processo, que recai, uma vez mais, na formação

do professor de Literatura; aspecto evidenciado no tópico anterior e que indica a necessidade de mudanças na formação docente:

[...] essa função atribuída a ele ainda não se faz tão presente na escola, o que se evidencia nos insucessos da leitura literária ou mesmo seu possível “esquecimento” nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente, do ensino fundamental. Assim, apesar dos dados de pesquisas que evidenciam os problemas dessa formação leitora no Brasil (à exemplo da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, 2016), é preciso considerar que o papel do professor está em plena transformação; e, que nesse compasso, a formação de professores leitores é urgente, tanto na formação inicial quanto na continuada. (SEGABINAZI, 2016, p. 83).

Com intuito de não engessar as reflexões sobre a formação do professor, amplamente discutida no tópico anterior, direciona-se a discussão para aspectos inerentes ao processo mediador. Para tanto, é necessário compreender as diferentes formas de atuação do mediador no processo de letramento literário. Segundo Munita e Manresa (2012), falar em mediação da leitura implica diretamente recorrer à concepção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2009). Essa acepção é compreendida como a distância entre aquilo que a criança consegue executar sozinha e aquilo que pode realizar com ajuda de um agente externo (um adulto ou um par) que atuam como facilitadores em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, segundo o estudioso, é essencial criar um ambiente de aprendizagem, que desperte processos evolutivos só possíveis quando a criança está em interação com indivíduos ao seu entorno e em cooperação com um semelhante (VYGOTSKY, 2009, p. 138-139 apud MUNITA; MANRESA, 2012, p. 120). Aspecto colocado em relevo pelos autores e que compreende dois elementos fundamentais:

Primero, la importancia de la actividad de niñas y niños reguladas por y en el ambiente, entendido este como un contexto que favorece la interacción como medio de aprendizaje. Segundo, el rol que allí juega el profesor o mediador quien, lejano a la exposición magistral de contenidos, que implica a su vez la escucha del niño, cobra sentido en relación a su capacidad para organizar el medio social, para orientar y regular la actividad que allí se desarrolla. (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 120)

Na citação acima, os autores reforçam a ideia da importância de ambientes que favoreçam a interação como meio de aprendizagem entre as crianças. Em seguida, colocam em evidência o papel do professor como mediador do processo de leitura: aquele que abre mão da aula expositiva, que regula e que media as atividades que se desenvolvem no meio escolar. Segundo os pressupostos apontados, o professor, ao favorecer o diálogo dos leitores com o texto/autor, oportuniza a expressão dos educandos infantis/juvenis sobre os livros lidos, colocando-os como receptores ativos de conhecimentos.

Com a intenção de complementar a discussão, Munita e Manresa (2012) propõem-se a refletir sobre os critérios universais de mediação pedagógica de Tébar (2003), os quais

[...] nos ayudan a pensar una actividad que, en el campo de la lectura, debiese avanzar em la misma dirección. A saber: la creación de situaciones de lectura cuya intención y propósitos sean compartidos com los niños, la puesta em juego de la Literatura como una forma de diálogo com la vida personal del niño y com la vida sociocultural de una comunidad y el, fundamentalmente, el arraigo del mediador em los factores motivacionales, em especial cuando hablamos de una práctica cultural altamente valorada, que no obstante, tiene escasa presencia em el devenir cotidiano de las sociedades contemporáneas. (TEBAR, 2003 apud MUNITA; MANRESA, 2012, p. 120-121).

Os critérios elencados pelos autores apontam para a necessidade de se criar situações de leitura levando em conta o diálogo da Literatura com a vida pessoal dos alunos e da vida social da comunidade da qual eles fazem parte, e nos quais a atuação do professor como motivador do processo de leitura literária encontra lugar extremamente relevante. É em consonância com Tébar que Barbosa (2011) dá ênfase ao papel do professor como mediador do letramento literário na escola básica:

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo. (BARBOSA, 2011, p.156)

Tendo em vista as considerações acima, pergunta-se: Que ações o professor mediador pode e deve desempenhar para um efetivo exercício de mediação literária? De acordo com as acepções de Colomer, o mediador deve

[...] escuchar a los lectores infantiles y juveniles hablar sobre os libros, generar diversos espacios de lectura compartida y ayudarles em el esfuerzo que implica la lectura de textos que “valgan la pena”. Uma propuesta, em definitiva, que recoge la idea de la lectura como aprendizaje social y afectiva en el que tanto la mediación del adulto como el intercambio entre pares pueden ser facilitadores em el acercamento del niño al libro por uma parte, y en el desarrollo progresivo de una competencia de lectura literaria, por outra. (COLOMER, 2002 apud MUNITA; MANRESA, 2012, p. 121).

Para Colomer, “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos (professor) no sentido de ficarem encarregados de “[...] apresentar os livros às crianças” (COLOMER, 2007, p. 102). Impulsionada por essa proposta de estímulo à leitura, Colomer aponta outros percursos, a exemplo da leitura compartilhada como meio para viabilizar o encontro do leitor com a obra/texto e, sob esse viés, destaca três tipos de participação: “compartilhar o entusiasmo”; “compartilhar a construção do significado”; “compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles” (2007, p. 107).

Também Segabinazi acena para a presença do professor que se faz partir de uma concepção de mediação e de compartilhamento do conhecimento: “Aliás, essa forma de interação, de troca de experiências de leitura, tem revelado a importância da presença de um professor leitor que contamina e encoraja o impulso para os livros, para a literatura” (SEGABINAZI, 2016, p.88). Exercendo o papel de condutor, de impulsionador e guia, o professor favorece o encontro do aluno com o texto no sentido de um contato mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra lida, pois “[...] é papel do professor mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno” (SEGABINAZI, 2016, p. 87). Para tanto, é fundamental a formação literária do professor de Português,

como bem lembra a estudiosa ao citar trecho da *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio*:

[...] chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária. (OCNEM, 2006, p. 75 apud SEGABINAZI, 2016, p. 85).

Dessa forma, a ênfase recai sobre o conhecimento que o professor deve adquirir na formação inicial e na formação continuada que, por sua vez, deve estar em consonância com as pesquisas, mas também com a Educação Básica. Aspectos que convergem para a formação de um sujeito leitor livre, crítico e responsável e para “[...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da Literatura vislumbra” (ROUXEL, 2013. p. 20). Por isso, a tarefa da mediação não é tão simples, já que nem sempre o professor está instrumentalizado, teórica e metodologicamente, para promover a aproximação do leitor com o texto literário; as exigências não são poucas segundo as OCNEM:

O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, levamos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola. (OCNEM, 2006, p.72 apud SEGABINAZI, 2016, p. 85).

O trecho do documento oficial traz algumas orientações de como o professor deve selecionar seu material de trabalho para promoção da leitura de obras literárias no segmento do Ensino Médio; também traz indícios de como deve estabelecer uma metodologia centrada nos projetos de leitura. No entanto, afirma a autora, o documento, assim como outros que orientam a Educação Básica, são lacunares e

incompletos na definição e explicação do papel do professor em sala de aula, “[...] principalmente quando se trata de orientar o/a professor/a sobre a mediação da leitura do texto literário” (SEGABINAZI, 2016, p. 85).

Retomando a indagação anteriormente feita e procurando esmiuçar, um pouco mais, como concretizar, de forma efetiva, a leitura do texto literário no contexto escolar, Munita e Manresa (2012) põem em destaque a importância de valorizar a contribuição pessoal do aluno, a fim de romper com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir as respostas dadas pelo professor:

Diversos autores han señaladolos características de la discusión en contextos educativos, principalmente definidas en contraste a los procedimientos escolares denominados “de recitación”, es decir, centrados en la memorización y repetición de unos determinados contenidos preestablecidos por el docente (2012, p. 122).

Ao contrário de um conhecimento centrado na memorização de conteúdos, forma de ensino e aprendizagem ainda muito presente nos espaços educativos, faz-se necessário dar voz e vez para os discentes, a partir de algumas estratégias: apresentar os múltiplos pontos de vistas expressos pelo mediador e alunos e favorecer a interação e a extensão das interações tanto entre os pares quanto com o professor (ALVERMANN et al., 1998 apud MUNITA; MANRESA, 2012, p. 122). O que se propõe, portanto, é a promoção de atividades em um contexto que facilite a aprendizagem, ou seja, um ambiente organizado pelo professor que promova a socialização do objeto de ensino (texto literário) e a interação dele com os alunos e o professor.

Os autores ainda discutem sobre as diferentes formas de atuação do professor na mediação da leitura da Literatura; que pode ser mais ou menos atuante. Compreende desde um instrutor que orienta e encaminha as práticas de leitura, até o docente que se recolhe para dar espaço aos estudantes direcionarem a discussão. Entre esses dois perfis situa-se aquele que se coloca como um membro do grupo, um conselheiro que orienta os alunos na busca de suas respostas. Para os autores, o perfil adotado pelo professor pode ter uma decisiva influência no avanço ou não das interpretações produzidas pelos estudantes (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 122). Para

Zayas, por exemplo, a promoção da leitura literária só é possível se o professor se colocar como membro do grupo, auxiliando os alunos/leitores a construírem sentidos ao texto de forma compartilhada. Mediação que depende, também, da sua instrumentalização teórica, isto é, da sua formação literária:

- . Ayudar a los alumnos a descubrir la lectura como experiencia satisfactoria, que depende de repuesta afectiva del lector cuando se emociona com la intriga, se identifica con los personajes [...] contrasta su propia interpretación com la de otros lectores [...]
- . Enseñar a construir el sentido del texto, es decir, a confrontar la visión que el lector tiene de sí mismo y del mundo com la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece la obra literaria [...]
- . Enseñar a familiarizarse com las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas de las obras literarias, características que están condicionadas históricamente [...]. (ZAYAS, 2011, p. 9-10).

Considerando que, para além da função de impulsionar e encorajar a leitura do texto literário, o professor precisa ter seu conhecimento assentado em sólidas bases, é que CerrilloTorremocha (2007) entende que o mediador de leitura deve formar-se ao longo de um processo organizado, coerente e comprometido, possuindo conhecimentos gerais e específicos, competências profissionais, espírito crítico, capacidade para a intervenção comunicativa, criatividade, critérios socializadores, humanismo e, também, a capacidade para compreender e atender a diversidade cultural. Ainda, conforme o autor, a totalidade dessa formação dependerá da vontade do mediador e, sobretudo, de quesitos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho de mediação da leitura; entre eles, ser um leitor assíduo; compartilhar e transmitir o gosto pela leitura; conhecer o grupo (alunos) e ser capaz de promover sua participação; possuir e aplicar imaginação e criatividade no processo; acreditar na sua mediação com compromisso e entusiasmo; demonstrar capacidade e conhecimentos renovados; possuir uma mínima formação literária, psicológica e didática.

Pressupostos que encontram eco em Roca (2015), para quem o professor-mediador deve assumir diferentes funções para efetivar esse novo processo e espaço de aprendizagem. Entre outras funções, o professor deve compreender-se como um motivador, aquele que usa diversificadas estratégias para motivar os alunos para a leitura e estimular as suas capacidades; organizador, que prepara e organiza os espaços e conteúdos visando ao aprimoramento e aprofundamento das

discussões/compartilhamento, bem como à adequação ao contexto; observador e avaliador, que faz observação atenta de suas práticas, respeitando o nível de desenvolvimento dos educandos; gestor, que seleciona estratégias, conteúdos, acompanhando e propondo situações para sanar dificuldades; e investigador, que a partir de estudos e reflexões sobre o processo de ensino da leitura renova a sua prática cotidiana (ROCA, 2015, p. 38-40). Por isso, segundo ao autor,

Tanto el aula como el centro docente constituyen um ámbito de intervención, de estudio e investigación em cuya confluencia se configura el conocimiento. En estos espacios el alumnado y el profesorado participan, comparten, conviven y contrastan todo tipo de experiencias. (ROCA, 2015, p. 38).

Munita e Manresa apontam, ainda, para outras funções do professor mediador, entre elas a de auxiliar os alunos-leitores na busca de indícios textuais significativos; ajudar na construção e fundamentação dos argumentos dentro da discussão; relacionar a discussão com outros livros e conhecimentos prévios dos alunos e, sobretudo, reformular, sintetizar e sistematizar tudo o que foi discutido para a progressão da discussão e para fixar conceitos e conteúdos (2012, p.125-129). Diante, então, dessa concepção de mediação

[...] la discusión literaria mediada puede ser um potente instrumento si, a partir de determinadas funciones [...] ofrece la posibilidad de avanzar em la comprensión de los textos. Esto implica diversas maneras de intervenir, de preguntar, de escuchar, de redireccionar la construcción de sentido em el marco de uma discusión. Implica, em definitiva, saber claramente qué caminos y qué estrategias seguir para abordar todos los aspectos que colaboran em la construcción de la competencia literaria de niños y jóvenes. (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 141).

A citação acima provoca advertir que a discussão mediada é muito mais do que um momento para conversar sobre o texto literário selecionado, de forma livre e espontânea; constitui um potente instrumento de construção coletiva de sentidos não apenas para o texto lido, mas também para a vida.

Alguns trabalhos de intervenção foram realizados com intuito de promover a leitura tendo em vista seu caráter socializador, entre eles destaca-se “Sociabilidade

literária: uma perspectiva transnacional (e translinguística)”, artigo publicado em 2018, por pesquisadores do Brasil e da Austrália. Na experiência descrita, três professores, uma brasileira e 2 australianos – Silva, Max e Prue - têm uma crença em comum: que os alunos devem ser ensinados a ler os textos literários, para terem acesso aos prazeres e *insights* relacionados à Literatura. Deste modo, cada professor sentiu a necessidade de elaborar estratégias que sensibilizassem os alunos para a linguagem literária, possibilitando-lhes a reflexão sobre o sentido de ler e reagir ao texto literário (MELLO *et al.*, 2018, p. 46). Assim, os três educadores trabalharam “[...] com o entendimento daquilo que seus alunos estão aportando para o sentido de suas leituras e tentando abrirem-se para novas maneiras de se envolver com as palavras em cada página” (MELLO *et al.*, 2018, p. 46), já que o objetivo central da experiência com a leitura literária é expandir as dimensões que os levarão para além da imediaticidade do seu mundo cotidiano. Não por acaso, intervêm apenas em momentos pontuais da aula, dando incentivo para que os alunos criem conexão com o texto por meio de suas experiências, como também focalizam a linguagem e o modo como o texto é construído. O autor continua:

Silvia, Max e Prue desafiaram seus alunos ao introduzirem questões que demandam uma atitude responsiva, provocando-os ao pedir que expliquem suas inferências e justifiquem suas opiniões [...] Crucial para o papel mediador que esses professores desempenham é a sua capacidade de estimular o diálogo entre seus estudantes, tanto em atividades em grupos quanto em discussão com toda a sala (MELLO *et al.*, 2018, p. 48).

Nesse processo, os alunos, seja em grupos ou com toda a turma, assumiram a função de cocriadores dos sentidos dos textos, a partir de atividades diversificadas e previamente organizadas pelos professores, as quais se ligam ao conceito de sociabilidade literária, que tem a ver com o conhecimento que emerge dos textos através dos intercâmbios sociais (MELLO *et al.*, 2018, p. 53); o que corrobora os pressupostos de Bakhtin (1992), para quem todo discurso é dialógico, pois implica a relação entre um “eu” e um “outro”. Tendo em vista a abordagem usada pelos professores para exercer a prática da leitura em sala de aula, pode-se dizer que eles traduzem o diálogo esperado entre o texto literário e o leitor e que se assenta no

entendimento de que o texto não traz respostas prontas e, por isso, necessita de um processo interativo e de um ambiente que favoreça a interação como meio de aprendizagem entre os alunos leitores.

As problemáticas apontadas anteriormente não devem ser encaradas pelo professor e professora de Literatura como impedimento para o seu trabalho em sala de aula. Ao contrário, deve entender o seu ofício como subsídio indispensável para o constructo do aprendiz, pois o caráter estético e político da Literatura pode permitir ao estudante ressignificar seu lugar dentro da sociedade e emancipá-lo como cidadão ético e responsável. Também pode despertar e ressignificar a sensibilidade do aprendiz e engajá-lo nas discussões de cidadania que dizem respeito a si e ao outro. Equipado desse conceito, o docente de Literatura deve ser capaz de atuar dentro do espaço escolar e da sociedade com compromisso e protagonismo.

Se um dos objetivos da escola é o de levar o aluno-leitor a encarar a Literatura como um saber necessário e não reduzido a apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da Literatura à história literária no Ensino Médio, é preciso pensar na Literatura como objeto de ensino, cujas práticas e metodologias devem ser sistematizadas pelo professor. Nesse contexto, é premente que o professor de Literatura adote práticas de ensino, de modo a despertar o interesse do discente para a leitura literária e a escrita e, assim, estimular o senso crítico, a curiosidade, a autonomia, a criatividade, bem como colaborar para a sua emancipação enquanto sujeito.

### 3 DELINEANDO A PROPOSTA DIDÁTICA

A partir das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores sobre o lugar da Literatura dos documentos oficiais, a relevância da leitura de textos clássicos e seus entraves no contexto escolar, bem como sobre a formação do professor de Literatura, o presente capítulo refere-se à proposição de material didático, cuja elaboração está ancorada nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, tendo em conta o Círculo de Leitura, uma prática que, segundo Cosson (2014), possui caráter formativo pela sua “aplicabilidade na formação do leitor”. É uma atividade de leitura realizada com a participação de um grupo de estudantes que se reúne em torno da discussão da leitura de uma obra literária. Nesses encontros, os jovens leitores têm a oportunidade de expor o “[...] caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições [...]” (COSSON, 2014, p.139).

Inicialmente, apresenta-se, o contexto da pesquisa e seus participantes. A seguir, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o Círculo de Leitura literária, proposto por Cosson (2014). Na seção seguinte, apresenta-se um tópico que contempla a análise de cada um dos contos selecionados de Lygia F. Telles – “Pomba enamorada ou uma história de amor”, “Verde lagarto amarelo” e “Nada de novo na frente ocidental” -, seguida da proposta didática para cada um deles.

#### 3.1 O campo da pesquisa: a escola e os potenciais participantes

A pesquisa se dá a partir da análise do contexto de uma escola pública, CEEBJA Ayrton Senna da Silva, do município de Almirante Tamandaré, com alunos do segundo segmento da EJA matriculados na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da qual se originou a proposta didática de leitura literária com contos de Lygia Fagundes Telles.

A instituição acima referida está localizada na Avenida Emílio Johnson, nº 1172, Bairro Vila Santa Terezinha, no município de Almirante Tamandaré. O prédio pertence ao governo do estado do Paraná, contudo, tem um termo de cooperação com a

prefeitura do município para o funcionamento da escola municipal Professora Rosilda Aparecida Kowalski, no período da manhã, desde 2010. O CEEBJA funciona nos períodos da tarde e da noite, entretanto, já funcionou no prédio do fórum para o atendimento da EJA no período da manhã, devido à demanda de educandos que trabalhavam à tarde e à noite, ou mesmo com turnos rotativos de trabalho. Esse convênio foi interrompido no ano de 2016, ficando o atendimento restrito ao período da tarde e da noite e uma APED (Ações Pedagógicas Descentralizadas) no bairro Palmas, com duas turmas: uma de ensino fundamental e outra de ensino médio, no período noturno. A clientela, de forma geral, é composta por adolescentes, jovens, adultos e idosos da periferia urbana da cidade, da zona rural, desempregados, aposentados e trabalhadores.

Figura 1- Fachada da escola



Conforme dados da secretaria do CEEBJA Ayrton Senna da Silva, o período vespertino, no qual leciono, conta com 150 alunos, que cursam todas as matérias referentes à segunda fase do ensino fundamental e algumas disciplinas do ensino médio. Nesse período, funcionam cinco turmas organizadas por blocos de disciplinas: turmas S1F e S2F (Português, Ciências, Arte e Geografia), S3F e S4F (Matemática, História, E. Física e Inglês), S5M (Português, Ciências, Arte e Geografia). Entre esses estudantes do período da tarde, apenas 5% do ensino médio trabalham, 5% cumprem

medidas socioeducativas (estudam por determinação judicial), 5% são alunos de inclusão e 85% compreendem defasagens idade/série, por falta de adequação ao ensino regular. Esse percentual de 85% dos alunos não trabalha, por isso, ou por opção, frequentam o período diurno, pois para a frequência no período noturno exige-se declaração de trabalho. Ao todo o colégio atende 1200 alunos (Sede e APED), entre os períodos da tarde e da noite.

O material didático elaborado tem como público potencial a turma de Português Fundamental (S1F- sala 1 do Fundamental); alunos que necessitam cursar a disciplina com carga horária de 100%, referente aos conteúdos curriculares do sexto ao nono anos. Esse grupo potencial de alunos tem um perfil bastante específico: 93% dos alunos possui defasagens ano/idade, 4% são de alunos de inclusão e 3% com medidas socioeducativas. 98% dos alunos residem nos bairros do município, 90% tem idade entre 15 a 18 anos, 8% possui entre 25 e 35 anos (donas de casa e homens desempregados) e 2 %, idade superior a 40 anos. O percentual de alunos de inclusão tem também atendimento com profissional da sala de recursos, que promove atividades inter-relacionadas com a disciplina de Português, bem como auxilia em necessidade específicas (medicações, crises nervosas, crises convulsivas, grau intelectual, etc) e na socialização desses educandos. Quanto aos alunos com medidas socioeducativas (delitos), o controle da frequência e do rendimento escolar é feito pelos juízes, a partir de relatórios e comparecimento semanal obrigatório do aluno. No caso das medidas protetivas (jovens que moram nas casas de apoio), o controle de frequência e de aproveitamento, bem como a assistência integral ao aluno, são controladas pelos profissionais das casas de apoio.

Um grande percentual desses estudantes (80%) é de classe média baixa, que objetiva concluir o Ensino Fundamental e Médio para conseguir um emprego e suprir suas necessidades básicas. Contudo, a partir do mês de outubro, tem-se um alto índice de evasão escolar (20%), pois os estudantes ingressam nos trabalhos temporários oferecidos pelo comércio da região e, muitas vezes, por diferentes motivos, não continuam os estudos no período noturno, já que o horário do comércio da região é das 9 às 19 horas. Essa evasão, no período de trabalho temporário, geralmente de outubro a dezembro, leva os alunos retornarem no ano seguinte para

complementar os conteúdos curriculares que foram deixados para trás. Assim, em vez de concluir o Ensino Fundamental previsto para um ano e meio, prolonga-se para três ou quatro anos e o Ensino Médio, de dois anos, para três ou mais. Mesmo pela nova regulamentação, organização semestral, os alunos conseguem finalizar as disciplinas do primeiro semestre (até julho) e retornam, no ano seguinte, para concluir as disciplinas que faltaram.

Segundo informações do Projeto Político Pedagógico da escola (2016), mais ou menos 30% dos jovens vêm de famílias desestruturadas (Filhos ficam ao encargo só da mãe ou só do pai, de avós, de tios) com baixa escolaridade, baixa renda, dependendo de auxílios do governo. Há a incidência de briga entre os alunos, consumo de drogas, bem como de bebidas e cigarros, nas proximidades do espaço escolar. O percentual apontado é aproximado, pois além do ensino ser semestral, há alta rotatividade de alunos por muitos motivos, como trabalho, mudança de cidade, volta para o Ensino Regular, entre outros.

No tocante à violência e consumo de entorpecentes, a situação tem melhorado nos três últimos anos, devido a um trabalho mais efetivo da “Patrulha escolar”, que traz palestras e rondas nos períodos de entrada e saída dos alunos. A prefeitura do município fornece condução gratuita para os estudantes tanto das escolas estaduais quanto municipais.

Devido ao contexto que envolve este segmento de ensino, especialmente a turma potencial aqui descrita, com frequente histórico de fracasso escolar, são necessárias muitas atividades, bem como palavras de apoio e incentivo para elevar a autoestima e a socialização do grupo.

Nesse sentido, atividades como campeonatos de futebol, vôlei, eventos com exposição de trabalhos, apresentação de dança, música, entre outras, são muito apreciadas pelos discentes.

Essa turma, no geral, gosta de ouvir histórias, no entanto, a maioria não se sente segura para fazer leitura em voz alta, concentrar-se e acompanhar a leitura feita por colegas ou pelo professor por períodos mais longos, por isso a opção por trabalhar com contos na turma potencial. Entretanto, quando os textos literários selecionados

se relacionam com as suas vivências, sentem-se um pouco mais seguros e há uma participação maior.

Quase 80% da turma tem alguma dificuldade de escrita e organização textual, por isso, optou-se pelos círculos de leitura, que propiciam a leitura e a discussão compartilhadas da obra, em como a produção coletiva de sentidos.

A turma é bastante agitada com alguns casos de indisciplina. No que se refere ao desempenho na “Prova Paraná”, 50% dos alunos tiveram notas na média (6,0-7,0), 20% acima (8,0-10,0) e 30% abaixo (5,0-0,0).

No que se refere à organização do espaço físico, o CEEBJA Ayrton Senna da Silva conta com nove salas de aula, um pequeno espaço para atividades físicas, um laboratório de informática, o qual armazena também um pequeno acervo bibliográfico de diferentes gêneros textuais.

Conforme destacado anteriormente, a partir de pesquisa, mais apurada e recente, há no laboratório/biblioteca alguns acervos do PNBE destinados à EJA.

O que dificulta o empréstimo desse material para alunos e professores, é a falta de um funcionário para atendimento todos os dias da semana.

Soma-se a isso o fato de a profissional que trabalha no espaço da biblioteca (graduada em Letras e com especialização em Literatura/ alocada na biblioteca, pois possui laudo de afastamento de sala de aula) ter seu horário distribuído nos períodos da tarde e da noite, sendo duas tardes e duas noites.

Os professores, contudo, têm acesso à biblioteca e ao acervo, contanto que se responsabilizem pelo espaço na ausência do profissional responsável.

Por isso, alguns professores preferem fazer a leitura em sala por meio de obras selecionadas na biblioteca anteriormente.

Outro ponto, é que não há *kits* com número suficiente para fazer a leitura compartilhada da mesma obra com todos os alunos. Assim recorre-se às fotocópias.

As atividades na biblioteca/informática precisam ser agendadas, pois o mesmo espaço é utilizado como biblioteca e laboratório de informática.

O ambiente (fotos 2, 3 e 4) conta com uma professora reabilitada, que atende às segundas e quartas-feiras para empréstimos de livros e contações de histórias, geralmente a pedido dos professores de Língua Portuguesa.



Figura 2- Lado direito da biblioteca e sala de informática com estante de livros ao fundo.



Figura 3- Lado direito com os computadores e mesas para leitura ao centro.



Figura 4- Visão geral do espaço compartilhado entre a biblioteca e espaço para informática.

A implementação de projetos de leitura na escola tem sofrido com a mudança, quase anual, de diretores e coordenação pedagógica. Desde 2013, a direção não tem sido eleita de forma democrática, seja pela falta de quórum ou constantes impugnações de chapas. Assim, o cargo diretivo tem ficado ora a cargo de indicação do município, ora à indicação do estado. Geralmente, os indicados têm sido professores da própria escola, que permanecem no cargo por apenas um ano; situação que tem acarretado ou a falta de continuidade em projetos já iniciados ou mesmo a formulação de novos, dada a instabilidade na gestão do colégio. No ano de 2020, por exemplo, a eleição estava marcada, mas, por conta da pandemia, foi adiada. Havia uma única chapa, da professora Beatriz que, atualmente, está na direção por indicação do estado. Diante desse quadro, a organização do tempo e do espaço das práticas pedagógicas fica restrito, impedindo, portanto, a abertura de novas possibilidades de atuação e ampliação das experiências dos educandos

No ano de 2019, no auge do período pandêmico, com a suspensão das aulas presenciais, pelos decretos estaduais e municipais, a escola contou com importantes reformas, que tornaram o espaço mais agradável e organizado para melhor aproveitamento do local e desenvolvimento das atividades pedagógicas, físicas e de

recreação. Os ambientes foram revitalizados com nova pintura na quadra, onde se desenvolvem atividades de educação física, como vôlei e futebol, e demais dependências (figuras 5, 6 e 7).



Figura 5- Pintura do espaço da quadra.



Figura 6- Pintura do pátio coberto, local destinado, preferencialmente, para o lanche dos alunos.



Figura 7- Vista do pátio coberto e das salas dos fundos da escola.

Também houve o aproveitamento de um antigo depósito de materiais diversos para a construção de uma sala de jogos (fotos 8, 9, 10 e 11). Este espaço foi construído tanto para melhor organização das atividades de educação física quanto para que os alunos tenham atividades com as quais possam se ocupar enquanto aguardam o início do turno noturno (uma pequena parte dos alunos, para acelerar a escolarização ou por questões pessoais, estudam nos dois turnos, ou seja, estudam à tarde e esperam, na escola, as aulas da noite).



Figura 8- Reestruturação do antigo depósito para a construção da sala de jogos.



Figura 9- Vista da entrada da sala de jogos.



Figura 10- Vista do fundo para a entrada do espaço de jogos.



Figura 11- Entrada da sala recreativa.

Dos programas citados no âmbito da EJA (PROEJA, Mulheres nota Mil, PROJOVEM, Certific), cabe esclarecer que o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) não foi incorporado à grade do CEEBJA Ayrton Senna da Silva por falta de espaço físico.

O programa Mulheres nota mil é destinado apenas à Região Norte e Nordeste do país pelo menor índice de desenvolvimento humano.

Já o Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) é promovido em alguns bairros da capital Curitiba, mas devido à distância que tem do município de Almirante Tamandaré e envolver o período noturno, os jovens do colégio não têm acesso.

A rede Certific é mais direcionada aos convênios com empresas. Em síntese, embora existam esses programas direcionados exclusivamente aos alunos da EJA, nenhum deles é executado no colégio. Contudo, o governo federal construiu uma escola técnica no bairro Vila Roma, no município de Almirante Tamandaré, que oferece cursos profissionalizantes para os alunos que terminam o Ensino Médio. No

geral, apenas um pequeno número de estudantes concluintes ingressa na instituição, em torno de cinco alunos por ano.

Um outro sistema criado pelo governo para certificar os jovens e adultos é o Encceja. Conforme informações do portal do MEC<sup>16</sup>, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza exames que, além de diagnosticar a educação básica brasileira, possibilitam meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é um desses exames, que tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. A participação no Encceja é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. Na última prova do Encceja realizada, segundo dados da secretaria do CEEBJA, entre 57 inscritos, 15 eliminaram todas as matérias do ensino médio e 9 eliminaram as disciplinas referentes ao ensino fundamental. O restante dos alunos preferiu eliminar algumas matérias apenas. A maioria dos estudantes do colégio prefere não se inscrever, principalmente aqueles que frequentam o período diurno, pois optam por cursar toda a matéria e veem a escola como um espaço de socialização (amigos, namoros, sem opção de outros ambientes).

De modo geral, o CEEBJA Ayrton Senna da Silva é bastante cobiçado pelos professores da cidade e/ou da região, pois gostam da socialização com os jovens e adultos, principalmente dos trabalhadores, que necessitam concluir os estudos para melhorar as possibilidades de empregos. Esses alunos, principalmente do Ensino Médio, são mais dedicados e valorizam o ensino, por isso são as etapas mais almejadas pelos professores, em virtude da valorização das aulas, dos poucos casos

---

<sup>16</sup>Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>.

de indisciplina, do baixo número de alunos por sala de aula, do diálogo aberto e franco entre professores e alunos. O espaço físico reduzido da escola contribui para a sua permanente limpeza e organização. Enfim, é uma típica escola de região metropolitana, procurada por muitos por ser a única nesse formato (CEEBJA) no município. Deste modo, atende a uma grande parcela dos jovens, adultos e idosos da região, principalmente no período noturno.

### 3.2 O Círculo de leitura como possibilidade para a educação literária

Tendo em vista o panorama atual de ensino da Literatura nas escolas, que engloba inúmeros desafios, percebe-se a relevância da efetivação de propostas que estimulem a leitura, em especial a leitura de obras clássicas. Assim, torna-se importante a implementação de atividades de letramento literário, as quais objetivem desenvolver o conhecimento sobre a especificidade da linguagem literária, a criticidade, o conhecimento de si e do mundo por meio de temas universais, como o amor, a traição, a morte, as relações familiares, o papel feminino na sociedade, entre outros, sendo esses objetivos aliados de extrema importância para a educação literária.

Não é novidade nos meios educacionais e na sociedade, em geral, que as possibilidades de acesso à leitura literária não são muito favoráveis no contexto brasileiro. É o que afirma Dias quando salienta o fato de que, em sua maioria, o processo de leitura literária se dá por meio do “[...] acesso esporádico ao texto, muitas vezes a escolarização prende-se mais à tarefa de ensinar sobre a literatura do que promover o encontro do leitor com o texto” (2016, p. 211). Aspecto amplamente discutido por Cosson quando afirma que, na maioria das vezes, a leitura da Literatura na escola engloba atividades que cobram o domínio de informações sobre a Literatura, a leitura como mera fruição, interpretações formuladas pelo livro didático a partir de fragmentos de textos, atividades extraclasse instituídas por meio de resumos de livros ou preenchimento de fichas de leitura voltadas para dados de identificação da obra, com intuito de mera verificação de leitura e “[...] sem nenhuma forma de resposta

do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período de fruição” (2018, p. 22).

Os equívocos apontados pelos estudiosos no que se refere à abordagem que se faz do texto literário no contexto escolar, sinalizam para a falência do ensino da Literatura. Isso porque não está sendo ensinada levando em conta a garantia de sua função fundamental, que é “[...] construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p. 23). Dias (2016) complementa a discussão trazendo mais algumas problemáticas enfrentadas para a efetivação do letramento literário nos espaços de ensino. Entre elas está a falta da experiência com a leitura do texto literário propriamente dito, que dá lugar senão à artificialização do ato de ler transformado em exercício, ao ensino sobre a Literatura, reduzindo-a a períodos literários e a seus autores e obras representativos:

[...]as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. Precisarás defender-se das censuras dos temas, entre os mediadores de leitura dos leitores pequenos; das muitas necessidades de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; da exclusividade da historiografia literária e da perspectiva enciclopédica no Ensino Médio; dos olhos da crítica e da teoria como únicos modos de interpretação da obra na graduação; (2016, p. 212).

Associado a isso, ainda está o uso (quase) exclusivo do livro didático em sala de aula, que acaba reforçando a já distorcida escolarização da obra literária, uma vez que, salvo as honrosas exceções, traz roteiros prontos para o estudo dos textos literários, predeterminando, além do tipo de textos, os critérios das análises a serem realizadas, inclusive com respostas prontas. Particularidade que, imposta e aceita como essencial, impede a reflexão dos professores, amarrando-os em uma rotina que lhe tira a liberdade e a criatividade, apaziguando a inquietação criadora que leva o homem a questionar (NOBILE, 2003). Eximindo-se do compromisso de adotar critérios e estratégias de ensino, o professor nega, afirma Nobile, a natureza política do processo educativo, isto é, “[...] assumindo erros e acertos; favorecendo os debates ideológicos; contribuindo para a construção da cidadania; assegurando a necessidade

de fabulação; privilegiando a humanização em sentido profundo” (NOBILE, 2003, p. 30).

Para o aluno, por sua vez, o manual didático dificilmente contribui para a constituição e a solidez da sua autonomia, na medida em que não o mobiliza “[...] para a busca de novas informações, aguçando seu espírito crítico, permitindo o desenvolvimento de sua criatividade, pois não o desperta para reflexão, para a curiosidade científica, para a pesquisa e para a leitura” (NOBILE, 2003, p. 29). Citando Freire (1996), Nobile é enfática ao afirmar que “educar é um ato político”, que não se consolida se professores e alunos ficarem pacificados pelos programas prontos dos manuais didáticos (FREIRE, 1996 apud NOBILE, 2003).

O que fica é que a forma como tem se dado o ensino de Literatura na escola não tem aproximado os leitores de uma linguagem que lhes compete interagir para conhecerem-se a si e ao seu entorno, ao contrário, tem os desmotivado, quando não o pior, gerado grande aversão. Discussão trazida por Todorov (2009), em *A literatura em Perigo*, que é categórico ao afirmar que as atividades apontadas pela maioria das escolas como leitura literária, certamente não incidirão, em consequência disso, no amor pela Literatura:

A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso, sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso aos sentidos dessas obras, pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

À vista das reflexões sobre a problemática do ensino de leitura literária, Cosson reforça a necessidade do estreitamento do espaço da Literatura na escola e, conseqüentemente, das práticas leitoras de crianças e dos jovens:

No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação das obras, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário

não tem lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como *lócus* de conhecimento. (2018, p. 15).

O apagamento a que a Literatura tem sido submetida deve-se, em parte, à carência de métodos de ensino que rompam com a prática de atividades descontextualizadas de leitura, à leitura assistemática em nome apenas do prazer, ou ainda, o uso instrumental da Literatura para o ensino da Língua Portuguesa. Considerando que a Literatura compreende importantes funções a cumprir no meio educacional e que não devem ser relegadas no momento do planejamento das atividades, é que propostas metodológicas podem servir de suporte para a prática escolar. A esse respeito Rouxel faz importante reflexão quando aponta que a finalidade, as intenções e os objetivos do ensino de literatura vão determinar “como” ensinar. Segundo a estudiosa, “[...] ensinar literatura para quê? O *para quê* determina o *como*. Método e finalidade estão ligados” (2013, p.17)).

Por isso é que, não raro, a discussão a respeito da Literatura e sua educação recai sobre propostas metodológicas para a formação do leitor, sobretudo o literário. É nesse sentido que Bordini e Aguiar (1998) afirmam que “O esvaziamento do ensino de literatura se acentua não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase” (1998, p.34).

Se a problemática que, por ora, se apresenta advém, também, da falta de método ou escolha de métodos inadequados que delimitem uma finalidade para o ato de aprender, tendo em vista determinado público alvo, qual seria, então, a escolha mais pertinente para a promoção do letramento literário? A esse respeito, Bordini e Aguiar propõem importantes reflexões:

Tentando unificar essa dispersão, a tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (BORDINI; AGUIAR, 1998, p. 40).

Em síntese, a adoção de um método de ensino da Literatura depende, acima de tudo, do estudante que o professor tem à sua frente: se quer formar um aluno repetidor que assimila o texto acriticamente, ou um leitor crítico capaz de assumir posturas ante o texto de forma autônoma. Se o modelo almejado é o último, “[...] a primeira providência é sondar as necessidades dos estudantes” (BORDINI; AGUIAR, 1998, p. 42). A escolha de um método, alertam as estudiosas, não significa um engessamento do ensino-aprendizagem, desde de que ele dê estrutura aos procedimentos didáticos tendo em vista as expectativas efetivas e assinale caminhos para que tais expectativas sejam atendidas e ampliadas (BORDINI; AGUIAR, 198, p. 42). A concepção de educação que se defende está, portanto, voltada para um ensino que priorize a realidade do aluno e o que deseja alcançar como dividendo final; aqui um aluno que desenvolva uma postura crítica ante o mundo e a *práxis* social.

É, então, nessa concepção que Soares enfatiza o irremediável processo de escolarização, que é inerente ao âmbito escolar:

É a esse inevitável processo — ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos — é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (2011, s. p.).

Nessa acepção, todo saber que componha o meio escolar deve ser escolarizado, sob pena de negar a sua essência; o que inclui procedimentos de seleção, exclusão, metodologias, etc. Segundo Soares, historicamente, há algumas diferenças no processo de escolarização:

A diferença fundamental entre o aprendizado corporativo medieval e o aprendizado escolar que se difundiu no mundo ocidental, a partir sobretudo do século XVI, foi uma revolução do espaço de ensino: locais dispersos mantidos por professores isolados e independentes foram substituídos por um prédio único abrigando várias salas de aula; como consequência e exigência dessa invenção de um espaço de ensino, uma outra “invenção” surge, um tempo de ensino: reunidos os alunos num mesmo espaço, a ideia de sistematizar o seu tempo se impunha, ideia que se materializou numa organização e planejamento

das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente. É assim que surgem os graus escolares, as séries, as classes, os currículos, as matérias e disciplinas, os programas, as metodologias, os manuais e os textos — enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola. Assim, a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.) (SOARES, 2011, s. p.).

Em decorrência dos fatores históricos apresentados acima, as transformações no processo de ensino e aprendizagem foram inevitáveis, levando à escolarização dos saberes. Desse modo, a Literatura, assim como os demais componentes curriculares<sup>17</sup>, é uma prática que não se realiza naturalmente, sem esforço, mas solicita uma aprendizagem formal, sob pena de as leituras produzirem interpretações impertinentes ou inapropriadas para os textos. Conhecer a maquinaria e o papel do texto literário, diferentemente do que muitos pensam, é mais do que fruição; é prática que requer o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Assim posto, a defesa de um estudo sistematizado do texto literário na escola é inevitável e necessária: “[...] não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola” (SOARES, 2011, s. p.). O que pode e deve ser criticada é inapropriada escolarização da Literatura “[...] como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, s. p.). Para a estudiosa, a adequada escolarização da Literatura deve consistir nas respostas adequadas às seguintes perguntas: por que e para quê estudar e ensinar Literatura?

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem,

---

<sup>17</sup> Nos documentos oficiais mais recentes que orientam a educação básica, como a *BNCC* (2017) e o *Referencial Curricular do Paraná* (2018), a Literatura não é considerada um componente curricular obrigatório, aparecendo como apêndice da Língua Portuguesa.

ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 2011, s. p.)

Tendo como mote as reflexões acima apresentadas e que têm no letramento literário a possibilidade de viabilizar a educação literária, faz-se necessário definir e discutir esse processo de ensino da Literatura. Ainda que a expressão “letramento literário” tenha sido cunhada por Graça Paulino, em 1999, quando foi apresentada à ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós Graduação, passou a ser largamente difundida por Cosson (2018), que assinala a proposta de letramento literário em uma acepção mais abrangente de uso da escrita, que vai além das práticas escolares usuais:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma se assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (2018, p.12).

Entende-se que a defesa de a Literatura ter na escola o *lócus* primordial para a sua implementação se deve ao fato de que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos que, por sua vez, deve visar a um público alvo. Em outro texto, em pareceria com Souza, Cosson volta a defender a concepção de que “[...] o letramento literário precisa da escola para se concretizar, ou seja, demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura dos textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, 2011, p.102). Esta afirmativa dos autores reforça a ideia de que o contexto escolar se constitui o espaço mais indicado para a efetivação da prática do letramento literário. Não por acaso, afirma o autor, seria pertinente que ao termo “letramento literário” fosse acrescido o adjetivo “escolar”, a fim de especificar melhor o contexto em que tal prática deve se realizar. Para o

Cosson, enfim, “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (2018, p. 23).

Freire (2005) também traz contribuições para a reflexão quando defende o pressuposto no qual o processo de letramento literário institui-se de forma diferenciada da leitura literária por fruição. Entende-se, contudo, que a leitura da Literatura não pode ser exercida se houver o abandono do prazer; aspecto que, em parte, está ligado à seleção do texto literário. No processo de letramento literário não se pode exigir que o aluno leia a obra e, apenas ao final dela, faça uma prova ou preencha uma ficha, pois a leitura do texto literário é construída a partir de mecanismos que o docente, como mediador, lança mão para oportunizar a proficiência da leitura literária, que deve ser acompanhada pela discussão e trocas entre os leitores. Se a Literatura, como quer Cosson, “[...] é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno [...]” (2018, p. 47), entende-se que o jovem leitor em formação deve ser instrumentalizado teoricamente para desvelar os sentidos do texto. Não por acaso, o autor defende que o letramento literário precisa acompanhar, além das três etapas do processo de leitura, também o “saber literário”:

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura: os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2018, p.47).

Também Rouxel (2013) defende que a leitura literária em classe deve ser acompanhada por saberes, entre eles, destaca-se os “saberes sobre o texto”, que envolve o conhecimento dos gêneros literários, poética dos textos, funcionamentos dos discursos, etc. Nessa acepção, os aspectos composicionais do texto literário - como a história é narrada ou como o poema evoca sentidos, a seleção vocabular, a ordenação dos termos, os recursos expressivos e estilísticos em geral, etc. - são fundamentais para a apreensão do conteúdo que nele está expresso. Discussão que faz lembrar as considerações de Jouve, para quem “Entender uma obra de arte é,

então examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra” (2012, p. 91). Isso significa que no texto literário a construção dos seus significados passa pelo modo como o texto é construído.

Deste modo, cabe destacar que o letramento literário se institui como um letramento diferenciado, porque a Literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, já que cabe a ela “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p. 17), requerendo, assim, a elaboração de mecanismos diferenciados das práticas tradicionais (resumos, provas, atividades desvinculadas, etc.).

Depois, o letramento feito com textos literários possibilita uma forma privilegiada de incorporação do mundo da escrita, posto que conduz ao entendimento da palavra a partir dela própria. Contudo, o letramento literário, como já se disse, necessita da escola para se materializar, ou seja, requer um processo educativo próprio que a simples prática da leitura de textos literários não consegue sozinha consumir. É por compreender tal especificidade que se evidencia o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Em sentido mais abrangente, para Zappone, as práticas de letramento literário são todas aquelas ações que usam a escrita literária, tendo o traço de ficcionalidade como sua categoria mais importante. Nesse sentido, “[...] constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a Internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.” (ZAPPONE, 2008, p. 31). Nessa perspectiva, a concepção de letramento literário para esta autora é mais ampla, porque está presente em diferentes contextos e espaços sociais, enquanto que para Cosson depende de um contexto favorável à construção literária dos sentidos, que é a escola; aqui defende-se a concepção de Cosson.

Tendo em vista, portanto, que é preciso ir além da simples leitura do texto literário, porque a leitura é apenas a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem da Literatura, é fundamental para que o letramento literário se concretize que

[...] se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2018, p. 23)

Não há fórmulas prontas, mas diversas práticas podem ser mobilizadas para que o cenário de letrar pela Literatura floresça, pois “Ser leitor de Literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia” (COSSON, 2018, p. 120). A construção de um aluno sujeito leitor, como quer Rouxel (2013), pressupõe a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a sua recepção. Para tanto, é preciso que exerça a capacidade de posicionar-se diante de uma obra literária, com competência plena de questioná-la e trazê-la para si, a fim de ampliar a sua visão sobre o mundo e da realidade a seu redor.

Como é possível observar, não se trata de uma tarefa fácil quando o assunto diz respeito ao ensino de Literatura, pois são muitos os desafios a serem enfrentados. Apesar disso, compreende-se que para que a Literatura possa, efetivamente, contribuir para a formação do leitor crítico e atuante na sociedade, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido na escola seja feito de forma planejada. Ou seja, que exista um trabalho estruturado por meio de objetivos e de uma metodologia de ensino que atenda às especificidades da obra e também as necessidades dos alunos. Trata-se, portanto, de atividades que viabilizem a formação de um leitor que seja capaz de ler e compreender de modo integral o texto literário, a fim de reconhecê-lo como fonte de conhecimento e humanização.

Entende-se, portanto, que a escolha de uma metodologia de ensino é essencial no processo de leitura literária, pois o professor deve ter objetivos e metas bastante definidos para orientar as expectativas educativas, já que a “[...] disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos [...]” (ROUXEL, 2013, p. 32). Nesse sentido, a metodologia é o que dá sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, assumindo relevante estratégia não só para recuperar a

leitura literária no espaço escolar, mas também por favorecer a adoção de novas práticas.

Nessa perspectiva é que Cosson, quando discute o perfil do professor de literatura, aponta, entre outros aspectos, para o seu papel de educador; aspecto que sinaliza para a relevância da espinha dorsal de um método para nortear a experiências educativas com a Literatura:

[...] 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 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. 21-22).

Nesse sentido, a escolha de uma metodologia tem a potencialidade de favorecer o letramento literário, uma vez que a partir de cada método, dentro de sua especificidade, o professor pode organizar a situação de aprendizagem, conforme as suas aspirações (e do público alvo) e objetivos delimitados. É, portanto, a partir de uma direção teórica e metodológica que as atividades a serem propostas, sempre a partir do texto literário, adquirem força educacional. Salienta-se, entretanto, que a concepção de educação literária aqui defendida, ligada à noção de transformação sociocultural, só se viabiliza através de um ensino voltado para a realidade do aluno que se deseja formar. Por isso, a relação intrínseca entre método e finalidade; ensinar Literatura para quê? pergunta Rouxel (2013). Dessa forma, toda atividade de literatura deve, em consequência dessas premissas, resultar em um fazer transformador: numa leitura em que o aluno descubra sentidos e reelabore aquilo que ele é e o que pode ser.

Na expectativa de propor um trabalho que busque promover a educação literária, é que esta pesquisa visa a sistematizar uma prática de letramento voltada para o texto literário tendo o círculo de leitura como metodologia selecionada. Segundo Cosson,

[...] o círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou desafiar conceitos, práticas e tradições [...] (COSSON, 2014, p. 139)

Nesse sentido, esta proposta metodológica tem na leitura coletiva o pressuposto para a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores, o que confere um caráter social à leitura. Esse caráter social da leitura, que se apresenta na perspectiva de ler em grupo, “[...] encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (COSSON, 2014, p. 139). Pressuposto já antes posto em destaque por Cosson (2018), quando da elucidação do seu conceito de letramento literário:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2018, p. 12).

A criação desse espaço intersubjetivo parte do entendimento de que ler implica em troca de sentidos não apenas entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão inseridos, pois os sentidos são resultados do compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ler é, portanto, “[...] um concerto de vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2018, p. 27). Nesse contexto, Cosson busca desconstruir a ideia de que a leitura literária não pode ser compartilhada, ao contrário, afirma o autor: “O efeito de proximidade que o texto literário traz é fruto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2018, p. 28). É, então, considerando a relevância do compartilhamento da leitura literária

que a comunidade de leitores se faz elemento decisivo para a formação de leitores literários.

Também Rouxel (2013) compreende a constituição de uma comunidade interpretativa como um dos componentes fundamentais para a formação do aluno sujeito leitor, uma vez que a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, à sua fala e ao seu pensamento, favorece o seu investimento pessoal na leitura do texto literário. Para a estudiosa, a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores, sendo a sala de aula um “espaço de formação”, onde se dá lugar ao debate interpretativo, onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, “[...] objeto se não de negociação, ao menos de um consenso” (2013, p. 23). Desse modo, se por um lado o grupo representa o papel de regulador dos sentidos do texto, por outro, “[...] ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade de investimentos subjetivos que [o texto literário] autoriza” (2013, p. 23). Para tanto, é de fundamental importância o clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor), onde deve reinar o respeito ao nível de entendimento do leitor (colega de sala) ao texto lido, a confiança e a escuta mútuas; atitudes que facilitam a identificação dos pares como sujeitos pertencentes àquele determinado grupo, propiciando, assim, a sua participação ativa na discussão literária (ROUXEL, 2013).

Além disso, segundo Cosson (2014), a prática da leitura de forma coletiva promove situações de autodescoberta para os sujeitos envolvidos: quem são social e culturalmente. O caráter social da leitura literária oportuniza, ainda, a possibilidade de [...] “a leitura em grupo estreita[r] laços sociais, reforça[r] identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014, p.139). Para ampliar as discussões sobre os pressupostos que norteiam a ideia de comunidades de leitores, Cosson pauta suas reflexões em estudos desenvolvidos por Fish (1995), Chartier (1999), Even-Zoar (2010) e Long (1993), que condensa na seguinte proposição:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social

porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal. A interpretação que fazemos de um texto, por mais pessoal que nos pareça, está ligada à existência de uma “infraestrutura social de leitura”, como nos chama a atenção Elizabeth Long, tanto em termos de instituições, como a escola e a academia, quanto em relação ao mercado, necessário para a circulação dos livros, que determinam “o que está disponível para leitura, o que vale ser lido e como deve ser lido” (Long, 1993: 193), constituindo o repertório de leitura. (COSSON, 2014, p. 138-139)

Ainda que longa, a citação expressa os principais pressupostos que norteiam a ideia de comunidade de leitores: grupo de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica; caráter social da interpretação dos textos; caráter formativo; aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual. Não por acaso é que “[...] pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo, pela sua aplicabilidade na formação do leitor” (COSSON, 2014, p. 139).

Para Cosson (2014), um dos mais bem sucedidos e conhecidos modelos de círculo de leitura é o proposto por Harvey Daniels (2002), sob a denominação de círculo de literatura. Entre as características basilares que necessitam ser consideradas estão: 1. Escolha da obra ou textos literários feita pelos estudantes; 2. Grupos temporários e pequenos, entre 4 a 6 alunos, que devem trocar de grupo na próxima obra; 3. Leitura de obras diferentes e ao mesmo tempo pelos grupos; 4. Cronograma de encontros que se estende pelo ano inteiro; 5. Registro de leitura para posterior discussão sobre o livro; 6 Os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos; 7. As discussões em grupo devem ser livres para que os alunos se sintam fazendo parte de um processo natural de discussão; 8. A função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador; 9. Avaliação é realizada por meio de observação e autoavaliação dos alunos; 10. Aula divertida e com muita interação entre os alunos; 11. Formação de novos grupos a partir da seleção de novas obras para leitura.

Seguindo essas orientações, o círculo tem início com a escolha da obra a partir de uma seleção prévia do professor, tendo em vista os interesses da turma. Considerando a preferência dos alunos por determinada obra, os grupos são montados e é determinado um cronograma de leitura e de discussão da leitura nos

grupos, que dura cerca de uma hora por semana, mas que pode ser estendido para mais horas ao longo da semana. Por isso, o cronograma deve ser preestabelecido com dias e horários específicos, sendo que as obras mais extensas se destinam a um bimestre, as mais curtas, a um mês (DANIELS, 2002, p. 18-27 apud COSSON, 2014, p.141). A partir dessa divisão os alunos devem ler em casa a obra selecionada e fazer um registro escrito da leitura; registro cuja forma pode variar: diário de leitura, anotações em *post it*, fichas de função, etc.

Outra especificidade do círculo de Literatura proposto por Daniels é a miniaula, para a qual são destinados de 10 a 15 minutos para que o docente faça esclarecimentos sobre aspectos relevantes da obra e/ou sobre o funcionamento dos grupos. A meia hora seguinte é dedicada à discussão do que foi lido pelos alunos, com base em suas anotações, a partir de uma função previamente definida em relação ao texto. Os 15 minutos finais são para o registro individual ou do grupo sobre o que foi discutido naquele dia. Havendo tempo e necessidade, o professor pode dispor de 20 minutos para que toda a turma comente como estão seus grupos e ele possa apresentar orientações para a continuidade da atividade em uma outra miniaula.

Quando a leitura e a discussão da obra se encerram, dedica-se uma aula inteira para a apresentação da obra lida para toda a turma pelos grupos. Esta atividade pode ser realizada a partir de uma apresentação oral, recomendação do livro, elaboração de um produto especial, como uma árvore genealógica das personagens, interpretação de texto por meio de encenação, dança, canção e criação de textos paralelos (modificação do final, inserção de nova personagem, mudança de foco narrativo), entre tantas outras possibilidades que professor e aluno podem desenvolver quando tocados pela obra. Na aula seguinte, nova seleção é feita e todo o processo recomeça.

Dadas as peculiaridades da implementação do círculo de Literatura em sala de aula, convém explicar ao aluno o seu funcionamento, o que pode ser feito seja a partir de vídeos que são encontrados na internet, seja com uma discussão de leitura previamente preparada para servir de modelo entre o professor, a bibliotecária e outros leitores adultos da escola ou, ainda, com um “treinamento”, a partir de um conto

ou texto bem curto feito com toda a turma (DANIELS, 2002 apud COSSON, 2014, p.142).

Outros aspectos merecem ser destacados para o bom funcionamento do círculo. Caso os alunos tenham dificuldade com o registro escrito, o professor pode treinar com eles as formas que serão usadas para registrar as impressões de leitura. Conforme se destacou, o registro pode ser feito por *post it*, que são anotações coladas ao longo do texto; o diário de leitura ou as fichas de função, que consistem em uma espécie de ficha de leitura que o aluno deve preencher a partir de determinada função que assume no grupo. Entre as várias funções, encontram-se o conector, que liga a obra ou trecho lido com a vida; o questionador, que prepara perguntas sobre a obra para os colegas; o iluminador, que escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja pela beleza, dificuldade ou essencialidade para compreensão do texto; ilustrador, que traz imagens para ilustrar o texto selecionado; o dicionarista, que escolhe palavras difíceis ou relevantes para a leitura do texto; o sintetizador, que sumariza o texto; o pesquisador, que busca informações contextuais relevantes; o cenógrafo, que descreve as cenas principais e, finalmente, o perfilador, o qual traça o perfil das personagens mais interessantes. As funções são maleáveis, podendo o docente acrescentar algumas ou excluir outras. Há, contudo, a sugestão daquelas que não podem faltar no círculo, como o conector, o questionador, o iluminador e o ilustrador, uma vez que estão relacionados aos hábitos de leitura de um leitor maduro. Daniels alerta que, tão logo os alunos tenham se habituado com o funcionamento do círculo de leitura, o registro escrito escolhido deve ser abandonado. Para o autor, ele pode transformar o que deveria ser uma discussão efetiva em uma leitura mecânica desse registro.

De forma alternativa, Day (2002) sugere como registro de leitura a forma tradicional de ficha de leitura ou questionário, “[...] enfocando as estratégias de conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese” (DAY, 2002 apud COSSON, 2014, p.143). Dessa forma, as fichas de leitura podem ser elaboradas levando em conta algumas questões: estabelecer conexões pessoais com a obra; identificar aspectos relevantes da obra (como ideia ou parte mais interessante; se o título é adequado; a importância de uma

personagem secundária para o desenvolvimento da história e por quê; entre outros); expressar sentimentos sobre a história e seus personagens; notificar a elaboração do texto (qual/quais partes do livro o aluno excluiria e/ou modificaria e os motivos; se identifica algo especial e/ou esquisito no livro, etc.

Registrada a leitura, usando qualquer um dos modos de registro, a aula em que os grupos de reúnem para discutir a obra ganha atenção especial. É, nesse contexto, que as miniaulas encontram o seu lugar, já que é o momento em que o professor assume a sua função de ensinar aos discentes alguma questão importante para o círculo de Literatura, como habilidades necessárias para a discussão e interação no grupo; estratégias de leitura que auxiliam na compreensão dos textos (questionar, avaliar, analisar, sumarizar e autoavaliar a leitura) e análise literária, que compreende a maneira como foi elaborada a obra (DANIELS; STEINEKE, 2004, p. 8-10 apud COSSON, 2014, p. 144). Para os autores, as miniaulas devem ser breves e absolutamente funcionais, isto é, devem estar relacionadas diretamente aos livros escolhidos e às reais necessidades da turma. Toda essa dinâmica deve ser perseguida, de um lado para que os participantes possam internalizar os procedimentos e, de outro, para dar início a um novo círculo de Literatura.

A última etapa do processo, a avaliação, conforme sugestões de Daniels e outros praticantes dos círculos de Literatura, exige o uso intensivo de observação dos grupos, com tabelas e outras formas de registrar e medir o desempenho dos componentes do círculo. Há também a sugestão da autoavaliação, que pode ser feita por meio de fichas preenchidas após a leitura do livro; nelas pode-se incluir uma parte relacionada ao desempenho do aluno e, outra, ao desempenho do grupo. O educador poderá, ainda, utilizar os registros feitos pelos alunos ao longo da leitura, bem como “[...] usar a apresentação final da obra como um resultado possível de avaliação e nota” (COSSON, 2014, p. 145). Ainda que Cosson seja um entusiasta da estratégia de abordagem do texto literário oferecida pelo círculo de leitura, faz algumas ponderações:

Embora seja uma metodologia reconhecidamente consistente e bem-sucedida, como mostram vários estudos, os círculos de Literatura não deixam de apresentar alguns problemas em sua execução. A maior

parte das restrições e reparos está ligado à essência da proposta, que é a aula da discussão em grupos. (COSSON, 2014, p. 145).

De um lado, o autor problematiza a falta de do componente instrucional e, de outro, o enfraquecimento do conhecimento literário durante as discussões, não raro, deixado de lado nos círculos de Literatura. Mesmo que o conhecimento sobre a Literatura possa ser trabalhado em uma miniaula, precisa ser complementado com atividades que cumpram como esse objetivo. Outro ponto colocado em destaque é que os grupos dos círculos de Literatura nem sempre se desenvolvem sob bases tão democráticas. Ao contrário disso, “[...] terminam na maioria das vezes por reforçar estereótipos e preconceitos entre os alunos, quer ligados à competência de leitura, quer relacionados a gênero e posição social, entre outros aspectos, sobretudo, entre jovens” (COSSON, 2014, p. 145). E, uma última problemática levantada pelo estudioso, está ligada à qualidade da discussão das obras que, em vez do debate vivo e profundo sobre a obra para alcançar novos horizontes interpretativos, o comum é acontecer uma discussão expressa por meio de opiniões, enraizadas no nível pessoal ou que envereda para a citação mecânica dos registros escritos. Tais objeções vêm do fato de que

Se o professor escolhe aplicar os círculos de literatura na sua forma mais pura - com nenhuma interferência do professor e livre escolha dos tópicos de discussão - então não se pode esperar que os alunos desenvolvam um modo ou perspectivas específicos em relação aos textos (THEIN, GUISE, SLOAN, 2011, p. 22 apud COSSON, 2014, p.146).

Desse modo, afirma Cosson, “[...] se o objetivo é desenvolver a competência literária dos alunos, os círculos de Literatura, podem não ser a metodologia mais eficiente” (COSSON, 2014, p. 146). Isso porque as atividades de leitura do texto literário e a construção dos seus sentidos, no modelo proposto por Daniels (2002), ficam a cargo do grupo de alunos, sendo o professor (quase) um mero regulador do funcionamento do círculo. Para o autor, o círculo de leitura exige um planejamento cuidadoso de todas as suas etapas e seleção criteriosa das obras. Ao contrário do que pensam os incautos, as aulas de discussão também demandam um intenso

trabalho do professor, seja de observação, seja de intervenção, inclusive, quando necessário, com conversas particulares com os grupos com baixo rendimento.

Cosson (2014) reconhece que esses obstáculos podem desencorajar muitos professores a colocarem em prática essa metodologia. Contudo, se as limitações forem superadas, o círculo de leitura pode trazer resultados muito satisfatórios; não por acaso, tem sido adotado com entusiasmo pelas escolas:

A lista de seus benefícios é extensa, compreendendo desde um envolvimento maior com os textos até o desenvolvimento do pensamento crítico, passando pelo empoderamento do aluno no processo de escolha dos livros para ler e comando das discussões; aprendizagem mediada pelos próprios alunos; riqueza de interpretação por força da diversidade de pontos de vista sobre o mesmo texto; desenvolvimento da compreensão dos textos, da capacidade de resolução de problemas e das habilidades de tomada de decisão; e, acima de tudo, a formação de leitores em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. (O'BRIAN, 2004; THEIN, GUISE, SLOAN, 2011; ROBERTS, 1998 apud COSSON, 2014, p.147).

Com o objetivo de suprir as lacunas delineadas anteriormente, Cosson (2014) apresenta uma proposta de círculo de leitura “[...] imaginando um cenário em que seja construído enquanto comunidade de leitura e prática de letramento literário” (2014, p.157). O autor esclarece que o modelo de círculo de leitura proposto deve funcionar com os mesmos pressupostos - características e os passos de organização - dentro e fora da escola, ainda que com objetivos diferenciados. A metodologia do círculo é, portanto, a mesma para os mais diversos ambientes. O que se altera, de um círculo para o outro, são os interesses e demais características da comunidade de leitores que ali se presentifica.

O autor expõe três diferentes tipos de círculos de leitura, considerando o seu modo de funcionamento: estruturado, semiestruturado e não estruturado ou aberto. Como o próprio nome diz, o círculo de leitura estruturado é aquele que segue uma organização “[...] previamente estabelecida com papéis bem definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão” (COSSON, 2014, p. 158). Conforme orientações do autor, é um modelo comumente escolar, contudo, pode ser utilizado em qualquer ambiente.

Na sua estruturação escolar, esse modelo de círculo de leitura inicia-se com um registro escrito sobre as impressões deixadas pelo texto lido em um diário de leitura. Esses registros são reorganizados, *a posteriori*, conforme as funções assumidas pelos leitores dentro do círculo, tal como costuma ser comum nos círculos de literatura (conector, questionador, iluminador, ilustrador, entre outras). Na data marcada para discussão “[...] os alunos usam esses dados para alimentar a discussão, usualmente seguindo de perto as estratégias básicas de leitura (conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese)” (2014, p. 159). Ao término da discussão, os leitores fazem o registro das conclusões alcançadas. Esse modelo estruturado tem muitas variações, “[...] mas todas elas seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro das conclusões” (COSSON, 2014, p. 159).

Já o círculo de leitura semiestruturado não possui um roteiro, mas orientações que servem de guia das atividades do grupo de leitores. Essas orientações ficam a cargo do coordenador ou condutor que promove a discussão, que controla os turnos de fala, elucida dúvidas e desenrola o debate, assim como evita que as contribuições se desvirtuem da obra ou do tema discutido. Também fica sobre a incumbência do coordenador que seja feito um aprofundamento ou alargamento da leitura, podendo propor que o debate se detenha em um ponto específico da obra ou revise algum aspecto anteriormente discutido (COSSON, 2014, p.159).

Os círculos abertos ou não estruturados são similares aos conhecidos clubes de leitura, com estrutura bem simples. Define-se as obras a serem lidas e o cronograma dos encontros, sendo que os leitores se revezam na condução das reuniões e principiam o debate exteriorizando suas impressões de leitura ou indicando alguma conexão pessoal. Assim, a discussão da obra acontece como uma conversa entre amigos ou membros da família, com a diferença que tem como foco a leitura da obra e/ou texto. Diferente dos anteriores (estruturado e semiestruturado), não possui orientações ou roteiros a serem seguidos, não há regras, a não ser pelo fato do encontro ser para falar do texto lido e não de outros assuntos; de maneira que tal fato nem sempre possa ser seguido (COSSON, 2014, p. 159).

Conforme Cosson (2014), os tipos de círculo de leitura podem ser combinados e sugere que, na escola, os círculos devam começar estruturados, passando para o semiestruturado até atingir o aberto, o qual requer mais autonomia dos leitores participantes:

Esse percurso temporal compreende um processo formativo que é a aprendizagem da leitura compartilhada. Os alunos que estão iniciando a formação de leitor ou nunca participaram desse tipo de atividade precisam ser mais fortemente guiados na leitura e discussões do que aqueles mais maduros como leitores. (COSSON, 2014, p. 159-160).

As considerações expostas são indispensáveis para a condução eficiente do círculo de leitura. Tudo dependerá do grupo participante e dos objetivos de cada um. Espaços não institucionais com leitores adultos podem optar por círculos abertos, que lhes oportunizam mais liberdade para compartilhamento de suas experiências de leitura. Os círculos com fins específicos podem optar pela formação estruturada, que dão possibilidade de um controle maior da leitura. Outros grupos podem preferir promover variações utilizando-se de encontros ora semiestruturados, ora abertos para suas discussões:

Cada tipo de círculo apresenta vantagens e desvantagens do ponto de vista do letramento literário. Se o círculo estruturado é eficiente no controle da leitura, ele também pode constranger essa leitura com suas regras. Se o círculo aberto favorece a livre expressão por um lado, por outro, pode se perder em discussões estéreis. Se o círculo semiestruturado tem um animador para conduzir e centralizar as discussões, também pode terminar com uma preleção disfarçada. (COSSON, 2014, p. 160).

Diante dos três tipos de círculo de leitura propostos por Cosson, selecionou-se o círculo de leitura estruturado e semiestruturado. Eles podem propiciar a aproximação dos potenciais alunos com o texto literário e a necessária sistematização do ensino da Literatura, logo se propôs um material didático que busca a promoção da educação literária, tendo como pressuposto metodológico o círculo de leitura estruturado e semiestruturado como metodologia selecionada. Esta metodologia de ensino, conforme já destacado, tem na leitura coletiva o pressuposto para a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores, o que confere um caráter social à

leitura. Esse caráter social, que se reflete na perspectiva de ler em grupo, dá corpo a novas formas de associação e instiga novas ideias que são construídas em diálogo/discussão com os alunos/professor/livros (COSSON, 2014).

Assim, a promoção desse ambiente intersubjetivo, no qual se transforma a sala de aula, organizado pelo professor-mediador para a promoção do letramento literário, fundamenta-se na aceção de que ler implica troca de sentidos, não apenas entre o escritor e o leitor, mas também com o contexto/sociedade onde ambos estão inseridos. Logo, os sentidos são resultados do compartilhamento de visões de mundo entre os homens/leitores no tempo e no espaço. Os círculos de leitura, no âmbito escolar, acontecem quando um grupo de estudantes se reúne e cria uma comunidade de leitura ou de leitores, dentro de uma prática de letramento literário, para o compartilhamento, organizado pelo professor, de uma obra literária, que pode se dar na sala de aula ou em outros espaços da escola.

Na proposta didática aqui apresentada, optou-se por utilizar dois modelos de círculo de leitura, de forma simultânea, o estruturado e o semiestruturado; aproveitando-se das vantagens que cada um apresenta. A escolha dos modelos estruturado e semiestruturado deu-se por considerar que ambos podem direcionar melhor o trabalho do professor com o potencial público-alvo para o qual se destina esta proposta, alunos-leitores da EJA, segundo segmento do ensino fundamental e, dessa forma, contribuir para que ele possa conduzir as leituras de modo organizado e promover um aprofundamento e alargamento dos contos clássicos selecionados.

Por possuir uma estrutura previamente organizada, com atribuições e protocolos de leitura predefinidos e um roteiro contendo atividades predeterminadas que devem servir como guias para as discussões no grupo e os registros, o modelo estruturado parece adequado, na medida em que a turma de alunos potencial é desprovida de experiências em atividades de leitura em grupo, como a que está sendo proposta. Também o modelo semiestruturado mostra-se apropriado, devido ao processo de leitura ser norteado pela presença do mediador, aqui também o professor, responsável por estimular a participação de todos no grupo e direcionar as discussões suscitadas pelo texto, tendo a liberdade para sugerir que o grupo atente para determinados aspectos relevantes da obra literária. A opção por este modelo

pelos dois modelos se deu também pela possibilidade de, em certos momentos, o professor ter mais flexibilidade para adequar as atividades aos diferentes contextos da EJA (diferentes idades, anseios, objetivos, hábitos de leitura, etc.).

Embora seja essa a metodologia que direcionará a proposta didática, ela não servirá como camisa de força, podendo o professor fazer (re)adequações e (re)direcionamentos, caso for preciso, no decorrer da proposição das atividades. No entanto, o que não se poderá perder de vista é a execução dos encontros literários dentro de uma comunidade de leitores, prevendo a intimidade do estudante-leitor com a obra; o registro das produções após a leitura do texto literário e a leitura como prática interpretativa.

Já o círculo aberto, por não ter diretrizes definidas e depender da organização dos próprios alunos, que se encontram tanto na fase de reinserção no meio escolar quanto da necessidade de uma mediação mais próxima do professor, não é adequado. Este tipo de círculo exige, de um lado, leitores mais maduros e, de outro, que já tenham compartilhado experiências de leitura. Conforme observa Cosson, “Os alunos que estão iniciando a formação de leitor ou nunca participaram desse tipo de atividade precisam ser mais fortemente guiados na leitura e discussões do que aqueles mais maduros como leitores” (2014, p.160); caso do público alvo potencial.

Considerando que cada tipo de círculo apresenta vantagens e desvantagens e que cada um são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos, o que importa é que os seus pressupostos metodológicos preveem a formação de um leitor capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a sua recepção, a partir da ativação de seus conhecimentos prévios, de suas experiências de vida, do seu cotidiano, bem como expor interpretações individuais, partilhando e ampliando os seus horizontes interpretativos pelo diálogo com o outro, seus parceiros de leitura.

Como posto, a implementação dos círculos de leitura requer alguns cuidados, pois se vinculam a diferentes níveis de flexibilidade. Logo, para que a efetivação do círculo seja bem-sucedida é necessária uma preparação que compreende algumas etapas a serem seguidas; são elas a seleção das obras, a disposição dos participantes e a sistematização das reuniões (COSSON, 2014, p. 160). Quanto à seleção da obra, o estudioso pondera que essa etapa obedece a dois fundamentos básicos:

O primeiro é que não há um texto ideal para os círculos de leitura, mas sim textos adequados àquela comunidade de leitores. Essa adequação depende das características dos participantes, do ambiente em que se desenvolve o círculo e os objetivos e interesses de sua composição, mas de um modo geral vale a máxima de que texto adequado é aquele que é bom para ler e para discutir. Bom para ler é o texto que “prende” o leitor ou suscita seu interesse em fazer uma leitura completa. [...] não faz sentido insistir em uma leitura que não apresenta elementos de atração para o leitor. Bom para discutir é o texto que desperta, inquieta e demanda uma posição do leitor, um texto cuja leitura parece nos exigir o compartilhamento com alguém. [...] O segundo princípio é que os textos devem ser escolhidos pelos participantes. (COSSON, 2014, p. 160-161).

Quanto à seleção de obras, depreende-se que o texto adequado é aquele que se enquadra ao perfil de um determinado grupo de leitores e que inspire discussões e o compartilhamento da leitura, uma vez que o “[...] círculo de leitura é um encontro em torno de pessoas e textos” (COSSON, 2014, p.160). O autor adverte, entretanto, que a combinação dessas duas qualidades envolve conhecimento e pesquisa. Assim, se o círculo for constituído por leitores maduros, em ambiente não institucional e interessado apenas na socialização da experiência da leitura literária, a busca por ser realizada em sites de resenha, lista de premiações, recomendações de amigos ou, até mesmo, na memória individual. Por outro lado, se o círculo de leitura for composto por leitores iniciantes, numa escola, com os objetivos de desenvolver a capacidade literária e a formação do leitor, o texto escolhido deve atender a tais objetivos, sem, no entanto, deixar de lado a “[...] máxima de que texto bom é aquele que é bom para ler e discutir, ou seja, cabe ao professor apresentar aos seus alunos textos que lhes despertem o interesse e os levem à discussão” (COSSON, 2014, p. 161).

A forma mais comumente usada para direcionar essa escolha de obras é a apresentação aos estudantes dos textos selecionados, de forma prévia, pelo professor e apresentados um a um, explicando as razões da pré-seleção. Os alunos devem manusear as obras e escolher conforme sua preferência a partir de um número grande de textos para que os mais variados interesses sejam devidamente atendidos. É importante que todos os leitores participem da seleção. Refletindo mais sobre o processo de seleção das obras, Cosson ainda aponta:

Canções, histórias em quadrinhos, contos orais e todos os meios em que a palavra se faz arte são literatura e podem ser objetos de leitura de um círculo de leitura. Nem mesmo a prática usual da leitura do mesmo texto ao mesmo tempo por todos os membros do círculo de leitura precisa ser obedecida. Um círculo pode funcionar com a leitura de diferentes obras [...] ligadas por um mesmo tema [...]. (COSSON, 2014, p. 163)

A partir da citação depreende-se que o processo de seleção das obras é bastante flexível, não sendo necessária a leitura de uma mesma obra por todos os integrantes, podendo também variar ou combinar materiais de leitura, como filmes, fotografias, quadros, livros e filmes, etc. Assim, pode ser interessante incluir diferentes textos ligados por um mesmo tema, um mesmo tipo de personagem, um mesmo jogo narrativo, escritos em uma mesma época, obras de um mesmo gênero ou autor, ou quaisquer outros elementos que interessem ao grupo. Assim, as possibilidades são muitas e a escolha depende da disposição dos integrantes para a seleção de “[...] textos que lhe são mais adequados enquanto uma comunidade de leitores” (COSSON, 2014, p. 163), isto é, as variações são muitas e não comprometem as discussões, desde que bem organizadas e mediadas pelo professor.

Outro aspecto importante, refere-se à disposição dos estudantes para a participação no círculo de leitura. Assim, o leitor precisa ser preparado para participar das discussões. Tal processo consiste, primeiramente, em apresentar sua história de leitor. No ambiente escolar, isso pode ser apurado por meio de questionários, conversas com o professor anterior da turma ou mesmo consulta dos registros da biblioteca. Esses dados servirão ao professor para posterior seleção das obras, seja para a construção da lista prévia, seja para leitores maduros pensar nas obras com base em gostos comuns. Logo, a preparação para a leitura da obra passa pela maneira como esta é apresentada aos leitores e pelas atividades que se intitulam motivadoras:

Na verdade, são atividades introdutórias da temática ou de algum aspecto da elaboração da obra que se destaca para que o leitor tenha uma porta de entrada para o texto. Elas podem ser bem simples tal como apresentar o contexto de produção da obra, dados sobre o autor

ou dados de recepção da obra, sobretudo no caso dos clássicos. Também podem ser um pouco mais elaboradas, a exemplo da pesquisa de opinião, normalmente envolvendo a temática ou algum evento descritivo no texto quando se trata de uma narrativa. O professor [...] elabora uma série de perguntas ou frases para que os alunos ou participantes se manifestem favoravelmente ou desfavoravelmente [...]. A vantagem dessa atividade é que ela não apenas introduz obra ou obras, como também prepara o leitor para a discussão futura. (COSSON, 2014, p. 164).

Além das atividades motivacionais, para se criar uma boa disposição dos alunos para a leitura, é importante ter em mente que “Nenhum círculo de leitura deveria iniciar sem antes ter sido modelado pelo professor em seus vários aspectos [...]” (COSSON, 2014, p. 165). O autor sugere, no mínimo, dois meses de modelagem se os leitores são iniciantes no processo e, duas semanas de motivação, se já participaram anteriormente de algum círculo de leitura. Contudo, a modelagem não é uma prática exclusiva da preparação, ela pode acontecer antes, durante e depois de cada momento de discussão. Na preparação, afirma o autor, ela é crucial, pois “[...] se um círculo de leitura inicia antes de seus participantes terem clareza de como ele funciona [...] as chances de sucesso da atividade serão muito pequenas” (COSSON, 2014, p. 165). Em outras palavras, cabe ao professor ensinar os seus alunos não apenas o que é um círculo de leitura, mas também mostrar como ele funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases.

Por isso, o círculo de leitura precisa ser minimamente organizado para que funcione de forma adequada e consistente. Nesse sentido, antes de se iniciarem as leituras, os integrantes precisam decidir a escolha das obras, os dias e horários dos encontros, os papéis de cada componente nos encontros e, também, as regras de convivência. Desse modo, o calendário de reuniões depende da quantidade e da extensão das obras a serem lidas. O importante é que definido o calendário, ele seja seguido para que os alunos percebam que é uma atividade sistemática. Quanto aos locais de encontro, podem ser os mais diversos e, na escola, além da sala de aula, podem acontecer na biblioteca, no pátio, no laboratório; é interessante diferenciar os espaços. A diferenciação de espaços é oportuna, pois além do aproveitamento de outros lugares, pode-se e deve-se pensar nesse ambiente, prepará-lo e colocá-lo de forma estratégica e estimulante para que os alunos tenham vontade de ler, se sintam

acolhidos e motivados para permanecer no local. Outra questão é a definição das funções de cada um no círculo e das regras de convivência. O professor poderá elaborar com a turma um cartaz com as regras e funções e afixá-las na parede para acesso de todos.

Após a etapa de preparação, dá-se início às atividades de leitura, que podem ser divididas em três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. O ato de ler ou leitura física do texto literário é entendido como “[...] o encontro inalienável do leitor com a obra” (COSSON, 2014, p. 168). Esse encontro, com alunos bem pequenos, pode ser feito com a leitura do professor em voz alta. Alunos maiores podem fazer a leitura silenciosa. Mas todos os tipos de alunos, adolescentes, jovens e/ou adultos, podem ter algumas aulas dedicadas à leitura em voz alta, ora pelo professor, ora pelos alunos, da obra toda ou de partes dela. Isto é, todas as formas de leitura são importantes se proporcionarem o encontro do leitor com o texto. Contudo, o bom funcionamento do círculo de leitura dependerá dessa fase inicial, o encontro do leitor com o texto literário que, caso não ocorra, pode ameaçar a existência do círculo. Assim, professores, coordenadores e participantes devem estar atentos ao descumprimento do cronograma por participantes do grupo (COSSON, 2014, p. 168-169). Em relação à duração do processo de leitura dentro do círculo, Cosson salienta que

O tempo destinado a essa etapa é variado e sua determinação vai além da extensão da obra [...]. Ao ser estabelecido o cronograma de reuniões ou de aulas do círculo de leitura, o período dedicado ao ato de ler já fica implícito. Se lemos individualmente, todavia, lemos em velocidades diferentes, por isso o cálculo do tempo da leitura precisa levar em consideração uma média entre os leitores que compõem aquele círculo. Na escola, o calendário de atividades escolares e as tarefas daquela e demais disciplinas também devem ser pesados na distribuição desse tempo. (COSSON, 2014, p. 168).

Desse modo, se por um lado a organização do tempo para a leitura da obra é de suma importância para o funcionamento do círculo, por outro, se o período de leitura for, por demais extenso, pode ocasionar a desmotivação do leitor para a posterior discussão da obra. Por isso, a relevância de se estabelecer um cronograma de reuniões, fixar a leitura para determinado período (não muito longo), bem como

exigir o cumprimento desse prazo. Se, eventualmente, o integrante descumprir o cronograma de leitura, não deve ser impedido de participar das discussões, pois isso poderá lhe servir de estímulo para continuar a leitura e estar preparado para a próxima discussão (COSSON, 2014, p. 168-169).

A fase do compartilhamento organiza-se em duas etapas: a pré-discussão e a discussão propriamente. Logo, a

[...] pré-discussão começa com a anotação de impressões diversas durante e logo após o ato de ler. É um trecho que se sublinha ou se anota à parte porque o consideramos difícil ou particularmente elaborado. É o uso de uma determinada palavra ou expressão que nos surpreendeu pela beleza ou pelo inesperado. É uma questão que aquele evento descrito na obra nos levou a refletir sobre o que já vivemos ou lemos em outro lugar ao que está acontecendo agora ao nosso redor. É uma personagem, imagem ou metáfora que diz algo exatamente da maneira como queríamos dizer. É o recurso narrativo ou poético que julgamos impróprio para aquele texto. (COSSON, 2014, p.169).

Observa-se, pela citação, que na pré-discussão podem ser levantados muitos aspectos ligados à linguagem literária e às primeiras impressões que o leitor teve sobre o texto, que ajudarão a dar corpo às discussões subsequentes. Essas anotações, conforme o autor, são feitas, mais usualmente, no diário de leitura de forma individual, em duplas ou coletivamente, com ou sem instruções específicas. Outros recursos simples como o *post-it*, destaques e anotações nas páginas do livro, também podem ser utilizados. Essas anotações tem um papel muito relevante no círculo e devem ser feitas durante ou logo após a leitura “[...] para que não se perca a memória do encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2014, p.169). Ainda sobre as anotações durante os círculos de leitura o autor aponta:

Nos círculos de leitura do tipo aberto, essas anotações iniciais são a base que dão sustentação à etapa seguinte da discussão, sem que haja nenhuma preparação específica para tal, além de trazer os comentários para o grupo. Nos círculos estruturados ou semiestruturados, esses comentários devem ser sempre formalizados, com o acompanhamento do professor ou coordenador. (COSSON, 2014, p. 169).

Tendo como base o excerto acima, ressalta-se o valor fundamental das anotações nos três formatos de círculos de leitura, tanto durante quanto depois da discussão da obra; ou seja, sem anotações não se tem elementos para provocar o debate.

É, então, no momento da formalização dos comentários que o professor especifica o modo de leitura literária que será usado, dando privilégio ao texto, ao contexto ou ao intertexto, ou mesmo à combinação dos dois modos, cabendo aos alunos a transformação dos comentários e/ou as anotações do diário de leitura ou em outro registro, em um material que dará lastro à discussão. Tal formalização pode ser feita por meio de uma forma mais elaborada de comentário, como uma resenha, ou qualquer uma das inúmeras formas de análise; entre elas alguns passos do seminário socrático, as fichas de função, ou mesmo a elaboração de perguntas que poderão ser usadas durante a discussão (COSSON, 2014, p.169-170).

Concluída a fase da pré-discussão, passa-se para o momento da discussão de fato. Este momento objetiva a discussão aprofundada, o diálogo fundante da leitura literária. Nessa perspectiva, aponta o autor:

Mesmo no ambiente escolar e dirigidas pelo professor, essas discussões são espaços de compartilhamento e não ensinamento, ou seja, um membro do círculo não vai ensinar ao outro, mas sim compartilhar sua leitura que não precisa ser negada ou aceita, mas exposta a todos. Daí que nessas discussões não haja respostas certas ou erradas, mas sim perguntas autênticas que querem realmente entender e compreender o que se leu em comum [...]. (COSSON, 2014, p.170).

Compreende-se, desta forma, que o círculo de leitura é um espaço de compartilhamento efetivo, uma oportunidade para se dividir a leitura e vivências pessoais, haja vista que a leitura de um texto sempre envolverá, de algum modo, “[...] a experiência prévia do leitor, os conhecimentos formais e informais que comporta sobre a sociedade e o mundo [...]. (COSSON, 2014, p.170). Daí a necessidade de se assegurar um ambiente de confiança, no qual deve imperar o respeito pela leitura de cada um; aspecto já sinalizado por Rouxel (2013).

No que tange ao período de tempo determinado para discussão, tudo depende do público alvo. Na escola, o tempo deve ser controlado e sistematizado,

independentemente do tipo de círculo de leitura adotado. Segundo Cosson (2014), o período de uma hora e meia é considerado ideal para a discussão. Este momento começa com os alunos reunidos, de cinco a dez minutos, para reverem suas anotações e decidir o responsável pela condução; caso isso não tenha sido decidido previamente. O debate pode iniciar-se por intermédio de uma pergunta “quebra-gelo” feita a algum dos integrantes: indagar, por exemplo, qual o aspecto mais relevante do texto ou uma rápida síntese da obra feita pelo coordenador ou algum membro do grupo e deve durar entre meia e uma hora, dependendo do tempo que se dispõe e da maturidade dos participantes do círculo. Após a discussão, os alunos podem ter outro tempo, entre cinco a dez minutos, para anotar o que foi discutido. A parte final da discussão, denominada miniaula, não deve ultrapassar mais que quinze minutos, e é reservada ao professor dar orientações ao grupo quanto ao bom funcionamento das leituras e debates, incluindo habilidades sociais, informações literárias, modos de leitura, usando-se, sempre que oportuno, da modelagem, que é o processo mostrando como deve ser feito.

Em seguida, institui-se o registro, que compreende o momento em que os participantes refletem como estão lendo e o funcionamento do grupo, bem como sobre o texto e a sua leitura compartilhada. Essa fase deve ocorrer ao final da conclusão da leitura da obra e pode ser feita de forma individual, em duplas ou coletivamente, sem que uma forma elimine a outra. As formas de registro podem ser desde o conhecido diário de leitura, até um gráfico com todos os personagens da obra ou uma linha do tempo da história da narrativa, relatórios de leitura escritos ou por meio de vídeos, júri simulado, reescrita de finais diferenciados, deslocamento da obra para outros tempos, entre tantas outras estratégias didáticas (COSSON, 2014, p.172). Para o autor, o registro escrito é fundamental no círculo de leitura implementado no ambiente escolar, pois proporciona meios de o professor verificar e conduzir o processo formativo do leitor.

A última etapa é destinada para a avaliação que, em ambiente institucionalizado, deve ser realizada de modo mais sistematizado e sistemático. Considerando que o círculo de leitura demanda o protagonismo dos seus participantes, a boa medida é promover formas paralelas e combinadas de avaliação e

autoavaliação. Para exemplificar, o autor cita como forma de avaliação, a filmagem das discussões dos grupos, que pode ser exibida e, posteriormente, analisado considerando os aspectos positivos e os aspectos que merecem atenção ou necessidade de aprimoramento. O vídeo pode, também, subsidiar a autoavaliação e depois serem armazenados na biblioteca para que outros grupos possam consultar. O autor complementa que

A avaliação também pode ser feita a partir da leitura dos diários de leitura, nos quais o professor busca analisar questões relativas à formação do leitor, tal como ampliação e fortalecimento de habilidades cognitivas, e ao conhecimento literário. Esses mesmos aspectos, somados às habilidades sociais, devem ser observados pelo professor durante a execução dos debates e registrados em fichas ou planilhas. No caso de atribuição de nota ou conceito, essas planilhas servem como material de comprovação escrita da observação feita pelo professor. Outro material que pode ser usado com os mesmos fins avaliativos são os registros feitos ao final da leitura de cada obra. (COSSON, 2014, p.173).

Assim, percebe-se que não faltam meios para que se faça a avaliação dos círculos de leitura. O primordial é que o processo avaliativo não interfira naquilo que é preponderante para o círculo e qualquer outro processo de letramento literário: o encontro entre o leitor e a obra. Afinal, o círculo de leitura é uma tática de compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu com esse objetivo. Por isso, se não funcionar como um diálogo autêntico entre seus participantes, o círculo não tem sentido em ser constituído. Aqui, mais do que outra estratégia metodológica, a atividade de ler é um diálogo que se mantém com a experiência do outro, diálogo que se torna uma ação comunitária: “É por isso também que ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir” (COSSON, 2014, p.174).

Tendo em vista que “diálogo”, “interação”, “mediação” e “integração dos alunos a partir do texto literário” são palavras-chave que assentam a metodologia do círculo de leitura, justamente em função de a perspectiva adotada ser a de considerar o texto

como produto dinâmico e resultante do processo interativo entre leitor-texto-autor<sup>18</sup>, é que a efetiva aproximação entre a obra literária e o leitor requer que o professor estabeleça uma relação dialógica com o seu aluno. Trata-se, portanto, de um professor que se coloca como o outro que, em sua própria ausência, lê com o aluno, não para ele e/ou por ele.

Entende-se, portanto, que a palavra “mediação” aponta para a ação de um interlocutor, aqui, no caso, o professor, responsável por estimular, familiarizar o leitor/aluno ao universo ficcional e à apreciação estética. O papel do professor como mediador nas atividades de leitura requer, desse modo, um trabalho de construção de sentidos de modo que os alunos-leitores expressem a sua subjetividade. Nesse sentido, o círculo de leitura sinaliza para um determinado tipo de mediador: um professor que renuncie ao papel de detentor único do saber, da imposição de um sentido convencionalizado e imutável a ser transmitido, uma vez que “O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada” (ROUXEL, 2013, p. 28). Trata-se de, a partir da recepção do aluno, convidá-lo para a aventura interpretativa, com seus riscos, a fim de “[...] ancorar o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos” (ROUXEL, 2013, p. 29).

Nesse contexto, Jouve é enfático ao afirmar que “[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo [...]” (JOUVE, 2013, p. 53). Logo, as representações que o leitor faz no processo de leitura são advindas de situações que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente no instante da leitura. O autor complementa que o que “[...] a leitura faz ressurgir por meio de uma palavra, uma frase ou uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (JOUVE, 2013, p. 55). O estudioso observa que alguns aspectos do ato da leitura, como os da esfera afetiva e intelectual, são sujeitos à subjetividade. Na aceção do autor, algumas condutas do leitor são consideradas essencialmente subjetivas, outras, subjetivas acidentalmente. Essas subjetividades

---

<sup>18</sup> No percurso da obra, Cosson sistematizou proposições para a leitura como “[...] diálogo que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito de leitura” (COSSON, 2014, p. 51).

são nomeadas como “subjetividade necessária” e “subjetividade acidental” (JOUVE, 2013). A “subjetividade necessária” impõe-se quando o livro demanda implicações do leitor, pois pede que se reporte às suas memórias afetivas (imagens ou representações mentais) para o preenchimento dos espaços em branco deixados pelo autor. Esse reservatório mental do leitor corresponde às suas vivências individuais e liberam-se, de modo espontâneo, no instante da leitura. Essas recordações pessoais possuem “necessariamente uma dimensão afetiva” (JOUVE, 2013, p. 55). No plano intelectual, diversas operações de leitura se expressam também como necessariamente subjetivas. No decorrer da leitura e atribuição de sentidos ao texto, conforme o interlocutor se depara com os espaços textuais, onde a incerteza ou desconhecido solicitam a criatividade, ele é instigado a desvendar o texto atentando-se para aspectos referentes à contradição, à ambiguidade, ao resíduo e ao branco, que são aspectos inerentes ao texto.

Quanto a “subjetividade acidental”, Jouve esclarece acontecer quando o leitor, no ímpeto do envolvimento direto com a obra, acaba por implicar-se na leitura bem mais do que deveria, empregando a subjetividade de modo não autorizado pelo texto (2013). Nesse sentido, os arranjos necessariamente subjetivos são adicionados aos acidentalmente subjetivos. Assim como ocorre na “subjetividade necessária”, a “subjetividade acidental” acontece nos planos afetivo e intelectual. Na esfera afetiva, ao se expor ao que está programado pelo texto, o leitor naturalmente vivencia a situação. Em consequência disso, acontecem alguns disparates, conscientes ou não, que desencadeiam discussões sobre o texto. No tocante à esfera intelectual, a compreensão do texto/obra é prejudicada em consequência do uso de uma subjetividade acelerada e imprudente. Nem por isso, a “subjetividade necessária” ou “subjetividade acidental” deixam de marcar a sua relevância no processo de leitura e atribuição de sentidos ao lido. Tais processos de subjetividades auxiliam no conhecimento de que a obra literária se institui, simultaneamente, na exploração do leitor por ele próprio (JOUVE, 2013, p. 60). A exploração com os leitores/alunos dessa dimensão subjetiva da leitura é dar-lhes a possibilidade de se reconhecerem no espaço intermediário, “[...] entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da

linguagem” (JOUVE, 2013, p. 61). É nesse “espaço intermediário”, proporcionado pela leitura literária, que os indivíduos constituem a própria identidade que a linguagem ocupa.

Em consonância com as ideias de Rouxel (2013) e Jouve (2013), Buzzo evidencia que

Mesmo diante de leituras literárias sugeridas pelo professor, o diário de leitura permite ao aluno “se dizer” (SIMPSON, 1995: 19), expressar opiniões, preencher lacunas deixadas pelo autor do texto, não existindo, segundo Simpson (1995), uma forma padrão de preenchê-las, pois a interpretação não é única para todos. Ela depende de uma série de fatores, como memória histórica, bagagem cultural, experiência de leitura, de vida etc. Em suma, a interpretação, tanto de aulas quanto de leituras, exige reflexão por parte do aluno. Completando o que foi dito, acreditamos que o diário de leitura não pode ser considerado, na perspectiva dialógica, como um produto acabado, por permitir uma escrita livre, na qual o aluno expõe pareceres e sensações implícitas, na realidade, muito particulares, que emergem da reflexão. (2010, p. 19)

Percebe-se que a autora apresenta considerações relacionadas à atuação do professor em decorrência do uso de outra estratégia metodológica, o diário de leitura. Assim como no círculo de leitura, trata-se de infundir nos alunos confiança para que osem pensar a partir de si próprios. Diversas atividades podem ser planejadas para fazer emergir sua subjetividade para que aprendam a escutar a si próprios e aos outros. Sendo o diário de leitura uma das formas de registro a serem utilizadas no círculo, é que se torna relevante o pressuposto, destacado na citação acima, de que é a partir das anotações e reflexões sobre o texto, que se inicia o processo de construção, refutação e ampliação dos sentidos do lido por meio da partilha da leitura; processo que deve ser amplamente estimulado pelo professor: “[...] a produção e a discussão de diários de leitura permitem que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz” (MACHADO, 2005, p. 63 apud BUZZO, 2010, p. 22).

Entender o aluno como protagonista na construção dos sentidos do texto literário, conforme destacado no segundo capítulo, valorizando a contribuição pessoal do aluno, não significa, entretanto, que o professor deve se ausentar do processo de

construção do conhecimento. Este pressuposto compõe uma das três perspectivas metodológicas compreendidas por Cosson (2018) como fundamentais para organizar as estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura, que é a técnica do andaime:

Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transmitir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Em nossa proposta, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos. (COSSON, 2018, p. 48).

Tendo em vista estes aspectos, tanto subjetivos quanto coletivos do ato de leitura, conjectura-se que o leitor, ao participar do processo de letramento literário, da experiência estética no espaço escolar, gerada a partir das práticas de leitura e escrita, extrapole o estudo propriamente do texto literário e seja “[...] capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2018 p.120), reconhecendo-se como membro ativo de uma comunidade de leitores. Desta forma, o letramento literário é entendido como uma faceta da educação literária:

[...] A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2018, p.12).

Considera-se, então, que a educação literária abarca processos gerais de "educação" que envolvem o literário, pois seu espectro é amplo, não se reduzindo à natureza acadêmica e possuindo caráter formativo e cultural (BALÇA; AZEVEDO, 2016). Em outras palavras, não se trata de uma prática que está circunscrita ao ambiente escolar e à formação curricular dos sujeitos, antes é um projeto de formação contínua dos indivíduos.

Desse modo, a educação literária, para Balça e Azevedo (2016), deve ser encarada como uma tarefa coletiva, transversal e contínua que envolve as famílias,

os educadores e os professores, sem deixar de considerar outros mediadores que possam atuar em espaços como as instituições culturais, os hospitais e centros de saúde, os transportes públicos ou as prisões, numa dinâmica de formação informal que acompanhe todo o percurso de vida dos sujeitos. Entende-se, portanto, que o interesse pela leitura do texto literário, bem como o debate acerca dele, são práticas que podem ser suscitadas em diferentes contextos, igualmente privilegiados para a formação de leitores. E, independentemente do local em que ocorra, faz-se necessário o comprometimento coletivo dos sujeitos que integram o processo educativo e o reconhecimento da sua relevância social e cultural. Os estudiosos reforçam o grande desafio de tornar-se um leitor na atualidade, já que o sujeito não nasce com tal capacidade, mas torna-se, por mérito das experiências positivas e marcantes que se tem com a leitura ao longo das suas vivências.

Para os autores, a educação literária “[...] procura que o leitor desenvolva um conjunto de saberes culturais, literários e sociais, que o auxiliem a fertilizar a sua competência enciclopédica, em particular a competência intertextual” (2016, p. 02), os quais o auxiliarão a preencher lacunas deixadas pelos textos e permitirão que ele leia criticamente o mundo ao seu redor. Os autores ainda afirmam que a leitura dos textos literários é igualmente uma fonte de relações interculturais que nos permitem conhecer o outro, refletir acerca do nosso lugar no mundo e do que significa ser humano (2016, p. 03).

Embora, a educação literária ultrapasse, segundo Balça e Azevedo (2016), os domínios da relação professor/aluno, implicando em um conjunto mais amplo de intervenientes oriundos de vários setores da estrutura social, entre eles, as relações interculturais, por exemplo, também convoca um conjunto de métodos e técnicas aplicáveis aos contextos de aprendizagem, formais ou não. No que se refere ao contexto formal, é importante que seja um espaço capaz de recuperar metodologias que dão voz ao aluno, no processo de leitura, e que suscite a autonomia do leitor. Considerando tais aspectos que compreendem a educação literária, bem como o contexto formal em que pode ocorrer, aqui especificamente a escola, faz-se relevante escolher um caminho para a sua efetivação.

É, então, sob essa perspectiva que o presente trabalho adotou o processo de letramento literário que, buscando sistematizar a leitura do texto literária, propõe

diversas atividades organizadas a partir do círculo de leitura, (COSSON, 2014), no qual o aluno é instigado a posicionar-se criticamente diante do que lê, fazer conexões com a sua realidade social, histórica e/ou cultural, repensar valores, etc. As etapas do círculo de leitura contribuem, ainda, para que o leitor tenha voz, estimulando a sua autonomia e a sua capacidade de reflexão crítica. Aspectos que concorrem para que, na sala de aula, o letramento literário emergja como uma “ponte” para a educação literária.

A partir das discussões empreendidas, entende-se que a obra literária deve ser trabalhada em sua integralidade. Para tanto, torna-se necessário que os educadores abandonem as práticas de leitura por meio de textos fragmentados e descontextualizados e escolham obras, cujos temas e linguagem envolvam o leitor, pois “[...] o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74), incumbindo, dessa forma, à escola e ao professor “[...] disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive” (PAULINO; COSSON, 2009, p.74). É, então, no sentido de buscar formas para promover o letramento literário rumo à educação literária, que se optou pelos pressupostos metodológicos do círculo de leitura, especificamente os tipos estruturado e semiestruturado, tendo como objeto de análise e estudo os contos de Lygia Fagundes Telles, que será mote do tópico a seguir.

### 3. 3. Alguns apontamentos sobre a autora Lygia Fagundes Telles

Lygia Fagundes Telles<sup>19</sup> nasceu em São Paulo e viveu sua infância no interior do Estado. Nesse período de sua infância interiorana, seu pai, o advogado Durval de Azevedo Fagundes, foi promotor público. Sua mãe, Maria do Rosário (Zazita), era pianista. Voltando, mais tarde, a residir com a família na capital, fez o curso fundamental na Escola Caetano de Campos e, em seguida, ingressou e formou-se na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (USP). Também cursou a Escola Superior de Educação Física, na mesma universidade.

---

<sup>19</sup> Informações acessadas em: <https://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia>

Quando adolescente, sentiu-se atraída pela Literatura, sendo motivado por seus maiores amigos, os escritores Carlos Drummond de Andrade e Érico Veríssimo. No entanto, futuramente, a autora viria a rejeitar seus primeiros escritos pois, em sua aceção, a pouca idade lhe havia trazido textos ainda prematuros.

Quanto à sua vasta produção literária, *Ciranda de Pedra* (1954) é considerada por Antonio Candido<sup>20</sup> como a obra que marca a maturidade literária. A própria autora também considera essa obra a referência inicial de suas obras completas<sup>21</sup>. Quando da sua publicação, o romance foi muito saudado pela crítica de estudiosos como Otto Maria Carpeaux, Paulo Rónai e José Paulo Paes<sup>22</sup>.

Em 1958, publicou o livro *Histórias do Desencontro*, que foi condecorado, no ano da publicação, com o Prêmio do Instituto Nacional do Livro. Em 1963, o segundo romance, *Verão no Aquário* (1963), recebeu o Prêmio Jabuti (1965); publicado no mesmo ano em que, já divorciada, casou-se com Paulo Emílio Sales Gomes, crítico de cinema. Escreveu para o cinema o roteiro de *Capitu*, em 1967, em parceria com o esposo. A obra baseada em *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, foi encomenda de Paulo César Saraceni e recebeu o Prêmio Candango (1969), concedido ao melhor roteiro cinematográfico.

A década de 1970 foi de intensa produção literária e referencia o início da sua consagração na carreira. Luft publicou alguns de seus livros de maior importância: *Antes do Baile Verde*, de 1970, cujo conto que intitula o livro recebeu o Primeiro Prêmio no Concurso Internacional de Escritoras, na França (1969). Já *As Meninas*, de 1973, foi o romance que recebeu o maior número de prêmios: Jabuti, (1974), Coelho Neto da Academia Brasileira de Letras, em 1974, e “Ficção” da Associação Paulista de Críticos de Arte, também em 1974. *Seminário dos Ratos*, publicado em 1977, recebeu, no mesmo ano, o prêmio PEN Clube do Brasil. Já o livro de contos *Filhos*

---

<sup>20</sup> Informações acessadas em: <https://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia>

<sup>21</sup> Informações acessadas em: <https://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia>

<sup>22</sup> Informações acessadas em: <https://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia>

*Pródigos*, de 1978, seria republicado, mais tarde, com o título de um de seus contos *A Estrutura da Bolha de Sabão*, de 1991.

Na década de 1980, *A Disciplina do Amor* (1980), levou o Prêmio Jabuti (1980) e o Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte, também em 1980. De 1989, o romance *As Horas Nuas* foi condecorado com o Prêmio Pedro Nava de Melhor Livro do Ano, em 1989.

Nas décadas seguintes, os textos curtos e impactantes foram escritos de forma sucessiva. Publicado em 1995, *A Noite Escura e Mais Eu* foi agraciado com o Prêmio Arthur Azevedo da Biblioteca Nacional (1995), o Prêmio Jabuti (1995) e o Prêmio APLUB de Literatura, também em 1995. Os textos do livro *Invenção e Memória* (2000) levaram o Prêmio Jabuti (2001), APCA (2001) e o "Golfinho de Ouro" (2001). *Durante Aquele Estranho Chá: perdidos e achados* (2002) antecedeu o seu livro mais recente, *Conspiração de Nuvens* (2007), ficção e memória, o qual foi premiado pela APCA (2007). Sua consagração definitiva viria com o Prêmio Camões, em 2005, distinção maior em Língua Portuguesa pelo conjunto de obra.

Em sua profícua carreira, a autora paulista recebeu vários prêmios, inúmeras condecorações e é atuante até o momento, participando de feiras de livros e congressos realizados não só no Brasil, como também em países nos quais foram publicados seus contos e romances. É membro da Academia Brasileira de Letras, da Academia Paulista de Letras e do PEN Club do Brasil.

Segundo Gens (2018), a escritora Lygia Fagundes Telles é um dos grandes nomes da Literatura na atualidade, cuja ficção

[...] se estende por sessenta anos, atravessando modernismos e pós e, à deriva dos rótulos, mostra-se sempre atual. Encontrou momentos de elevação por parte da crítica, outros de silêncio, mas enfrentou com fortaleza as variações de consagração. A produção da autora é segura, constante, determinada e reconhecível, em sua busca de mostrar e entender o humano. É interessante salientar que determinados escritores asseguram, em suas obras, textos prontos, em que não propõem mudanças em publicações sucessivas. Outros, produzem a partir do transformar e do processo, capturando outros sentidos, revendo ângulos diferentes a cada edição. Lygia Fagundes Telles, durante longo tempo de sua produção, agiu dessa forma, reiniciando textos ao sabor de dinamizações. (GENS, 2018, p.1).

Esse processo de revisão acontece a partir de 1970, quando alguns contos da autora, ao serem reeditados, são modificados por ela. A revisão dos contos que viriam a ser novamente publicados, sofreu alterações de diversas ordens: supressões de palavras ou períodos; acréscimos; trocas de termos por outros; mudança de nomes de personagens; em determinados períodos, ordenou-os de forma diferente. Buscando a constante revisão de seus textos, a fim de aprimorá-los e /ou readequá-los, Lygia entende que o ato de criação exige um constante esmerar-se por parte do criador.

A obra de contos *Antologia: Meus contos preferidos* (2004), da escritora paulista Lygia Fagundes Telles, da qual foram selecionados três contos, base para o desenvolvimento das atividades, compreende a reunião de trinta e um contos de diferentes fases da carreira da autora. Pode-se dizer que todos eles têm em comum, além do primor da forma, permeada de detalhes e sutilezas estilísticas e expressivas, a capacidade de fazer aflorar intensos sentimentos e sensações. De forma geral, buscam formar um retrato da vida, com suas adversidades, nuances, dúvidas e mistérios, que emocionam de modo profundo. Os contos fazem emergir a experiência modificadora do amadurecimento, de modo contundente e visceral, pois, em vez de abordar os sentimentos de maneira racional e limitadora, vasculham as entranhas da alma e suscitam experiências com o amor, a angústia, a saudade, a culpa, a inveja, o medo e a fé. As personagens trazem à tona vivências e sentimentos que podem levar o leitor a identificar-se, pois são “[...] grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc” (ROUXEL, 2013, p. 24).

Tendo em vista a riqueza dessa coletânea e do caráter universal dos contos, entende-se que abordá-los em sala de aula, sobretudo considerando o público alvo potencial, indivíduos de diferentes idades, classe social, gênero, crença, pontos de vista, etc, têm a possibilidade de ir na contramão do que, frequentemente, ocorre no meio escolar:

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o

acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas. (DALVI, 2013, p. 75).

Foi, então, levando em conta a necessidade de o texto literário dialogar com o público alvo desta pesquisa é que esta coletânea de contos foi selecionada, pois mantém estrita relação com as vivências dos educandos, podendo levá-los à ampliação de sua visão de mundo e de seu repertório estético e cultural. Com intuito de empreender o uso do círculo de leitura como metodologia de ensino da Literatura é que se fará a análise das especificidades temáticas e estéticas de três contos escolhidos dessa coletânea: “Pomba enamorada ou uma história de amor”, “Verde lagarto amarelo” e “Nada de novo na frente ocidental”.

### 3.3.1 “POMBA ENAMORADA OU UMA HISTÓRIA DE AMOR” NO CÍRCULO DE LEITURA

#### 3.3. 2 Um olhar sobre “Pomba enamorada ou uma história de amor”

O conto “Pomba Enamorada ou Uma História de Amor” foi, inicialmente, publicado, no livro *Seminário de Ratos* (1977) e tem como protagonista uma personagem feminina, seus desejos e obsessão; o enredo gira em torno de um amor platônico e que, portanto, não se concretizou.

A narrativa conta a história de uma moça, não nomeada, que no Baile Primavera, no qual é eleita princesa, apaixona-se por um rapaz chamado Antenor, que a toma nos braços para dançar. Apaixonada, decide conquistá-lo de qualquer forma: telefonava, mandava presentes, cartas assinadas com o pseudônimo de Pomba Enamorada; chegou a ir, várias vezes, no seu trabalho. Parecia não entender, ou não querer entender, as constantes recusas do rapaz, que virou sua obsessão; todas as tentativas, contudo, foram frustradas. No dia em que soube que iria se casar, desmaiou e, em seguida, tentou o suicídio, mas não morreu. Por fim, acabou casando-se com seu colega Gilvan. Mesmo assim, muitos anos depois, quando uma cartomante disse que encontraria o amor de sua vida na rodoviária, reviveu o sentimento. Sabendo que Antenor era motorista, P. E. vai à procura do seu antigo amor.

O título, de antemão, alude à temática do conto: primeiro, pela locução adjetiva “pomba enamorada”, segundo, por “uma história de amor”. No dicionário de símbolos, o vocábulo pomba refere-se ao

[...] símbolo universal da paz. Além de paz, simboliza pureza, simplicidade, harmonia, esperança e felicidade reencontrada. Na esfera cultural, a pomba simboliza a sublimação do instinto animal. Numa perspectiva pagã, a pomba também simboliza pureza, referindo-se à pureza do amor, mas por complementaridade se associa ao amor carnal e aos instintos sexuais.<sup>23</sup>

Contrariando lugar comum de que o vocábulo pomba remete apenas a um contexto de paz, a partir da citação acima pode-se afirmar que também está ligado a contextos de amor, paixão e desejo, bem como associado à imagem de pureza e simplicidade. Considerando as atitudes expressas pela protagonista na sua busca desenfreada de conquistar o amor de Antenor, pode-se dizer que ela congrega todas essas ideias contidas no dicionário de símbolos. Já o subtítulo, “ou uma história de amor”, indica, de pronto, ao leitor que o conto trará à tona uma narrativa que versará sobre o amor ou a busca pela realização amorosa. Para Rodrigues, o título remete “[...] a um folhetim, a uma história de amor dessas que enche os altos falantes das festas de rua do interior e as rádios da cidade com pedidos de música através de pseudônimos do tipo Pomba Enamorada, Coração Apaixonado” (2016, s.p.).

Partindo-se do pressuposto de que os elementos que compõe a narração (personagens, linguagem, espaço, foco narrativo, etc), bem como recursos expressivos e estilísticos criam uma rede de interrelações, que auxiliam na promoção das situações narrativas, gerando efeitos de sentido, o espaço do salão de baile do São Paulo Chique, é um desses elementos que contribui para compor a atmosfera romântica que perpassa a visão da protagonista. Dentro desse contexto, a *Valsas dos miosótis* e a música *Nosotros* reforçam esse clima e cada uma delas está ligada a um momento significativo do conto e, portanto, potencializam sentidos. A valsa é uma Composição de Ernesto Júlio de Nazareth<sup>24</sup>, pianista e compositor brasileiro,

<sup>23</sup> <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/pomba/>

<sup>24</sup> [https://www.ebiografia.com/ernesto\\_nazareth](https://www.ebiografia.com/ernesto_nazareth)

considerado um dos grandes nomes do Tango Brasileiro. Para ampliar a relação apontada acima, recorre-se ao significado de miosótis:

Flor Miosótis significa recordação, fidelidade e amor verdadeiro. É também conhecida como “Não-me-esqueças”. A explicação do nome “não-me-esqueças” da flor pode ser explicada por algumas lendas. Uma delas diz que num belo dia de Primavera, dois jovens apaixonados se encontravam à margem de um rio. Nas águas turbulentas, a jovem avistou um ramo de miosótis flutuando e ficou maravilhada pela beleza da flor. O seu amado, mergulhou então para apanhar as flores e oferecê-las à sua namorada. No entanto, quando tentou voltar para a margem, foi arrastado pela forte correnteza. Esta lenda conta que pouco antes de desaparecer ele gritou para a sua amada: “Não me esqueça, me ame para sempre!”. A partir desse dia a flor miosótis passou a crescer nas margens dos rios, para que mais ninguém tivesse que morrer por sua causa.

Assim como aponta a lenda da flor miosótis, a valsa, de mesmo nome dançada por Antenor e a protagonista, sugere amor verdadeiro que, apesar de não realizado, devido à morte do jovem, indica a perenidade desse amor. No caso do conto de Lygia, o amor também é inabalável, mas apenas para a protagonista, que se apaixonada perdidamente quando é tirada para dançar, ao som da valsa dos miosótis: “Ao ser tirada teve uma tontura, enxugou depressa as mãos molhadas de suor do corpete do vestido (fingindo que alisava alguma prega) e de pernas bambas abriu-lhe os braços e o sorriso” (TELLES, 2004, p.19).

Quanto ao bolero *Nosotros* (Los Panchos)<sup>25</sup>, que a protagonista dançava com o diretor do clube enquanto procurava Antenor, a letra da música revela a separação definitiva dos amantes, que se confirma, no conto, pelas palavras do diretor:

[...] embora o procurasse por todo o salão e com tal empenho que o diretor do clube veio lhe perguntar o que tinha perdido. Meu namorado,

---

<sup>25</sup> Composição de Eydie Gorme e Trio Los Panchos; tradução da letra: *Nós/Atenda-me, quero dizer-te algo/Que talvez não esperes, doloroso talvez/Escute-me, mesmo que me doa a alma/Eu preciso te falar e assim farei/Nós, que fomos tão sinceros/Que desde que nos vimos amando-nos estamos/Nós, que do amor fizemos/Um sol maravilhoso, romance tão divino/Nós, que nos amamos tanto/Devemos nos separar, não me pergunte mais/Não é falta de carinho te quero com a alma/Te juro que te adoro e em nome desse amor e/Pelo teu bem, te digo adeus.*

ela disse, rindo, quando ficava nervosa, ria sem motivo. Mas o Antenor é seu namorado? Estranhou o diretor apertando-a com força enquanto dançavam *Nosotros*. É que ele saiu logo depois da valsa todo atrapado com uma negrinha de frente única, informou com ar distraído. (TELLES, 2004, p. 20).

A presença dos dois intertextos contribuirá, assim, para antever aspectos que compõem o desenvolvimento das situações narrativas. Narrado de forma linear, o conto “Pomba enamorada ou uma história de amor” apresenta os fatos numa sequência cronológica: no baile do clube São Paulo Chique, a protagonista é eleita princesa. Convidada para dançar com Antenor, apaixona-se, apesar das poucas palavras trocadas ao som da *Valsa dos Miosótis*. A partir desse momento, começa a sua “saga” na busca pelo rapaz, que a recusa incessantemente, ora polidamente ora de forma bastante agressiva, os convites e os presentes enviados. A fim de mostrar as ações da personagem, que tudo faz para conquistar o amor de Antenor, o narrador em 3ª. pessoa, onisciente, conta em detalhes as suas loucuras de amor:

Não foi fácil assim, ela pensou quando o encontrou no fundo da oficina, polindo uma peça. Não a reconheceu, em que podia servi-la? Ela começou a rir, Mas eu sou a princesa do São Paulo Chique, lembra? Ele lembrou enquanto sacudia a cabeça impressionado, Mas ninguém tem este endereço, porra, como é que você conseguiu? E levou-a até a porta: tinha um monte assim de serviço, andava sem tempo pra se coçar, mas agradecia a visita, deixasse o telefone, tinha aí um lápis? Não fazia mal, guardava qualquer número, numa hora dessas dava uma ligada, tá? Não deu. Ela foi à Igreja dos Enforcados, acendeu sete velas para as almas mais aflitas e começou a Novena Milagrosa em louvor de Santo Antônio, isso depois de telefonar várias vezes só pra ouvir a voz dele. No primeiro sábado em que o horóscopo anunciou um dia maravilhoso para os nativos de Capricórnio, aproveitando a ausência da dona do salão de beleza, que saíra para pentear uma noiva, telefonou de novo e dessa vez falou, mas tão baixinho que ele precisou gritar, Fala mais alto, merda, não estou escutando nada. Ela então se assustou com o grito e colocou o fone no gancho. Só se animou com a dose de vermute que o Rôni foi buscar na esquina e então tentou novamente [...] convidou-o para ver um filme nacional muito interessante [...]. O silêncio do outro lado foi tão profundo que o Rôni deu-lhe depressa uma segunda dose. [...] ele pediu calmamente que não telefonassem mais para a oficina porque o patrão estava puto da vida e além disso (a voz foi engrossando) não podia namorar com ninguém, estava comprometido, se um dia der na telha, EU MESMO TELEFONO, certo? Ela que espere, porra. Esperou. (TELLES, 2004, p. 20-21).

O trecho desvela a atitude ativa da personagem que, tendo perdido o contato com Atenor, vai a sua procura. Desprezada por ele recorre, literalmente, a todos os santos e não santos: vai à igreja, acende velas, faz novenas, consulta horóscopos, começa uma novena, telefona, várias vezes, para ouvir a sua voz, convida-o para ir ao cinema, etc. As investidas, porém, não cessam, já que sua perseverança não conhece limites. Em uma dessas investidas não correspondidas, escreve cartas de amor, românticas e eróticas; estas incentivadas por Rôni, para quem “[...] a barra é o sexo, se ele (que voz maravilhosa!) é Touro, você tem que dar logo, os de Touro falam muito na lua, nos barquinhos, mas gostam mesmo é de trepar” (TEELS, 2004, p. 21). Romântica em excesso, desiste de mandar as cartas inspiradas no livro *Correspondência erótica*, de Glenda Edwin, assinando-as “Pomba Enamorada”. No mesmo período, “[...] começou para ele um suéter de tricô verde, linha dupla (o calor do cão, mas nesta cidade, nunca se sabe!)” (TELLES, 2004, p. 21). Depois, começou a oferecer para ele músicas, especialmente boleros, no programa Intimidade no Ar, que não tiveram, igualmente, qualquer efeito: “[...] ele bufou de ódio e respondeu que não queria ouvir nenhum bolero do caralho. Diga a ela que viajei, que morri!” (TELLES, 2004, p. 21-22).

Em mais um dos seus arroubos, resolve procurar Antenor novamente, agora na saída do serviço. Produzida para se encontrar com o amado, chega, no entanto, “toda esbagaçada”. Com a chuva tinha perdido o cílio postiço do olho direito; só lhe restava o do olho esquerdo. Mais uma vez tratada de forma ríspida é, à força, obrigada a voltar para sua casa:

[..] falou bem dentro do seu ouvido que não o perseguisse mais que já não estava aguentando, agradecia a camisa, o chaveirinho, os ovos de Páscoa e a caixa de lenços mas não queria namorar com ela porque estava namorando com outra, Me tire da cabeça, pelo amor de Deus, PELO AMOR DE DEUS! (TELLES, 2004, p. 22).

No desespero para ter a pessoa amada, Pomba Enamorada continua, entretanto, lançando mão de todo e qualquer artifício para conquistar Antenor: insiste em convidá-lo para ir ao cinema, compra ingresso para Baile das Hortênsias, consulta pai de santo, feitiço; tudo sem sucesso:

Na tarde seguinte comprou o disco Ave-Maria dos Namorados, na liquidação, escreveu no postal a frase que Lucinha diz ao Mário na cena da estação, Te amo hoje mais do que ontem menos do que amanhã, assinou P.E. e depois de emprestar dinheiro do Rôni foi deixar na encruzilhada perto da casa de Alzira o que o Pai Fuzô tinha lhe pedido há duas semanas pra se alegrar e cumprir os destinos: uma garrafa de champanhe e um pacote de cigarro Minister. (TELLES, 2004, p. 23).

O romantismo extremo da personagem encontra eco na cultura consumida por ela, a qual está assentada, pelo que se pode inferir pelo trecho acima e a seguir, em clichês e ideais românticos: “Na noite em que terminou a novela com o Doutor Amâncio felicíssimo ao lado de Laurinha, quando depois de tantas dificuldades, venceu o amor verdadeiro, ela enxugou as lágrimas [...]” (TELLES, 2004, p. 22). A postura da protagonista, conforme Silva, corresponde “[...] ao estereótipo do sujeito cego de amor. Este só vê aquilo que está condizente com a realidade que criou para si mesmo. Neste caso, o conto pode ser lido como uma história de amor à moda folhetinesca” (SILVA, 2014, p.114). Guiada, portanto, por suas emoções, a protagonista “embebeda-se” da visão romântica das novelas (superação de todas as adversidades e um final feliz), da religião e de credices populares na busca pela realização amorosa. Ainda que ganhando pouco, pois ajudante de cabelereira, a personagem não mede esforços e gastos para possuir Antenor; fruto de seu romantismo incurável.

Não obstante as insistentes recusas de Antenor, proporcional às suas insistentes investidas, a moça o idealiza, pois cega de amor não consegue enxergar as suas constantes grosserias e, mais, que não queria qualquer envolvimento com ela; aspecto demonstrado na mesma noite em que se conhecem, quando ele sai do Baile da Primavera “atracado com uma negrinha de frente única”. As grosserias estão expressas não apenas no modo de tratá-la, conforme trechos anteriormente destacados, mas também na linguagem, atravessada por gírias, expressões populares e também por palavras de baixo calão: “A rainha é uma bela *bosta* [...] não acredito nessas *babaquices*” (2004, p.19, grifo nosso); “[...] mas ninguém tem este endereço, *porra*, como é que você conseguiu” (2004, p. 20, grifo nosso); “Fala mais alto, *merda*, não estou escutando nada” (2004, p. 20, grifo nosso); “[...] ele pediu

calmamente que não telefonassem mais para a oficina porque o patrão estava *puto da vida* [...], se um dia *der na telha*, EU MESMO TELEFONO” (2004, p. 21, grifo nosso); “[...] disse que estava *putíssimo* porque o Corinthians tinha perdido [...]” (2004, p. 20, grifo nosso).

Como se pode verificar pelos excertos acima, o modo como a autora utiliza o discurso direto é bastante peculiar. Sua pontuação não obedece às convenções, já que não há a tradicional separação do discurso citado do restante do texto, seja pelo uso de travessões ou de aspas. Mas, ainda assim, o discurso dos personagens, não só de Antenor, é mantido em sua totalidade, não havendo qualquer alteração na estrutura do que foi dito para que fosse incorporado ao discurso de quem cita. Considerando que o discurso direto é a forma que mais preserva a unidade estrutural do discurso de outrem, um tipo de discurso que tem a alteridade bem marcada, segundo Bakhtin (1997), é que se pode afirmar que a linguagem usada por Antenor sinaliza para sua condição social e cultural, bem como para um perfil de “dar de ombros” para o que está seu redor; já antes sugerido pelo diretor do clube quando fornece a “ficha” dele para a protagonista: “Um cara legal mas que não esquentava o rabo em nenhum emprego, no começo do ano motorista de ônibus, mês passado era borracheiro numa oficina da Praça Marechal Deodoro mas agora estava numa loja de acessórios na Guaianazes [...]” (2004, p. 20). Já o discurso indireto, pressupõe mudanças estruturais no discurso apreendido e quem cita apreende o discurso, digerindo-o e recolocando-o em seu próprio discurso, decidindo inclusive o que é relevante para ser retomado. Neste caso, é o narrador quem incorpora o discurso de Antenor, o qual, no entanto, mantém os vocábulos que remetem ao universo linguístico do personagem: “patrão estava *puto da vida*”, “se um dia *der na telha*, “estava *putíssimo* porque o Corinthians tinha perdido”.

A coloquialidade perpassa não apenas o discurso de Antenor, mas o conto como um todo. O assunto é apresentado de modo leve e bem humorado, com uma linguagem simples, bastante representativa da linguagem do dia-a-dia, como é possível observar no trecho a seguir: “Antes não desse, diria depois à rainha enquanto voltavam para casa. Isso porque depois dessa licença não conseguiu mais botar os olhos nele [...]” (2004, p.19-20) ou, ainda, em “[...] empurrou-a para o ônibus

estourando de gente e fumaça” (2004, p. 22). Assim, o romance mimetiza, também na linguagem, o universo do público alvo desta pesquisa, dado o predomínio da oralidade, com períodos de estruturas simples, ordem direta, sem clichês, promovendo a interação entre ele e o universo ficcional.

Depois de todas as tentativas frustradas, visitas ao trabalho, convites, presentes, cartas, postais, toma conhecimento do casamento de Antenor e prefere tirar a sua vida, do que viver sem seu objeto de desejo. Tentativa, também, frustrada, assim como suas investidas amorosas: “[...] foi ao crediário Mappin, comprou um licoreiro, escreveu-lhe um cartão [...] e quando chegou em casa bebeu soda cáustica. Saiu do hospital cinco quilos mais magra [...]” (TELLES, 2004, p. 24). O que fica, uma vez mais, são as atitudes tresloucadas da incurável Pomba Enamorada.

Mesmo depois do casamento de Antenor e da tentativa frustrada de suicídio, a personagem manda-lhe um bilhete, avisando sobre as queimaduras decorrentes da soda cáustica e do casamento com seu amigo Gilvan. A partir deste ponto, a narrativa ganha um outro ritmo, tornando-se mais acelerada. Se antes, o conto vinha em um ritmo lento, considerando todos os detalhes das ações apaixonadas da protagonista, suas desvairadas atitudes para reforçar a sua capacidade de fazer tudo por amor e, as consequentes reações de Antenor, insistentemente negativas, conforme apresentado, a partir do seu casamento, os eventos decorridos são apresentados de modo veloz. Esta alteração da velocidade do conto tem a ver com a anisocronia, entendida como “[...] toda a alteração, no discurso, da duração da história, aferindo-se essa alteração ao tempo de leitura” (REIS; LOPES, 1988, p. 232). Ou seja, o discurso pode desenvolver-se num tempo mais prolongado do que o da história, como é o caso de grande parte da narrativa, em que predomina a pausa e a extensão; movimentos narrativos particulares que criam uma velocidade temporal consideravelmente lenta. Ou, então, pelo contrário, num tempo mais reduzido do que o da história, quando o narrador abrevia em poucas linhas o que ocorreu em vários dias, meses ou anos; como é o caso, por assim dizer, do segundo momento do conto, em que Pomba Enamorada se casa:

Gilvan, Gilvan, você foi a minha salvação, ela soluçou na noite de núpcias enquanto fechava os olhos para se lembrar melhor daquela

noite em que apertou o braço de Antenor debaixo do guarda-chuva. Quando engravidou, mandou-lhe um postal com uma vista do Cristo Redentor [...]. No dia em que Gilvanzinho fez três anos, de lenço na boca (estava enjoando por demais nessa segunda gravidez) escreveu-lhe uma carta [...]. No noivado da sua caçula Maria Aparecida, só por brincadeira pediu para uma cigana muito famoso do bairro lesse seu futuro. [...] mas no domingo marcado deixou a neta com a comadre, vestiu o vestido azul-turquesa as bodas de prata, deu uma espiada no horóscopo do dia (não podia der melhor) e foi. (TELLES, 2004, p. 24-25).

Como se pode perceber pelo trecho transcrito, o narrador reduz a cerca de meia página os acontecimentos vividos entre o casamento e a primeira gravidez, entre a primeira e a segunda gravidez. Lapso temporal ainda maior se inscreve quando o leitor se depara com a informação de que o casamento com Gilvan já completara 25 anos. Suprimindo tantos elementos discursivos, o narrador reduz violentamente o tempo da história. O que se pode dizer é que, aqui, o tempo da história aparece reduzido, no discurso, a um lapso durativo sensivelmente menor do que aquele que a sua ocorrência exigiria; aspectos que definem outros dois movimentos narrativos particulares da anisocromia que criam uma velocidade temporal consideravelmente veloz, o sumário e a elipse.

Considerando que tanto o sumário quanto a elipse correspondem a formas de supressão de lapsos temporais mais ou menos alargados, levando à amputação de elementos discursivos, pode-se inferir que os acontecimentos relativos à vida da protagonista a partir do seu casamento com Gilvan tem menos relevância, se comparado ao amor “verdadeiro” nutrido por Antenor. A partir dessa premissa, o narrador, em ritmo acelerado, sintetiza muitos anos da sua vida matrimonial: a gravidez e nascimento dos filhos, chegada de netos, bodas de prata, etc. A omissão, portanto, de acontecimentos relacionados à sua vida de casada, sugere uma união por conveniência, na qual se associam qualidades de não-intimidade, não-amor, mas casamento; pelo menos do lado da protagonista.

Essa leitura ganha sentido quando se verifica que a supressão de situações narrativas ligadas ao seu casamento não vem acompanhada da supressão da figura de Antenor. Os poucos acontecimentos narrados, a respeito da sua vida em família, estão associados ao amor da juventude. Quando engravida pela primeira vez, envia

um cartão postal contando-lhe sobre “[...] o quanto estava feliz numa casa modesta mas limpa, com sua televisão a cores, seu canário e seu cachorrinho chamado Perereca” (2004, p. 25); a esta altura Antenor morava em Piracicaba com a mulher e as gêmeas. No dia do aniversário de Gilvanzinho de 3 anos, escreve-lhe uma carta “[...] desejando-lhe todas as venturas do mundo como chofer de uma empresa de ônibus da linha Piracicaba-São Paulo” (2004, p. 25). Em todas as correspondências, apesar do tempo decorrido, deixa a sua marca de romântica inveterada: no postal, a assinatura Pomba Enamorada e um coração flechado e, na carta, um amor-perfeito seco colado.

O ponto ápice desse sentimento amoroso, que o tempo não deu conta de apagar, inscreve-se no dia do noivado da filha, no qual resolve consultar uma cartomante; que reacende a esperança e o desejo por Antenor:

A mulher embaralhou as cartas encardidas, espalhou tudo na mesa e avisou que se ela fosse no próximo domingo à estação rodoviária veria chegar um homem que iria mudar por completo a sua vida. [...]. O nome começava por A, olha aqui o Ás de Espadas, com a primeira letra do seu nome. Ela riu seu risinho torto (a falha do dente já preenchida, mas ficou o jeito) e disse que tudo isso era passado, que já estava ficando velha demais para pensar nessas bobagens mas no domingo marcado deixou a neta com a comadre, vestiu o vestido azul-turquesa as bodas de prata, deu uma espiada no horóscopo do dia (não podia der melhor) e foi. (2004, p. 25).

O que fica é que da juventude até a idade madura, Antenor não sai do coração e do pensamento da protagonista, tanto é que os poucos acontecimentos relatados pelo narrador a respeito da sua vida matrimonial, todos envolvem o sujeito, que quando visto pela primeira vez, “[...] o coração deu aquele tranco e o olho ficou cheio d’á água e pensou: acho que vou amar ele para sempre” (2004, p.19). Profecia que se cumpre.

Ter acesso ao universo íntimo da personagem, exemplo da citação acima, dada pela focalização onisciente, permite ao leitor ter acesso aos seus pensamentos e sentimentos. Contada pela perspectiva do narrador heterodiegético, que faz descortinar experiências vivenciadas pela Pomba enamorada, a narrativa concede ao

leitor entrar em contato com a sua intimidade, identificando-se com ela, sobretudo com o amor não correspondido.

A paixão desenfreada nutrida por Antenor não fica, entretanto, apenas no âmbito temático. Procurando mimetizar esse desejo irrefreável, autora se vale de um artifício formal: contar a história em um único e longo parágrafo. Em estudo intitulado “Entre a sublimação e a degradação: as diferentes faces do amor em Lygia Fagundes Telles”, Diógenes afirma:

Na narrativa não há marcações de discurso direto, é como se fosse uma espécie de desabafo, uma confissão ou até mesmo um relato de mulher apaixonada suspirando nas páginas do seu diário, sofrendo por um amor que nunca foi possível ser efetivado. (DIÓGENES, 2019, p. 38).

Contado em um só parágrafo, o conto figura um suspiro apaixonado; recurso formal empregado pela escritora que leva o leitor a inteirar-se aos acontecimentos em um só fôlego; até a pontuação exigida nos diálogos é suprimida, para não haver pausas e promover a “fusão” veloz do leitor com a obra. Esse artifício cria uma constante tensão no leitor e conseqüente ansiedade pelos acontecimentos subsequentes. Assim, a forma seduz o leitor para o conteúdo (CANDIDO, 1995; JOUVE, 2012).

Outro elemento que opera no conto para figurar o desejo e o amor perene da protagonista por Antenor é o espaço narrativo. Pode-se afirmar que todos os espaços apresentados ao longo do conto, tem por objetivo reforçar a sua busca incessante por Antenor: “Ela foi à Igreja dos Enforcados, acendeu sete velas para as almas mais aflitas e começou a Novena Milagrosa em louvor de Santo Antônio, isso depois de telefonar várias vezes só pra ouvir a voz dele” (TELLES, 2004, p. 20). Ou então: “No Conselheiro Crispiniano se não estava enganada, tinha em cartaz um filme muito interessante, ele não gostaria de esperar a chuva passar num cinema? (2004, p. 22). Nesse sentido, o salão do clube São Paulo Chique, a oficina, as ruas e igrejas mencionadas figuram a ideia de que é capaz de tudo pelo seu amado. Busca-o no trabalho, na rua em frente ao trabalho, leva oferendas na encruzilhada, na igreja vai para rezar e pedir aos santos por seu amado, enfim, os lugares por onde passa robustecem a sua obsessão pelo moço.

Considerando que os fatos relatados compreendem da juventude à fase adulta da personagem, o tempo da história é cronológico, porque marcado por uma “[...] sucessão cronológica de eventos suscetíveis a serem datados com maior ou menor rigor” (REIS; LOPES, 1988, p. 220). Aqui, não há exatamente marcos temporais que enquadram a história, mas é possível perceber a passagem do tempo, de um lado pelos insistentes arroubos da protagonista para conquistar Antenor – consulta do horóscopo, orações, visitas a igrejas, presentes, pai de santo, feitiços, etc – e, de outro, pelos desdobramentos da vida matrimonial – filhos, netos, bodas de prata. Por isso, o enredo é linear, obedecendo à ordem do começo, meio e fim, ao princípio da causalidade (os fatos são ligados pela relação de causa e efeito) e da verossimilhança, na medida em que se procura a aparência de verdade, respeitando a logicidade dos fatos.

Ainda que o desfecho fique em aberto, aguçando a imaginação do leitor, ele faz pensar no conto de Machado de Assis, “A cartomante”, já que, segundo Jouve (2013, p. 58), “A intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor”. Ainda que no conto de Lygia não se tenha um trio amoroso constituído, como no conto de Machado, já que Antenor está apenas nos desejos da moça, ele se faz presente no relacionamento matrimonial dela com Gilvan, seu esposo. Assim como Rita, casada com Vilela, mas amante de Camilo, amigo de infância do marido, Pomba Enamorada mantém um casamento de aparências e cumpre o seu papel social de esposa, apesar de cultivar paixão adormecida por Antenor. Também a figura da cartomante, assume, em ambas as narrativas, papel determinante para as personagens femininas: no caso da protagonista do conto de Lygia, esperança de, finalmente, viver o grande amor de sua vida e, para Rita, confortar seu o “coração” sobre os sentimentos do amante em relação a ela, bem como amainar as desconfianças do marido. O desfecho do conto de Machado, que culmina na morte dos amantes, executados pelo traído, e o final aberto do conto de Lygia, acendem no leitor muitas perguntas: Conseguiria Pomba Enamorada finalmente concretizar o seu amor? Ou teria um final trágico, tal qual em “A cartomante”? “Essas coisas” que existem entre o céu e a terra que nem nossa filosofia pode sonhar, compreende a própria condição humana que, não raro, se deixa levar pela irracionalidade, aqui uma

grande paixão, colocando em risco o casamento, a família, a amizade. Pode-se, enfim, dizer que os contos de Lygia e Machado mantêm uma conversa muito próxima e interessante tanto em relação às personagens e seus relacionamentos afetivos, quanto sobre a influência do místico, cartomante, no desenrolar de seus enredos e na atitude, principalmente, das personagens femininas.

Sugestões intertextuais à parte, percebe-se no conto de Lygia que, além do desencontro amoroso, a protagonista ainda experimenta o desencontro entre o viver e o imaginar, dada a sua incapacidade de desromantizar seu ideário de amor. Se conseguisse tirar a venda que a cega, seria capaz de compreender que não existe em Antenor mais que aquilo que nele se mostra; que o “príncipe” é menos nobre e elevado do que os personagens que compõem o seu mundo de fantasias amorosas. Desse modo, a autora cria um mundo em que os limites entre o vivido e o imaginado se confundem e tocam as dimensões do onírico, uma vez que o conto insinua uma atmosfera de contos de fadas (baile, princesa, príncipe), que deixa marcas no pensamento e nas ações da protagonista: “Encontrou-o pela primeira vez quando foi coroada princesa no Baile da Primavera e assim que o coração deu aquele tranco e o olho ficou cheio d'água pensou: acho que vou amar ele pra sempre” (TELLES, 2004, p. 19).

Em muitos outros momentos da narrativa também se podem vislumbrar essa fusão de realidade e fantasia, como no seguinte trecho: “feitiço infalível [...] Pois colasse o retrato dele num coração de feltro vermelho e [...] tinha que cravar três vezes a ponta de uma tesoura de aço no peito do ingrato e dizer [...] não vais comer nem dormir nem descansar enquanto não vieres me falar!” (TELLES, 2004, p. 23-24). Entrelaçamento entre realidade e ficção ainda pode ser constatado quando tenta adequar-se ao mundo fictício das novelas e revistas à moda da época; atitude tomada para, uma vez mais, conquistar Antenor: “[...] fizesse o penteado da Catherine Deneuve [...] capa do último número de *Vidas Secretas*” (TELLES, 2004, p. 22-23).

Diante da análise apresentada, pode-se dizer que o conto é rico na proposição de um olhar crítico sobre a incapacidade de desromantizar o amor idealizado, vendido aos borbotões nas revistas, novelas e filmes. Temas como o amor, a paixão, a obsessão são sugeridos pelo texto oportunizando ao leitor em formação experimentar,

pela ficcionalização apresentada, formas de compreender a si e ao outro. Além do mais, ao oferecer ao leitor subsídios para a compreensão de aspectos ligados ao sentimento amoroso e, simultaneamente, recusar-se a impor a ele saídas prontas, Telles deixa entrever, ainda, a sua própria concepção de leitor, na medida em que nega soluções fechadas. Desse modo, não obstante a estrutura narrativa não desafie o leitor, dada a sua construção linear, ao leitor é dado espaço para que atue como coautor, porque os intertextos com as músicas e com o conto de Machado de Assis criam significativos efeitos de sentido para a compreensão do conto. Assim, tanto a intertextualidade quanto o desfecho aberto permitem que o leitor participe ativamente da construção dos sentidos do texto, oportunizando que preencha as lacunas a partir da sua imaginação, das suas experiências de mundo, de seus conhecimentos culturais, sociais e de outras leituras.

De forma geral, a leitura e análise de “Pomba enamorada ou uma história de amor” permite o contato do leitor com um gênero literário bastante conhecido, mas nem sempre abordado em sala de aula de modo a desvendar os recursos expressivos e estilísticos empregados, bem como a riqueza dos operadores de leitura do texto narrativo, o que pode criar um elo proximal. É, então, com humor e também com alguma tristeza, que o conto traz à tona os desafios que os indivíduos encontram para viver as suas paixões; projeto estético que humaniza, porque faz viver (CANDIDO,1972).

### 3.3.3 Proposta didática para o estudo literário de “Pomba enamorada ou uma história de amor

**Turma:** EJA- Português fundamental fase II

**Duração:** 17 aulas

**Texto literário:** “Pomba enamorada ou uma história de amor”, conto retirado da

*Antologia:* meus contos preferidos

**Autora:** Lygia Fagundes Telles

## CÍRCULO

### Etapas do círculo de leitura

#### **Professor:**

Embora o círculo de leitura tenha sido descrito detalhadamente no tópico da metodologia, aqui se apresenta um quadro síntese para melhor detalhar as etapas e procedimentos.

#### **1. PREPARAÇÃO** (etapa anterior ao círculo)

- a. Seleção de textos
- b. A disposição dos leitores (*preparação do leitor para participar das discussões - atividades motivadoras*)
- c. A sistematização das atividades (*obras a serem lidas, calendário, local, papéis dos leitores em cada reunião, regras de convivência*)

OBS. Cosson (2014) sugere a *modelagem, ou seja, técnicas para clareza por parte dos alunos sobre o funcionamento do círculo*)

#### **2. EXECUÇÃO**

- a. O ato de ler (*leitura propriamente dita, que pode ser feita de forma silenciosa, compartilhada em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.*)
- b. O compartilhamento
  - . Pré-discussão (*anotações de impressões durante e depois da leitura*)
  - . Discussão propriamente dita (*pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou uma Discussão propriamente dita (pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão)*)
  - . O registro (diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.)

#### **3. AVALIAÇÃO** (*sistematizada*)

- . Combinação de avaliação e autoavaliação.

### Importante...

#### **MINIAULA**

Compreende-se como “[...] o momento em que o professor assume seu papel de professor para ensinar aos alunos alguma questão relevante para o círculo de literatura [...] sejam realmente curtas e estejam relacionadas aos livros e necessidades da turma.” (DANIELS, STEINEKE, 2004 apud COSSON, 2018, p. 144)

**Primeira etapa: Preparação**  
*A Literatura clássica e o leitor*

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** - Motivar os alunos a se expressarem sobre o tema proposto tanto nos vídeos quanto nas suas vivências de leitura;

- Instigar nos alunos a refletirem sobre a importância da leitura literária, sobretudo da obra clássica para suas vidas;

- Compreender a importância da socialização de suas histórias de leitores;

- Conhecer a estrutura e funcionamento dos círculos de leitura

**MINIAULA I**

Nesse momento, apresentar as etapas da organização dos círculos de leitura que irão participar utilizando-se do quadro síntese apresentado no início desse material pedagógico. Cosson sugere, após a apresentação das etapas do círculo de leitura, que o professor elabore juntamente com seus alunos cartazes descrevendo tanto as funções como as regras de convivência nos círculos de leitura. “Um bom artifício, sobretudo com adolescentes, é estabelecer um contrato de convivência especial para o círculo de leitura e escrever esse contrato em cartaz que fica afixado na sala e é assinado por todos” (2018, p. 167).

**Atividade 1:** Organizar a turma em um semicírculo, de modo a formar um espaço de conversa. Exibir aos alunos os seguintes vídeos: 1. Karnal: “Quem lê clássicos se torna sempre outra pessoa”; 2. Dante Gallian: “A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma.”

**Professor...**

Os vídeos abordam a importância da leitura das obras clássicas para humanizar o leitor, instigar a reflexão sobre si e o mundo, bem como a leitura e discussão desses textos como “remédios para a alma”.

**Vídeo 1** (2:39)

<https://www.youtube.com/watch?v=JID25jNRKPM>

**Vídeo 2** (6:51)

<https://www.youtube.com/watch?v=Y7aNuP7008>

**Atividade 2:** Após a exibição dos vídeos, o professor fomentará a discussão oral de algumas questões abordadas pelos vídeos (ou outras que forem julgadas convenientes):

**Sugestão de questões norteadoras para a discussão oral:**

- 1- Por que, conforme Karnal (vídeo 1), nós somos a geração que mais lê? Você sabia disso? Comente.
- 2- O Autor do vídeo 1 afirma que lemos no nosso dia a dia inúmeros textos e imagens pelos mais diferentes meios de comunicação (*whatsapp*, *facebook*, *instagram*, publicidade, televisão, entre outros). Você considera que esses textos já trazem o conhecimento que precisamos? Argumente.
- 3- Você sabe o que é um clássico? Conhece ou já ouviu falar de algumas obras ou autores citados por Karnal (*Hamlet*, *A divina comédia*, Machado de Assis, Clarice Lispector)?
- 4- De que formas a Literatura Clássica age no leitor, conforme o vídeo 1? Comente considerando se acha possível que a Literatura possa atuar sobre a vida do indivíduo.
- 5- O autor do vídeo 2, Dante Gallian, afirma que a Literatura clássica pode atuar, nas vidas humanas, como remédio da alma. Em que sentido você acredita que o autor diz isso? Comente.
- 6- Qual a sua opinião sobre essa proposição apresentada acima? Que “males” você acha que a leitura do texto literário poderia curar?
- 7- Se já leu uma obra clássica, qual a emoção e/ou percepção sobre o mundo ela despertou em você? Comente.
- 8- Que tipos de leituras você faz no seu cotidiano (jornal, revistas, histórias em quadrinhos, livros de Literatura, livros *online*, entre outros)
- 9- Entre os temas das histórias (enredos de aventura, humor, suspense, terror, amorosos, drama, investigação, policial, relações familiares, amizade, morte, etc) qual você mais gosta? E quais que menos gosta? Por quê?
- 10- Algum livro (s) que marcou sua vida? Comente.

**Atividade 3:** Alunos organizados em semicírculo para a exibição de vídeo que aborda a metodologia do círculo de leitura. A ideia é que os alunos conheçam o que são, como são formados e seus possíveis benefícios para os leitores. Em seguida, o

professor estimulará a discussão sobre a reportagem seguindo um roteiro de perguntas para a discussão oral, ou outras questões que entender convenientes.

**Professor,**

O vídeo traz uma reportagem de Serginho Groisman, apresentador do Programa Altas Horas, exibido pela Rede Globo, que trata sobre o funcionamento do projeto de círculos de leitura de obras clássicas na cidade de São Paulo.

**Vídeo:** <https://youtu.be/96DFS6tv8-M>

**Sugestão de roteiro para discussão oral sobre o vídeo:**

1. Você já tinha ouvido falar dos círculos de leitura? Se sim, comente.
2. Qual aspecto do círculo de leitura que julga mais interessante? Comente.
3. Se tivesse oportunidade, participaria de um círculo de leitura? Por quê?.
4. Quanto à temática abordada nos três vídeos, você percebe alguma semelhança? Comente.
5. Por que você acha que os idealizadores escolheram obras clássicas para a leitura e discussão? Argumente.

**Atividade 4:** Propor aos alunos o registro extraclasse de um livro/texto que se lembrem, que os tenha agradado muito e/ou deixado marcas. Esse registro pode ser feito de várias formas: ilustração do livro; passagem da história com comentários; recortes que mostrem a obra ou que se relacionem com ela; síntese da história ou, ainda, os sentimentos desencadeados pela leitura. Em caso de registro escrito, o aluno deverá escrever no mínimo 10 linhas, se ilustração/recorte, apresentar em cartolina ou papel *kraft* (ou mesmo com a junção de folhas de sulfite), devendo conter o nome do aluno, autor e título da obra. Após o compartilhamento da atividade pelo grupo de alunos, os textos devem ser expostos na sala de aula.

**Professor,**

As **Atividades de 1 a 4** ajudarão você a conhecer um pouco mais sobre a trajetória de leitura dos alunos, como também a promover a sociabilização da turma. Para ajudá-lo a inquirir o hábito de leitura dos alunos e a selecionar textos que venham ao encontro dos interesses dos educandos, sugere-se um questionário (anexo I) com questões que procuram investigar a ligação do aluno com a leitura/Literatura/obra clássica. No tocante à presente pesquisa, o questionário não pôde ser aplicado devido às consequências do fechamento das escolas no período pandêmico. A seleção dos contos de Lygia F. Telles foi feita a partir das considerações de alguns estudiosos, como Machado (2002), Calvino (1993) e Candido (1995), que se debruçam em mostrar a importância dos textos literários clássicos para a

experiência humana. Calvino (1993), por exemplo, assegura a importância da leitura dos clássicos para entendermos quem somos e onde chegamos; logo, têm o poder de levar o leitor a ser percebido como sujeito. Cosson (2018) também defende os clássicos em sala de aula quando aponta que o professor não deve desprezar os textos consagrados, pois são representantes da herança cultural da humanidade. É, então, segundo esses pressupostos e levando em conta que temáticas abordadas nos contos selecionados tratam de assuntos que nunca morrem e pertencem a todos, sem distinção de gênero, raça, etnia, classe social, etc, como o desencontro amoroso, o papel e o lugar da mulher na sociedade, as desavenças, o ciúme e a inveja.

### **A motivação continua...**

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** - Motivar os alunos para leitura do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”, por meio de aproximação temática;

- Apresentar aos alunos a autora dos contos selecionados e algumas curiosidades sobre a sua carreira.

#### **LEMBRETE:**

Considerando que as etapas que compõem o círculo de leitura “[...] são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar” (COSSON, 2014, p. 160), foram propostas atividades para promover a aproximação dos leitores com a temática do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”.

**Atividade 5:** Alunos dispostos em círculo, de modo a compor uma roda de conversa. Distribuir para a leitura os seguintes textos: “Amor platônico” (Texto 1), de Pedro Paulo e Matheus; “João e Maria” (Texto 2), de Chico Buarque, e “Soneto de separação” (Texto 2), de Vinícius de Moraes.

As discussões serão realizadas oralmente e contarão com a mediação do professor.

**Professor:**

A temática dos textos versa sobre desilusão amorosa, separação e amor platônico. O primeiro texto, **música** vocalizada por Pedro Paulo e Matheus, tem seu enredo fundado em amor não correspondido. A **música**, texto 2, com uma linguagem poética e versos que remetem ao universo infantil, o eu lírico assume a voz de uma criança para narrar a história de um relacionamento que chega ao fim. Já o texto 3, “Soneto de separação”, de Vinícius de Moraes, aborda o amor como um sentimento poderoso e fugaz.

**Texto 1-** Amor Platônico

<https://www.letras.mus.br/pedro-paulo-matheus/1768750/>

**Texto 2-** João e Maria

[https://youtu.be/Vk\\_Uv3DhW1U](https://youtu.be/Vk_Uv3DhW1U)

**Texto 3-** Soneto de separação

<https://youtu.be/3ANzjsBjGWU>

**Atividade 6:** Ao término da leitura dos textos, os alunos anotarão alguns aspectos que lhe chamaram atenção como vocabulário, rimas, temas, versos. Após socializarão suas impressões com colegas e retomarão as anotações no diário, descrevendo aspectos discutidos.

**LEMBRETE:**

Faz-se necessário solicitar aos alunos um **diário de leitura** (caderno específico) no qual farão o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa, etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Desta forma, os alunos serão instigados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. Sugere-se que o docente faça a verificação dos diários, a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Poderá, também, fazer as mediações necessárias considerando aspectos relevantes do conto, como composição e estrutura da narrativa, a condução do enredo para tratar dos temas que o perpassam, entre outros aspectos que ajudem a refletir sobre a obra. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo do círculo, para que os alunos-leitores socializem suas impressões sobre a obra, que os auxiliará a pensar sobre o texto literário. Após cada compartilhamento, o aluno deverá retornar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, se os demais discentes mencionaram outras questões importantes sobre o texto que você não tenha pensado sozinho.

**Atividade 7:** Em seguida, o professor promoverá a discussão por meio de roteiro de questões suscitadas pelos poemas. Após a discussão, os alunos deverão registrar por escrito, no diário de leitura, as respostas para as perguntas sugeridas.

**Questões sugeridas para serem discutidas oralmente pelos alunos:**

1. Quais pontos de semelhança são possíveis apontar entre os textos? E diferenças? Disserte a respeito delas, semelhanças e.
2. Quais sentimentos podem ser apreendidos pela voz dos eu-líricos presentes nos textos? Retire versos que comprovem a sua resposta.
3. Você já vivenciou algumas das situações apontadas nos textos lidos? O que sentiu? Como reagiu?
4. Como você reagiria diante de um amor não correspondido? Lutaria por esse amor ou desistiria? Comente.
5. Leia com atenção os versos que compõem o poema “Soneto de separação”: “De repente do **riso** fez-se o **pranto**”/ ” Fez-se do amigo **próximo** o **distante**”. O que as antíteses sugerem no contexto do poema? Comente.
6. A seguir, vocês lerão o conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”, de Lygia F. Telles. Considerando o título do conto, a qual dos textos anteriores (“Amor Platônico”, “João e Maria”, “Soneto de separação”) você supõe uma relação mais próxima? Justifique a sua resposta.

**Segunda etapa: execução**

*Desencontros amorosos, um mergulho no universo ficcional de Lygia Fagundes Telles*

**2. EXECUÇÃO**

**Professor, essa etapa se organiza da seguinte forma:**

**a. O ato de ler** (leitura propriamente dita, pode ser feita de forma silenciosa, compartilhada, em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.).

**b. O compartilhamento**

. **Pré-discussão** (anotações de impressões durante e depois da leitura).

. **Discussão** propriamente dita (pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão).

. **O registro** (diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.)

## A HORA E A VEZ DA LEITURA

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** - Propiciar aos alunos o conhecimento da biografia e outras informações sobre a escritora Lygia Fagundes Telles;

- Promover a leitura compartilhada do conto selecionado, para que adentrem no universo da obra e construam hipóteses de leitura.

- Promover a interação do leitor com a obra por meio de predições coletivas e individuais sobre o texto, bem como promover a conexão do texto com situações pessoais e sociais.

**Atividade 8:** Alunos previamente organizados no círculo com o conto em mãos. O professor proporá que os alunos levantem hipóteses de leitura a partir do título do conto: “Pomba enamorada ou uma história de amor”. O professor fará o registro na lousa de, pelo menos três hipóteses de leitura, sugeridas pelos alunos, que também registrarão essas hipóteses em seus diários de leitura. O professor proporá a leitura de forma alternada pelos alunos.

### **Professor...**

Com o objetivo de preparar o aluno para adentrar no universo do conto é importante apresentar a autora, Lygia Fagundes Telles. Os links abaixo trazem biografia resumida da autora, fotos, obras e as muitas premiações recebidas por sua produção literária, bem como outros aspectos de sua carreira.

### **Biografia**

[https://www.ebiografia.com/lygia\\_fagundes\\_telles/](https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/)

### **Academia Brasileira de Letras**

<https://www.academia.org.br/videos/centenario-da-abl/conferencia-os-contistas-lygia-fagundes-telles>

### **Academia Paulista de Letras**

<http://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos.asp>

### **Prêmio PEN clube Brasil**

<http://penclubedobrasil.org.br/premio.html>

**Atenção, professor!**

É importante compreender que a **Leitura** é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento do material didático aqui proposto. Por isso, o ato de ler será acompanhado de diferentes procedimentos e atividades, que correspondem às etapas inicialmente descritas. O acompanhamento da leitura será feito no círculo e de forma compartilhada. As atividades das etapas têm como objetivo criar oportunidades de enriquecimento da leitura do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor” e possibilitar ao professor diagnosticar das dificuldades que, ocasionalmente, os alunos possam apresentar (vocabulário, construção narrativa, intertextos etc.). Relevante dizer que as atividades propostas estabelecerão diálogos com ele, sem, portanto, perdê-lo de Foco.

**Atividade 9:** Após a leitura do conto, o professor pedirá aos alunos que façam o registro, no diário de leitura, de associações que tenham estabelecido entre o conto e outro texto literário, música, filme, novela e/ou experiência vivida pelo aluno. Também que comentem a situação narrativa que mais ou menos gostou e o porquê.

**Atividade 10:** Munidos de suas anotações, o professor coordenará a discussão sobre as hipóteses levantadas e as conexões feitas com o conto. Após a discussão, os alunos retornarão aos seus diários e registrarão as suas ampliações de leitura.

**PRÉ-DISSCUSSÃO**

**COMPARTILHAMENTO: *Construindo sentidos***

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** - Promover a discussão sobre a obra por meio de um roteiro de questões, a fim de promover a expressão de sentimentos, identificação dos leitores com o texto, personagens, temáticas.

**Atividade 11:** Alunos organizados no círculo e munidos de seus diários de leitura, o professor pedirá que anotem suas impressões individuais sobre o roteiro de perguntas.

**Caro professor:**

As questões abaixo são sugestões que pretendem dar voz ao sujeito leitor. Conforme Rouxel, “As pesquisas contemporâneas sobre leitura – Bayard, Clément, Jouve, Langlade – mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 278). Nesse sentido, “O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278).

**Sugestão de questões para discussão no círculo de leitura**

1. O que sentiu ao ler o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique.
2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente.
3. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais?
4. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?
5. O que o vocábulo “pomba” significa no contexto da história? Comente.
6. O espírito extremamente romântico da protagonista é reflexo, em grande parte, de elementos culturais que ela consome? Qual(is) seria(m) eles. Comente.
7. Lembrando que o título tem a função de chamar a atenção do leitor e também dar pistas sobre o tema abordado, que outro título você daria ao conto?
8. Pode-se dizer que a personagem principal, “Pomba Enamorada”, aceita pacificamente as recusas de Antenor? Se não, de que formas ela luta por esse amor? Justifique com passagens do texto.
9. O conto desenvolve-se em sete páginas, mas em um único parágrafo. Qual o efeito de sentido que o uso dessa estratégia imprime à história?
10. Antenor não é diretamente descrito pelo narrador, mas é possível conhecê-lo por suas atitudes/comportamentos, pelo que fala e como fala, por exemplo. Sendo assim, como você caracterizaria Antenor? Comprove com trechos retirados do conto.
11. Lygia F. Telles, a autora do conto, deixa o desfecho do texto em aberto. Desse modo, o leitor não sabe se a personagem será ou não correspondida. O que você supõe que poderá acontecer? Argumente.
12. Após a leitura, você conseguiu identificar quem é o narrador do conto? Explicita.

**Atividade 12:** Após o registro inicial dos alunos, o professor mediará a discussão do conto a partir do roteiro de perguntas. O discente também poderá levantar outras questões, se julgar pertinente.

**Atividade 13:** Em seguida, os alunos fazem a reescrita das questões discutidas no diário de leitura, ampliando a sua visão inicial sobre o conto.

**DISCUSSÃO**  
*Compartilhando os sentidos de “Pomba enamorada ou uma história de amor”*

**Duração:** 6 aulas

**Objetivos:** - Fomentar a discussão sobre o conto por meio de indícios textuais e estruturais utilizados na sua construção.

- Apresentar o conceito de intertextualidade e refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por esse recurso expressivo.

**Atividade 14:** O conto em estudo apresenta diversos intertextos, os quais enriquecem e proporcionam ao leitor contato com outros textos, como a *Valsa do Miosótis* (p. 19), do bolero *Nosotros* (p.20) e da música “Ave-Maria dos namorados”, de Anísio Silva (p.23). Além desses intertextos com a música, o conto sugere um outro intertexto com o conto de Machado de Assis, “A cartomante”. Tendo em vista que o conto machadiano auxilia o leitor a construir hipóteses de leitura para o desfecho do conto, que é aberto, o texto do autor carioca será entregue para que os alunos possam fazer a sua leitura integral. Em seguida, serão realizados alguns questionamentos sobre “A cartomante”, a fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos, como o conteúdo e os recursos expressivos empregados no texto.

**Professor,**

O conto “*A cartomante*”, do grande escritor da literatura brasileira Machado de Assis, conta a história do triângulo amoroso composto por Vilela, Rita e Camilo. Rita é esposa de Vilela e mantém um caso amoroso com o seu amigo de infância, Camilo. No decorrer do enredo, os amantes são influenciados pelas previsões de uma cartomante. Abaixo o *link* para ter acesso ao texto integral.

<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/machadodeassis/acartomante.htm>

**Atividade 15:** Durante e após a leitura do conto, os alunos anotarão suas impressões iniciais sobre o conto lido no diário de leitura (um trecho do texto mais complexo; uma palavra ou expressão que chamou a atenção; uma questão do texto que levou o leitor a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual o leitor se identifique ou um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado, etc.). Em seguida, o professor instigará os alunos para a discussão sobre os aspectos/impressões levantadas. Após o compartilhamento, os alunos retornarão ao diário de leitura para registrar alteração/ampliação dos sentidos do texto.

**Atividade 16:** Alunos anotarão suas impressões no diário de leitura por meio do roteiro de questões. Após as impressões iniciais, o professor mediará a discussão no círculo de leitura. Em seguida, os alunos retornarão ao diário, para a reescrita de aspectos que foram reformulados e/ou ampliados.

### **Sugestão de questões norteadoras para discussão no círculo de leitura**

1. O que sentiu ao ler o conto “A cartomante”? Angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc? Justifique.
2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pelo autor (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento? Comente.
3. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?
4. A leitura do conto fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança?
5. Quem são os personagens desta história? Qual é a relação entre eles?
6. O que você entende da frase dita por Hamlet e mencionada no texto: “Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”? Comente.
7. Esta citação aparece mais de uma vez ao longo do conto. Na sua opinião, qual a relação existente entre a citação e as situações narrativas?
8. O narrador se vale de uma comparação para se referir ao comportamento de Rita. Transcreva-a e comente, considerando se concorda ou não com o ponto de vista do narrador.
9. Ao receber o bilhete de Vilela, pedindo para ir à sua casa com urgência, Camilo ficou muito nervoso e anteviu o conflito. A essa altura da história você achava que o final seria tão trágico? Justifique sua resposta.
10. Qual outro título você daria ao conto? Por quê?

**Atividade 17:** A partir da análise do conto de Machado de Assis, que faz intertexto com “Pomba enamorada ou uma história de amor”, apresentar o conceito de

intertextualidade, a fim de levar os alunos a compreenderem a importância deste conceito para a compreensão global da obra. Para tanto, sugerem-se algumas perguntas que provoquem os alunos a refletir sobre os efeitos de sentido gerados por este recurso formal adotado pela autora que, por sua vez, propicia que percebam a diferença entre o texto literário e o não literário.

## MINIAULA II

### **Refletindo sobre o conceito de intertextualidade...**

Para Cury (1982), A Intertextualidade é a relação “entre textos”, o diálogo entre textos. Toma-se, aqui, o conceito texto em um sentido amplo do termo: poema, romance, notícia de jornal, quadrinhos; todos são textos. Mas também o são uma propaganda, um filme, um quadro, uma música. Filmes que retomam filmes e romances, quadros que dialogam com outros, propagandas que se utilizam do discurso artístico, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, visões de mundo que se retomam e se desconstroem: a tudo isso se chama intertextualidade. Um texto é, pois, um recorte no largo campo da produção dos bens da cultura, produções continuamente postas em relação pelo homem no seu processo de produzir significação. Na literatura, de forma geral, **os textos dialogam entre si**, ou na forma da citação direta de um filme, de um trecho de música, de um personagem, de um outro texto, etc, ou de forma indireta, deixando ao leitor pistas para lembrar de outros textos que conhece. Na verdade a **intertextualidade**, inerente à linguagem, torna-se explícita em todas as produções literárias que se valem **do recurso da apropriação**: referências diretas a outros textos, alusões a um autor e a seu estilo, epígrafes, paráfrases, paródias, que os escritores lançam mão em seu diálogo com a tradição, com a herança cultural e com sua contemporaneidade.

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>

**Atividade 18:** Os alunos organizados no círculo, individualmente anotarão suas impressões sobre as questões sugeridas pelo roteiro. Em seguida, o professor mediará a discussão sobre as questões propostas e/ou outras que o docente julgar necessárias. Posteriormente às discussões, os alunos retomarão suas anotações para reescritura e/ou ampliação dos aspectos discutidos.

### Questões para discussão no círculo de leitura

#### Relações intertextuais entre os contos: “Pomba enamorada ou uma história de amor” e “A cartomante”

1. A figura da cartomante está presente em ambos os contos. Que relações é possível estabelecer sobre essa personagem nas duas narrativas? Explícite.
2. De que modo a leitura do conto de Machado de Assis, sobretudo a referência à cartomante, contribui para a construção de um desfecho para o conto de Lygia Fagundes Telles?
3. Que relação é possível estabelecer entre a temática abordada no conto de Machado de Assis e em “Pomba enamorada e uma história de amor”?
4. Em “A cartomante”, Machado de Assis aborda um triângulo amoroso que não deu certo. Trace um paralelo com as relações amorosas apresentadas pelo conto de “Pomba enamorada e uma história de amor”.
5. Quanto aos narradores dos contos de Lygia e Machado é possível estabelecer relações entre ambos? Disserte a respeito.
6. Que relações pode-se estabelecer entre Camilo e Antenor quanto ao amor dedicado a Rita e a P. E., respectivamente? Comprove com trechos retriados dos textos.
7. Em sua opinião, qual personagem do conto de Lygia F. Telles assemelha-se a Rita: Por que você chegou a essa conclusão?

**Atividade 19:** O professor deve propor aos alunos que realizem uma pesquisa sobre os intertextos apresentados pelo conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”. Esta atividade deverá ser realizada em grupos de 5 integrantes. Cada grupo ficará responsável em pesquisar (extraclasse) cada um dos intertextos indicados abaixo, cujo objetivo não é apenas estabelecer uma relação de aproximação com “Pomba enamorada ou uma história de amor”, mas sobretudo verificar os efeitos de sentido que esses intertextos geram na obra. Para tanto, cada grupo deve produzir uma apresentação, de forma a fazer a socialização com a classe no próximo encontro. O professor mediará as apresentações podendo fazer perguntas, questionamentos. Os grupos deverão registrar em cartazes esta atividade. O professor, em seguida, recolherá para uma exposição para a escola.

**Grupo 1:** “Valsa do Miosótis”, Ernesto Júlio de Nazareth.

O grupo deverá pesquisar a letra, o ano de lançamento da música e uma rápida biografia do autor. Essas informações deverão constar em uma cartolina, também o uso de fotos, letra da música, lenda da flor Miosótis, etc. O grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. O grupo poderá exibir a canção para a audição dos colegas.

**Grupo 2:** “Nosotros” (bolero), Los Panchos

O grupo deverá pesquisar a letra, o ano de lançamento da música e uma rápida descrição da banda. Essas informações deverão constar em uma cartolina, também o uso de fotos, letra da música, curiosidades, etc. O grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. O grupo poderá exibir a canção para a audição dos colegas.

**Grupo 3:** “Ave-Maria dos namorados”, Anísio Silva

O grupo deverá pesquisar a letra, o ano de lançamento da música e uma rápida biografia do autor. Essas informações deverão constar em uma cartolina, também o uso de fotos, letra da música, etc. O grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. O grupo poderá exibir a canção para a audição dos colegas.

**Professor...**

Você poderá distribuir o mesmo assunto para dois grupos. Os temas e as ordens de apresentação poderão ser sorteados. É importante lembrar de agendar o aparelho multimídia para exibição do trailer e das músicas.

**TERCEIRA ETAPA: REGISTRO**

*Da leitura à escrita*

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** -Produção do gênero carta pessoal conforme suas especificidades;

-Reescrita textual;

**Professor...Importante!**

A etapa do *Registro* é o momento em que os leitores, participantes do círculo, refletem sobre a forma como estão lendo e o funcionamento do grupo, bem como sobre o texto/obra e a leitura compartilhada. O registro deve ser feito ao final da leitura integral do texto literário e pode ser feito de forma coletiva, em duplas ou individualmente. As formas de registro podem ser variados: diário de leitura, relatórios de leitura, um gráfico com todos os personagens, reescrituras de finais diferentes, etc. (COSSON, 2014, p. 172-173)

**Atividade 20:** Após a socialização da atividade anterior, solicitar que os alunos produzam, individualmente, uma entre as seguintes propostas de produção textual:

1. Produza uma carta pessoal declarando todo o seu amor a Antenor. A proposta é que o aluno se coloque na “pele” da personagem Pomba Enamorada e compartilhe o que sentiu quando dançaram no baile, a saudade que sente, aflições, angústias, etc.
2. Produza uma carta pessoal, colocando-se no lugar de Antenor, que sofre as investidas de Pomba Enamorada. A proposta é que o aluno escreva esta carta em resposta às cartas românticas enviadas por ela. Não se esqueça de adotar as características do personagem, que se revela na sua linguagem, na forma como a trata, etc.

A carta deverá ter no mínimo 20 e, no máximo 30 linhas. Deve ser entregue e avaliado pelo professor, considerando análise linguística, características do gênero textual, etc. Os alunos farão a reescrita textual em folha específica. O professor recolherá a produção textual para futura exposição na escola.

**Professor...**

Caso ache oportuno, o *link* abaixo contém 10 cartas de amor de grandes escritores, como Machado de Assis, Lord Byron, Dostoiévski, Fernando Pessoa, entre outros.

**Cartas de amor:**

<https://viltoreis.com/cartas-de-amor/>

### MINIAULA III

#### De olho no gênero carta pessoal...

A carta pessoal é um gênero textual de caráter íntimo, que visa a transmitir mensagens subjetivas entre dois interlocutores. Muito relevante antes dos sites e aplicativos de relacionamento, a carta pessoal era o único meio de um indivíduo comunicar-se, à distância, com pessoas próximas. Logo, a carta pessoal costuma apresentar segredos, narrativas pessoais, acontecimentos relevantes na vida do autor, perguntas, desejos, entre outros aspectos que revelam a intimidade de quem escreve. Sua forma obedece a uma estrutura simples: local, data, saudação, vocativo, mensagem, despedida e assinatura.

<https://www.portugues.com.br/redacao/a-carta-pessoal-.html>

#### AVALIAÇÃO *Verificando o letramento literário*

**Duração:** 1 aula

**Objetivos:** - Promover a avaliação dos alunos, seja pela checagem do diário de leitura, seja por meio de instrumento no qual eles possam se autoavaliar.

#### Professor...

Os círculos de leitura precisam proceder a *avaliações* mais sistemáticas e sistematizadas. Logo, no sentido de aproveitar que os círculos compreendem o protagonismo dos alunos-leitores é interessante promover “[...] formas paralelas e combinadas de avaliação e autoavaliação” (COSSON, 2014, p. 173). As sugestões do autor são: avaliar os aspectos positivos e negativos das gravações em vídeos das discussões no círculo; elaboração pelos grupos de listas de boas práticas no fim da leitura de cada livro/texto; leitura dos diários de leitura pelo professor com intuito de acompanhar o desenvolvimento do aluno; avaliação dos registros feitos ao final da leitura de cada obra/texto (COSSON, 2014, p. 173).

**Atividade 21:** Entregar aos alunos uma ficha com questões referentes ao círculo de leitura, a fim que avaliem tanto a sua participação no processo quanto a funcionalidade do método de ensino.

**Professor,**

Recolher os diários de leitura para avaliar/acompanhar a evolução no processo de leitura dos alunos, como também a ficha avaliativa, para analisar o andamento do círculo de leitura, bem como incorporar sugestões, a fim de (re)direcionar a elaboração de novos círculos de leitura.

**Avaliando...**

1. Você gostou do conto escolhido para leitura e discussão no Círculo de Leitura “Pomba enamorada ou uma história de amor”? Por quê?.
2. De qual/quais atividade(s) gostou mais? E as que menos gostou? Argumente.
3. Você considera que teve uma boa participação no círculo de leitura? Se sim, aponte em qual(is) atividades você se saiu melhor, por que? Aponte também as atividades que não conseguiu obter desempenho satisfatório e os motivos.
4. Gostou da forma de leitura compartilhada e discussões desenvolvidas no Círculo? Comente.
5. Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no círculo?

### 3.4 “VERDE LAGARTO AMARELO” NO CÍRCULO DE LEITURA

#### 3.4.1 Um mergulho no universo de “Verde lagarto amarelo”

O conto “Verde lagarto amarelo”, escrito em 1969 e publicado pela primeira vez na obra *Antes do baile verde*, narra a visita de Eduardo ao seu irmão mais velho, Rodolfo. Nessa ocasião, por intermédio das conversas e lembranças da infância de ambos, vai-se descortinando, aos poucos, para o leitor, o drama existencial vivido por Rodolfo. Deste modo, a narrativa coloca em evidência as relações familiares vivenciadas pelo rapaz e as consequências do drama infantil na sua vida adulta.

Rodolfo é o narrador protagonista, ou seja, o narrador autodiegético, que se caracteriza como “[...] a entidade responsável por uma situação ou atitude narrativa específica: aquela em que o narrador da história relata as suas próprias experiências como personagem central da história” (REIS; LOPES, 2007, p. 118). O registro da narrativa em primeira pessoa pode ser verificado pelo emprego da primeira pessoa do

singular, demonstrada pela conjugação verbal e pelo uso dos pronomes pessoal e possessivo. Isso implica em uma narração pautada em uma situação individual, que põe em destaque a voz de um personagem masculino, o qual conta uma história que remete a acontecimentos atualizados pela memória: “*Esqueci* de oferecer biscoitos, olha aí, você gosta – *eu disse* tirando a lata do armário” (TELLES, 2004, p. 44, grifo nosso) ou, então, “Com um gesto casual, *atirei meu* paletó em cima da mesa, cobrindo o rascunho de um conto que começara naquela manhã” (TELLES, 2004, p. 36, grifo nosso).

Dada essa notação intimista do relato, é que a narrativa possui focalização interna; recurso narrativo que “[...] corresponde à instituição do ponto de vista de uma personagem inserida na ficção, o que normalmente resulta na restrição dos elementos informativos a relatar, em função da capacidade de conhecimento dessa personagem” (REIS; LOPES, 1988, p.251); aspecto que pode apreendido em vários momentos do texto, entre eles: “Desde pequeno, no berço já me olhava assim. Não precisaria me odiar, eu nem pediria tanto, bastava me ignorar, se ao menos me ignorasse” (TELLES, 2004, p. 43). A partir do trecho, pode-se verificar a visão do protagonista a respeito do irmão caçula.

Estes elementos técnico-narrativos permitem não apenas a reflexão interiorizada sobre os acontecimentos, mas também que as situações narrativas fiquem engessadas à consciência e à perspectiva do narrador protagonista, favorecendo ao leitor o acesso à realidade humana da personagem, que ganha ainda mais “verdade” pela opção da autora em figurar os conflitos do adulto em decorrência dos dramas infantis; aspecto que pode levar o público alvo desta pesquisa a se identificar com as agitações internas de Rodolfo.

Esse processo de revelação da subjetividade do protagonista é desencadeado, também, pelo uso do monólogo interior, que “[...] é uma técnica narrativa que viabiliza a representação da corrente de consciência de uma personagem” (REIS; LOPES, 1988, p. 266). Ao longo da narrativa, é possível tomar contato com esse discurso sem ouvinte, cuja enunciação acompanha as ideias e as imagens que se desenrolam no fluxo de consciência de Rodolfo: “Era mentira. O bar da esquina era imundo e para ele o café fazia parte de um ritual nobre, limpo. Dizia isso para me poupar, estava

sempre querendo me poupar” (TELLES, 2004, p. 37). Ou, então: “[...] até quando, até quando?!... E me trazia a infância, será que ele não vê que para mim foi só sofrimento? Por que não me deixa em paz, por quê? Por que tem de vir aqui e ficar me espetando, não quero lembrar nada, não quer saber de nada!” (TELLES, 2004, p. 38). A última passagem mostra a inquietude do narrador, que deixa claro ao leitor o sofrimento que sua infância lhe traz. Considerando que este recurso narrativo exprime o discurso mental não pronunciado dos personagens, é que apenas o leitor tem acesso aos pensamentos do narrador. Desse modo, pouco a pouco, são desvelados seus sentimentos mais profundos e obscuros, permitindo que o leitor vivencie a angústia que se instaura em sua alma com a presença do irmão e o desejo do distanciamento para não lembrar e, conseqüentemente, não sofrer: “E se ele fosse morar longe? Podia tão bem se mudar de cidade, viajar. Mas não. Precisava ficar por perto, sempre em redor, olhando-me. (TELLES, 2004, p. 37).

É, ainda, por meio da visada intimista que o leitor tem acesso às informações sobre Eduardo, as quais demonstram as suas qualidades e atitudes para ajudar o irmão mais velho, o que não lhe agrada: “Dizia isso para me poupar, estava sempre querendo me poupar” (TELLES, 2004, p. 37); “Se ao menos ele... mas não, claro que não, desde menino eu já estava condenado ao seu fraterno amor” (TELLES, 2004, p. 43); “Acabava sempre por me oferecer seu tesouro: a maçã, o cigarro, a revistinha pornográfica, o pacote de suspiros [...]” (TELLES, 2004, p. 37). Os fragmentos acima revelam um aspecto que define a narração autodiegética e a focalização interna, conforme demonstrado, que é o fato de o narrador protagonista falar de um centro fixo, limitado exclusivamente pelas suas percepções, pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, o campo de consciência do narrador restringe-se, forçosamente, ao que ele pode observar, conjecturar. Por isso, aos poucos, sob a ótica do narrador, o perfil de ambos vão se delineando por um jogo sucessivo de oposições: Eduardo é evidenciado pelos seus aspectos positivos e Rodolfo, pelos negativos:

Vagarosamente, ele tirou as abotoaduras e foi dobrando a manga da camisa com aquela arte toda especial que tinha de dobrá-la sem fazer rugas, na exata medida do punho. Os braços musculosos de nadador. Os pelos dourados. Fiquei a olhar as abotoaduras que tinha sido do meu pai. (TELLES, 2004, p. 38).

Meu irmão. O cabelo louro, a pele bronzeada de sol, as mãos de estátua. E aquela cor nas pupilas. (TELLES, 2004, p. 36).

Era bonito, inteligente, amado, sempre consegui fazer tudo melhor do que eu, melhor do que os outros, em suas mãos as menores coisas adquiriam outra importância, como se renovavam. E então? Natural que esquecesse seu irmão obeso, malvestido, malcheiroso. (TELLES, 2004, p. 43).

Essa polarização entre ele e o irmão mais novo permeará o enredo do começo ao fim. Contudo, cabe lembrar, uma vez mais, que as informações fornecidas correspondem à imagem que o narrador tem de si mesmo e das outras personagens:

Eduardo se conservava *limpo* como se estivesse numa *redoma*, as mãos *sem poeira*, a *pele fresca*. Podia rolar na terra e não se conspurcava, nada chegava a sujá-lo realmente porque mesmo através da sujeira podia se ver que estava intacto. Eu não. Com a maior facilidade me corrompia *lustroso* e *gordo*, o suor a escorrer pelo *pescoço*, pelos *sovacos*, pelo meio das pernas. Não queria suar, não queria, mas o suor *medonho* não parava de escorrer manchando a camisa de amarelo com uma borda esverdeada, suor de *bicho venenoso*, *traíçoeiro*, *malsão*. Enxugava depressa a testa, o pescoço, tentava num último esforço salvar ao menos a camisa. Mas a camisa já era uma pele enrugada aderindo à minha com meu cheiro, com a minha cor. Era menino ainda mas houve um dia em que quis morrer para não transpirar mais. (TELLES, 2004, p. 43, grifo nosso).

O excerto acima, extraído de uma das reminiscências de Rodolfo, põe em destaque, mais uma vez, a dualidade entre os irmãos, criando um jogo de dualidades que os colocam em lados opostos: enquanto Eduardo é “limpo”, “pele fresca”, “sem poeira”, “intacto”, Rodolfo é “gordo”, “lustroso”, “bicho venenoso” e sua em excesso; vocábulos que sustentam o campo semântico relacionado não apenas aos aspectos físicos, mas também psicológicos dos irmãos. Mas, pelo trecho pode-se inferir que, mesmo diante da sujeira, do erro, Eduardo era incorruptível, mantinha-se limpo, fresco, intacto, enquanto Rodolfo se corrompia, misturava-se ao suor e à sujeira; não tinha a mesma redoma que o irmão. A que redoma Rodolfo se refere? Seria a proteção da mãe? Dicionarizado, o vocábulo “redoma” remete a “espécie de campânula de vidro para proteger certos objetos; cúpula de vidro para resguardar alimentos; vaso de vidro bojudo e de boca larga; meter-se em redoma; acautelar-se excessivamente;

proteger de maneira excessiva; cuidar exageradamente” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2480). Estar o vocábulo “redoma” no campo semântico que diz respeito a Eduardo não é por acaso. Com o desenrolar da narrativa, Rodolfo deixa entrever a preferência da mãe pelo irmão, que se desvela por atitudes da mãe de protegê-lo:

Se ao menos ele...mas não, claro que não, desde menino estava condenado ao seu fraterno amor. Às vezes, escondia-me no porão, corria para o quintal, subia na figueira, ficava imóvel, um lagarto no vão no muro, pronto, agora não vai me achar. Mas ele abria portas, vasculhava armários, abria a folhagem e ficava rindo por entre lágrimas. Engatinhava ainda quando saía à minha procura, farejando meu rastro. “– Rodolfo, não faça seu irmãozinho chorar, não quero que ele fique triste!” Para que ele não ficasse triste, só eu soube que ela ia morrer. “Você já é grande, você deve saber a verdade disse meu pai olhando reto nos meus olhos. – É que sua mãe não tem... Não completou a frase. Voltou-se para a parede e ali ficou de braços cruzados. Só eu e você sabemos. Ela desconfia mas de jeito nenhum quer que se irmãozinho saiba, está entendendo?” Eu entendia. (TELLES, 2004, p. 43)

O fragmento acima evidencia a atitude zelosa a Eduardo, tanto por parte da mãe quanto do pai. Sob o ponto de vista de Rodolfo e sob o viés das oposições já destacadas, sobrava a ele o inverso: desamparo, desproteção, esquecimento, abandono, ou seja, sentia-se órfão no seio da própria família:

Na sua última festa de aniversário ficamos reunidos em redor da cama. [...]. Com os olhos cozidos de tanto chorar, ajoelhei-me e fingindo arrumar-lhe o travesseiro, pousei a cabeça ao alcance da sua mão, ah, se me tocasse com um pouco de amor. Mas ela só via o broche, um caco de vidro que Eduardo achou no quintal e enrolou em fiozinhos de arame formando um casulo, “mamãezinha querida, eu que fiz para você!” Quando me despedi, apertei sua mão gelada contra minha boca, e eu, mamãe, e eu?... (TELLES, 2004, p.43-44)

O fragmento coloca em relevo o conflito do protagonista que não se sente amado pela mãe. Sequer no leito de morte é tocado por ela com amor; ao contrário, sua atenção está centrada em um caco, presente do irmão. Assim, o sentimento de abandono se intensifica e se consolida no difícil momento de despedida da mãe.

As duas passagens transcritas acima exemplificam o carinho de Eduardo por Rodolfo, como também o zelo da mãe pelo irmão que, sob a perspectiva do narrador,

tem a ver com a sua predileção por ele, o que lhe desperta não apenas o sentimento de desamor, mas também de inveja, dada o retrato de indivíduo “perfeito” pintado por ele, conforme apresentado. Esse sentimento de inveja e, porque não dizer, também de ciúmes, de Rodolfo em relação ao irmão sugere intertexto com a Bíblia, mais especificamente com o episódio envolvendo os irmãos Caim e Abel. O princípio do conflito entre eles foi uma situação gerada pelo ciúme: quando Deus reconheceu o presente oferecido por Abel, irmão mais novo, e não deu tanta relevância ao que foi ofertado por Caim. Furioso, Caim voltou-se contra o irmão:

Disse Caim a Abel, seu irmão: Vamos ao campo. Estando eles no campo, sucedeu que se levantou Caim contra Abel, seu irmão, e o matou.

Disse o Senhor a Caim: Onde está Abel, teu irmão? Ele respondeu: Não sei; acaso, sou eu tutor de meu irmão?

E disse Deus: Que fizeste? A voz do sangue de teu irmão clama da terra a mim.

E agora, pois, maldito por sobre a terra, cuja boca se abriu para receber de tuas mãos o sangue de teu irmão.

Quando lavrares o solo, não te dará ele a sua força; serás fugitivo e errante pela terra. (BÍBLIA SAGRADA, 2009, p. 7).

O excerto acima insinua a aproximação entre Rodolfo e Caim – amaldiçoados - e Eduardo e Abel - abençoados. Além disso, a pergunta que Deus faz a Caim sobre seu irmão e a pergunta que a mãe faz a Rodolfo sobre Eduardo, bem como a ironia das respostas de Caim e Rodolfo, reforçam essa ligação intertextual:

– Onde está seu irmão?” Encolhi os ombros, não sei, não sou pajem dele. Ela ficou me olhando. “Essa é maneira de me responder, Rodolfo? Hein?!...” [...]. E de repente me precipitei pela rua afora, eu o queria vivo, o canivete não! Encontrei-o sentado na sarjeta, a camisa rasgada, um arranhão fundo na testa. Sorri palidamente. Ofegava. Júlio tinha acabado de fugir. Cravei o olhar no seu peito. Mas ele não usou o canivete? perguntei. Apoiando-se na árvore, levantou-se com dificuldade, tinha torcido o pé. “Que canivete?...” Baixando a cabeça que latejava, inclinei-me até o chão. Você não pode andar, eu disse, apoiando as mãos nos joelhos. Ele obedeceu. Estranhei; era tão magro, não era? Mas pesava como chumbo. (TELLES, 2004, p. 45).

Caim teve como punição viver errante pela terra por ter tirado a vida do irmão, mas e Rodolfo, que se esconde, que se sente “amaldiçoado”, teria ele praticado algum

mal contra seu irmão, como Caim? O fragmento acima suscita o envolvimento de Rodolfo com a briga entre Eduardo e Júlio. Teria ele dado o canivete para Júlio? Em outro momento da narrativa, ao se comparar ao irmão, diz ter o “suor de bicho venenoso, traiçoeiro, malsão” (TELLES, 2004, p. 39). Não obstante o conto não ofereça certezas ao leitor, dá pistas para a construção dessa hipótese de leitura.

Na medida em que a narrativa se desenvolve, a disparidade entre os irmãos se intensifica. Exemplo disso é quando o narrador associa o espaço do seu apartamento a outras qualidades do irmão, que se opõem novamente a ele; aqui a focalização interna se integra à focalização externa:

Ele apanhou a pilha de jornais velhos que estavam no chão, ajeitou-a cuidadosamente e esboçou um gesto de procura, devia estar sentindo falta de um lugar para serem guardados os jornais já lidos. Teve uma expressão de resignado bom humor, mas então a desordem do apartamento comportava um móvel assim supérfluo? Enfiou a pilha na prateleira mais vazia da estante e voltou-se para mim. Ficou seguindo-me com o olhar enquanto eu procurava no armário, debaixo da pia, a lata onde devia estar o açúcar. Uma barata fugiu atarantada, escondendo-se debaixo de uma tampa de panela e logo uma outra maior se despencou não sei de onde e tentou também o mesmo esconderijo. Mas a fresta era estreita demais e ela mal conseguiu esconder a cabeça, ah, o mesmo humano desespero na procura de um abrigo. [...] esperei que ele dissesse que havia um novo sistema de acabar com as baratas, era fácilimo [...]. (TELLES, 2004, p. 41).

No excerto acima, pode-se estabelecer relação entre o apartamento de Rodolfo - desorganizado, com jornais velhos empilhados no chão, baratas em contato com os utensílios e alimentos - com a sua vida interior: desordem, inquietação, abandono, negatividade. Recorrendo-se ao dicionário de símbolos<sup>26</sup> é possível ampliar essa associação entre o espaço exterior, figurado pelo apartamento, e o interior, a vida íntima de Rodolfo:

A barata simboliza resiliência, sobrevivência, adaptação e ao mesmo tempo apresenta escuridão, aversão, sujeira e pestilência. São seres noturnos, que fogem da exposição à luz. Gostam de se esconder em sapatos, prateleiras com pilhas de livros ou em qualquer lugar que

---

<sup>26</sup> <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/barata/>

tenha um maior acúmulo de sujidade [...] para a psicanálise simbolizam, na maioria das vezes, pragas, morte, mal e autoimagem negativa.

Considerando a simbologia acima, o aparecimento da barata na cena narrativa não é por acaso, na medida em que ela evidencia imagens que confirmam as dualidades entre ele e o irmão. De um lado Eduardo, “limpo”, “pele fresca”, “intacto”, “sem poeira”, “bonito”, musculoso, “loiro”, “bronzado de sol”, “mãos de estátua”, “inteligente”, olhos cor de violeta, enfim, atraente, de outro e, na contramão, Rodolfo, “lustroso”, “gordo”, sua em excesso, “bicho venenoso”, “malvestido”, “malcheiroso”, enfim, repulsivo. Para além, entretanto, dos aspectos de ordem física, de aparência, a “barata” ainda alude a conotações de ordem espiritual:

A barata por si só já emite vibrações negativas, portanto, muitas vezes procura ambientes com os quais possam se acolher na mesma vibração e energia. A barata é capaz de captar essas energias e assim é atraída até o local. As principais energias negativas que atraem a barata são: inveja, raiva, revolta, desprezo, sofrimento, impureza, conflitos em geral <sup>27</sup>.

Nesse sentido, a presença da barata no espaço domiciliar de Rodolfo sugere a sua atração por energias negativas, que se revelam ao leitor pelos sentimentos “pesados” que carrega dentro de si, como a raiva, o ciúme e a inveja do irmão mais novo: organizado, limpo, nobre. Esses conflitos de ordem íntima virão à tona por meio do embaralhamento do tempo e do espaço na narração. O conto intercala trechos que trazem à tona o passado dos personagens, com outros que se situam no presente da enunciação. O passado é composto por recordações da infância, nas quais Rodolfo lança hipóteses sobre o próprio comportamento e o dos outros membros da família, especialmente do irmão e da mãe:

Esqueci de oferecer biscoitos, olha aí, você gosta – eu disse tirando a lata do armário [...]. A boca cheia de sequilhos e o suor escorrendo por

---

27

<https://www.correiodointerior.com.br/qual-significado-espiritual-barata/#:~:text=No%20mundo%20espiritual%20o%20significado,os%20lugares%20por%20onde%20passam.>

todos os poros, escorrendo. A voz da minha mãe insistiu enérgica: “Rodolfo, você está me ouvindo? Onde está o Eduardo?!” Entrei no quarto dela. Estava deitada, bordando. Assim que me viu, sua fisionomia se confrangeu. Deixou o bordado e ficou balançando a cabeça, – “Mas filho, comendo de novo?! Quer engordar mais ainda? – Suspirou, dolorida. – Onde está seu irmão?” Encolhi os ombros, não sei, não sou pajem dele. (TELLES, 2004, p. 44-45).

No presente da enunciação, quando oferece biscoitos para o irmão, o narrador traz à tona uma reminiscência da infância, que revela a sua relação conflituosa com a mãe, sempre pronta a repreendê-lo; ao contrário do zelo pelo irmão. Logo, os tempos e espaços se misturam, uma vez que a passagem do presente para o passado e do espaço da casa atual para a casa da infância, é sempre súbita. Desse modo, a narração é entremeada por trechos que remetem, simultaneamente, ao presente e ao passado, quebrando a linearidade narrativa. Vale destacar que há situações narrativas cujos acontecimentos se dão em um passado que associa lembranças mais e menos remotas. Exemplo disso é quando o protagonista, ao olhar as xícaras que serve o café para o irmão, lembra da partilha dos bens da família:

Ah!...as xicrinhas japonesas. Sobraram muitas ainda? [...]. Ele parecia não ouvir uma só palavra enquanto ia amontoando os objetos em duas porções, “olha, isto você leva que estava no seu quarto...” Tive de recorrer à violência. Se você teimar em me deixar essas coisas, assim que você virar as costas joga tudo na rua! Cheguei a agarrar uma jarra, no meio da rua! Ele empalideceu, os lábios trêmulos. “Você jamais faria isso, Rodolfo. Cale-se, por favor, que você não sabe o que está dizendo.” Passei as mãos na cara ardente. E a voz da minha mãe vindo das cinzas: “Rodolfo, por que você há de entristecer seu irmão? Não vê que ele está sofrendo? Por que você faz assim?!” Abracei-o. Ouça Eduardo, sou um tipo mesmo esquisito, você está farto de saber que sou meio louco. Não quero mesmo nada, não sei explicar mas não quero, está me entendendo? Leve tudo à Ofélia, presente meu. Não posso dar a vocês um presente de casamento. Para não dizer que não fico com nada, olha...está aqui, pronto, fico, com essas xícaras. (TELLES, 2004, p. 40-41).

Os fatos apresentados na citação acima dizem respeito à divisão dos pertences da família que, provavelmente, deu-se após a morte do pai, já que a mãe havia falecido na infância de ambos. Nessa perspectiva, o leitor é jogado do presente da enunciação à infância, passado mais remoto. Essa alteração entre a ordem dos

eventos da história quando de sua representação pelo discurso denomina-se anacronia e é definida como

[...] um acontecimento que, no desenvolvimento cronológico da história, se situe no final da ação, pode ser relatado antecipadamente pelo narrador; por outro lado, (e mais frequentemente), a compreensão de fatos do presente da ação pode obrigar a recuperar os seus antecedentes mais remotos. (REIS; LOPES, 1988, p. 229).

Esse recurso narrativo pode se dar por antecipação, prolepse, ou por recuo, analepse. Aqui, a subversão da cronologia temporal é estabelecida por meio da analepse, que é “[...] todo o movimento temporal retrospectivo destinado a relatar eventos anteriores ao presente da ação e mesmo, em alguns casos, anteriores ao seu início” (REIS; LOPES, 1988, p. 230). Decorrente da ativação da memória pelo personagem, o *flashback*, termo designado para o mesmo conceito, permite que o leitor perceba que o personagem se perde em fragmentos atuais, que se unem a experiências vividas no passado; objetos e situações que desenterram o seu conflito e dor, decorrentes das relações familiares:

Assim de costas você me pareceu tão mais magro, palavra que eu já ia perguntar quantos quilos você perdeu. Agora a camisa se colava ao meu corpo. Limpei as mãos viscosas no peitoril da janela e abri os olhos que ardiam, o sal do suor é mais violento do que o sal das lágrimas. “Esse menino transpira tanto, meus céus! Acaba de vestir roupa limpa e já começa a transpirar, nem parece que tomou banho. Tão desagradável!” Minha mãe não usava a palavra suor que era forte demais para seu vocabulário, ela gostava das belas palavras, das belas imagens. Delicadamente falava em transpiração com aquela elegância em vestir palavras como nos vestia. (TELLES, 2004, p. 39)

A passagem mostra, novamente, a fusão entre o presente da enunciação e o passado mais remoto. O comentário de Eduardo quanto aos possíveis quilos perdidos, desencadeia, de pronto, no narrador, reminiscências sobre a sua sudorese excessiva, que tanto desagradava a mãe, o que lhe faz desejar a morte ainda na infância. Mas não é apenas o excesso de suor que incomoda a mãe, mas também a sua gordura:

A boca cheia de sequilhos e o suor escorrendo por todos os poros, escorrendo. A voz da minha mãe insistiu enérgica: “Rodolfo, você está

me ouvindo? Onde está o Eduardo?” Entrei no quarto. Ela estava deitada, bordando. Assim que me viu, sua fisionomia confrangeu. Deixou o bordado e ficou balançando a cabeça: “-Mas filho, comendo de novo?! Quer engordar mais ainda? – Suspirou dolorida. (TELLES, 2004, p. 45)

Considerando que os tempos se misturam, é que a narrativa apresenta duas formas de marcação temporal. A primeira é a cronológica, que se exhibe, sobretudo, pelo transcorrer do presente da ação: “Aproximei-me da janela. O sopro do vento era ardente como se a casa estivesse no meio de um braseiro. Respirei de boca aberta [...]” (TELLES, 2004, p. 38). A segunda, remete ao tempo psicológico, evidenciado pelo monólogo interior que, representação da consciência da personagem, pode ser verificado ao longo da narração: “Por que tem de vir aqui e ficar me espetando, não quero lembrar nada, não quero saber de nada! Fecho os olhos” (TELLES, 2004, p. 38). O trecho traduz o desejo de Rodolfo de esquecer, apagar suas lembranças, por isso, o desejo de se distanciar do irmão. A utilização desse recurso narrativo oferece, portanto, ao jovem leitor, o acesso à vivência íntima da personagem, aproximando-se do público alvo que também pode sofrer das ambiguidades e conflitos vivenciados na infância e que desdobram na vida adulta.

A construção narrativa, evidenciada pelo embaralhamento temporal e espacial e pela figuração da vida psíquica do narrador, leva ao rompimento do encadeamento lógicos de motivos e situações, tornando-a fragmentada. Isso porque os acontecimentos são contados ao sabor da memória do protagonista, o que leva, não raro, o tempo da história a ser paralisado em função do tempo do discurso. Essa alteração, no discurso, da duração da história é denominada anisocronia e se impõe a partir de quatro movimentos narrativos particulares: o sumário, a extensão, a elipse e a digressão (LOPES; REIS, 1988, p. 232-233). Aqui, interessa-nos, mais de perto, a pausa que

[...] representa uma forma de suspensão do tempo da história em benefício do tempo do discurso; interrompendo momentaneamente o desenrolar da história, o narrador alargar-se em reflexões ou em descrições que, logo que concluídas, dão lugar de novo ao desenvolvimento das ações narradas. (REIS; LOPES, 1988, p. 273).

No romance é possível apontar várias passagens em que a dinâmica da narrativa é interrompida para que Rodolfo introduza asserções, formule comentários, promova reflexões e questionamentos, bem como apresente sensações e sentimentos, suspendendo momentaneamente a velocidade narrativa; como no momento em que Eduardo o convida para ser padrinho de seu filho, que está prestes a nascer:

No próximo mês, parece. Está tão lépida que nem acredito que esteja nas vésperas – disse ele me contornando pelas costas. Não perdia um só dos meus movimentos. – E adivinha agora quem vai ser o padrinho. Que padrinho  
 - Do meu filho, ora!  
 Não tenho a menor ideia. Você.  
 Minha mão tremia como se ao invés de açúcar eu estivesse mergulhando a colher em arsênico. Senti-me infinitamente mais gordo. Mais vil. Tive vontade de vomitar  
 -Não faz sentido, Eduardo. Não acredito em Deus, não acredito em nada.  
 E daí? – perguntou ele, servindo-se de mais açúcar [...]. Tomei de um só trago o café amargo. Uma gota de suor pingou no pires. Passei a mão pelo queixo. Não pudera ser pai, seria padrinho. Não era ser amável? Um casal amabilíssimo. A pretexto de aquecer o café, fiquei de costas e então esfreguei furtivamente o pano de prato na cara. (TELLES, 2004, p. 41-42).

O tom intimista e introspectivo da obra permite que o protagonista vá sendo, aos poucos, revelado pelo enredo, de forma que o leitor reconheça, nas suas ações, pensamentos e sentimentos, a sua própria voz. Conhecer a vivência subjetiva de Rodolfo, que nada tem a ver com o tempo do relógio, é reconhecer, segundo Rosenfeld, que

[...] o homem não vive apenas “no” tempo, mas que é tempo, tempo não cronológico. A nossa consciência não passa por uma sucessão de momentos neutros, como o ponteiro de um relógio, mas cada momento contém todos os momentos anteriores. (1996, p. 82).

Esse fluxo da vida psíquica que o leitor acompanha ao longo da narrativa, põe em xeque a apresentação de um enredo em sequência causal, por meio de um tempo cronológico coerente. Ao contrário disso, a (des)organização textual, com cortes abruptos no tempo e no espaço diegéticos, bem como com múltiplos planos temporais

e espaciais que se interpenetram, compromete a coerência textual, mimetizando a própria (des)organização interior de Rodolfo: um indivíduo perdido em si e deslocado socialmente. É a concepção de Rosenfeld (1996), segundo o qual as mudanças no mundo e, portanto, no sujeito que nele habita, refletem-se na fatura textual. Caos narrativo que se associa ao narrador protagonista; anti-herói em permanente dissonância com o mundo à sua volta.

Nesse contexto, o título ganha destaque, pois não se evidencia uma relação direta com a história que é contada, o que pode despertar a curiosidade do leitor. Em estudo intitulado “Os códigos literários: uma leitura do conto ‘Verde lagarto amarelo’, de Lygia Fagundes Telles”, Bergamasco aponta:

O primeiro enigma ou questionamento que aparece no texto emana justamente do título do conto Verde lagarto amarelo. Com este título, o leitor não obtém pistas sobre o tema a ser desenvolvido na narrativa. Por outro lado, através dele se transmite uma pequena sensação de ambiguidade, pela dupla adjetivação da palavra lagarto – verde e amarelo. Afinal, de que cor é o lagarto – verde ou amarelo? Ou, como é possível o lagarto possuir as duas cores? E ainda, quem é o lagarto? Dessa forma, o título do conto acaba por despertar a curiosidade do leitor em relação ao texto, fazendo com que somente através da leitura seja possível se chegar à revelação desse enigma. (2010, p. 351).

Nessa perspectiva, é que, antes propriamente da leitura do conto, a ambiguidade é instituída pelo próprio título que, entretanto, começa a se desfazer quando se compreende a tessitura da narrativa, elaborada a partir do entrecruzamento de tempos e espaços, no qual são reveladas situações que vão justificando tanto a conotação das cores quanto a pista de quem seria o lagarto:

Mamãe apareceu no seu sonho? – perguntou ele. Apareceu. O pai tocava piano e mamãe... Rodopiávamos vertiginosos numa valsa e eu era magro, tão magro que meus pés mal roçavam o chão, senti mesmo que levantavam vô e eu ria enlaçando-a em volta do lustre quando de repente o suor começou a escorrer, escorrer.  
Ela estava viva?  
Seu vestido branco se empapava do meu suor *amarelo-verde* mas ela continuava dançando, desligada, remota. (TELLES, 2004, p. 40)

Conversando como Eduardo, o narrador relembra um sonho, no qual dançava com a mãe e empapava o seu vestido com seu suor “amarelo verde”; sonho que lança luz sobre a identidade desse lagarto. Mais à frente, Rodolfo, contando sobre o “fraterno amor” do irmão, afirma que, para não ser achado por ele, ficava imóvel como “um lagarto no vão do muro” (TELLES, 2004, p. 43). A equação de se querer fazer passar por um lagarto associado à imagem desse sujeito que sua muito e mancha as camisas de amarelo com uma borda esverdinhada, também auxilia o leitor a compor o sujeito do título do conto, que vai se construindo ao longo da narrativa pelo resgate de situações narrativas transcorridas na relação com a mãe e o irmão. Por conta de o título suscitar previsões acerca do conteúdo do conto, bem como instigar o leitor a buscar a confirmação ou a refutação de suas hipóteses de leitura, que ele assume relevante papel como elemento pré-textual.

Também é desta forma que o leitor é convidado a preencher a lacuna que envolve o desfecho do conto, pois é sabido que o que ainda estimula Rodolfo a prosseguir vivendo e disfarçando a sua repulsa, o seu ciúmes, escondendo-se feito um lagarto, é o fato de um possuir um talento que o irmão, a priori, não possui, que é o de ser um escritor conhecido e de sucesso: “Escritor, sim, mas nem aquele tipo de escritor de sucesso, convidado para festas, dando entrevistas na televisão: um escritor de cabeça baixa e calado, abrindo com as mãos em garra seu caminho” (TELLES, 2004, p. 43). Rebaixando-se, uma vez mais, apesar de o irmão afirmar ter procurado o seu romance em duas livrarias, mas não tê-lo encontrado – “Está esgotado, Rodolfo? O vendedor disse que vende demais” (TELLES, 2004, p. 45) -, Rodolfo pressente que a sua carreira de escritor está ameaçada: “Olhei para sua pasta na cadeira e adivinhei a surpresa. Senti meu coração se fechar como uma concha. A dor era quase física. Olhei para ele. – Você escreveu um romance. É isso? Os originais estão na pasta? É isso? Ele então abriu a pasta” (TELLES, 2004, p. 46). Sensação que, possivelmente, não o tomou apenas diante dessa situação; antes, já passado para trás, no que se refere a questões amorosas: “Despejei água fervente na caneca. O pó de café foi se diluindo resistente, difícil. Minha mãe. Depois, Ofélia. Por que não haveria de ficar também com os lençóis” (TELLES, 2004, p. 41). Como narrador que acumula também a função de personagem protagonista, o conto termina sem uma resposta de Eduardo;

o final da história fica sugerido para que o leitor o complete. Aspecto que contribui para o letramento literário, na medida em que suscita no leitor a percepção de que o texto literário, necessita, para sua concreta efetivação, da ativa participação do interlocutor, a quem cabe preencher os vazios narrativos por meio do conhecimento pessoal, partilhado e presumido a partir dos índices textuais e do contexto de interação. Segundo Eco (2003), a atividade colaborativa do leitor faz ver no texto aquilo que o texto não diz, embora prometa, preenchendo os espaços vazios e relacionando o dito com o não dito.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a narrativa é atravessada por problemáticas ligadas à fase da infância e da idade adulta, como a insegurança. É o caso da autoimagem que Rodolfo tem de si e que o faz esconder-se, viver recluso, tanto na infância quanto na fase adulta. Também é perpassado por situações que envolvem a rivalidade e a desavença entre os irmãos; aspecto central do conto. Nesse horizonte, os temas de “Verde lagarto amarelo” trazem à tona questões pertinentes a todos - jovens e adultos; desde situações aparentemente simples, com a divisão de bens, até problemáticas mais embaraçosas como a aceitação de si próprio e do outro, o ciúme, a morte, o sentimento de abandono, a dificuldade nas relações sociais e pessoais, a desilusão amorosa, a busca pela formação da identidade, hesitações sobre tomada de decisões, questionamentos e dúvidas sobre a vida. Logo, o leitor acompanha o seu processo de reclusão, bem como todo o seu conflito existencial advindo dos seus dramas infantis, que se refletem na vida adulta, principalmente o sentimento de rejeição.

No que se refere à linguagem, a narrativa se caracteriza por trazer uma linguagem informal, percorrida por palavras de todo dia, mas exige do leitor bastante atenção no que tange à sua construção, pois sua (des)organização espacial e temporal requer análise mais aprofundada para ampliação dos sentidos, tanto explícitos quanto implícitos. Pode-se verificar, ainda, o uso de figuras de linguagem, como a símile e a metáfora, o que arrasta o texto para uma dimensão poética, já que atuam como elementos discursivos que se fastam do universo prosaico da razão e da lógica: “Ele entrou no seu passo macio, sem ruído, não chegava a ser felino: apenas um andar discreto” (TELLES, 2004, p. 36); “[...] seus olhos tinham o mesmo brilho úmido das

uvas” (TELLES, 2004, p. 37); “Meu irmão. [...], as mãos de estátua” (TELLES, 2004, p. 37); “[...] disse tirando um cacho e balançando-o no ar como um pêndulo. – Prova! Está uma delícia” (TELLES, 2004, p. 36); “[...] falava em transpiração com aquela elegância em vestir as palavras como nos vestia” (TELLES, 2004, p. 39). Sem falar na grande metáfora que compõe o conto e, portanto, mais visceral, que é a transferência semântica entre Rodolfo e o lagarto; aquele que, na infância, se escondia no vão do muro e, agora, na vida adulta, esconde-se de si e do mundo: “[...] escondia-me no porão, corria para o quintal, subia na figueira, ficava imóvel, um lagarto no vão do muro” (TELLES, 2004, p. 43). Logo, Lygia mostra um texto rico, que alia forma e conteúdo; mecanismos discursivos que dão forma aos sentimentos humanos e a diferentes visões de mundo. Aspectos imprescindíveis para fomentar o letramento literário e o desenvolvimento da identidade do jovem leitor, bem como promover o conhecimento de mundo ao seu redor.

A metalinguagem é outro recurso poético que se evidencia no conto e se faz presente devido à relação direta entre o narrador protagonista e as palavras:

Era enjoativo de tão doce mas se eu rompesse a polpa cerrada e densa, sentiria seu gosto verdadeiro. Com a ponta da língua pude sentir a semente apontando sob a polpa. Vareei-a. O sumo ácido inundou-me a boca. Cuspi a semente: assim queria escrever, indo ao âmago do âmago até atingir a semente resguardada lá no fundo como um feto.(TELLES, 2004, p. 36-37).

Assim, observa-se o narrador comparando o ato de saborear a uva com o ato de criação. Comparação que evidencia a constante busca para o aprimoramento do ato de escrever, elaborada a partir de pressupostos que atravessam a linguagem literária; como é possível perceber pelo uso da símile.

O conto “Verde lagarto amarelo” é, ainda, percorrido por intertextos, que contribuem para o valor estético da obra e exigem do interlocutor uma leitura apurada do texto, uma vez que viabilizam efeitos de sentido que devem ser apreendidos para a compreensão do conto. Além da relação intertextual com a Bíblia, a partir do conflito entre os irmãos, Caim e Abel, verifica-se outro intertexto implícito com o escritor russo

Fiódor Dostoievski<sup>28</sup>, que é referenciado logo nas primeiras linhas da narrativa: “- Estava lendo. – Dostoievski?. Fechei o livro. Nada lhe escapava” (TELLES, 2004, p. 36). Autor de *Os Irmãos Karamázov* e *Crime e Castigo*, obras primas da literatura universal, seus textos abordam questões existenciais e temas ligados à humilhação, à culpa, ao suicídio, à loucura e aos estados patológicos do ser humano. Entende-se que o conto de Lygia faça alusão à obra *Crime e Castigo* que tem como protagonista Ródion Ramanovich um jovem inteligente, pobre e que mora em um pequeno apartamento e passa por dificuldades financeiras. Tendo que recorrer ao empréstimo de uma agiota, uma senhora de mau caráter, que não respeita as pessoas e cobra juros altíssimos, planeja o seu assassinato. Contudo, no dia do crime, acaba matando também a irmã da senhora, pois ela testemunha o crime. A partir desse dia, Ródion passará a viver um grande drama psicológico.

Em linhas gerais, Dostoiévski se caracteriza pela construção de personagens complexas e que vivenciam dramas interiores, como Ródion; aspecto que pode estabelecer ligação com Rodolfo. Tal qual o protagonista do romance do autor russo, Rodolfo vivenciará, por meio das suas reminiscências, a constante angústia e frequente sensação de deslocamento social, como é possível verificar pelas passagens que se seguem: “[...] Por que não me deixa em paz, por quê? [...] não quero lembrar nada, não quero saber de nada!” (TELLES, 2004, p. 38); “[...] sempre estou sozinho [...]” (p. 36); ou “[...] sou um tipo meio esquisito [...] sou meio louco (p. 41). Os excertos evidenciam a constante angústia do protagonista ao lembrar seus dilemas de infância e que o tornam, por assim dizer, “solitário, recluso, esquisito” e deslocado socialmente.

Outra intertextualidade se faz presente quando Rodolfo, reproduzindo uma fala do seu pai, faz referência à história do rei Midas<sup>29</sup>, que foi agraciado pelo Deus Baco com o dom de transformar o que tocasse em ouro. Essa referência encontra-se no seguinte excerto: “Laura é como o rei daquela história – disse meu pai, dando-lhe de

---

<sup>28</sup> [https://www.ebiografia.com/fiodor\\_dostoievski/#:~:text=Fi%C3%B3dor%20Dostoi%C3%A9vski%20\(1821%2D1881\),estados%20patol%C3%B3gicos%20do%20ser%20humano.](https://www.ebiografia.com/fiodor_dostoievski/#:~:text=Fi%C3%B3dor%20Dostoi%C3%A9vski%20(1821%2D1881),estados%20patol%C3%B3gicos%20do%20ser%20humano.)

<sup>29</sup> <https://www.historiadomundo.com.br/grega/mito-do-rei-midas.htm>

beber um gole de vinho. – Mas em vez de transformar tudo em ouro, quando toca nas coisas, transforma tudo em beleza” (TELLES, 2004, p. 43). Essa passagem expressa o momento em que o pai de Rodolfo compara a esposa ao rei Midas, com a diferença de que ela não transformava tudo em ouro, mas em beleza. Em alguns momentos até mesmo Rodolfo trata dessa qualidade da mãe, quando alega que “[...] ela gostava das belas palavras. Das belas imagens. Delicadamente falava em transpiração com aquela elegância em vestir as palavras como nos vestia” (TELLES, 2004, p. 39).

A partir do exposto, pode-se afirmar que o conto permite que o leitor interaja com o texto, imagine e preencha lacunas. Por meio do uso de figuras de linguagem, da intertextualidade, do acesso à humanidade do narrador personagem pelos recursos narrativos empregados, a autora oportuniza que o sujeito leitor vivencie os mais profundos sentimentos e pensamentos de Rodolfo, tomando contato com as suas hesitações, inseguranças, raiva, inveja, sentimento de abandono, os quais compõem os seus dramas infantis e que se fazem presente na vida adulta. É, então, em meio às suas tristezas, esperanças, angústias, sonhos ligados às vivências humanas, que o conto clássico de Lygia viabiliza não só a identificação do aluno-leitor, como também reforça a sua humanidade.

#### 3.4.2. Proposta didática para o estudo literário de “Verde lagarto amarelo”

**Turma:** EJA- Português fundamental fase II

**Duração:** 16 Aulas

**Texto literário:** “Verde lagarto amarelo”, conto retirado da *Antologia: meus contos preferidos*

**Autora:** Lygia Fagundes Telles

#### **Etapas do círculo de leitura**

**Professor...**

Conforme Cosson (2018), essas são as etapas que compõem o círculo de leitura:

**1. PREPARAÇÃO** (etapa anterior ao círculo)

- a. Seleção de textos
- b. A disposição dos leitores (*preparação do leitor para participar das discussões - atividades motivadoras*)
- c. A sistematização das atividades (*obras a serem lidas, calendário, local, papéis dos leitores em cada reunião, regras de convivência*)

OBS. Cosson (2014) sugere a *modelagem, ou seja, técnicas para clareza por parte dos alunos sobre o funcionamento do círculo*)

**2. EXECUÇÃO**

- a. O ato de ler (*leitura propriamente dita, que pode ser feita de forma silenciosa, compartilhada em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.*)
- b. O compartilhamento
  - . Pré-discussão (*anotações de impressões durante e depois da leitura*)
  - . Discussão propriamente dita (*pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão*)
  - . O registro (*diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.*)

**3. AVALIAÇÃO** (*sistematizada*)

- . Combinação de avaliação e autoavaliação.

**Importante...****MINIAULA**

Compreende-se como “[...] o momento em que o professor assume seu papel de professor para ensinar aos alunos alguma questão relevante para o círculo de literatura [...] sejam realmente curtas e estejam relacionadas aos livros e necessidades da turma.” (DANIELS, STEINEKE, 2004 apud COSSON, 2018, p. 144)

**Primeira etapa: Preparação**

*Edgar Allan Poe: um clássico da Literatura Universal*

**Duração:** 3 aulas

**Objetivos:** - Motivar os alunos a se expressarem sobre o tema proposto, considerando o conto “Gato preto”, de Edgar Allan Poe, e suas vivências de leitura;

- Instigar nos alunos a refletirem sobre a importância da leitura literária, sobretudo da obra clássica para suas vidas;

- Instigar os alunos para a temática das relações familiares, por meio da leitura e discussão sobre as telas apresentadas.

## MINIAULA I

### **Professor,**

Apresentar as etapas da organização dos círculos de leitura aos alunos, utilizando-se do quadro síntese destacado acima. Cosson sugere que, após a apresentação das etapas do círculo de leitura, o professor elabore juntamente com seus alunos cartazes descrevendo tanto as funções quanto as regras de convivência nos círculos de leitura: “Um bom artifício, sobretudo com adolescentes, é estabelecer um contrato de convivência especial para o círculo de leitura e escrever esse contrato em cartaz que fica afixado na sala e é assinado por todos” (2018, p. 167).

**Atividade 1:** Organizar a turma em um semicírculo, de modo a formar um espaço de conversa. Exibir aos alunos o audiolivro “O gato preto”.

## MINIAULA II

### **De olho nos clássicos...**

Para Freitas (2016), as “[...] obras clássicas são aquelas que ficaram imortalizadas, que possuem características e temas capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço” (2016, p. 17). Acrescenta, ainda, que “São textos que agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares” (2016, p. 17). Assim, ratifica a convicção de Machado de que o “[...] clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda” (2002, p.15 apud FREITAS, 2016, p. 17). Além disso, os clássicos compreendem qualidades artísticas, tendo reconhecimento por seu legado estético e cultural; o que não é por acaso. Costumam tratar de aspectos da vida que são de eterno apelo para a humanidade, como o amor, a vida e a morte: “Um clássico “nunca sai de moda”, afirma (MACHADO, 2002, p.15), uma vez que seus temas universais o tornam “sempre atual” (MACHADO, 2002, p. 15). Ainda, segundo Calvino, (1993) uma obra clássica é aquela que nunca terminou de dizer tudo aquilo que tinha para dizer, ou seja, desencadeia inúmeras releituras no decorrer do tempo. São aquelas obras que chegam até nós carregando as marcas das leituras que antecederam a nossa e atrás de si os aspectos que deixaram na cultura ou nas culturas que transcorreram.

**Atividade 2:** Após a audição do texto, o professor proporá questões sobre o conto e a importância da leitura da obra clássica para a humanidade.

**Sugestão de questões para discussão oral:**

1. Você gostou do conto? Comente.
2. O que sentiu ao ouvir o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique.
3. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pelo autor (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente.
4. A audição do conto fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança?
5. Após as discussões, comente o que é para você uma obra clássica?
6. Que aspectos do conto ajudariam a você compreender-se melhor e ao seu próximo? Explícite.
7. Você concorda que os textos clássicos, como “O gato preto”, agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares? Disserte.
8. O conto “O gato preto” foi escrito por Poe em 1843, há mais ou menos 178 anos atrás. Você considera atual o tema abordado neste texto? Teça comentário.
9. Você conhece outras obras clássicas? Se sim, qual(is)?

**Professor,**

as Atividades de 1 e 2 ajudarão você a conhecer um pouco mais sobre a trajetória de leitura dos alunos, como também a promover a sociabilização da turma. Para ajudá-lo a inquirir o hábito de leitura dos alunos e a selecionar textos que venham ao encontro dos interesses dos educandos, sugere-se um questionário (anexo) com questões que procuram investigar a ligação do aluno com a leitura/Literatura/obra clássica. No tocante à presente pesquisa, o questionário não pôde ser aplicado devido às consequências do fechamento das escolas no período pandêmico. A seleção dos contos de Lygia F. Telles foi feita a partir das considerações de alguns estudiosos, como Machado (2002), Calvino (1993) e Candido (1995), que se debruçam em mostrar a importância dos textos literários clássicos para a experiência humana. Calvino (1993), por exemplo, assegura a importância da leitura dos clássicos para entendermos quem somos e onde chegamos; logo, têm o poder de levar o leitor a ser perceber como sujeito. Cosson (2018) também defende os clássicos em sala de aula quando aponta que o professor não deve desprezar os textos consagrados, pois são representantes da herança cultural da humanidade. É, então, segundo esses pressupostos e levando em conta que temáticas abordadas nos contos selecionados tratam de assuntos que nunca morrem e pertencem a todos, sem distinção de gênero, raça, etnia, classe social, etc, como o desencontro amoroso, o papel e o lugar da mulher na sociedade, as desavenças, o ciúme e a inveja.

**Atividade 3:** Alunos organizados em uma roda de conversa. O professor projetará as telas para leitura e discussão com intuito de instigar sentimentos, reflexões e lembranças por meio de questões que possibilitem desencadear o processo interativo.

1-"Criança morta" - Cândido Portinari  
Pintor brasileiro (1903-1962)



<https://masp.org.br/acervo/obra/crianca-morta>

2-“Família Campestre” - Eugenio Zampighi  
Pintor e fotógrafo italiano (1859-1944)



<https://deniseludwig.blogspot.com/2013/05/arte-em-pinturas-com-maes-e-filhos.html>

**Giovanni Battista Torriglia**  
**Pintor italiano (1858-1**



<https://deniseludwig.blogspot.com/2013/05/arte-em-pinturas-com-maes-e-filhos.htm>

### Sugestão de questões para nortear a discussão oral

1. Que sentimentos despertaram em você as cenas apresentadas nas telas? Comente.
2. O que essas cenas retratam?
3. Qual(is) dela(s) faz(em) você lembrar alguma situação vivida na infância? Fale sobre essa(s) lembrança(s).
4. Quais semelhanças e diferenças é possível apontar sobre as telas? Justifique.
5. Qual a tela que mais chamou a sua atenção? Por quê?
6. Comente sobre alguma situação que vivenciou: intrigas com irmão(s), mãe, pai, primo, tio, etc.
7. Conte-nos alguma vivência da infância que trouxe a você muita alegria ou muita tristeza.
8. Você conhece ou já ouviu falar de algum desses pintores? Comente.
9. Qual das telas gostaria de ter em casa? Por quê?
10. No quadro de Portinari, qual é a realidade brasileira retratada? Com qual objetivo? Explícite.

### Ampliando a motivação...

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** - Preparar os alunos para leitura do conto de Lygia Fagundes Telles, “Verde lagarto amarelo”, por meio da aproximação temática;

- Promover discussões e interação entre os alunos, a partir de dois poemas e de notícia jornalística, considerando a relação temática entre os textos e o conto selecionado.

#### **Professor...**

Segundo Cosson, as etapas “[...] são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar” (COSSON, 2020, p. 160). Por isso, optou-se por promover duas atividades de motivação para aproximar os leitores do tema do conto que será lido, “Verde lagarto amarelo”.

**Atividade 4:** Alunos organizados em grupos de 5 integrantes. Cada grupo receberá a cópia dos três textos: poema “Irmão, Irmãos”, de Carlos Drummond de Andrade, do

poema “Irmão menor”, de Pedro Bandeira, e a notícia jornalística “Irmãos pescadores morrem no RJ” para leitura, discussão e registro.

**Professor...**

A temática do texto 1 versa sobre as diferenças entre os irmãos caçula e mais velho: a importância do mais velho em relação ao caçula. O texto 2 mostra, de forma simples, as queixas do irmão mais velho em relação ao irmão caçula, dando ênfase ao caçula como um estorvo ao mais velho. O texto 3 remete à notícia de um irmão que morre ao ver seu irmão morto.

**Texto 1**

Poema, “Irmão, irmãos” - Carlos Drummond de Andrade

<http://www.citador.pt/poemas/irmao-irmaos-carlos-drummond-de-andrade>

**Texto 2**

Poema, “Irmão Menor” - Pedro Bandeira

<https://peregrinacultural.wordpress.com/2012/06/24/irmao-menor-poesia-infantil-de-pedro-bandeira/>

**Texto 3**

“Irmãos pescadores morrem no RJ...”

<https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2021/07/12/irmaos-pescadores-morrem-no-rj-apos-um-deles-cair-no-mar-presos-em-rede-de-pesca-e-o-outro-infartar-ao-ver-caçula-morto.ghtml>

**Questões para discussão no grupo e registro no diário de leitura**

1. Os poemas e a notícia jornalística apresentam algo em comum? Indique diferenças e semelhanças entre os textos.
2. Que sentidos podemos identificar nos seguintes versos: “Cada irmão é diferente/Sozinho acoplado a outros sozinhos”, do poema de Drummond?
3. Por que o eu-poético do texto 2 considera o irmão menor “[...] pior/ que catapora/ é pior do que carniça, / é pior que injeção”? Comente.
4. Teve dificuldade na compreensão dos poemas? Justifique sua resposta.
5. Os textos lembraram a vocês algum filme, livro, música, série, anime, quadrinhos, etc? Discuta.
6. Qual foi o texto que o grupo mais gostou? Por quê?
7. Que sentimentos apresenta um dos irmãos ao ver o outro morto? Comprove com passagem da notícia (texto 3).

**Atividade 5:** Após diálogo nos pequenos grupos, os alunos devem ser chamados para o círculo e o professor mediará a discussão sobre as questões propostas. Em seguida os alunos deverão retomar o registro escrito no diário de leitura para anotar as (possíveis) ampliações de s sobre o texto, bem como a conexão do texto com situações pessoais e sociais.

**LEMBRETE:**

Professor, faz-se necessário solicitar aos alunos um **diário de leitura** no qual farão o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa, etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Desta forma, os alunos serão instigados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento; forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. Sugere-se que o docente faça a verificação dos diários, a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo do círculo, para que os alunos-leitores socializem suas impressões sobre a obra. Tais questionamentos auxiliarão a pensar sobre o texto. Após cada compartilhamento, o aluno deve voltar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático anteriormente apresentado.

**EXECUÇÃO**

**FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DO SUJEITO: IMPACTOS DAS  
RELAÇÕES FAMILIARES**

**PROFESSOR, atenção para a organização da etapa...**

**EXECUÇÃO**

**a. O ato de ler** (leitura propriamente dita, pode ser feita de forma silenciosa, compartilhada em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.).

**b. O compartilhamento**

- . **Pré-discussão** (anotações de impressões durante e depois da leitura).
- . **Discussão** propriamente dita (pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão).
- . **O registro** (diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.)

## A HORA E A VEZ DA LEITURA

**Duração: 3 aulas**

**Objetivos:** - Apresentar aos alunos o conto para leitura e estudo;

- Promover a interação do leitor e obra por meio de predições coletivas sobre o texto, bem como a conexão do texto com situações pessoais e sociais;

- Apresentar aos alunos o conto em estudo, bem como a biografia e outras informações sobre a autora, para que adentrem no universo da obra e construam hipóteses de leitura.

- Promover a leitura compartilhada do conto selecionado.

### **Atenção, professor!**

É importante compreender que a **Leitura** é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento do material didático aqui proposto. Por isso, o ato de ler será acompanhado de diferentes procedimentos e atividades, que correspondem às etapas inicialmente descritas. O acompanhamento da leitura será feito no círculo e de forma compartilhada. As atividades das etapas têm como objetivo criar oportunidades de enriquecimento da leitura do conto “Verde lagarto amarelo” e possibilitar ao professor diagnosticar das dificuldades que, ocasionalmente, os alunos possam apresentar (vocabulário, construção narrativa, intertextos etc. Relevante dizer que as atividades propostas estabelecerão diálogos com ele, sem, portanto, perdê-lo de foco.

### **Professor...**

Com o objetivo de preparar o aluno para adentrar no universo do conto é importante apresentar a autora, Lygia Fagundes Telles. Os *links* abaixo trazem a biografia resumida da autora, fotos, obras e as muitas premiações recebidas por sua produção literária, bem como outros aspectos de sua carreira.

#### **Biografia**

[https://www.ebiografia.com/lygia\\_fagundes\\_telles/](https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/)

#### **Academia Brasileira de Letras**

<https://www.academia.org.br/videos/centenario-da-abl/conferencia-os-contistas-lygiafagundes-telles>

#### **Academia Paulista de Letras**

<http://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos.asp>

#### **Prêmio PEN clube Brasil**

<http://penclubedobrasil.org.br/premio.htm>

**Atividade 6:** Alunos previamente organizados no círculo e com os diários de leitura em mãos. Antes do professor iniciar a leitura do conto com os alunos proporá uma estratégia de antecipação de leitura.

**Instruções:** Professor munido de seis cartões com as imagens de **um lagarto, um rapaz louro, sorridente de olhos verdes, outro rapaz de óculos e sério, um livro, um cartão amarelo e outro verde**. Primeiramente, o professor pedirá que imaginem um **título** para o texto usando a imagem de apenas três cartões e anotem no **diário de leitura**. Em seguida, pedirá que registrem também a síntese de um possível **enredo** do conto, englobando **todos os cartões** (exemplo: “*Os amigos torcedores do Brasil, um jovem louro e outro mais sério, de óculos, vão à partida da seleção. Após o jogo e com a vitória do timão, saem para comemorar e encontram um lagarto ferido embaixo de um livro...*”). Anotadas as hipóteses sobre o título e o enredo em seus **diários de leitura**, o professor entregará o conto para que os alunos tomem conhecimento do título. Inicia-se a leitura em voz alta por um aluno, que após será seguida por outro e, assim, sucessivamente até o término do texto.

**Atividade 7:** Após a leitura, promover a discussão sobre suas hipóteses sobre o título e o enredo. O professor propõe que os alunos anotem no diário de leitura algumas impressões sobre o texto lido (um trecho do texto mais complexo; uma palavra ou expressão que chamou a atenção; uma questão do texto que levou o leitor a refletir; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual o leitor se identifique ou um recurso utilizado pelo autor que o leitor considere inadequado, etc).

<p style="text-align: center;"><b>PRÉ-DISCUSSÃO</b> <i>COMPARTILHAMENTO: Construindo sentidos</i></p>
---

**Duração:** 1 aula

**Objetivos:** - Promover a discussão sobre a obra por meio de um roteiro de questões que promovam conexões pessoais com a obra.

**Caro professor:**

As sugestões abaixo, englobam questões que pretendem dar voz ao sujeito leitor. Conforme Rouxel, “As pesquisas contemporâneas sobre leitura – Bayard, Clément, Jouve, Langlade – mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 278). Nesse sentido, “O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular”. (ROUXEL, 2012, p. 278).

**Atividade 8:** Os alunos deverão anotar individualmente suas impressões sobre as questões propostas.

**Sugestão de questões para discussão no círculo de leitura**

1. O que sentiu ao ler o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique.
2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente.
3. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais?
4. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?
5. A leitura do conto fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança?
6. Você gostou do conto? Por quê?
7. Você se identificou com algum dos personagens do conto? Comente.
8. Você considera o título adequado ao enredo? Por quê? Sugira outro título ao conto.

**Atividade 9:** Após as impressões pessoais dos alunos, o professor mediará a discussão sobre as questões propostas pelo roteiro. Em seguida, os alunos retornarão ao diário e anotarão as sugestões e/ou ampliações trazidas pela discussão

**DISCUSSÃO**  
**COMPARTILHANDO OS SENTIDOS DO TEXTO**

**Duração:** 4 aulas

**Objetivos:-** Promover a discussão da obra por meio do roteiro de questões, a fim de ampliar os sentidos do texto a partir do compartilhamento de ideias;

- Instigar a identificação do leitor com a obra, por meio das reflexões sobre estrutura, temática e sentimentos despertados pelo conto de Lygia F. Telles, “Verde lagarto amarelo”.

### **Sugestão de questões para discussão no círculo de leitura**

#### **Reflexões e construção de sentidos...**

1. A princípio, não se consegue estabelecer uma relação direta do título com a história, apenas na metade do conto essa relação começa a despontar. Por que você acha que a autora usou tal estratégia? Essa estratégia conseguiu ser eficiente na sua opinião? Argumente.
2. Após a leitura do conto, qual a relação que podemos estabelecer entre o título “Verde lagarto amarelo” e o enredo?
3. Se analisarmos a estrutura do conto, observaremos que ele não mantém um enredo linear (começo, meio e fim). Que elementos a autora usa para romper com a linearidade narrativa? Justifique com exemplos retirados do texto e comente.
4. No trecho “Minha mãe. Depois, Ofélia. Por que não haveria de ficar também com os lençóis?”. O que é possível inferir sobre essa passagem?
5. Pelos fatos narrados, entende-se que o narrador guarda muitas mágoas decorrentes de situações vividas na infância. Retire um fragmento que comprove esta afirmação.
6. A narrativa é contada sob a perspectiva de Rodolfo, o irmão mais velho. Que efeitos de sentido isso traz ao conto? Comente, utilizando-se de passagens do texto.
7. A construção dos personagens se faz a partir de dualidades. Retire trechos do conto e comente o quê essas dualidades revelam de cada um deles.
8. “- Onde está seu irmão? Encolhi os ombros, Não sei, não sou pajem dele” (TELLES, 2004, p. 45). Esta passagem faz intertexto com a passagem da Bíblia, mais especificamente com o episódio envolvendo os irmãos Caim e Abel. A pergunta feita pela mãe a Rodolfo encontra semelhança com a pergunta feita por Deus a Caim, logo após ter matado o irmão por ciúmes. Que sentido(s) é (são) possível(is) inferir considerando esse intertexto com a Bíblia? Disserte a respeito.
9. Segundo a visão espiritual, a barata é atraída por ambientes negativos. Nesse sentido, a aparição de baratas no espaço domiciliar de Rodolfo pode sugerir o quê a respeito do personagem? Justifique.
10. Por que Rodolfo se sente tão incomodado pela possibilidade de seu irmão também ter escrito um romance?

**Atividade 10:** Por meio das questões propostas, o professor mediará a ampliação dos sentidos do texto promovendo a relação mais próxima entre o leitor e a obra, valorizando os aspectos estruturais e temático do conto.

**Atividade 11:** Após a discussão, os alunos anotarão em seus diários de leitura as respostas para as questões propostas, ampliadas pelo debate e compartilhamento de sentidos sobre o texto.

**Atividade 12:** Professor, orientar os alunos para que façam uma seleção de alguns monólogos interiores de Rodolfo e, a partir deles, criem um pequeno enredo. A produção escrita deverá ter no mínimo 15 e no máximo 20 linhas. O registro deverá ser feito no diário de leitura. O texto deverá ser reescrito, se necessário, após a verificação do professor.

### MINIAULA III

**Professor,**

Levar o aluno a refletir sobre o conceito de monólogo interior e sua função na construção do conto “Verde lagarto amarelo”.

O **monólogo interior** é uma técnica narrativa que viabiliza a representação da corrente de consciência de uma personagem. Através dele abre-se a diegese à expressão do tempo vivencial das personagens, diferente do tempo cronológico linear que comanda o desenrolar das ações. Exprime sempre o discurso mental, não pronunciado das personagens. É, portanto, um discurso sem ouvinte, cuja enunciação acompanha as ideias e as imagens que se desenrolam no fluxo de consciência das personagens. Do ponto de vista formal, o monólogo interior apresenta uma estrutura elíptica e, por vezes, caótica, já que corresponde à expressão espontânea de conteúdos psíquicos. Ele se distingue do monólogo tradicional pelo fato de apresentar o fluxo da consciência da personagem, sem qualquer intervenção do narrador. Dessa forma, o narrador desaparece e a “voz” da personagem atinge o limite possível da sua autonomização: o presente da atividade mental do eu-personagem é o único ponto de ancoragem.

*REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. Dicionário de Teoria da Narrativa. São Paulo: Ática, 1988. p.266-267.*

**Atividade 13:** Entregar aos alunos a crônica de Clarice Lispector “O caso da caneta de ouro”. Durante e após a sua leitura, os leitores anotarão em seus diários suas impressões sobre o texto, bem como suas relações com o conto “Verde lagarto amarelo.”

**Professor,**

A crônica “A caneta de ouro”, de Clarice Lispector, aborda as reflexões de uma mãe em relação aos dois filhos e a um presente recebido. A seguir, link para ter acesso ao texto integral.

<https://singrandohorizontes.blogspot.com/2017/01/clarice-lispector-o-caso-da-caneta-de.html>

**Atividade 14:** Após as impressões iniciais, o professor deve fomentar o diálogo entre as duas obras, suscitado por meio de algumas questões que serão discutidas oralmente, pelo docente com a turma a partir do roteiro proposto. Importa instigar, também, para aspectos como o conteúdo e os recursos expressivos empregados em ambos os textos. Após a discussão, os alunos deverão registrar por escrito as respostas para as perguntas sugeridas no diário de leitura, entendendo que a sua leitura inicial (impressões durante e após a leitura) foram ampliadas por meio da discussão mediada pelo professor.

### **Sugestão de questões para discussão no círculo de leitura**

1. Quais pontos de semelhança são possíveis apontar entre o conto de Lygia e a crônica de Clarice?
2. Quais semelhanças e diferenças é possível apontar entre os textos em relação ao modo de contar a história? Explique.
3. Que diferença(s) pode-se estabelecer entre a relação mãe/filhos no conto de Lygia e no conto de Clarice? Justifique com passagens do texto.
4. Em ambos os contos, como se estabelece a relação dos narradores com as obras/livros que são mencionados? Comente.
5. Você conhece outros textos (poemas, contos, músicas) ou mesmo filmes, séries e novelas que abordem a relação entre irmãos? Quais? Estabeleça a relação entre o conto e a crônica e estes outros objetos semióticos.
6. Um intertexto que aparece em ambos os textos é a menção à história do “Rei Midas”. Que sentidos o intertexto traz aos dois contos? Comente.
7. Em “Verde lagarto amarelo”, há o emprego do monólogo interior. E em “Caneta de ouro”? Comente.
8. Quanto à linguagem utilizada em ambos os textos, como você a caracteriza (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)?
9. “A caneta de ouro nos levava longe. Achei melhor parar. E por aí ficamos. Nem sempre esmiuçar demais dá certo”. O que é possível inferir dessa declaração da narradora?

### **TERCEIRA ETAPA: REGISTRO DA LEITURA À ESCRITA**

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** -Explorar a subjetividade do aluno por meio de relatos pessoais orais e escritos;

- Produzir um relato pessoal atentando para as especificidades do gênero;
- Reescrita textual;
- Socializar os relatos na página do *facebook* da escola (com autorização do aluno).

**Professor...Importante!**

A etapa do *Registro* é o momento em que os leitores, participantes do círculo, refletem sobre a forma como estão lendo e o funcionamento do grupo, bem como sobre o texto/obra e a leitura compartilhada. O registro deve ser feito ao final da leitura integral do texto literário e pode ser feito de forma coletiva, em duplas ou individualmente. As formas de registro podem ser variados: diário de leitura, relatórios de leitura, um gráfico com todos os personagens, reescrituras de finais diferentes, etc. (COSSON, 2014, p. 172-173)

**Professor...**

Antes de apresentar as características do relato pessoal, oportunizar um momento para que os alunos relatem oralmente algumas vivências pessoais que marcaram sua infância e/ou adolescência. A seguir, levá-los à sala de informática e consultar o *site* abaixo, que contém diversos relatos pessoais, a fim de que se familiarizarem com o gênero textual.

**Relatos pessoais:**

<https://apoioblog6d.wixsite.com/lerblog/relato-pessoal>

**Atividade 15:** Tendo como base as lembranças de Rodolfo sobre sua infância, principalmente o episódio da briga do irmão com outro garoto, propor aos alunos a produção de um relato pessoal sobre situações vivenciadas no período da infância ou da adolescência, como situação(s) de rivalidade com seu(s) irmão(s) e/ou amigos, fatos marcantes (situações felizes, tristes, viagens, etc.) O relato pessoal poderá conter no mínimo 20 e, no máximo, 30 linhas. O texto deverá ser entregue e avaliado pelo professor, considerando análise linguística, características do gênero textual, etc, para, caso necessário, façam a sua reescrita. O professor recolherá a produção textual para futura exposição no *facebook* da escola.

## MINIAULA IV

### **Fique atento ao gênero textual Relato pessoal!!**

Aragão (2016) compreende o relato pessoal como um produto social, na medida em que se utiliza da própria vivência para a sua produção. Assim, o **relato pessoal** é entendido pela autora como uma possibilidade para concretização dos pensamentos do sujeito sobre si e o mundo que o cerca, bem como sobre sua própria escrita. Ao compartilhar suas vivências, pode ajustar seu discurso às realidades, fazer escolhas linguísticas. Nesse processo, “[...] expor sua própria história permite a ele refletir sobre o que quer dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las” (ARAGÃO, 2016, p.12).

### **As características desse gênero são:**

- Narrar um fato específico vivido por você e suas consequências, reflexões;
- Apresentar elementos básicos da narrativa tais como: sequência de fatos, pessoas, tempo, espaço.

**Estrutura:** **Título;** **Introdução** (contexto, personagem, tempo/espaço, fato/ problema)

**Desenvolvimento** (construção da trama, clímax); **Conclusão** (desfecho, reflexão; Resposta às perguntas: Quando? Onde? Quem? O quê? Como? Por quê?)

<https://escreverepraticar.com.br/genero-textual-relato-pessoal-e-suas-caracteristicas/>

**Atividade 16:** Compor uma roda de conversa para que os alunos socializem seus relatos.

## AVALIAÇÃO

*Verificando o letramento literário*

**Duração:** 1 aula

**Objetivos:** - Promover a avaliação dos alunos, seja pela checagem do diário de leitura, seja por meio de instrumento no qual eles possam se autoavaliar.

**Atividade 17:** Entregar aos alunos uma ficha com questões referentes ao círculo de leitura, a fim que avaliam a sua participação no processo de desenvolvimento das atividades, quanto a funcionalidade do método de ensino.

**Professor...**

Os círculos de leitura precisam proceder a *avaliações* mais sistemáticas e sistematizadas. Logo, no sentido de aproveitar que os círculos compreendem o protagonismo dos alunos-leitores é interessante promover “[...] formas paralelas e combinadas de avaliação e autoavaliação” (COSSON, 2014, p. 173). As sugestões do autor são: avaliar os aspectos positivos e negativos das gravações em vídeos das discussões no círculo; elaboração pelos grupos de listas de boas práticas no fim da leitura de cada livro/texto; leitura dos diários de leitura pelo professor com intuito de acompanhar o desenvolvimento do aluno; avaliação dos registros feitos ao final da leitura de cada obra/texto (COSSON, 2014, p. 173).

**Avaliando...**

1. Você gostou do conto escolhido para leitura e discussão no Círculo de Leitura “Verde lagarto amarelo”? Comente.
2. De qual/quais atividade(s) gostou mais? E as que menos gostou? Argumente.
3. Você considera que teve uma boa participação no círculo de leitura? Se sim, aponte em quais atividades você se saiu melhor, por quê? Aponte também as atividades que não conseguiu obter desempenho satisfatório e os motivos.
4. Aponte os aspectos positivos e negativos de usar o círculo de leitura como estratégia para abordagem do texto literário em sala de aula.
5. Existe algum livro ou texto que gostaria que fosse lido no círculo de leitura?
6. Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no círculo?

**Professor,**

Recolher os diários de leitura para avaliar/acompanhar a evolução no processo de leitura dos alunos, como também a ficha avaliativa, para analisar o andamento do círculo de leitura, bem como incorporar sugestões, a fim de (re)direcionar a elaboração de novos círculos de leitura.

### 3.5 “NADA DE NOVO NA FRENTE OCIDENTAL NO CÍRCULO DE LEITURA

#### 3.5.1 Desvelando os (possíveis) sentidos em “Nada de novo na frente ocidental”

O conto “Nada de novo na frente ocidental”, que integra a coletânea *Antologia: meus contos preferidos* (2004), foi publicado pela primeira em *Invenção e memória*, em 2000, e pode ser considerado, segundo recente estudo de Lucena (2018), um flagrante inspiração memorialista ou autobiográfica. Além de *Invenção e memória*,

também *Durante aquele estranho chá* (2002), *Conspiração de Nuvens* (2007) e *A disciplina do amor* (1980) têm caráter confessional e [...] embora declaradamente não-ficcionais, em todos a autora realiza um depoimento do vivido sempre permeado por elementos ficcionais” (LUCENA, 2018, p. 90).

Não obstante a intenção deliberada de Lygia em embaralhar discursos, junção que mescla autor, narrador e personagem, qualquer análise, afirma o estudioso, deve abordar os contos de *Memória e invenção* como busca e tentativa de exercitar narrativas híbridas entre o registro pessoal e o literário; mistura que gera um texto híbrido entre o relato e a ficção. Recorrendo a ambivalências e dubiedades, os textos da coletânea devem ser, portanto, lidos como testemunhos, mas também como contos, pois: “[...] se por um lado se apresentam como ficções, por outro lado, não enjeitam esse lado vivido, a consagração de uma experiência e de uma carreira extraliterária que tem sido a do escritor e é documentada pela sua existência civil” (LUCENA, 2018, p. 91 apud SEIXO, 1998, p. 474).

Entre os 15 contos que compõem *Memória e invenção*, “Nada de novo na frente ocidental” é o conto que fecha a coletânea e se passa no período da juventude da escritora na cidade de São Paulo, durante a 2ª. Guerra Mundial. A narrativa é narrada a de um centro fixo, pela narradora personagem, que reside com a mãe em um pequeno apartamento na rua Sete de abril, ao lado da Praça da República. O relato centra-se na participação em defesa da pátria; fato lembrado no momento em que, como legionária, faz ronda em um dia com exercícios de blecaute. Enquanto a mãe se preparava para cumprir uma promessa na cidade de Aparecida e ela esperava o encontro com um colega, recebe um telefonema avisando sobre a morte do pai; o que suspende as expectativas da ordenação cotidiana.

Tendo como pano de fundo histórico a Segunda Guerra Mundial, Lygia F. Telles inscreve o conto em uma perspectiva que, embora figure a memória individual da narradora protagonista, ganha um alcance coletivo. Memória coletiva porque traz à tona episódios da história brasileira, que se fundem, no entanto, a elementos e recursos ficcionais, como é o caso da passagem vivenciada pela narradora, que relata um dia de sua ronda como legionária, em São Paulo, durante o período da Segunda Guerra Mundial:

- O senhor aí! Queira apagar o seu cigarro! Adverti a um homem de impermeável e colete vermelho, fumando tranquilamente na porta de um café.

O homem soprou a fumaça para o lado.

- Mas por que apagar o cigarro?

Aproximei-me no passo formal e fiz o meu pequeno discurso.

- Estamos em guerra, senhor, e a noite é de blecaute. A simples brasa de um cigarro pode ser vista por um bombardeiro, uma simples brasa pode orientar o avião inimigo no lançamento de bombas, compreendeu agora?

O homem desatou a rir e riu tanto que chegou a se engasgar na risada. Mas quem vai atirar bombas por aqui, os nazistas? Mas se eles nem estão dando conta lá do serviço, imagina se nesta altura vão agora se lembrar da gente? [...] Vi com esses olhos como a USA está tratando a gente, somos aliados nativos, ouviu, garota? Somos o quintal deles, nenhum respeito, nenhum respeito, por muito favor podemos é servir de bucha para canhão - ele resmungou atirando longe o toco de cigarro. Acendeu outro: Somos tratados como seres inferiores, uns mestiços de merda!, escutou agora? (TELLES, 2004, p. 231-232).

Pela passagem acima, nota-se que o personagem secundário possui uma posição bastante firme sobre o modo como os demais países do bloco aliado, sobretudo os EUA, enxergavam a participação do Brasil na guerra; país de sujeitos inferiores que estavam ali para “servir de bucha para canhão”. Historicamente, o envolvimento do Brasil na guerra, conforme Costa (2018), deu-se a partir de 1942, no mandato do então presidente Getúlio Vargas. O início do conflito mundial deu-se, três anos antes, em 1º de setembro de 1939, quando as forças nazistas alemãs de Adolf Hitler invadiram a Polônia, dando início à Segunda Guerra Mundial (COSTA, 2018). Ainda, segundo a autora, “A princípio, a posição brasileira foi de neutralidade. Depois de alguns ataques a navios brasileiros, Getúlio Vargas decidiu entrar em acordo com o presidente americano Roosevelt para a participação do país na Guerra” (COSTA, 2018, s.p.).

Costa evidencia que a participação do Brasil na guerra foi de grande valia, já que o apoio brasileiro foi bastante disputado - de forma velada pelo Eixo e, mais abertamente, pelos Aliados -, sobretudo pelos norte-americanos (COSTA, 2018, s.p.). Demonstrando, então, apoio aos países Aliados (Reino Unido, França, União

Soviética e Estados Unidos eram os membros principais), o Brasil junta esforços contra os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão eram os membros principais):

O primeiro grupo de militares brasileiros chegou à Itália em julho de 1944. O Brasil ajudou os norte-americanos na libertação da Itália, que, na época, ainda estava parcialmente nas mãos do exército alemão. Nosso país enviou cerca de 25 mil homens da Força Expedicionária Brasileira (FEB), e 42 pilotos e 400 homens de apoio da Força Aérea Brasileira (FAB). (COSTA, 2018, s.p.).

Pelo que se pode verificar pela citação, a estudiosa compreende a participação dos pracinhas brasileiros como ativa e relevante. Contrário, portanto, do ponto de vista do senhor que a personagem encontrara na noite de ronda; alterado possivelmente pela embriaguez: “Senti o bafo de álcool e fui me afastando em silêncio. Se houver qualquer resistência, não reaja, era essa a ordem. [...]. Prossegui na ronda mas no meu coração estava solidária com o boêmio transgressor [...]” (TELLES, 2009, p. 232). Dada a possível embriaguez do homem, a jovem legionária preferiu não o delatar ao seu superior, pois “[...] entendia perfeitamente o que o homem do café quis me passar” (TELLES, 2009, p. 232), ou seja, entendia a visão do primeiro mundo sobre os países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse período que o país atuou com apoio aos Aliados, Simili considera importante o surgimento da Legião Brasileira de Assistência: “[...] criada por Darcy Vargas, esposa de Getúlio Vargas, logo após a declaração da participação do Brasil no conflito mundial [...] Criada em parceira com o Estado e com o empresariado [...]” (2006, p. 4). Seu objetivo consistia no amparo aos soldados mobilizados e seus familiares, consolidando-se como a primeira instituição pública de assistência social. Com sede no Rio de Janeiro e com filiais em várias cidades brasileiras, administradas pelas primeiras-damas, um dos traços relevantes da instituição foi o trabalho voluntário feminino, realizado por mulheres, jovens e senhoras, dos segmentos da elite e classe média (SIMILI, 2006, p. 4). Nessa perspectiva,

O surgimento do corpo de voluntárias da defesa passiva, nos quadros da Legião Brasileira de Assistência esteve relacionado à questão da segurança pública durante a participação brasileira no conflito mundial. Em fevereiro de 1942, com os primeiros ataques dos países

do Eixo à costa brasileira, acentuam-se as preocupações governamentais com a questão da defesa interna do país e medidas de proteção à população são adotadas. Pelo Decreto-Lei 4098, de 06 de fevereiro de 1942, foi criado o Serviço de Defesa Passiva Antiaérea, como atribuição do Ministério da Aeronáutica. Em agosto de 1942, quando ocorre o ingresso do país na guerra, novo decreto transferiu para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores a responsabilidade pela organização do Serviço de Defesa Passiva Antiaérea no território nacional, em substituição ao Ministério da Aeronáutica. (CYTRYNOWICZ, 2000 apud SIMILI, 2006, p.6).

Assim sendo, houve a necessidade de preparar as mulheres para o exercício voluntário, visando à defesa interna do país. Por isso, cursos de formação foram oferecidos pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era composta por duas etapas: a primeira compreendia o curso de primeiros socorros e, a segunda, o curso de defesa passiva antiaérea, que foi organizado da seguinte forma: arma aérea; as cidades como objetivo da arma antiaérea; os meios da defesa antiaérea; o problema da defesa passiva antiaérea. de uma localidade; estudo das medidas de defesa passiva; estudo detalhado dos meios de ataque da arma aérea; proteção contra as bombas explosivas; estudo detalhado das bombas incendiárias; ação contra as bombas incendiárias; serviço doméstico contra incêndios; estudo sintético dos agressivos químicos; montagem do S.D.P. aé. no território nacional; estudo das “Instruções” baixadas aos Estados para pôr em funcionamento o aludido serviço (SIMILI, 2006).

Os registros existentes sobre a trajetória das voluntárias da LBA, em jornais, boletins, fotografias, tornam evidente que, em nome da prestação de serviços à população com vistas a protegê-la dos perigos da guerra, objetivo para o qual foram preparadas, as voluntárias obtiveram destaque em variados setores da atividade assistencial da LBA. Logo, participaram de várias campanhas, tais como

[...] a da “borracha usada”, fazendo a coleta de materiais nas ruas da cidade; das Hortas da Vitória, que visava transmitir conhecimentos sobre práticas de cultivo de alimentos – hortaliças, verduras e legumes, para as crianças nas escolas; elas foram transformadas nas intermediárias entre a instituição e os soldados, fazendo a entrega dos objetos doados e produzidos pela LBA, como por exemplo, cigarros, roupas, fósforos aos soldados nos quartéis onde estavam aguardando a partida para o front de guerra. Elas também foram protagonistas do trabalho de patrulhamento das ruas durante os *black-outs*, que

movimentaram a vida noturna na capital carioca. Enquanto durava o *black-outs* as voluntárias circulavam pelas ruas, pedindo aos moradores o apagamento das luzes das casas e vistoriavam os espaços para garantir o sucesso da prática. (SIMILI, 2006, p. 10).

Encontrando lastro na realidade histórica brasileira, o blecaute, mencionado no conto, é uma das atribuições das legionárias; posto assumido pela protagonista no período da participação do Brasil na guerra: “Deu no rádio que o blecaute correu em ordem, mas a gente nunca sabe, em tempo de guerra a mentira é terra...” (TELLES, 2004, p. 232). A passagem evidencia a preocupação da mãe da narradora após mais um dia do exercício de blecaute na cidade de São Paulo. Ela reforça para a filha que, no período de guerra, o cuidado deve ser redobrado, pois nem sempre o que se veicula nos meios de comunicação refletem a verdade. É em meio a situações complexas, envolvendo o período de guerra, que a protagonista recebe, de súbito, a notícia da morte do pai:

Nessa mesma tarde, enquanto a minha mãe viajava para o encontro com a santa enquanto eu me preparava para o chá com o poeta, uma voz de um homem me anunciava pelo telefone que meu pai tinha morrido subitamente num quarto de hotel onde estava hospedado na pequena cidade de Jacareí. O desconhecido telefonou, disse seu nome e entrou logo no assunto, O seu pai... ele não era o seu pai? Ainda não tinha acontecido nada, era manhã quando minha mãe se preparava para a viagem, ia ver a minha madrinha e eu ia ver o meu poeta, espera! Deixa-me viver plenamente aquele instante enquanto comia o pão com queijo quente e já estendia a mão para o bule de chocolate, espera! Espera. A hora ainda era de sonho, Eh! Mãe, não vai me dizer que promessa foi essa que você fez? (TELLES, 2004, p. 234).

As lembranças da mãe se despedindo e seus preparativos para o encontro de logo mais serão bruscamente interrompidos pela triste notícia da morte do pai. A partir daí, a narradora busca sobrepor diversas lembranças à lembrança do telefonema; tentativa de apagá-la da memória, como se, ao fazê-lo, conseguisse evitar a morte do pai. Como se poderá verificar, adiante, a ideia é deslocar e substituir a triste lembrança por outras, como a viagem da mãe e o encontro com o poeta que, entretanto, não deve ocorrer. Ao esquecer ou tentar esquecer, ela pode restabelecer certa ordem na

sua vida cotidiana, reordenando sua existência, ameaçada repentinamente pelo anúncio de morte.

Por conta, então, de levar a protagonista a “esquecer” o telefonema em busca da preservação da sua tranquilidade e da mãe, a autora faz uso de duas marcações temporais, a cronológica e a psicológica, sendo o tempo cronológico definido pela “[...] sucessão cronológica de eventos suscetíveis de serem datados com maior ou menor rigor” (REIS; LOPES, 1988, p. 220) e o psicológico, como o “[...] tempo filtrado pelas vivências subjetivas da personagem, erigidas em fato de transformação e redimensionamento (por alargamento, por redução ou por pura dissolução) da rigidez do tempo da história” (REIS; LOPES, 1988, p. 221).

O tempo cronológico se apresenta pelo transcorrer do presente da ação, quando conversa com a mãe após noite de ronda pela cidade: “Ela estendeu na mesa a toalha de algodão de xadrez vermelho e branco. Trouxe as xícaras [...]. Avisou que o pão com manteiga já estava no forno [...]. Mas eu podia ir comendo a mandioca cozida [...]. A faculdade estava em greve, eu estava de folga nessa manhã” (TELLES, 2004, p. 228). Aqui se pode observar a passagem de uma sucessão de eventos: a mãe colocando a mesa, avisando do pão no forno e sugerindo que a filha comesse mandioca enquanto esperava o pão, bem como a informação sobre a greve na faculdade. O presente da enunciação é, no entanto, interrompido por recordações ligadas ao seu passado, cujos acontecimentos se dão em um passado mais remoto que outros. Exemplo disso é quando a narradora relembra o momento em que ingressa na LBA:

Primeiros socorros – *foi* o curso que escolhi quando as moças da Faculdade de Filosofia e Faculdade de Direito fundaram a Legião Universitária Feminina de Defesa Antiaérea subordinada a II Região Militar: LUF: fui me alistar logo nos primeiros dias em que se criou o movimento, fiquei a legionária número nove. (TELLES, 2004, p. 230).

O trecho transcrito faz, portanto, referência a um tempo mais remoto, quando a jovem se alistou para fazer parte do grupo de legionárias; em passado menos remoto, relata a experiência do treino militar. Acionados pela ativação da memória da personagem, os fatos trazem à tona eventos anteriores ao presente da ação,

inscrevendo o conto no domínio da anacronia, definida como “[...] todo tipo de alteração da ordem dos eventos da história, quando da sua representação pelo discurso” (REIS; LOPES, 1988, p. 229). Aqui, a anacronia se estabelece pelo uso da analepse, definida como “[...] todo o movimento temporal retrospectivo destinado a relatar eventos anteriores ao presente da ação e mesmo, em alguns casos, anteriores ao seu início” (REIS; LOPES, 1988, p. 230). As lembranças acionadas pela narradora são, no entanto, atravessadas pelo fluxo de seu pensamento, advindo do monólogo interior, que “[...] exprime sempre o discurso mental, não pronunciado, das personagens [...]” (REIS; LOPES, 1988, p. 266). Essa representação do pensamento íntimo da personagem pode ser verificada no seguinte trecho:

-Alguma novidade, legionária?, perguntou o tenente que encontrei logo adiante na esquina.  
 - Sem novidade, senhor, respondi ao apurar na continência.  
 E prossegui toda compenetrada mas rindo por dentro. Cruzando a praça logo adiante, missão cumprida, poderia me recolher. Medo? Não, ausência de qualquer espécie de medo na noite da estudante solitária na sua ronda - mas onde estavam os ladrões? Onde estavam os estupradores e mais aqueles encapuzados dos sequestros? Onde? [...]. Quando chegasse em casa ia encontrar minha mãe disfarçando o pânico e o vinco entre as sobrancelhas, para não aborrecer a filha heroica [...] Eu teria que dizer alguma coisa que a deixasse calma e de repente me vi repetindo o que disse meu pai sobre a loucura do tio Garibaldi: Vai passar, mãe. Tudo vai passar. [...]. E bastante satisfeita com minhas sábias reflexões filosóficas, pensei que ainda que era importante lembrar que repelia com indignação todo e qualquer conflito que pudesse entristecer o Deus que me habitava. (TELLES, 2004, p. 232-233).

Conquanto extenso, o trecho compõe uma longa recordação da protagonista, que remete à sua participação em exercício de treinamento, o blecaute, e que concede ao leitor entrar em contato com o universo íntimo da jovem. Essa visada intimista é desdobramento de estratégias narrativas usadas pela autora: de um lado, o narrador autodiegético, designado como “[...] a entidade responsável por uma situação ou atitude narrativa específica: aquela em que o narrador da história relata as suas próprias experiências como personagem central dessa história” (REIS; LOPES, 1988, p.118) e, de outro, a focalização interna, que “[...] corresponde à instituição do ponto de vista de uma personagem inserida na ficção, o que normalmente resulta na

restrição dos elementos informativos a relatar, em função da capacidade de conhecimento dessa personagem” (REIS; LOPES, 1988, p. 251); recursos narrativos que permitem não só a reflexão interiorizada sobre os fatos, mas também que as situações narrativas fiquem centralizadas à consciência e à perspectiva da narradora protagonista. Esses procedimentos técnico-narrativos dão oportunidade ao interlocutor ter acesso à realidade humana da personagem, seja em relação às dificuldades vividas no período de guerra, seja em relação às aflições geradas pela morte súbita do pai.

O movimento temporal retrospectivo de acontecimentos ligados à Segunda Guerra Mundial - quando se alista para a LBA e quando participa de exercício de treinamento - toma três páginas e meia do conto; o que não é por acaso. Segundo Reis e Lopes (1988), as potencialidades operatórias do conceito de analepse têm a ver não apenas com a função que ela desempenha no corpo da narrativa, isto é, recompor o passado de uma personagem relevante na história, mas também com a possibilidade de estabelecer conexões estreitas entre essa função e as linhas de força temáticas e ideológicas que informam o relato.

No caso do conto em análise, essa contextura semântica está associada a questões que refletem o papel da mulher na sociedade, aqui, no contexto dos anos de 1940, e que se volta para a participação da protagonista na defesa da pátria, episódio lembrado, conforme já destacado. Essa discussão está centrada de um lado na mãe, que enforma a repressão da época em torno do gênero feminino e que se dá, sobretudo, em torno da ideia de casamento: “Veja, filha, você já é escritora, estuda numa escola só de homens e agora virou também soldado?! Achei graça porque adivinhei o que ela pensou em seguida e não disse, agora é que vai ser mesmo difícil casar” (TELLES, 2004, p. 230). De outro lado, na narradora protagonista, que traduz a imagem da jovem corajosa, engajada e que luta pela pátria ao se alistar e ter senso coletivo. Comportamento que causa estranheza não apenas à mãe, mas também aos transeuntes que se espantavam com a participação de “mocinhas” na Segunda Guerra Mundial: “[...] os transeuntes que paravam para nos observar ficavam, assim, pasmos, o que significava aquilo? As mocinhas também iam combater?! (TELLES, 2004, p. 231). Formação discursiva que reflete valores

vinculados à sociedade patriarcal e que remonta à noção de patriarcado e, desse modo, à autoridade do *pater familias*; expressão latina que se refere ao “pai de família” e que aponta o homem como sujeito mais elevado no estatuto familiar. O patriarcado não significa, porém, apenas o poder do “pai” dentro das relações familiares, mas está concentrada na figura masculina e em sua supremacia (NOGUEIRA, 2018). Diante, então, dessa supremacia masculina, caberia às mulheres ocuparem um espaço inferior dentro da hierarquia social brasileira e, assim, destinadas a procriar e a viver no ambiente doméstico, enquanto os homens poderiam ocupar cargos e posições de prestígio, sendo, inclusive, considerados superiores intelectualmente. Contrariando o modelo patriarcal, a protagonista põe à mostra o perfil de uma jovem que ultrapassa os padrões de seu tempo: é escritora (atividade em que os homens tinham(têm) supremacia), estuda direito em uma faculdade só de homens, faz curso de Educação Física, e é membro da Legião Universitária de Defesa Passiva Antiaérea para auxiliar na questão da guerra.

Nessa perspectiva, a protagonista, além de fraturar o discurso de que o espaço destinado à mulher está reduzido ao lar, segundo estudos de Dalcastagnè (2005) e Zolin (2015) no que se refere às narrativas literárias contemporâneas, desvela o retrato de uma jovem mulher que tem voz e opinião próprias, que não sofre dominação masculina; submissa apenas aos seus mais variados sonhos e desejos. Sob esse ponto de vista, Lygia rompe com pressupostos, assinalados por Zolin (2015), de que mesmo quando as escritoras são mulheres, carregam nas suas produções fortes marcas de ideologias patriarcais, dicotomias hierarquizadas de gêneros, como a mulher-objeto X sujeito-homem; silêncio X voz, dominação X submissão, etc.

Depois desse retrocesso no tempo e no espaço, a narrativa retorna ao presente da ação; suspenso pelas lembranças associadas ao seu envolvimento na Segunda Guerra Mundial. Tendo o pão com queijo ficado pronto, a mãe preparado o seu lanche para levar na viagem e fazer os últimos preparativos para se encontrar com a santa, e a protagonista se preparar para o chá com o poeta dali algumas horas, a notícia inesperada: “[...] uma voz de homem me anunciava pelo telefone que meu pai tinha morrido subitamente num quarto de hotel onde estava hospedado na pequena cidade de Jacareí” (TELLES, 2004, p. 234).

A imprevista notícia é seguida pelo desejo da narradora de “esquecer” o telefonema em busca de “congelar o tempo” para manter e prolongar a sensação de um dia feliz, tranquilo, até o momento em que toma conhecimento da morte do pai: “por que avançar no tempo?” (TELLES, 2000, p. 123). É o que ela se pergunta, preferindo relembrar momentos anteriores à notícia, quando preparava um lanche:

Mas espera um pouco, estou me precipitando, por que avançar no tempo? Ainda não tinha acontecido nada, era manhã quando minha mãe se preparava para a viagem, ia ver minha madrinha e eu ia ver o meu poeta, espera!... Deixa eu viver plenamente aquele instante enquanto comia o pão com queijo quente e já estendia a mão para o bule de chocolate, espera! Espera. A hora ainda era a hora do sonho. (TELLES, 2004, p. 234).

Esquecer para a protagonista significa “apagar” acontecimentos considerados inconvenientes, inadequados, ruins, negativos. Mesmo assim, como se pode verificar pelo trecho transcrito, perdura a aflição, porque embora deseje esquecer, esperançosa com o futuro, há certa agonia devido à consciência de que o gesto vá fracassar. Em contraposição à “hora do sonho”, repleta de expectativas, a “hora do pesadelo”, repleta de dor e angústia; o que leva a narrativa a assumir um tom dramático, dada a impossibilidade de fazer parar a roda do tempo.

Um dos subterfúgios usados pela narradora para a esquecer a morte do pai, é se valer da imaginação: enfermeira dedicada na cidade italiana de Nápoles, imagina-se cuidando de um soldado na 2ª. Guerra Mundial:

[...] enquanto assistia às aulas no curso de enfermagem, era com esse uniforme sem nódoas que me imaginava, cuidando do jovem soldado com suas bandagens (ferimentos leves) que eu removia com mãos levíssimas. A convalescença sem problemas. E o encontro – enfim! – numa cantina. Nápoles. Fui convocada juntamente com a nova leva dos nossos pracinhas. [...] A cantina sem os violinos mas com a guitarra e a voz tão poderosa cantando. Cantando. Então o homem disse com voz grave, uma notícia triste, acontece que o seu pai... ele não era o seu pai? Espera um pouco, pelo amor de Deus, espera! Acontece que ainda é manhã e estou tão contente porque me vejo na cantina e dizendo ao soldado pálido que não falo italiano mas entendo tudo, minha avó era italiana... (TELLES, 2004, p. 234-235).

A descrição de um cotidiano sem sobressaltos se soma à voz imaginária de um cantor italiano que, entretanto, não é suficiente para abafar sua triste lembrança. O artifício fracassa, porque o devaneio é interrompido pela lembrança da morte paterna.

O adiamento da lembrança enforma uma série de sobreposições, figuradas por lembranças positivas e negativas; recurso usado na expectativa de “apagar” a morte do pai que, no entanto, mostra-se infrutífera:

- Juízo, viu, filha! Deite cedo e coma que você está magra, eu telefone – disse a mãe ao me abençoar. O vinco entre as sobranceiras diluído no sorriso: Guarda bem a chave da porta, não vá perder! (TELLES, 2004, p. 235).

No trecho acima, rememora a despedida da mãe e suas recomendações: deitar cedo, comer e não perder a chave da porta do apartamento. A seguir, deixa de lado o passado recente e a imaginação, e concentra-se no presente, mais especificamente no encontro com o poeta; busca na estante do livro de Baudelaire, *As flores do mal*:

Pena que minha pronúncia não era brilhante, meu colega poeta podia rir, ele conhecia tão bem o francês. Paciência, se a edição era bilingue, eu poderia fazer citação na tradução, ficaria até menos pedante. Então, o desconhecido gaguejou um pouco e perguntou, O seu pai...esse senhor que morreu subitamente não era o seu pai? Sim, mas espera, pelo amor de Deus! Espera que vou avisar [...]. (TELLES, 2004, p. 235).

Assim, não consegue nem “congelar o tempo” nem esquecer a morte do pai. Ao perceber a impotência, a última tentativa é incitar o pai a evitar a morte, mesmo sabendo que ele já está morto: “Pai, depressa, mude de lugar como fazia quando queria mudar de assunto, vá para os pés da cama se ela estiver na cabeceira, saia do quarto e vá para a rua! Abro a porta e respiro. É cedo, não avance no tempo” (TELLES, 2004, p. 235). A narradora segue tentando esquecer o fato trágico, porque a lembrança ameaça a sua vida tranquila e confortável:

[...] acomodei-me confortavelmente na poltrona diante do telefone, assim podia ouvir melhor quando ele ligasse para confirmar o encontro. Estendi as pernas até o almofadão e pensei como era maravilhoso ficar assim disponível, sonhando e esperando por alguma coisa que vai acontecer. (TELLES, 2004, p. 235).

Adiar a lembrança da morte é, portanto, sonhar com algo positivo; estratégia para negar a lembrança indesejável. Diante da morte a ser encarada, a protagonista prefere encobrir a verdade, a fim de evitar o luto e a melancolia. Daí as tentativas de sobrepor a lembrança negativa e insistente da morte do pai, com lembranças alegres, expectativas e/ou pela imaginação; forma de manter a tranquilidade cotidiana e se preservar das adversidades que virão com a perda da figura paterna.

A tentativa de esquecer a morte do pai, fazendo o tempo parar com subterfúgios de toda ordem, traz mudanças na tessitura narrativa; os tempos se misturam de forma desordenada, uma vez que a passagem do tempo, presente, passado e futuro, é súbita, quebrando a linearidade narrativa. É possível perceber, pelos trechos acima transcritos, que a personagem se perde em fragmentos atuais – a morte do pai -, que se unem às experiências vividas no passado – despedida da mãe antes da viagem à Aparecida do Norte –, às expectativas pela espera do futuro – o encontro com o poeta e, ainda, ao plano do devaneio, quando se imagina cuidando de um soldado. Esse embaralhamento temporal que, em última instância, mimetiza a vida psíquica da personagem, leva ao rompimento do encadeamento lógicos de motivos e situações, tornando-a fragmentada.

A partir, então, de tomar conhecimento da morte repentina do pai, a narração é cruzada por acontecimentos, reflexões, pensamentos e/ou sentimentos da personagem que se misturam no tempo e no espaço. É o caso, por exemplo, do deslocamento que a personagem faz, via imaginação, para uma cantina em Nápoles. Mas os ecos da morte do pai invadem suas fantasias; ela suplica para não se lembrar: “A cantina sem os violinos mas com a guitarra e a voz tão poderosa cantando. Cantando. Então o homem disse com voz grave, uma notícia triste, acontece que o seu pai...ele não era seu pai? Espera um pouco, pelo amor de Deus, espera!” (TELLES, 2004, p. 234). Essa (des)organização textual desnorteia o leitor acostumado ao modelo narrativo linear; reflexo da erupção da vida interior da personagem, que revela toda a sua angústia e desespero.

O título do conto faz menção ao livro de Remarque, *Nada de novo no front*, publicado em 1929, e também ao filme de mesmo nome, que mostram os horrores da Primeira Guerra Mundial. Erich Paul Remark nasceu no seio de uma família

trabalhadora católica alemã. Com 18 anos partiu para as trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial, onde foi ferido várias vezes. Depois da guerra mudou o seu nome para Remarque e teve diversos empregos, incluindo bibliotecário, homem de negócios, professor e editor. Conforme recente artigo de Carvalho, “*Nada de novo no front*”: 90 anos de um clássico:

O enredo do livro ajuda a explicar o sucesso: Paul Baumer é filho de uma humilde família alemã durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Convencido por professores quanto ao seu dever patriótico, o jovem abandona os bancos escolares e junta-se às trincheiras de soldados alemães. Em pouco tempo, Paul se vê cercado por um ambiente de horror, vê meninos como ele perecerem e percebe que trocou a sua juventude por uma única e cruel certeza: a do absurdo da guerra, esteja-se do lado que se estiver. (CARVALHO, 2019, s. p.)

Nesse sentido, a obra *Nada de novo no front* não explica a guerra, mas promove uma reflexão provocativa sobre a guerra e a condição humana naquele início do século XX. Contrariamente à exaltação militarista da época, o escritor constrói personagens que não são propriamente heróis, mas vítimas de todo o contexto de guerra. O protagonista, o jovem Paul Baumer, assim como muitos outros personagens do livro, foi induzido a acreditar que a guerra era um dever patriótico, sendo que instituições, como a escola e a família, foram fundamentais para o seu alistamento. “Naquela época”, diz o personagem, “até os nossos próprios pais usavam facilmente a palavra covarde” (REMARQUE, 1929 apud CARVALHO, 2019, s. p.). Ou seja, nesse período, vigorava a ideologia da exaltação do militarismo em todas as instituições, inclusive na instituição familiar, que pregava a ideia de covardia para o não cumprimento do alistamento para a guerra. Ainda segundo Carvalho:

Para Tereza Faustino de Brito e Janete Santa Maria Ribeiro, um dos maiores legados de “*Nada de Novo no Front*” é que o livro se tornou uma “fonte histórica” para aqueles que estudam a Primeira Guerra Mundial. Para as autoras, a obra “torna vivo o conflito não apenas baseado nos discursos de historiadores em livro didáticos, mas sim, no testemunho de um participante deste evento bélico, que esteve na frente de batalhas, lugar onde o conflito se concretiza não apenas de forma burocrática, mas onde se manifestam questões pertinentes como a constância da morte, a decepção dos jovens soldados, a violência degenerada que ceifa vidas” (2019, s. p.).

Dessa forma, outro grande valor da obra reside no fato de Remarque ter vivido a experiência de lutar no *front* de batalha na Primeira Guerra Mundial e, assim, escrever os horrores, a partir de seu testemunho. Assim, o título remete à guerra que precedeu a Segunda Guerra Mundial e às situações vivenciadas nesse contexto de conflito. Além do título, a narradora do conto de Lygia faz menção ao enredo do livro e do filme:

Gostei ainda mais do filme, que vi numa retrospectiva, quando anunciaram que não havia nada de novo no front, que estava tudo em paz, justo nessa hora o soldado-mocinho cisma de pegar uma borboleta pela asa, a borboleta veio e pousou defronte dele na trincheira. Então ele levantou o corpo para alcançar a borboleta, contente assim como uma criança quando estendeu o braço... Nessa hora o inimigo viu o gesto e tiummm!... acertou em cheio. Nada de Novo na Frente Ocidental, um telegrama anunciava. (TELLES, 2004, p. 229).

Pela passagem, depreende-se que o telegrama anunciava a paz e, nesse momento, o mocinho foi atingido. A relação com o trecho citado no conto e o enredo da obra alemã é que, mesmo com o fim da guerra, o soldado é baleado e no conto, mesmo o Brasil não correndo riscos de ataques, a personagem recebe um “tiro”, por assim dizer simbólico: a morte do pai.

O conto é também perpassado por outras referências culturais, como o bolero “Noche de ronda”, composição de Agustín Lara Aguirre del Pino<sup>30</sup> (1896-1970), nascido na cidade do México. Desde pequeno, Agustín tocava piano de ouvido e improvisava. Seguiu carreira militar, mas após a crise causada pela revolução mexicana, resolveu dedicar-se à música como pianista de bailes, cafés e teatro, ao mesmo tempo em que escrevia músicas. Em 1929, começa a colocar suas músicas com os maiores cantores do México. Seu sucesso aconteceu rapidamente. Participou de muitos filmes; malgrado ser o antigalã, conquistava as mulheres. A lista de seus amores nunca parou de crescer. O mais conhecido e tumultuado de todos foi o romance que manteve com María Félix, atriz famosa e belíssima, também mexicana.

---

<sup>30</sup> <https://www.lettras.com.br/agustin-lara/biografia>

Sem dúvida é o compositor mexicano de maior renome e um dos mais destacados de todo o mundo, qualquer que seja a nacionalidade. Foi presidente honorário e vitalício da sociedade de autores mexicanos. A razão dessa e de outras distinções que recebeu, tanto em vida quanto postumamente, pode ser encontrada na simples menção de algumas de suas 600 músicas: *Granada, María Bonita, Solamente Una Vez, Farolito, Mujer, Pecadora, Madrid, Noche de Ronda, Oración Caribe, Acapulco, Lagrimas de Sangre, Volverás, Valência*. Entre seus intérpretes estão Pedro Vargas, Caetano Veloso, Ângela Maria, Nana Caymmi, Luís Miguel, Plácido Domingos, Trío Los Panchos, Frank Sinatra, entre muitos outros cantores. A relação que se pode estabelecer entre a música “Noche de ronda” e o enredo está no fato de a protagonista estar fazendo uma ronda na cidade em noite de blecaute. A solidão mencionada na letra do bolero também está presente na ambientação do conto: “Não, ausência de qualquer espécie de medo na noite da estudante solitária na sua ronda - mas onde estão os ladrões? [...] os estupradores? E os meninos drogados [...]? [...] A guerra. E a paz de andar sem susto na noite terna”. (TELLES, 2004, p. 232). Assim, ao fazer sua ronda e cantar mentalmente a música, a protagonista se vê solitária, nem os delinquentes aparecem, pois a guerra ao contrário trouxe a paz nas ruas de São Paulo.

Outra referência cultural que aparece no texto é a menção Frédéric Chopin<sup>31</sup>, (1810-1849), músico polonês, radicado na França, um dos mais importantes e admirados compositores para piano no mundo inteiro. Frédéric François Chopin nasceu em Zelazowa Wola, provavelmente no dia 22 de fevereiro de 1810. Filho de Nicolas Chopin, professor de línguas e literatura francesa e da pianista Tekla Justina. Os pais davam aulas de línguas e piano para a aristocracia polonesa e Chopin foi educado nesse meio. Estudou piano com grandes professores e aos sete anos teve a sua primeira obra publicada em revista. Durante sua vida, publicou sonatas, baladas, concertos, noturnos, estudos e prelúdios, entre eles se destacam: *Polonaise em Sol Menor* (1817), *Estudos Op. 10, n.º 12*, *Polonaise em Si Bemol Maior* (1826), *concerto*

---

<sup>31</sup> [https://www.ebiografia.com/frederic\\_chopin/](https://www.ebiografia.com/frederic_chopin/)

em *Fá Menor*, Op. 21 (1829), *Noturno*, Op. 15 (1830), *Noturnos*, Op. 9 (1833), *Mazurcas*, Op. 7 (1833), *Valsa n.º 9 em Lá Bemol Maior* (Valsa do Adeus, 1834), *Bolero*, Op. 9 (1835), entre outras. A passagem que faz a referência ao compositor no texto é a seguinte: “Esse forno não anda bom, ela disse e ficou me olhando com seus grandes olhos tristes, eles me pareciam mais alegres quando ela sentava ao piano para tocar seu Chopin” (TELLES, 2004, p. 233). No trecho, a narradora afirma que a mãe tem um olhar triste, provavelmente devido às preocupações e incertezas com a guerra e com os rumos tomados pela filha. Evidencia, ainda, que a mãe é mais alegre quando toca as composições de Chopin, o que remete ao poder da música em fazer amenizar um pouco as preocupações.

O conto também faz referência ao poeta Charles Baudelaire<sup>32</sup> e sua obra *As flores do mal*. Baudelaire foi um dos mais influentes poetas franceses do século XIX; nasceu em Paris, no dia 09 de abril de 1821. Foi considerado um dos precursores do Simbolismo. Inaugurou a modernidade da poesia, que só foi reconhecida depois de sua morte. Em 1857, ao lançar a coletânea de poemas *As Flores do Mal*, foi acusado pela lei francesa de atentar contra a moral. Baudelaire teve sua obra apreendida, sendo obrigado a pagar uma pesada multa. Quatro anos depois, Baudelaire retirou seis poemas que foram considerados obscenos, e reeditou a obra com mais trinta novos poemas. A passagem do texto que faz referência ao autor e a obra é: “Quando me vi só, esqueci completamente o encontro em Nápoles e fui procurar na estante *Les Fleurs du mal, ah!* Se na hora do chá eu recitasse Baudelaire?” (TELLES, 2004, p. 235). Segundo Sene (2011), o livro de Baudelaire reflete sentimentos que arrebatam o ser humano: desde o amor até o mal, passando por segredos que existem na alma do ser humano, explorando o desassossego; incertezas e sentimentos que perseguem a humanidade. Nessa perspectiva, a menção à principal obra de Baudelaire sugere os sentimentos negativos que vão tomar conta da protagonista devido à morte do pai que, conforme se destacou, tenta se esquecer da fatalidade valendo-se de muitos subterfúgios.

---

<sup>32</sup> [https://www.ebiografia.com/charles\\_baudelaire/](https://www.ebiografia.com/charles_baudelaire/)

Considerando o exposto, o conto “Nada de novo na frente ocidental” é entremeado de intertextos, que colaboram para a qualidade estética do texto, ao mesmo tempo que exigem do interlocutor uma leitura atenta, uma vez que geram efeitos de sentido que necessitam ser apreendidos para a compreensão do texto. Cabe destacar que grande parte da intertextualidade presente no livro não possui uma ligação direta com o público alvo ao qual este conto é endereçado, pois é constituída por músicas, filmes, obras, que não são a ele contemporâneos. Contudo, enriquecem o texto e podem estimular a ampliação dos conhecimentos culturais dos leitores.

Entre as temáticas que o conto envolve estão a Segunda Guerra Mundial, que traz à tona não apenas as aflições e incertezas desses tempos, mas também revisita a participação do Brasil na defesa da paz mundial. Arelado a estes dois aspectos, emergem também questões relacionadas ao patriotismo e a ajuda ao próximo em períodos difíceis, como o da guerra. Outro assunto colocado em pauta pelo conto está a problemática ligada à perda, mais especificamente, à morte, para a qual ninguém está preparado; como é o caso da protagonista que, para esquecer a triste notícia e apagar a perda, tentar encontrar estratégias para parar o tempo. A religiosidade é outro tema abordado pela obra; figurado na fé da mãe da protagonista em Nossa Senhora. Questões relacionadas ao papel e ao lugar da mulher na sociedade também ganha destaque em “Nada de novo na frente ocidental”. Ainda que a narrativa tenha como pano de fundo os anos 40, sabe-se que ainda hoje, preconceitos e/ou discursos estereotipados contra a mulher são recorrentes. Por isso, a importância de dar visibilidade à representação feminina, considerando que a mulher teve seu reconhecimento negado e/ou adiado por conta dos preceitos sociais e culturais impostos ao longo da história. Além do apagamento da mulher como escritora literária, o que a impossibilitou de falar de si ou do mundo por meio da Literatura, durante muito tempo, ainda a representação da mulher, enquanto personagem, é reduzida quando comparada à presença masculina nos romances brasileiros contemporâneos e, figurando entre os grupos sociais marginalizados pela ficção, “[...] são ainda mais reduzidas as suas chances de terem voz ali dentro” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15).

Assim, por meio da tríade, autora - narradora - protagonista, o conto oportuniza espaço para o gênero feminino, bem como colabora para a superação de representações identitárias embasadas em concepções redutoras e/ou estereotipadas do ser humano na Literatura, entre eles a da mulher, concorrendo para a identificação e transformação do indivíduo que lê a obra; além de favorecer a ampliação e a visibilidade da voz da mulher no campo literário.

O conto de Lygia figura, ainda, etapas do crescimento e amadurecimento humano; fundamentais para o processo de construção identitária, levando o leitor a se deparar, a partir dos seres de papel, com situações conflituosas similares, despertando-lhes para a reflexão e possibilitando rever conceitos sobre si e o mundo em seu entorno. Logo, os temas que atravessam a narrativa “Nada de novo na frente ocidental” trazem à tona questões pertinentes aos jovens, desde abordagens aparentemente simples como o cumprimento de uma promessa, a leitura de um livro favorito, até questões mais densas como a aceitação da morte, a busca pela formação da identidade, os conflitos da guerra, questionamentos e dúvidas. A linguagem é simples, com predomínio de palavras do dia a dia, traduzindo, assim, a faixa etária da jovem narradora, o que favorece a leitura do grupo de alunos alvo.

A partir das reflexões apresentadas, pode-se afirmar que o conto possibilita que o leitor interaja com o texto, imagine e preencha lacunas. Por meio da linguagem representativa do universo juvenil, da intertextualidade, do acesso à humanidade da personagem, dados os recursos narrativos empregados, a autora viabiliza que o sujeito leitor entre em contato com os mais profundos sentimentos e pensamentos da narradora, tomando contato com as suas hesitações, inseguranças, dúvidas e transformações que compõem o processo de construção da sua identidade. E, em meio às suas alegrias, tristezas, esperanças, angústias, sonhos, músicas, que permeiam a vida humana e a obra, favorece que o jovem leitor se veja diante de um projeto estético rico e humanizador.

### 3. 5. 2 Proposta didática para o estudo literário de “Nada de novo na frente Ocidental”

**Turma:** EJA- Português fundamental fase II

**Duração:** 19 Aulas

**Texto literário:** “Nada de novo na frente Ocidental”, conto retirado da *Antologia: meus contos preferidos*

**Autora:** Lygia Fagundes Telles

### **Etapas do círculo de leitura**

**Professor:**

As etapas que se seguem, compõem o círculo de leitura, conforme Cosson (2018):

**1. PREPARAÇÃO** (etapa anterior ao círculo)

a. Seleção de textos

b. A disposição dos leitores (*preparação do leitor para participar das discussões - atividades motivadoras*)

c. A sistematização das atividades (*obras a serem lidas, calendário, local, papéis dos leitores em cada reunião, regras de convivência*)

OBS. Cosson (2014) sugere a *modelagem, ou seja, técnicas para clareza por parte dos alunos sobre o funcionamento do círculo*)

**2. EXECUÇÃO**

a. O ato de ler (*leitura propriamente dita, que pode ser feita de forma silenciosa, compartilhada em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.*)

b. O compartilhamento

. Pré-discussão (*anotações de impressões durante e depois da leitura*)

. Discussão propriamente dita (*pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão*)

. O registro (*diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.*)

**3. AVALIAÇÃO** (*sistematizada*)

. Combinação de avaliação e autoavaliação.

**MINIAULA**

“[...] momento em que o professor assume seu papel de professor para ensinar aos alunos alguma questão relevante para o círculo de literatura [...] sejam realmente curtas e estejam relacionadas aos livros e necessidades da turma” (DANIELS, STEINEKE, 2004 apud COSSON, 2018, p. 144).

**Primeira etapa: Preparação**

*A participação feminina nas guerras*

**Duração:** 3 aulas

**Objetivos:** - Motivar os alunos a se expressarem sobre o tema proposto, considerando a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti, e suas vivências de leitura;

- Instigar nos alunos a refletirem sobre a importância da leitura literária, sobretudo da obra clássica para suas vidas;

- Instigar os alunos para a temática da guerra por meio da leitura e discussão das fotos apresentadas;

### MINIAULA I

#### **Professor...**

Apresentar as etapas da organização dos círculos de leitura aos alunos, utilizando-se do quadro síntese destacado acima. Cosson sugere que, após a apresentação das etapas do círculo de leitura, o professor elabore juntamente com seus alunos cartazes descrevendo tanto as funções quanto as regras de convivência nos círculos de leitura: “Um bom artifício, sobretudo com adolescentes, é estabelecer um contrato de convivência especial para o círculo de leitura e escrever esse contrato em cartaz que fica afixado na sala e é assinado por todos” (2018, p. 167).

**Atividade 1:** Organizar a turma em um semicírculo, de modo a formar um espaço de conversa. Exibir aos alunos o audiolivro da crônica “Eu sei, mas não devia”. É necessário também levá-los a refletir sobre a importância dos clássicos.

### MINIAULA II

#### **De olho nos clássicos...**

Para Freitas (2016), as “[...] obras clássicas são aquelas que ficaram imortalizadas, que possuem características e temas capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço” (2016, p. 17). Acrescenta, ainda, que “São textos que agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares” (2016, p. 17). Assim, ratifica a convicção de Machado de que o “[...] clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda” (2002, p.15 apud FREITAS, 2016, p. 17). Ainda, segundo Calvino (1993), uma obra clássica é aquela que nunca terminou de dizer tudo aquilo que tinha para dizer, ou seja, desencadeia inúmeras releituras no decorrer do tempo. São aquelas obras que chegam até nós carregando as marcas das leituras que antecederam a nossa e atrás de si os aspectos que deixaram na cultura ou nas culturas que transcorreram.

**Atividade 2:** Após a audição do texto, o professor proporá questões sobre a crônica e a importância da leitura da obra clássica para a humanidade.

### Sugestão de questões para discussão oral

1. Você gostou da crônica? Comente.
2. O que sentiu ao ouvir o texto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique.
3. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente.
4. A audição da crônica fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança?
5. Após as discussões, comente o que é para você uma obra clássica?
6. Que aspectos da crônica entende que ajudariam a você compreender-se melhor e ao seu próximo? Explícite.
7. Você concorda que os textos clássicos, como “Eu sei, mas não devia”, agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares? Disserte.
8. A crônica “Eu sei, mas não devia” foi escrita por Colasanti em 1972; há quase 50 anos atrás. Você considera atual o tema abordado no texto? Por quê?
9. Você conhece outros livros/textos clássicos? Se sim, qual ou quais livros/textos?

**Atividade 3:** Propor aos alunos o registro extraclasse de um texto literário que se lembrem, que os tenha agradado muito e/ou deixado marcas. Esse registro pode ser feito de várias formas: ilustração do livro; passagem da história com comentários; recortes que mostrem a obra ou que se relacionem com ela; síntese da história ou, ainda, os sentimentos desencadeados pela leitura. Em caso de registro escrito, o aluno deverá escrever no mínimo 10 linhas, se ilustração/recorte, apresentar em cartolina ou papel *kraft* (ou mesmo com a junção de folhas de sulfite), devendo conter o nome do aluno, autor e título da obra. Após o compartilhamento da atividade pelo grupo de alunos, os textos devem ser expostos na sala de aula.

**Atividade 4:** Organizar os alunos em uma roda de conversa e projetar as fotos das mulheres no período de guerra para instigar sentimentos, lembranças e reflexões, a partir de um roteiro de questões.

#### **Professor...**

As fotos mostram as mulheres brasileiras, americanas e filipinas uniformizadas e em diferentes momentos da década de 40, período da Segunda Guerra Mundial.

### 1. Bênção das voluntárias Brasileiras



Fonte:

<https://doi.org/10.1590/0104-87752020000300009>

### 2. Desfile das FAGs de Santos



Fonte:

<https://doi.org/10.1590/0104-87752020000300009>

### 3- Soldados Americanas



Fonte:

<https://chicomiranda.wordpress.com/2011/11/12/mulheres-na-segunda-guerra-o-fim-do-sexo-fragil-parte-i/>

### 4. “Mulheres Guerrilheiras” nas Filipinas



## Sugestão de roteiro para discussões

1. Que sentimentos essas fotos despertaram em você? Comente.
2. As fotos trazem lembranças a você? Compartilhe.
3. As situações expressas nas imagens lembram a você outras situações como filmes, séries, livros, músicas, etc.? Teça comentários.
4. Você tinha conhecimento sobre a participação de mulheres na Segunda Guerra Mundial?
5. E conhecimento quanto à participação de mulheres brasileiras? Comente.
6. Embora algumas mulheres aparentem satisfação em servir à pátria, a guerra trouxe muitos desajustes aos envolvidos. Cite alguns.

### Professor...

A ideia é trazer a discussão sobre as fotos sem dar informações aos alunos e após essa discussão, pode-se ampliar as informações.

**Foto 1-** Missa para benção das insígnias em frente à Igreja da Candelária, em São Paulo. As diplomadas pelo curso de Defesa Passiva Antiaérea recebiam a benção das insígnias durante celebração de missa, um dos rituais da formatura.

**Foto 2-** O FAG: Organização Feminina Auxiliar de Guerra. O uniforme das O FAGs foi inspirado no uniforme das auxiliares de guerra europeias e estadunidenses. Na foto, observamos a presença das FAGs de Santos, em desfile militar do Dia do Soldado.

**Foto 3-** Membros do Corpo de Exército Feminino (WAC) aquarteladas em Camp Shanks, New York, antes de embarcarem, em 02 de fevereiro de 1945, no Porto de Nova York. As mulheres estão com o primeiro contingente de negros americanos a irem para o exterior no esforço de guerra.

**Foto 4-** O primeira Corpo de “Mulheres Guerrilheiras” formado nas Filipinas; foto ilustra treinamento em serviço em 08 de novembro de 1941, em um campo de tiro em Manila.

### Importante!!

Após a discussão promovida pelas questões, exibir o vídeo de homenagem às voluntárias brasileiras que atuaram na Segunda Guerra:

#### Vídeo:

<https://dunapress.org/2020/03/14/mulheres-brasileiras-que-atuaram-como-enfermeiras-na-segunda-guerra-mundial/>

## A motivação continua...

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** - Levar os alunos a refletirem sobre as mulheres que superaram as dificuldades e fizeram história;

- Promover a discussão sobre o tema como motivação para a leitura do conto de Lygia Fagundes Telles, “Nada de novo na frente ocidental”.

**LEMBRETE:**

Considerando que as etapas que compõem o círculo de leitura “[...] são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar” (COSSON, 2014, p. 160), foram propostas atividades para promover a aproximação dos leitores com uma das temáticas que atravessam o conto “Nada de novo na frente ocidental”.

**Atividade 5:** Organizar a turma em um semicírculo. Exibir as três reportagens que compõem o quadro “Mulheres Fantásticas”, da Rede Globo, e pedir que os alunos anotem o nome e a função exercida por cada uma das mulheres, bem como situações que mais chamaram a atenção.

**Professor!!**

A reportagem 1 traz a história de Malala, a jovem paquistanesa, prêmio Nobel (2014), que luta pelos direitos humanos das mulheres e direito à sua educação. O vídeo 2 mostra a primeira mulher do serviço militar brasileiro; mulher acreana que libertou trabalhadores do trabalho escravo. A terceira reportagem mostra enfermeira brasileira que arrisca a vida no combate à pandemia, e a chinesa, Prêmio Nobel (2015), que se dedicou a descobrir remédios para curar milhões de pessoas.

**Reportagem 1:**

<https://g1.globo.com/fantastico/quadros/mulheres-fantasticas/noticia/2019/03/10/mulheres-fantasticas-a-historia-da-paquistanesa-malala.ghtml>

**Reportagem 2:**

<https://globoplay.globo.com/v/7540238/>

**Reportagem 3:**

<https://g1.globo.com/fantastico/quadros/mulheres-fantasticas/noticia/2021/05/09/conheca-duas-mulheres-fantasticas-que-tem-como-missao-o-olhar-para-o-outro.ghtml>

**Atividade 6:** Ao término da exibição e discussão das reportagens, o grupo responderá oralmente alguns questionamentos suscitados por elas, a fim de estimular o debate e motivar para o tema da próxima leitura.

### Sugestão de questões norteadoras para discussão oral

1. O que sugere o título do quadro: “Mulheres fantásticas”?
2. Pode-se dizer que as reportagens abordam uma temática comum? Qual? Comente.
3. Qual reportagem chamou mais sua atenção? Por quê?
4. Embora todas as profissões tenham a sua importância pessoal e social, na sua opinião, qual reportagem mostra uma profissão/tarefa que você considera que foi/é essencial para o progresso da humanidade? Justifique.
5. Você considera que essas mulheres nasceram com um dom para suas ocupações ou foi o esforço que trilhou esse caminho? Comente.

**Atividade 7:** Após a discussão, pedir que os alunos escrevam em seus diários de leitura uma reflexão para a seguinte proposição: Na reportagem sobre Malala, pode-se verificar que ela luta para que a mulher paquistanesa tenha o mesmo direito à educação que os homens. Comente sobre esta faceta machista ainda vivida pela mulher no Paquistão.

### SEGUNDA ETAPA: EXECUÇÃO

*Visão sobre a mulher na sociedade: um mergulho no universo feminino de Lygia Fagundes Telles*

#### **Professor... Organização da etapa**

**a. O ato de ler** (leitura propriamente dita, pode ser feita de forma silenciosa, compartilhada em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.).

#### **b. O compartilhamento**

. **Pré-discussão** (anotações de impressões durante e depois da leitura).

. **Discussão** propriamente dita (pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão).

. **O registro** (diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.)

## A HORA E A VEZ DA LEITURA

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** - Apresentar ao aluno o conto e o autor em estudo, para que adentrem no universo da obra e construam hipóteses de leitura.

- Promover a leitura compartilhada do conto selecionado.
- Promover a interação do leitor e obra por meio de previsões coletivas e individuais, bem como promover a conexão do texto com situações pessoais e sociais
- Promover a interação do leitor e obra por meio de previsões coletivas e individuais, bem como promover a conexão do texto com situações pessoais e sociais.

### **Atenção, professor!!**

É importante compreender que a **Leitura** é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento do material didático aqui proposto. Por isso, o ato de ler será acompanhado de diferentes procedimentos e atividades, que correspondem às etapas inicialmente descritas. O acompanhamento da leitura será feito no círculo e de forma compartilhada. As atividades das etapas têm como objetivo criar oportunidades de enriquecimento da leitura do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor” e possibilitar ao professor diagnosticar das dificuldades que, ocasionalmente, os alunos possam apresentar (vocabulário, construção narrativa, intertextos etc.). Relevante dizer que as atividades propostas estabelecerão diálogos com ele, sem, portanto, perdê-lo de foco.

### **Professor...**

Com o objetivo de preparar o aluno para adentrar no universo do conto é importante apresentar a autora, Lygia Fagundes Telles. Os links abaixo trazem biografia resumida da autora, fotos, obras e as muitas premiações recebidas por sua produção literária, bem como outros aspectos de sua carreira.

#### **Biografia**

[https://www.ebiografia.com/lygia\\_fagundes\\_telles/](https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/)

#### **Academia Brasileira de Letras**

[https://www.academia.org.br/videos/centenario-da-abl/conferencia-os-contistas-lygia\\_fagundes-telles](https://www.academia.org.br/videos/centenario-da-abl/conferencia-os-contistas-lygia_fagundes-telles)

#### **Academia Paulista de Letras**

<http://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos.asp>

#### **Prêmio PEN clube Brasil**

<http://penclubedobrasil.org.br/premio.html>

**Atividade 8:** Alunos previamente organizados no círculo e com o diário de leitura em mãos. Antes de o professor iniciar a leitura do conto com os alunos proporá uma

estratégia de antecipação de leitura. Para tanto, apresentará o título do conto, “Nada de novo na frente Ocidental” e, buscando estabelecer relação com o tema discutido nas reportagens, pedirá que os alunos infiram sobre o conteúdo do conto. Em seguida, apresentará outra estratégia de antecipação.

**Instruções:** O professor entregará para cada aluno uma folha de sulfite, que deverá fazer dobras de forma a deixar oito marcações. O professor apresentará 20 palavras das quais os alunos deverão escolher 8 termos que, suponham, aparecerão no enredo do texto. Segue a sugestão de palavras no quadro:

**guerra, estudante, poeta, morte, pai, mãe, bêbado, blecaute, ronda, legionárias, uniformes, festas, baile, lagarto, paixão, gritaria, irmãos, manifestação, feitiço, uvas.**

Escolhidas as oito palavras, retiradas do quadro e copiadas (a caneta e sem rasuras) nos oito espaços da folha sulfite (será a sua ficha para o bingo), os alunos marcarão um X nas palavras que forem aparecendo durante a leitura do conto: será um **bingo do conto**. Vencerá o(s) aluno(s) que primeiro assinalar o maior número de palavras na sua ficha. Ao final da leitura do conto, o professor solicitará que os alunos anotem em seus diários as impressões sobre o conto (relações com outros textos, filmes, séries, reminiscências pessoais, passagens mais interessantes, dificuldades, etc.).

**LEMBRETE:**

Faz-se necessário solicitar aos alunos que providenciem um **diário de leitura**, no qual farão o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa, etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Desta forma, os alunos serão instigados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. Sugere-se que o docente faça a verificação dos diários, a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo do círculo, para que os alunos-leitores socializem suas impressões sobre a obra. Poderá, também, fazer as mediações necessárias considerando aspectos relevantes do conto, como composição e estrutura da narrativa, a condução do enredo para tratar dos temas que o perpassam, entre outros aspectos que ajudem a refletir sobre a obra. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo do círculo, para que os alunos-leitores socializem suas impressões sobre a obra, que os auxiliará a pensar sobre o texto literário. Após cada compartilhamento, o aluno deverá retornar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o conteúdo temático, isto é, aspectos do texto que não tenha pensado sozinho. Assim, o diário não pode ser considerado um produto acabado, pois as reflexões são apresentadas ao grupo, debatidas, (re)significadas por meio da construção coletiva de sentidos ao texto literário.

**COMPARTILHAMENTO: *Construindo sentidos***  
**PRÉ-DISCUSSÃO**

**Duração:** 2 aulas.

**Objetivos:** - Promover a discussão sobre o conto por meio das hipóteses de leitura, bem como o debate em torno de um roteiro de questões.

**Atividade 9:** A partir das anotações dos alunos no diário de leitura, o professor coordenará a discussão sobre as hipóteses levantadas e as conexões feitas com o conto lido (pistas que levaram à confirmação ou à refutação de hipóteses, a relação com vivências pessoais e outros objetos semióticos, como filmes, músicas, entre outros). Após a pré-discussão, o professor, dada a construção fragmentada da narrativa, poderá solicitar que os alunos elaborem uma síntese do conto, a qual será registrada em seus diários de leitura.

**Atividade 10:** Alunos organizados no círculo e munidos de seus diários de leitura, o professor promoverá a discussão do conto entre os alunos por meio de um roteiro perguntas. O professor/mediador também poderá levantar outras questões, se julgar pertinente.

**Caro professor:**

As sugestões abaixo englobam questões que pretendem dar voz ao sujeito leitor. Conforme Rouxel, “As pesquisas contemporâneas sobre leitura – Bayard, Clément, Jouve, Langlade – mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 278). Nesse sentido, “O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular”. (ROUXEL, 2012, p. 278).

**Sugestão de questões norteadoras para discussão oral no círculo**

1. O que sentiu ao ler o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique.
2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento? Comente.
3. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais?
4. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?
5. Qual é o tipo de narrador presente no texto? Comprove com uma passagem do conto.
6. Se analisarmos a estrutura do conto, observaremos que ele não possui um enredo linear (começo, meio e fim), uma vez que a narradora age de forma a tentar congelar o tempo presente sobrepondo lembranças. Na sua opinião, o que leva a narradora a agir desta forma? Explique com passagens retiradas do conto.
7. A mãe expressa uma atitude machista em relação à mulher. Retire trechos do conto que comprovem esta afirmativa.
8. O comportamento da protagonista não está de acordo com a visão que a sociedade tem da mulher no período da Segunda Guerra Mundial. Cite algumas passagens que reforcem esta ideia.
9. Quais pontos em comum há entre os vídeos e o conto de Lygia? Comente.
10. Qual a relação que se pode estabelecer entre o título e o enredo do conto? Faça comentários.
11. A narradora do conto usa diversas estratégias para fugir de sua realidade presente. De que estratégias ela se vale? E que efeitos de sentido esse recurso imprime à narrativa? Justifique.
12. Embora o período de guerra sugira a ideia de ataques, feridos e mortos, a protagonista aborda a temática da morte em dois momentos distintos. Quais são eles? Comprove com passagens do texto.

**Atividade 11:** Após a discussão, os alunos deverão fazer o registro escrito no diário de leitura.

**DISCUSSÃO**  
**COMPARTILHANDO OS SENTIDOS DO TEXTO**

**Duração:** 3 aulas

**Objetivos:** - Fomentar a discussão sobre o conto por meio de indícios textuais e estruturais utilizados na sua construção;

- Fazer a leitura do conto “Colheita”, de Nélide Pinõn, a fim de ampliar os sentidos do texto de Lygia, por meio do diálogo entre os contos.

**Atividade 12:** O conto em estudo apresenta diversos intertextos, os quais o enriquecem e proporcionam ao leitor contato com outros textos, como o romance *Nada de novo no front*, Erich Maria Remarque, com a coletânea de poemas de Charles Baudelaire, *As Flores do Mal*, e a música *Bolero Noche de ronda*, de Agustín Lara. Além desses intertextos, que enriquecem a obra, propõe-se a leitura e reflexão da crônica a Colheita”, de Nélide Pinõn, a fim de ampliar os sentidos do texto de Lygia, por meio do diálogo entre os contos. O texto será entregue para que os alunos possam fazer a sua leitura integral. Durante e após a leitura, os alunos anotarão suas impressões sobre o texto no diário de leitura, as quais servirão de base para posterior discussão no círculo.

**Professor!**

O conto de Nélide Piñon trata de uma relação conjugal que é modificada, após a viagem do marido, sem data de regresso. No decorrer da ausência do esposo, a mulher vai sofrendo mudanças as quais vão consolidando o seu processo de emancipação enquanto sujeito em uma sociedade centrada na figura masculina.

**Colheita**

<https://contobrasileiro.com.br/colheita-conto-de-nelida-pinon/>

**Atividade 13:** Alunos organizados no círculo e munidos de suas anotações. O professor mediará a discussão envolvendo os aspectos anotados pelos alunos, bem como questões sugeridas para discussão no círculo. Lembrando que o professor poderá utilizar-se de outras indagações que julgar necessárias para a expansão dos sentidos atribuídos ao texto.

### Sugestões de questões para discussão oral no círculo

1. O que sentiu ao ler o conto “Colheita”? Angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc? Justifique.
2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento? Comente.
3. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?
4. A leitura do conto fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança?
5. Como você caracteriza a relação das personagens antes da viagem e depois do regresso do marido? Comente.
6. Por que, na sua opinião, a autora não nomeia as personagens do conto? Comente.
7. O marido, antes da viagem, compara a relação matrimonial ao paraíso. Na sua opinião, por que ele faz essa comparação?
8. Os moradores, vizinhos da personagem, após um tempo de ausência do homem, fazem comparações para se referir à mulher. Cite uma dessas comparações e indique seu efeito de sentido.
9. A narração é feita em terceira pessoa e com o foco narrativo na mulher. Que efeito essa estratégia narrativa imprime ao texto? Comente.
10. No conto, o espaço narrativo restringe-se ao universo doméstico. Que efeito de sentidos este universo traz à narrativa? Comente.
11. Quais foram as primeiras transformações que se operaram na mulher após tempos de espera pelo companheiro? O que se pode inferir de tais mudanças? Comente.
12. Qual relação se pode estabelecer entre o título e o enredo do conto? Disserte.
13. Qual outro título você daria ao conto? Por quê?

**Atividade 14:** Após a discussão das questões, por meio da construção coletiva e ampliação dos sentidos do texto, os alunos deverão fazer o registro das questões no diário de leitura.

**Atividade 15:** A partir da análise do conto de Nélide Piñon, que dialoga com “Nada de novo na frente Ocidental”, sugere-se algumas perguntas que provoquem os alunos a refletir sobre os efeitos de sentido gerados por este diálogo que, certamente, auxiliará na ampliação de sentidos do conto de Lygia. Assim, os alunos organizados no círculo, anotarão, individualmente, suas impressões sobre as questões sugeridas pelo roteiro. Em seguida, o professor mediará a discussão sobre as questões propostas e/ou outras que o docente julgar necessárias. Posteriormente às discussões, os alunos retomarão suas anotações para a ampliação dos aspectos discutidos.

### Questões para discussão no círculo de leitura

#### Diálogos entre os contos: “Nada de novo na frente Ocidental” e “Colheita”

1. Quais semelhanças e diferenças é possível apontar entre os textos em relação ao modo de contar a história? Explique.
2. Qual é o papel social delegado à mulher em ambos os textos? Justifique com passagens do texto.
3. Que relação é possível estabelecer entre a temática abordada no conto de Nélide e em “Nada de novo na frente Ocidental”?
4. Em sua opinião, qual personagem do conto de Lygia F. Telles assemelha-se à esposa do conto de Piñon? Por que você chegou a essa conclusão?
5. No conto de Lygia, há o uso frequente do monólogo interior (discurso mental da personagem/conversa consigo mesma) e no conto de Nélide Piñon? Comente como o discurso da mulher aparece?
6. Que relações são possíveis de se estabelecer entre os espaços físicos descritos em ambos os textos? Disserte a respeito.
7. Pode-se inferir que nos contos “Colheita” e “Nada de novo na frente ocidental” a mulher constrói seu empoderamento feminino? Teça comentário.
8. Na sua opinião, ambos os textos auxiliam na reflexão sobre a luta da mulher na ocupação de seu espaço social que lhe foi negado no decorrer da História? Explícite.

### *Terceira etapa: registro* **DA LEITURA À ESCRITA**

**Duração:** 2 aulas

**Objetivos:** -Explorar a subjetividade do aluno a partir da produção de um texto narrativo que dê continuidade ao conto “Nada de novo na frente Ocidental”;

- Produzir a continuidade do conto atentando para as especificidades da tipologia textual narração;
- Socialização da produção escrita com os colegas de sala;
- Reescrita textual.

**Atividade 16:** Propor aos alunos a elaboração de um texto narrativo, que aponte para “[...] alguma coisa que vai acontecer”, como afirma a protagonista nas linhas finais do conto: “Estendi as pernas até o almofadão e pensei como era maravilhoso ficar assim disponível, sonhando e esperando por alguma coisa que vai acontecer” (TELLES,

2004, p. 235). Sugerir algumas questões para suscitar a continuidade do conto: Como a mãe recebe a notícia da morte do marido? Como pode ter sido o enterro? Que rumo a protagonista toma? E a mãe? Você pode inserir nova(s) personagem(s): uma amiga próxima que vem dar apoio, o amigo poeta, ou mesmo o tio que foi mencionado como “louco”, um outro parente, etc. A produção deverá ter no mínimo 20 e, no máximo, 30 linhas. O texto deverá ser entregue e avaliado pelo professor, considerando análise linguística, características do gênero textual, etc, e, caso necessário, propor a reescrita do texto. O professor recolherá a produção textual para futura exposição na escola.

### MINIAULA III

#### **De olho na tipologia narrativa...**

##### **Texto narrativo**

O texto narrativo é aquele que se propõe a relatar acontecimentos e situações, verídicos ou fictícios. Para apresentar a história, o tipo narrativo utiliza personagens de determinado tempo e espaço, que são os “atores” dos fatos. Muitos gêneros utilizam a tipologia narrativa para diferentes propósitos, sendo assim, os textos apresentam diferentes formas de mobilizar os elementos da narrativa.

##### **Características e estrutura dos textos narrativos**

Os textos narrativos caracterizam-se por seu aspecto factual e performático, pois relatam acontecimentos por meio da utilização de personagens que, no texto, reproduzem as experiências vividas ou imaginadas.

Os elementos que compõem a narrativa são o foco narrativo (1ª e 3ª pessoa), as personagens (protagonista, antagonista e coadjuvante), narrador (narrador-personagem, narrador-observador), tempo (cronológico e psicológico) e espaço.

O texto narrativo apresenta uma certa estrutura, geralmente composta pela apresentação, complicação, clímax e desfecho.

<https://www.portugues.com.br/redacao/tipos-textuais.html>

**Atividade 17:** Oportunizar uma roda de conversa para que os alunos socializem as histórias criadas.

**AVALIAÇÃO**  
*Verificando o letramento literário*

**Duração:** 1 aula

**Objetivos:** - Promover a avaliação dos alunos, seja pela checagem do diário de leitura, seja por meio de instrumento no qual eles possam se autoavaliar.

**Atividade 18:** Entregar aos alunos uma ficha com questões referentes ao círculo de leitura, a fim que avaliem tanto a sua participação no processo de letramento literário quanto a funcionalidade do método de ensino adotado.

**Avaliando...**

1. Você gostou do conto escolhido para foco da discussão “Pomba enamorada ou uma história de amor”? Comente.
2. De qual/quais atividade(s) gostou mais? E as que menos gostou? Argumente.
3. Você considera que teve uma boa participação no círculo de leitura? Se sim, aponte em quais atividades você se saiu melhor, por quê? Aponte também as atividades que não conseguiu obter desempenho satisfatório e os motivos.
4. Aponte os aspectos positivos e negativos de usar o círculo de leitura como estratégia para abordagem do texto literário em sala de aula.
5. Você sugere algum livro/texto que gostaria que fosse lido de forma compartilhada?
6. Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no círculo?

**Professor,**

Recolher os diários de leitura para avaliar/acompanhar a evolução no processo de leitura dos alunos, como também a ficha avaliativa, para analisar o andamento do círculo de leitura, bem como incorporar sugestões, a fim de (re)direcionar a elaboração de novos círculos de leitura.

**ETAPA FINAL**  
*Culminância dos círculos de leitura*

**Duração:** 3 aulas

**Objetivos:** - Valorizar os trabalhos produzidos por meio de exposição na escola;  
- Estimular novos leitores para a leitura literária, por meio da apresentação dos trabalhos da turma;

**Atividade 19:** Com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar o projeto de leitura desenvolvido, as produções dos alunos podem ser expostas em uma espécie

de varal ou mural. Também os diários de leitura podem ser expostos para serem manuseados pelos interessados. Pode-se, ainda, promover a leitura de alguns textos produzidos, leitura/apresentação dos contos selecionados, leitura dos poemas estudados, execução das músicas trabalhadas, telas e fotos, que foram utilizados como motivação para os temas, visualização de um dos vídeos trabalhados em sala para tratar sobre a leitura dos clássicos literários. Para tanto, organizar um roteiro para que os visitantes possam interagir com perguntas e reflexões, bem como cronograma de visita; decorar o espaço e produzir de lembrancinhas para os visitantes (que remetam à importância da leitura dos clássicos em sala de aula).

**Atividade 20:** Após a socialização das atividades desenvolvidas, destinar um momento para um lanche coletivo, com alimentação e bebidas trazidos pelo professor e alunos. Nesse momento trazer outros livros de Lygia, Machado de Assis, Nélida Piñon, Clarice Lispector, Edgar Allan Poe, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Drummond, José Paulo Paes, Marina Colasanti, enfim, títulos que foram motivação para os círculos de leitura e que poderão ser selecionados para dar continuidade ao processo de letramento literário.

**Professor...**

Considerando que os três círculos podem ser trabalhados juntos, mas também de forma independente, esta etapa final pode ser também executada após a implementação de apenas um dos círculos, ou mesmo ao final da implementação dos três.

### 3.6 Das potencialidades da proposta de intervenção didática

Tendo como base o material didático proposto no capítulo 3 desta pesquisa, tendo em vista público potencial do 2º. segmento da EJA, do Ceebja Ayrton Senna da Silva, Pr, compreende-se como eficaz a adequação metodológica do gênero conto fundamentada nos pressupostos metodológicos dos círculos de leitura para fomentar o letramento literário (COSSON, 2014). Ao se considerar os diversos entraves e vazios evidenciados no cenário educacional, principalmente no âmbito da EJA, no que concerne ao ensino da Literatura, em especial da clássica, a presente proposta

apresenta-se para atender às demandas na esfera da educação advindas da “liquidez” da sociedade contemporânea.

Em conformidade com as concepções apresentados pelos teóricos e estudiosos abordados no percurso da pesquisa, a Literatura, sobretudo a clássica, ainda que presente no contexto escolar é, não raro, abordada com fins utilitários, seja para o ensino da Língua Portuguesa, seja para o ensino da História da Literatura. Exemplo disto, é o estudo da Literatura no Ensino Médio que fica, quase sempre, centrado na periodização de estilos e na identificação de autores canônicos por meio de dados biográficos e excertos de suas obras. Desse modo, o texto literário fica engessado à análise de aspectos ligados à historiografia literária, sendo que a leitura propriamente dita é escanteada. Trata-se de discutir *sobre* a Literatura e não de ler a Literatura, uma vez que as obras literárias são trazidas de forma fragmentada nos livros didáticos. Aspecto que também promove, segundo Soares (2011), a escolarização inadequada do texto literário, pois o uso indiscriminado de fragmentos descontextualizados do conjunto do texto original no livro didático, leva à desconfiguração da estrutura narrativa e impossibilita o leitor de fazer uma leitura coerente, de construir sentidos ao texto e compreender globalmente a obra.

Nessa perspectiva, todo o potencial estético, ético e cultural do texto literário reduz-se a aspectos pragmáticos e utilitários. Assim, quando a Literatura não é deixada de lado, “apagada”, em prol dos inúmeros gêneros textuais, alardeados pelos documentos oficiais que regem a Educação Básica, o profissional acaba usando, muitas vezes, somente o livro didático e/ou métodos ultrapassados, como aponta Santos (2017).

Tendo em vista a problemática apresentada, ao longo desta dissertação, quanto às dificuldades encontradas para o ensino do texto literário na contemporaneidade, a opção pelos textos da obra *Meus contos preferidos*, de Lygia Fagundes Telles (2004), que contempla o gênero conto, vem em socorro à urgência da abordagem do texto clássico em sala, considerando a sua leitura integral e a busca por sistematizar e/ou didatizar os procedimentos didáticos, de modo a levar o aluno a “ir além da simples leitura do texto literário”, como afirma Cosson (2018, p.26). Os contos selecionados adequam aos temas universais que, voltados a indivíduos de

qualquer tempo e espaço, possuem forte apelo ao público diversificado da EJA, favorecendo, assim, a identificação com o público potencial da pesquisa.

Tendo como alvo esse público potencial, reflexo de uma trajetória fragmentada de escolarização, dificuldades financeiras, exclusão social, violência doméstica, cumprimento de penas sociais, entre outros fatores que corroboram para um fraco repertório de leitura e, por vezes, baixo rendimento cognitivo, que se selecionou os contos clássicos da escritora Lygia Fagundes Telles. É, nesse sentido, que as agruras e tropeços vivenciados por esse público, bastante heterogêneo, requerem enfrentamentos e decisões que, na maioria das vezes, são muito difíceis de serem efetivados. Logo, a proposição de sentidos por meio da Literatura favorece a formação do leitor, instigando-o ao autoconhecimento, às reflexões sobre si e o seu entorno. Fatores que corroboram tanto para expandir os conhecimentos do educando enquanto leitor, quanto para a sua humanização (CANDIDO, 1995).

Tendo em vista que a Literatura requer o compromisso que todo saber exige e, por isso, torna-se premente colocá-la como centro das práticas de leitura na escola, é que foi selecionado o círculo de leitura estruturado e semiestruturado como metodologia de ensino, a fim de adotar uma prática de leitura literária a partir dos contos escolhidos, imprimindo, assim, uma estratégia de abordagem desses textos para promover a educação literária. Os procedimentos metodológicos do círculo de leitura têm na leitura coletiva o pressuposto para a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores, o que confere um caráter social à leitura. Esse caráter social, que se reflete na perspectiva de ler em grupo, dá corpo a novas formas de associação e instiga novas ideias que são construídas em diálogo/discussão com os alunos/professor/livros (COSSON, 2014).

A criação, portanto, desse espaço intersubjetivo, no qual se transforma a sala de aula, organizado pelo professor-mediador para a promoção do letramento literário, fundamenta-se na aceção de que ler implica em troca de sentidos não apenas entre o escritor e o leitor, mas também com o contexto/sociedade onde ambos estão inseridos. Logo, os sentidos são resultados do compartilhamento de visões do mundo entre os homens/leitores no tempo e no espaço.

Partindo-se para análise propriamente dita, respalda-se no arcabouço teórico-metodológico presente no escopo desta pesquisa, para justificar a aplicabilidade e potencialidades da proposta interventiva (capítulo 3), a qual se organiza em torno de três contos da autora clássica paulistana Lygia Fagundes Telles, sendo eles “Pomba enamorada ou uma história de amor”, “Verde lagarto amarelo” e “Nada de novo na frente ocidental”. Cada conto é elemento norteador de um círculo de leitura, que pode ser aplicado de forma integral (englobando os três círculos); ou dois, ou mesmo apenas um, pois foram produzidos de forma independente. Então, o material é composto de três círculos de leitura, um para cada conto selecionado. Optou-se pelas formas estruturada e semiestruturada, pois entendeu-se que, em certos momentos, é importante ter mais flexibilidade para adequar as atividades às diferentes situações da EJA (diferentes idades, anseios, objetivos, hábitos de leitura, etc.) e, em outros, a organização mais esquematizada e detalhada permite um encaminhamento mais organizado, sobretudo para alunos que não tenham participado desta metodologia. Não se adotou o círculo aberto ou não estruturado, pois se entende que os alunos/leitores do segmento da EJA não dispõem, ainda, de autonomia suficiente para a discussão mais “solta” proposta por este tipo de círculo, tanto devido à trajetória escolar descontínua, quanto ao pouco acesso à Literatura e bens culturais. Deste modo as etapas dos três materiais seguem a seguinte organização/estruturação:

### **Etapas do círculo de leitura (Círculos I, II e III)**

#### **1. PREPARAÇÃO** (etapa anterior ao círculo)

- a. Seleção de textos
- b. A disposição dos leitores (*preparação do leitor para participar das discussões - atividades motivadoras*)
- c. A sistematização das atividades (*obras a serem lidas, calendário, local, papéis dos leitores em cada reunião, regras de convivência*)

OBS. Cosson (2014) sugere a *modelagem, ou seja, técnicas para clareza por parte dos alunos sobre o funcionamento do círculo*)

#### **2. EXECUÇÃO**

- a. O ato de ler (*leitura propriamente dita, que pode ser feita de forma silenciosa, compartilhada em voz alta, extraclasse, pelo professor, etc.*)
- b. O compartilhamento
  - . Pré-discussão (*anotações de impressões durante e depois da leitura*)
  - . Discussão propriamente dita (*pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão*)
  - . O registro (*diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas, etc.*)

#### **3. AVALIAÇÃO** (*sistematizada*)

- . Combinação de avaliação e autoavaliação.

Todas as etapas possuem objetivos específicos, os quais foram perseguidos pelas atividades propostas, apesar de Cosson alertar que as etapas “[...] são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar” (COSSON, 2020, p. 160). Por isso, optou-se por promover atividades de motivação para aproximar os leitores dos contos a serem lidos tema do conto que será lido, “Verde lagarto amarelo”, bem como provocar a interação do grupo.

Nos três círculos, o primeiro passo da “preparação”, além da organização técnica (escolha de obras/textos, locais, cronogramas), compõe-se de uma miniaula (momento em que o professor assume o seu papel para esclarecer questões relevantes para o círculo) para explicar sobre a organização do círculo, bem como sobre condutas pertinentes para o bom funcionamento do método. Destaca-se, ainda, a importância da miniaula para a intervenção do professor para sanar dúvidas dos alunos sobre aspectos formais e/ou temáticos dos contos selecionados ou, ainda, apresentar conceitos de modo a levar à melhor compreensão dos textos; como é o caso do monólogo interior, recurso narrativo que atravessa a composição de “Verde lagarto amarelo”.

Outras atividades compõem rodas de conversas para ir “moldando” a participação dos alunos por meio de comentários e vivências pessoais/culturais, bem como reflexão sobre as obras clássicas. Nesse ponto, tendo em vista o público alvo, espelha-se nos estudos de Freire (1991), os quais têm como perspectiva contribuir para que as pessoas/alunos/leitores assumam sua dignidade como seres humanos e se percebam detentores de sua história e de sua cultura, promovendo a ampliação do olhar sobre a realidade, possibilitando tomadas de consciência, mediante o diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações culturais, sociais e político-econômicas. É fundamental, na visão do autor, que as propostas pedagógicas incorporem os indivíduos em suas totalidades: entender os educandos que chegam às escolas oriundos de diversos contextos, o da família negra, o da favela, mulheres trabalhadoras e homens trabalhadores, excluídos. Que saberes e lutas esses educandos trazem em suas bagagens para a educação? Antes, é preciso valorizar esses conhecimentos no meio escolar, para a partir deles ampliar a construção de

saberes escolares para a vida. Essa concepção freiriana, de valorização dos conhecimentos culturais dos educandos, a partir da interação entre os indivíduos, para a construção e ampliação de sentidos sobre o mundo e sobre a vida (aqui interesse também o texto literário), dialoga com a metodologia dos Círculos de leitura de Cosson (2014), bem como encontra eco na teoria do dialogismo de Bakhtin (1992), no qual o diálogo se institui como o cerne das relações humanas. É também o que enfatiza Arroyo (2005), quando aponta que a educação, a formação e até a alfabetização inicial, precisa passar pela cultura, pelo reconhecimento do sujeito que conhece, que faz sua leitura do mundo.

Nessa etapa também se busca, além da conversa sobre as vivências culturais dos educandos, promover o contato com variadas representações artísticas-culturais (vídeos, telas de pintores famosos, músicas, poemas, fotos históricas). Além disso, propõe-se, também, um questionário para levantamento dos hábitos e gostos de leitura desses alunos, bem como descobrir o contato prévio dos alunos com textos clássicos. Conforme Cosson (2014), o processo de apresentar a história de leitura dos educandos, pode ser apurado por meio de questionários, conversas com o professor anterior da turma ou mesmo consulta dos registros da biblioteca. Este momento institui-se como relevante aspecto, pois se pode direcionar as atividades e temas de leitura, bem como, no caso deste material, também servir de instrumento norteador na construção do(s) próximo(s) círculos de leitura.

Em seguida, propõe-se vídeos para gerar reflexão sobre a presença das obras clássicas no âmbito da cultura geral, suscitar reflexões e sentimentos no contato com a obra clássica, bem como promover a aproximação do grupo e a valorização de suas vivências pessoais. Assim, propôs-se as seguintes atividades:

**Círculo I:** vídeos que apresentam reflexões sobre “poder das obras clássicas” como remédio da alma.

**Círculo II:** audiolivro do conto clássico “O gato preto”, de Edgar Allan Poe”.

**Círculo III:** vídeo de leitura dramatizada da crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti.

Nessa etapa os alunos são convidados a refletirem sobre as temáticas apresentadas, por meio de indagações/mediações do professor, as quais promoverão

tanto um olhar mais aguçado dos educandos para os materiais propostos, quanto a discussão e construção coletiva de sentidos aos assuntos sugeridos.

As atividades seguintes tencionam aproximar/motivar o leitor para as temáticas que estarão presentes nos contos norteadores dos três círculos:

**Círculo I:** Leitura e análise entre os poemas/músicas: “Soneto da separação”, “João e Maria” e “Amor platônico”.

**Círculo II:** Leitura e análise de pinturas mostrando as facetas das relações familiares e, de poemas e notícia que abordam as relações entre irmãos.

**Círculo III:** Leitura e análise de fotos sobre a participação das mulheres na Segunda Guerra Mundial.

Este tipo de atividade, como já mencionado, promove a socialização entre os alunos, bem como o primeiro contato com a temática que será abordada; também o início da troca de ideias como uma “modelagem” (COSSON, 2014) para a posterior participação/discussão no círculo. Para Rouxel, a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores, sendo a sala de aula um “espaço de formação”, onde se estabelece o debate interpretativo, se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo (2013, p. 23). Ainda, conforme Cosson (2014), essas são atividades introdutórias da temática ou de algum aspecto da elaboração da obra que se destaca para que o leitor tenha uma porta de entrada para o texto literário.

A segunda etapa, a “Execução”, compreende a leitura e as discussões. No material proposto, a leitura é o centro, a razão de existir das atividades. Todas as proposições que antecedem a leitura têm o intuito de preparar os alunos para a leitura do texto literário. O ato de ler ou leitura física do texto literário é entendido como “[...] o encontro inalienável do leitor com a obra” (COSSON, 2014, p. 168). Assim, a preparação do ambiente, do clima da sala e/ou da biblioteca deve ser considerado. A leitura do texto pode ser feita extraclasse, silenciosa, pelo professor e/ou de forma compartilhada entre os alunos. No caso deste material, a leitura é feita em sala, dentro do círculo de leitura, ou seja, em conjunto com os alunos/leitores, com pretensão de promover de maneira mais eficaz o ato da leitura, haja vista envolver um grupo tão heterogêneo e que, quase sempre, não dispõe de tempo e hábitos de leitura fora da escola, principalmente dos textos literários.

Ainda dentro do processo de leitura, cabe ressaltar que antes, durante e após a leitura, figuram-se momentos em que os alunos registram suas impressões pessoais sobre o lido, para posterior discussão no círculo de leitura. Assim os textos norteadores para leitura coletiva nesta etapa seguem esta organização:

**Círculo I:** “Pomba enamorada ou uma história de amor”.

**Círculo II:** “Verde lagarto Amarelo”.

**Círculo III:** “Nada de novo na frente Ocidental”

Nesta fase da leitura propriamente dita utiliza-se, embora não tenha sido mencionado nos capítulos da pesquisa, e que Cosson (2014) faz rápida menção no capítulo “As práticas de leitura literária”, algumas estratégias de leitura. Dentro do mencionado capítulo, o autor faz menção a diversificadas práticas para se desenvolver a leitura literária, como a leitura silenciosa, leitura meditativa, a leitura em voz alta (utilizada na maioria dos momentos desse material pedagógico, no tocante aos contos focos dos círculos), o coro falado, a dramatização, a leitura protocolada, entre outras e, dentre as quais, encontram-se as estratégias de leitura e também, dentro do campo do comentário, estão o diário de leitura, a discussão em sala de aula, entre outras práticas apontadas pelo autor. Faz-se este pequeno parêntese para justificar o uso das estratégias de leitura, elencadas por Cosson que são: ativação do conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização e sumarização (GIROTTI; SOUZA, 2010 apud COSSON, 2014, p.117-118). Nesse sentido, nas atividades que precedem a leitura, como o levantamento de hipóteses sobre e a partir do título, sobre o possível enredo, sobre personagens, é ativada a estratégia de conhecimentos prévios dos alunos.

Nos roteiros de questões para a discussão nos círculos de leitura são contempladas, em certa dose, todas as estratégias de leitura elencadas por Cosson (2014). Essas discussões trazem para o debate, tanto as proposições de conhecimentos prévios, estimuladas pelos registros nos diários de leitura, quanto questões que envolvem a conexão pessoais do leitor com o texto; questões de inferências que buscam, a partir de pistas do texto, aferimento de significados; a visualização, da qual emergem as experiências pessoais para a criação de imagens

mentais do texto e, a última, a sumarização, que engloba os elementos principais do texto.

Aqui, contempla-se o diário de leitura, que mesmo diante de leituras literárias sugeridas pelo professor, permite ao aluno “se dizer”, explicitar opiniões, preencher lacunas deixadas pelo autor do texto, não tendo uma forma padrão de preenchê-las, pois a atribuição de sentidos ao lido não é única para todos. Logo, a (re)significação atrela-se a diversificados fatores, como memória histórica, bagagem cultural, experiência de leitura, de vida, ao desencadeamento de sentimentos aflorados pela temática, etc.

Enfim, a interpretação, tanto do contexto quanto de leituras, exige reflexão por parte do aluno. Enfatiza-se que o diário de leitura não pode ser considerado, na perspectiva dialógica, como um produto acabado, por permitir uma escrita livre, na qual o aluno expõe pareceres e sensações implícitas, na realidade, muito particulares, que emergem da reflexão (BUZZO, 2005). Essas reflexões são posteriormente expostas ao grupo, debatidas, (re)significadas por meio da construção coletiva de sentidos ao texto literário. Assim, o diário constitui-se como objeto inacabado, pois a cada debate o leitor retoma seus escritos, descarta alguns, complementa outros, reescreve-os, concretizando-se na ampliação/expansão de significados empreendidos aos textos.

Cabe ressaltar que, nos três círculos, há o uso do diário de leitura para as observações pessoais, bem como levantamentos de hipóteses sobre os títulos, enredos, personagens, as quais serão, além das observações pessoais, postas também para o diálogo contínuo entre os participantes e para possíveis confirmações, refutações e/ou ampliações dos aspectos discutidos.

Alguns dos procedimentos de leitura utilizados ao longo das propostas dos três círculos de letramento literário podem ser observados abaixo, por meio de um exemplo de sugestão de questões para registro, debate e posterior reescrita no diário de leitura (que revelará o processo de desenvolvimento e ampliação da leitura do estudante ao longo dos debates no círculo de leitura e letramento literário).

### **Sugestão de questões para discussão no círculo de leitura**

1. O que sentiu ao ler o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique.
2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente.
3. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais?
4. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?
5. O que o vocábulo “pomba” significa no contexto da história? Comente.
6. O espírito extremamente romântico da protagonista é reflexo, em grande parte, de elementos culturais que ela consome? Qual(is) seria(m) eles. Comente.
7. Lembrando que o título tem a função de chamar a atenção do leitor e também dar pistas sobre o tema abordado, que outro título você daria ao conto?
8. Pode-se dizer que a personagem principal, “Pomba Enamorada”, aceita pacificamente as recusas de Antenor? Se não, de que formas ela luta por esse amor? Justifique com passagens do texto.
9. O conto desenvolve-se em sete páginas, mas em um único parágrafo. Qual o efeito de sentido que o uso dessa estratégia imprime à história?
10. Antenor não é diretamente descrito pelo narrador, mas é possível conhecê-lo por suas atitudes/comportamentos, pelo que fala e como fala, por exemplo. Sendo assim, como você caracterizaria Antenor? Comprove com trechos retirados do conto.
11. Lygia F. Telles, a autora do conto, deixa o desfecho do texto em aberto. Desse modo, o leitor não sabe se a personagem será ou não correspondida. O que você supõe que poderá acontecer? Argumente.
12. Após a leitura, você conseguiu identificar quem é o narrador do conto? Explícite.

Pelo roteiro de questões sugerido acima, depreende-se que a discussão coletiva proposta, cujo fim último é para a produção de sentidos para o conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”, envolve o acionamento das estratégias de leitura, quando, por exemplo, busca conexão com as experiências pessoais dos alunos e/ou chama atenção para aspectos da construção textual; pontos importantes para a apreensão e expansão dos sentidos dos textos.

Na fase da pré-discussão que, conforme Cosson (2014), compreende as anotações pessoais no diário, durante e após a leitura, segue-se a mediação do professor, que pode, entre outras ações, elaborar perguntas que versem sobre o estilo

literário, os mecanismos narrativos e poéticos, relações com outros textos, etc; processo que deve ser amplamente estimulado pelo professor e é explorado pelo exemplo do quadro acima apresentado. Assim, é por meio do registro no diário de leitura, que se inicia o processo de construção, refutação e ampliação dos sentidos do texto lido, estimulado sempre pelo compartilhamento das impressões pessoais de leitura. Logo, a produção e a discussão registrada nos diários de leitura permitem que os alunos/leitores estabeleçam diálogo não apenas com o texto, mas também com o grupo de alunos e com o professor, permitindo-lhes assumir e expressar suas vozes (MACHADO, 2005).

No procedimento seguinte, “Discussão propriamente dita”, institui-se, segundo Cosson (2014), o diálogo fundante da leitura literária, pois compreende o aprofundamento da leitura por meio discussão. Nessa etapa propõem-se:

**Círculo I:** Leitura e compreensão do conto “Pomba enamorada ou uma história de amor”; relações intertextuais entre “Pomba enamorada ou uma história de amor” e “A cartomante”, de Machado de Assis; exploração dos variados intertextos presentes no conto de Lygia.

**Círculo II:** Leitura e compreensão de “Verde lagarto amarelo”; exploração do diálogo temático e formal entre “Verde Lagarto Amarelo” e “A caneta dourada”, de Clarice Lispector; exploração de recursos expressivos e estilísticos presente no conto de Lygia.

**Círculo III:** Leitura e compreensão do conto “Nada de novo na frente ocidental”; exploração do diálogo temático e formal entre o conto “Nada de novo na frente ocidental” e o conto “A colheita”, de Nélide Piñon; exploração de recursos expressivos e estilísticos presente no conto de Lygia.

Nesta etapa assume relevância uma das três aprendizagens promovidas pela Literatura, segundo Cosson (2011, p.47). O fato de o texto literário ter sido colocado no centro da experiência de ensino-aprendizagem, oportunizou o contato do aluno com a linguagem literária e suas especificidades, como as relações intertextuais, contemplando, portanto, a “aprendizagem da Literatura”, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra. Também a “aprendizagem por meio da Literatura”, que são os saberes e as habilidades que a

prática da literatura proporciona aos seus usuários, inscreve-se no material didático proposto. Exemplo disso está no estudo diferentes gêneros e/ou tipologias textuais, como a carta pessoal e o texto narrativo, os quais mobilizaram conhecimentos da língua materna para a produção textual solicitada. As atividades favoreceram, ainda, o desenvolvimento da argumentação e do posicionamento crítico dos alunos, dadas as múltiplas e diferentes questões sugeridas. Destaca-se, também, a possibilidade de se expressarem subjetivamente sobre os contos e compartilhar, pelos registros escritos, suas reflexões e opiniões, auxiliando-os na construção dos sentidos e da fruição da obra, promovendo, desse modo, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberto aos outros e ao mundo.

Ao trazer a obra literária para a sala de aula, os alunos puderam, assim, apreender não somente as especificidades estéticas e os conteúdos literários, mas também re(pensar) sobre certos discursos, rever valores, sentir-se instigados a alterar comportamentos e opiniões social e culturalmente padronizadas. Nesse contexto, cabe salientar o papel do professor mediador da leitura literária. Segabinazi (2016) acena para a presença do professor, que se faz partir de uma concepção de mediação e de compartilhamento do conhecimento; modo de interação e de troca de experiências de leitura que tira o professor do papel de detentor único do saber e o coloca como aquele que promove e encoraja o impulso para os livros literários. Exercendo o papel de condutor, de impulsionador e guia, o educador propicia o encontro do aluno-leitor com o texto, desvelando um contato mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra lida, dada a função de mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e descortinar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o rol de leituras do aluno (SEGABINAZI, 2016, p.87). Enfim, o perfil adotado pelo professor pode ter uma decisiva influência no avanço ou não das interpretações produzidas pelos estudantes (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 122). É nesse sentido que Brandileone e Silva (2021, p. 56) reiteram a figura do professor como mediador do processo da educação literária, que tem sua gênese quando socializa com seus alunos-leitores o entusiasmo pela Literatura, motiva o diálogo e suscita debates entre os estudantes; fatores que

viabilizam o envolvimento ativo nesse processo interativo que é a leitura, que se instituem basilares para atraí-los para o universo do texto literário.

A fase do “Registro”, que corresponde ao momento em que os participantes-leitores refletem como estão lendo e o funcionamento do grupo, bem como sobre o texto e a sua leitura compartilhada, deve ocorrer ao final da leitura da obra e pode ser feita de forma individual, em duplas ou coletivamente, sem que uma forma elimine a outra. Os modos de registro podem ser variados: desde o diário de leitura até um gráfico com todos os personagens da obra, ou uma linha temporal da história da narrativa, relatórios de leitura escritos ou por meio de vídeos, júri simulado, reescrita de finais diferenciados, deslocamento da obra para outros tempos, entre outras diferentes estratégias didáticas (COSSON, 2014, p.172). Neste material, optou-se:

**Círculo I:** Produção de carta pessoal – o aluno deve se colocar no lugar de Antenor ou Pomba Enamorada; no caso dela para evidenciar a sua obstinada paixão, no caso dele, recusando-se às investidas da protagonista.

**Círculo II:** Produção de um relato pessoal – o aluno, tal qual o protagonista do conto, rememora um momento marcante da infância e/ou da adolescência.

**Círculo III:** Continuação do conto – a partir do desfecho aberto, o aluno deve produzir um texto narrativo.

Para Cosson (2014), o registro escrito é fundamental no círculo de leitura e deve ser implementado na instituição escolar, pois favorece meios de o professor verificar e conduzir o processo formativo do leitor. Importante destacar que, no material proposto, busca-se também tanto a reescrita textual quanto a socialização do texto com a turma.

A última etapa dos círculos de leitura propostos no material concerne à avaliação que, em ambiente escolar, deve ser efetivada de modo mais sistematizado e sistemático. Ao se considerar que o círculo de leitura demanda o protagonismo dos seus participantes, faz-se relevante promover formas paralelas e combinadas de avaliação e autoavaliação. No caso do material didático aqui elaborado, ao final de cada círculo o aluno recebe uma ficha para avaliar seu rendimento, bem como o próprio círculo de leitura do qual participou. Em seguida, o professor recolhe os diários para avaliar a progressão da leitura do estudante.

De modo geral, as atividades propostas trazem sugestões de textos literários (além dos contos de Lygia) e imagéticos (foto, pintura), propostas de produções textuais, para as quais se apresentam as definições e especificidades (teóricas) dos gêneros textuais solicitados, enfim, tópicos que orientarão o professor para o trabalho com o texto literário clássico. Enfatiza-se, por sua vez, que o trabalho com o diário de leitura, além de constituir-se como uma estratégia metodológica que oportuniza a expressão subjetiva dos discentes, possibilita caminhos para a construção de sentidos sobre a obra, na medida em que favorece a exposição e confronto das impressões de leitura, no momento da socialização dos registros. Inscreve-se, também, como ferramenta metodológica que viabiliza a verificação e o acompanhamento das atividades realizadas, bem como para apreensão das dificuldades e aprendizagens dos estudantes no processo de leitura literária.

Após a breve apreciação das potencialidades da proposta interventiva, salienta-se a importância e pertinência do material proposto para minimizar as lacunas existentes no processo de letramento literário na escola contemporânea. Tendo em vista os aspectos apontados, tanto subjetivos quanto coletivos do ato de leitura, conjectura-se que o leitor, ao participar do processo de letramento literário, da experiência estética no espaço escolar, gerada a partir das práticas de leitura e escrita, extrapole o estudo propriamente do texto literário e torne-se capaz de promover diálogo no tempo e no espaço com sua cultura, “[...] identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2018 p.120); reconhecendo-se, assim, como membro ativo de uma comunidade de leitores.

Ler é, portanto, “[...] um concerto de vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2018, p.27). Nesse contexto é que Cosson busca desconstruir a ideia de que a leitura literária não pode ser compartilhada, ao contrário, afirma o autor: “O efeito de proximidade que o texto literário traz é fruto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2018, p.28).

Também Rouxel (2013) compreende a constituição de uma comunidade interpretativa como um dos componentes fundamentais para a formação do aluno

sujeito leitor, uma vez que a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, à sua fala e ao seu pensamento, favorece o seu investimento pessoal na leitura do texto literário. Para a estudiosa, a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores, sendo a sala de aula um “espaço de formação”, onde se dá lugar ao debate interpretativo, onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, “[...] objeto se não de negociação, ao menos de um consenso” (2013, p. 23). Mas se por um lado o grupo representa o papel de regulador dos sentidos do texto, por outro, “[...] ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade de investimentos subjetivos que [o texto literário] autoriza” (2013, p. 23). A estudiosa ainda dá importância ao clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor), onde deve reinar o respeito ao nível de entendimento do leitor (colega de sala) ao texto lido, a confiança e a escuta mútuas; atitudes que facilitam a identificação dos pares como sujeitos pertencentes àquele determinado grupo, propiciando, assim, a sua participação ativa na discussão literária. Além disso, segundo Cosson (2014), a prática de fazer a leitura de forma coletiva promove situações de descoberta para os sujeitos envolvidos: quem são social e culturalmente. O caráter social da leitura literária, promovida pelo círculo de leitura, reflete-se, ainda, na possibilidade de [...] “a leitura em grupo estreita[r] laços sociais, reforça[r] identidades e a solidariedade entre as pessoas” (COSSON, 2014, p.139).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea, os estudos que solidificam o arcabouço teórico-metodológico vigente apontam para a educação como um ato social, o que preconiza a interação com o outro como processo essencial para aprendizagem. Essas acepções são de extrema relevância para a promoção da educação literária no contexto social atual, que centra seus esforços na leitura interpretativa das obras tendo em vista a construção coletiva de sentidos para o texto, mediados pelo professor. Tendo em vista que o letramento literário não se manifesta de modo espontâneo, sem uma preparação prévia de todas as atividades a serem desenvolvidas, é que se defende a escolarização da Literatura. Escolarizar a Literatura é algo inevitável, pois se insurge como um processo que institui e constitui a instituição escolar. Contudo, deve ser escolarizada de forma adequada, sob pena de desencadear aversão do leitor à leitura do texto literário (SOARES, 2011). Para a efetivação do letramento literário, com vistas à educação literária, urge que o professor relegue as práticas que centralizam sua figura como detentora e transmissora de conhecimentos, o uso exclusivo dos manuais didáticos e promova práticas que, além de valorizar a bagagem cultural dos estudantes, instigue a construção coletiva dos conhecimentos, os quais desencadeiem as leituras subjetivas dos alunos como pressupostos tanto para a atribuição de sentidos aos conhecimentos escolares, quanto para a construção coletiva de sentidos para a obra/texto literário.

Tendo como fundamento todas as reflexões até aqui empreendidas no escopo da pesquisa, faz-se relevante potencializar a indiscutível importância do ensino da Literatura nas instituições de escolares de forma sistematizada (COSSON, 2014). Partindo desse princípio e com igual relevância, deve-se buscar a formação de um educando letrado, reflexivo, provido sobretudo, de imaginação e senso crítico. É embasando-se no arcabouço teórico-metodológico já apresentado, o círculo de leitura, que se defende a Literatura como um direito universal inalienável do ser humano. Os preceitos de Dalvi (2013), Candido (1972), Jouve (2012), Cosson (2014), Freire (1991) entre outros, conversam entre si e se complementam, no tocante ao direito, às especificidades e as funções da Literatura para com o indivíduo na sociedade “fluída” contemporânea.

Considera-se que os textos literários devem estar articulados com as vivências e com o contexto histórico-social-econômico-cultural, principalmente quando o trabalho está direcionado para alunos economicamente desfavorecidos, que é o caso do público alvo desta pesquisa. Os princípios pedagógicos desses autores envolvem uma concepção de ensino que considera o letramento literário como veículo para o contato direto do leitor com a obra; a construção de uma comunidade de leitores, ou seja, espaços de compartilhamento de leituras e no qual haja circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno-leitor apresente em relação à leitura das obras/textos; a ampliação do repertório literário e promoção de atividades sistematizadas e contínuas de práticas de leitura, discussão e escrita direcionadas para o desenvolvimento do ensino da leitura literária, principalmente da clássica, tão estigmatizada em meio aos “barulhos” da sociedade do consumo, do descartável.

Para que se pudesse ter respaldo dessas acepções de Literatura, letramento literário, formação de professores, desprestígio da Literatura na sociedade atual, baixa adesão dos alunos à leitura do texto literário, buscou-se trazer um arcabouço teórico sobre os conceitos de literatura no decorrer do tempo, bem como as suas funções e especificidades formais e temáticas. Ou seja, a valorização da forma e do conteúdo, como bem apontam Candido (1972) e Jouve (2012), para atribuição e ampliação de sentidos na relação dialógica (BAHKTIN, 1991) com o texto literário.

Em seguida, buscou-se nos documentos norteadores da Educação (*BNCC, 2018; RC-PR, 2019 e DCE-EJA-PR, 2006*) estabelecer parâmetros e refletir acerca do espaço dado à Literatura nesses textos oficiais. O que se constatou foi um espaço menor atribuído à Literatura nesses documentos frente a inúmeros gêneros textuais, o que robustece a dificuldade do professor em trabalhar com esse objeto cultural, haja vista ser ela um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa. Fatores que corroboram para uma abordagem utilitarista e/ou historiográfica da Literatura, ou seja, por abordagens metalinguísticas e mecânicas, ou pelo reconhecimento de autores e obras, característicos dos períodos literários.

Em seguida, faz-se um gancho para clarificar tanto as questões históricas, pedagógicas e sociais da Educação de Jovens e Adultos, quanto das políticas

públicas de fomento à leitura, as quais se colocam como potencialmente relevantes para a reflexão e compreensão desse segmento de ensino. Promove-se também a reflexão sobre os projetos exitosos desenvolvidos na EJA e suas contribuições para solidificar a proposta interventiva que se propõe: estimular a leitura dos contos clássicos de Lygia por meio dos círculos de leitura para agenciar o letramento literário. Cabe reforçar que esta proposta didática se consolida como de grande valia e, porque não dizer, de autenticidade, já que reunir o público da EJA, a metodologia dos círculos de leitura, bem como o resgate do texto clássico é algo que refletem raríssimos estudos, principalmente no âmbito da EJA. Não esquecendo que se traz muitos estudiosos para a densa discussão sobre a formação do professor de Literatura e seu papel de mediador na leitura literária.

Discute-se, também, que a universidade não tem preparado satisfatoriamente os professores para o trabalho com a Literatura numa sociedade em constante transformação. Dentre as inúmeras proposições evidenciadas, revela-se que é necessária uma mudança efetiva da formação inicial e continuada do professor. Nesse sentido Ginzburg (2012) é taxativo ao evidenciar uma nova postura do professor-mediador no que concerne à leitura enquanto prática social, por isso propõe atitudes à sociedade, sobretudo aos professores:

Temos que lutar contra os interesses dos círculos viciosos dos vestibulares, dos manuais didáticos conservadores, dos esquemas perniciosos das pastas de xerox, das fórmulas redutoras para o ensino superficial, e contra os clichês e ornamentos retóricos que agradam sem dizer nada, os trabalhos acadêmicos comprados e copiados, a falta de entusiasmo acadêmico, a carência de debates sérios, a valorização de modelos apolíticos de leitura, a reificação do sistema educacional, os hábitos vis associados às pastas do xerox.(2012, p. 219)

Pelo exposto, percebe-se que a cultura da facilitação do ensino e da leitura está arraigada na ideia do aceleração, do resumo, da fuga ao contato com o livro/leitura, em consequência, do contato com um rico material cultura que é a Literatura. Ao contrário do que se mostra, é necessário que o professor promova a leitura do texto Literário, promova debates acerca dos textos, o reconhecimento e aproveitamento das histórias de vida dos estudantes, aqui da EJA, bem como a construção dialética de

sentidos ao texto. Recai-se novamente na formação do professor, que deverá estar aparamentado tanto na sua formação como leitor, quanto do conhecimento de acervos que venham ao encontro dos anseios do seu público alvo. Assim, o papel do professor como mediador da leitura literária por meio das discussões coletivas é um dos pontos-chaves para se constituir uma comunidade de leitores, como prega Cosson (2014; 2018), Rouxel (2012; 2013); Dalvi (2013), entre outros fomentadores da leitura como prática social, construindo sentidos a partir do diálogo com a obra-autor-contexto-leitor-contexto. Enfim, o diálogo na construção dos conhecimentos humanos, entre os quais está a leitura/Literatura/ obra clássica.

Tendo em vista toda a problemática que envolve o ensino de Literatura, principalmente a clássica, relegada por ser considerada de difícil entendimento e longe da realidade dos educandos da EJA, é que ganha corpo a proposta de leitura literária com a escritora Lygia. Deste modo, elaborou-se um material pedagógico, que tem suas potencialidades analisadas no último tópico do capítulo três, e se revela como um potente subsídio para o desenvolvimento da leitura literária por meio da discussão mediada pelo professor.

Os contos clássicos são o foco de discussão nos círculos de leitura, iniciadas pela observação e registro de impressões dos alunos no diário de leitura, depois debatidas e ampliadas por meio do roteiro de questões, que trazem algumas estratégias de leitura, bem como fomentam o diálogo, a expressão pessoal de sensações, vivências, que contribuirão para a identificação e um diálogo mais aguçado entre os participantes; as quais envolvem as reflexões sobre forma e conteúdo. Assim sendo, para a proposta pedagógica delineada aqui, optou-se por utilizar de modo simultâneo o círculo estruturado e o semiestruturado, já que esses dois modelos se assemelham quanto ao roteiro que deve guiar os encontros do círculo e por defender a presença de um mediador que dará os encaminhamentos no círculo.

Dentro dessa dinâmica, o papel do mediador adquire relevância, pois vai muito além da seleção das obras/textos, da metodologia e da elaboração da proposta de intervenção. O professor-mediador acompanha o processo de leitura realizado pelos alunos, já que é responsável por auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas, já que se coloca como um membro do grupo, a desvelar significados na obra literária;

assim, assume a função de mediar as práticas escolares de leitura literária. Ao mesmo tempo, o docente autoavalia-se, observando se as atividades produzidas estão atingindo os objetivos traçados, se precisa rever algumas questões e/ou atividades do material didático produzido, se este material está conforme a realidade a que se propõe, se está valorizando a “bagagem” que o aluno traz. Logo, dois pontos são essenciais nesse processo: o uso do diário de leitura, que valoriza as impressões subjetivas do aluno, bem como o seu processo de leitura e reescritura da literatura/da vida, que pode ser usado de diversificadas maneiras, como aponta Cosson (2014) - individual, em duplas, coletivamente -; como também a expressão subjetiva do aluno como apontam Rouxel (2013), Jouve (2012).

Os aspectos subjetivos expressos nas impressões no diário de leitura, bem como nas discussões no círculo convergem para a formação de um sujeito leitor livre, crítico e responsável e para “[...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da Literatura vislumbra” (ROUXEL, 2013. p. 20). Dessa forma, toda atividade de literatura deve, em consequência dessas premissas, resultar em um fazer transformador: numa leitura em que o aluno descubra sentidos e reelabore aquilo que ele é e o que pode ser. Nesse sentido, a presente pesquisa propôs um trabalho que promove a educação literária, por meio da prática de letramento voltada para o texto literário tendo o círculo de leitura como metodologia selecionada e o diário de leitura como fundamental ferramenta de ensino para a expressão subjetiva. Segundo Cosson, “[...] cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo [...]” (JOUVE, 2013, p. 53). Logo, as representações que o leitor faz no processo de leitura são advindas de situações que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente no instante da leitura. Enfim, o autor reitera que o que “[...] a leitura faz ressurgir por meio de uma palavra, uma frase ou uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (JOUVE, 2013, p. 55), das vivências subjetivas do leitor.

Cabe salientar que são propostas muitas atividades (audição de contos clássicos, fotos, músicas, poemas, comparação com contos e crônicas) de preparação

e motivação, para estimular o contato inalienável com o texto literário, como também promover reflexão sobre as especificidades do texto literário. Enfim, este material pedagógico busca o reconhecimento da Literatura clássica como um direito humano, sobretudo para a Educação de Jovens e adultos, que tiveram suas vozes abafadas ao longo da história pela sonegação do contato vivo com os bens culturais, entre os quais a Literatura. Em síntese, o círculo de leitura foi a metodologia escolhida para elaboração de uma proposta didática sistematizada de leitura da narrativa contística que pode trazer importantes momentos de reflexão, por meio de gêneros variados, que dialogam com a obra principal e possibilitam, dessa forma, aproximar e familiarizar o leitor com o gênero narrativo, bem como com suas especificidades e configurações próprias, de modo a superar os entraves que dificultam a leitura literária no espaço escolar. O presente estudo teve como objetivo, portanto, sistematizar uma prática de letramento literário, a fim provocar a formação de leitores literários críticos e autônomos.

Por fim, cabe ressaltar que, à vista da trajetória percorrida, posso considerar que os estudos realizados refletiram, de forma exponencial, para a ampliação das minhas referências teóricas e, sobretudo, intensificaram o reconhecimento da importância incontestável da Literatura por meio das reflexões dos muitos pesquisadores com os quais me deparei/confrontei neste nobre percurso investigativo e que, sobremaneira, se solidificam em mim e refletem em meio ao meu trabalho como professora e apreciadora da Literatura. O prazer pelas obras literárias se intensificou como também ampliou meus horizontes para o desenvolvimento de uma prática sistematizada, fundamentada por estratégias metodológicas, como o Círculo de leitura literária proposto por Cosson (2014). Tais considerações me intensificam a crença na importância da pesquisa e da formação continuada que todo professor da educação básica necessita experimentar. Posso também vislumbrar que esta proposta vai contribuir positivamente para que outros professores possam desenvolver experiências literárias significativas como as que foram delineadas aqui, sobretudo na EJA, um segmento ainda mais esquecido, seja por políticas públicas, seja por práticas que centralizem a Literatura no processo de formação humana.

Pelo cenário apresentado nos capítulos um e dois sobre a EJA e formação de professores evidencia-se que a instituição escolar exerce papel fundamental na edificação de uma educação mais humana, responsável pela valorização das vivências dos alunos-leitores e construção de representações positivas e de superação de estereótipos que recaem sobre certas diferenças e os sujeitos que as possuem. E a Literatura, sobretudo a clássica, como um bem cultural e um direito humano, potencializam o conhecimento do sujeito-leitor sobre si mesmo, para e com o mundo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

ALVES, José Helder Pinheiro, O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

AMARAL, Wagner Roberto. *A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos*. 2002. 233f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 14, p. 3-17, jul. 2015.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania: *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo. n. 11, p. 9-20, 2001.

ARROYO, Miguel. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ATAÍDE, Vicente. A narrativa de Lygia Fagundes Telles. In: *A narrativa de ficção*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1974.

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando (orgs.). Educação literária e formação de leitores. In: *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor, 2016. p.03-13.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Ensino da leitura e formação do professor mediador. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas. v. 29, n. 57, p. 28-36, nov. 2011 Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/39>> Acesso em: 20/04/2021.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA, Helena Aparecida. *Leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. 2016, 142f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2016.

BATISTA, Sônia Aparecida Ijano. *Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?* 168f. Dissertação (Mestrado), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. A cultura da oferta. In: *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. 10. ed. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p.33-72.

BERGAMASCO, Rosilda de Moraes. Os códigos literários: uma leitura do conto verde lagarto amarelo de Lygia Fagundes Telles, *Revista Travessias*, Guarapuava, v. 4, n. 2, 2010.

Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4170> >Acesso em: 06/07/2021.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. Cultura literária e formação de professores. In: *Colóquio de Didática, Língua e Literatura*. Coimbra: Faculdade de Letras, 2010. p. 29-62.

BENVENUTI, Juçara. *Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da modalidade de Jovens e Adultos: uma proposta curricular*. 2011, 248f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/37807> >Acesso em: 06/09/2020.

BÍBLIA sagrada: Gênesis. 143. ed. São Paulo: Ave Maria, 2009.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BRANDILEONE, Ana Paula. F. Nobile Brandileone. Literatura brasileira contemporânea: caminhos diversos. In: BRANDILEONE, Ana Paula. F. Nobile Brandileone; OLIVEIRA, Vanderléa da Silva. *Desafios contemporâneos: a escrita do agora*. São Paulo: Ed. AnnaBlume, 2013. p.17-33.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, no. 50, p. 311-329, jan-abr. 2017.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; MORAES, Angelita Cristina de. A literatura na contemporaneidade: a sociedade, o aluno e a formação do professor. *Revista Claraboia*, Jacarezinho, vol.1, n.16, p. 257-277, jul-dez, 2021.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; SILVA, Lizabeth Rogate de. A sala de aula como espaço formador de pensadores literários: contribuições de Judith Langer para o ensino de literatura. in: *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva Oliveira (Orgs.). Campinas: Editora Pontes, 2020. p. 55-76

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 01/05/ 2019.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal MEC. Apresentação: Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programanacionalbiblioteca-da-escola>> Acesso em: 07/06/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20/12/2019.

BUZACOTT, L.; MCLEAN DAVIES, Larissa, MELLO, Cláudio; DOECKE, Brenton . Sociabilidade Literária: uma perspectiva transnacional (E Translinguística). In BRANDILEONE, Ana Paula; OLIVEIRA, Vanderleia de. (Org.). *A Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Ed.Pontes, 2018. p. 39-62.

BUZZO, Marina Gonçalves. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. *Revista L@ael em (Dis)-curso*, São Paulo, vol. 2, 2010, p.10-26.

CADEMARTORI, Ligia; MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. *Literatura para todos: conversa com educadores*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 24, n.9, p.803-809, set.1972.

\_\_\_\_\_. CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da Literatura Brasileira: Das origens ao realismo*. São Paulo: Difel, 1985.

\_\_\_\_\_. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. 3ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.169-191.

CARVALHO, M. *Primeiras Letras: Alfabetização de Jovens e adultos em espaços populares*. Editora Ática: São Paulo, 2010.

CARVALHO, Priscilla da Silva Cesar. *Dramas humanos – uma expressão da realidade para a promoção do letramento literário por meio do gênero conto*. 2020, 188f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2020.

CECHINEL, André. O caráter destrutivo da literatura. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de. (Org.) *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma; Ediunesc, 2017. p.185-206.

CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro César. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 2007. 190 p. [E]

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro C. Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia*, Universidad de Castilla La Mancha, vol. XVIII, p.17-31, ago. 2013.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e Estudos Culturais. In: BONNICI, Tomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2009. p.267-273.

CHAVES, Rosana Ramos. *O clássico no ensino fundamental: a história contada pelas bibliotecas de Itabuna*. 2015, 110 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Santa Cruz, Natal, 2015.

COENGA, Rosemar Eurico. Leitura Literária na escola: contribuições do círculo de Bakhtin e do círculo de leitura de Rildo Cosson. *Revista Norte @mentos*, Cuiabá, v. 13, n. 34, p. 26-40, dez. 2020.

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

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. Trad. Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, G. e COSSON, R. (orgs.) *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.281-297.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, FLÁVIA, Brocchetto (Org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Rido Cosson. *Revista Claraboia*, Jacarezinho, vol.1, no.1, p. 121-124, jan./jun. 2014. Entrevista a Vanderléia da Silva Oliveira. Acesso em: 01/06/2021.

\_\_\_\_\_. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Juliane Araujo. *A leitura literária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2020. 150f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n.26, p.13-71, jul-dez 2005.

DALVI, Maria A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria A.; REZENDE, Neide L.; FALEIROS, Rita J. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DAYRELL, Juarez. A escola faz juventudes – reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, Brasília, v. 25, n. 42, p. 210-228, 2016.

DIÓGENES, Samea Rafaela Lopes da Silva. *Entre a sublimação e a degradação: as diferentes faces do amor em Lygia Fagundes Telles*. 2019, 67f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Paus de Ferro, 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlandi; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Santa Catarina, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pós-escrito a O nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU, Juliana Valéria de. O letramento literário e a Educação de Jovens e Adultos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 149-160, jan-abr 2009.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 51, mai-ago 2017, p. 221-244.

\_\_\_\_\_. CORDEIRO, M. B. da S. (2012). Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Educação*, 35 (3). Recuperado de ><https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11749>> Acesso em: 05/03/2021.

FLECK, J. R.; SANTOS, E. G. A contribuição do PIBID na formação inicial de professores: As produções acadêmicas dos estudantes do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano. *InterEspaço*, v. 2, n. 7, p. 241-261, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/7379>>. Acesso em 20 abr. 2021.

FONTES, Nathalia Soares. *BNCC e o ensino de Literatura*. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Mato do Sul, Corumbá, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*. teoria e prática em educação popular. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREITAS, Helen Josy Monteiro de. A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível. *Práticas de Linguagem*, Montes Claros, v. 6, n. 1, p.15-23, jan. -jun. 2016.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais...Caxambu*, 2007.s.p.

\_\_\_\_\_. O entorno da pergunta “o que significa ensinar literatura”: Reflexões sobre seu lugar e papel na educação básica. In CECHINEL, André; SALES,

Cristiano de. (Org.) *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma; Ediunesc, 2017. p. 109-121.

GADOTTI, Moacir. Formação continuada do professor. In: *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003. p. 29-36.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, v.4, n.4, p. 21-36, jul-dez 2008.

GENS, Rosa Maria de Carvalho. A infância em contos de Lygia Fagundes Telles. *Cadernos da FAEL*, v. 1, p. 1-9, 2009. Disponível em: >[https://unig.br/wp-content/uploads/A-INFANCIA-EM-CONTOS-DE-LYGIA-FAGUNDES\\_TELLES.pdf](https://unig.br/wp-content/uploads/A-INFANCIA-EM-CONTOS-DE-LYGIA-FAGUNDES_TELLES.pdf) >Acesso em: 02/03/2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Manoel Messias. A formação docente para a EJA: uma questão ainda não resolvida. *Revista Educação Pública*. Rio de Janeiro, p. 01-09, jan. 2019. Disponível em: <<http://educacaopublica.cecierj.edu.br/revista/?p=42853>>Acesso em: 01/05/2021.

GOTLIB, Nadia Batella. *Teoria do conto*. 11ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, Brasília, v.1, n. 33, p. 209-222, 2012.

HELLER, Sabrine Elma. *Leitura de clássicos no ensino médio: possibilidades de cognição*, 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Cláudio. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. *Educar em Revista*, v. 52, p. 155-173, 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno; Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola, 2012. p. 09-40.

\_\_\_\_\_. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

KERMODE, Frank. *Formas de atenção*. São Paulo: Edições 70, 1985.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LANGER, J. A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Passo Fundo: Editor da Universidade de Passo Fundo, 2005.

LOPES, E.S.; SILVANA, F.S.; DAMASCENO, E.G. campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Ceará, vol.10, n.32, p. 147-163, nov-dez. 2016.

LUCENA, Suênio Campos de. Uma análise do conto/testemunho 'Nada de novo na frente ocidental', de Lygia Fagundes Telles. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 43, p. 89-104, jan-abr 2018.

LUFT, Heid Maria. *As relações entre escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores: um estudo com professores da EJA do Ensino Médio* 2010. 179 f. Tese (Doutorado), UNISINUS, São Leopoldo, 2010.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARQUES, Moama Lorena de Lacerda. *Literatura em minha casa: uma história sobre leitura, literatura e leitores*. 2007, 154f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

MEDIAVILLA. Díez A. Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, v. 29, p.105-130, 2019. Disponível em: ><https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>> Acesso em: 07/09/2020.

MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura. *Revista Unimar*, Marília, v. 17, p. 85-94, 1995.

MESQUITA, Samira Naid de. *O enredo*. São Paulo: Ática, 1987.

MIGUEL, Anieli de Fátima. *Clássicos do terror como proposta de letramento literário: Machado e Stevenson em sala de aula*. 2015. 132 f. Mestrado (Dissertação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix, 1994.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS,

Juan Miguel (Orgs). *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e Prática Docente*. Rio de Janeiro : Wak editora, 2010.

MUNITA, Felipe; MANRESA, Mireia. La mediación em la discusión literária. In: COLOMER, T.; FITTIPALDI, M. (coords.). *La literatura que acoje: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del libro, 2012.

NAVAS, Diana; IGNÁCIO, Valéria. Usos suspeitos do texto literário. *Contexto*, Vitória, n. 27, p.53-68, 2015.

NEIVA, Dorothy do Abaeté Andrade. *Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos*. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOBILE, Ana Paula Franco. Crise da leitura: estratégias no ensino da literatura. *Acta Scientiarum: human and social sciences*, Maringá, v. 25, n. 1, p. 27-31, 2003.

NOGUEIRA, Renzo Magno. A evolução da sociedade patriarcal e sua influência sobre a identidade feminina e a violência de gênero. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/48718>> Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. Instâncias canônicas: reflexões sobre o contexto brasileiro. In: Encontro Paranaense Pós-Graduado em Estudos Literários, 2, 2005, Curitiba. *Anais...Curitiba*, 2005, s.p.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In. OLIVEIRA, V.S. (org). *Educação literária em foco: entre teorias e práticas*. Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Paraná, 2008. p. 33-49. E-book. Disponível em: [http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org\\_educacao\\_literaria.pdf](http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org_educacao_literaria.pdf). Acesso em: 01/06/2021.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. tradução Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PACHECO, Abilio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. *Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental*. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. p. 15-32.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Aparecida (org). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*. Curitiba, 2018.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 01, p. 47-62, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Volmir Cardoso. Obras Clássicas e contemporâneas na escola: como acessá-las? Por que lê-las? *Terra roxa e outras terras*, Londrina, v. 31, p. 31-43, dez. 2016.

PNBE na escola: literatura fora da caixa / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3 v.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set.-dez. 2018.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Teoria da Narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

RODRIGUES, Lourdes. Pomba enamorada ou uma história de amor. set. 2016. <https://www.traco-freudiano.org/blog/pomba-enamorada-ou-uma-historia-de-amor/>

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: *Texto/Contexto I*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. p. 75-97.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. de Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.145, p. 272-283, jan-abr 2012.

\_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia et. al. (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado. *Vertentes*, São João Del Rey, v. 19, p. 01-19, 2012.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Elementos para começar uma conversa sobre a formação de formadores de leitores críticos de textos literários para atuação no Ensino Médio. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 19, p. 34-52, 2017.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SARLO, Beatriz. A literatura na esfera pública. In: Marques, Reinaldo; Lúcia Helena Vilela (orgs.) *Valores: arte, mercado, política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 37-53.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. *Terra Roxa e outras Terras*, Londrina, vol. 31, p. 82-93, dez. 2016.

SENE, Vinícius França. Modernidade e angústia na obra de Charles Baudelaire: uma angústia filosófica dos poemas *As flores do mal*. *Linguagem Acadêmica*, Batatais, v.1, n. 2, p. 83-109, jul./dez.2011.

SILVA, Ana Maria da. *Letramento literário: formação de leitores na educação de jovens e adultos do ensino fundamental fase I*. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2016.

SILVA, Fátima Aparecida Mantovani; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. O professor de literatura na sociedade líquida contemporânea. *Revista Crioula*, São Paulo, p. 51-63, 2016. Disponível em:< <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2016.118323>> Acesso em: 01/06/2021.

SILVA, Marcelo Medeiros da. “Pomba enamorada ou uma história de amor”: uma proposta para a sala de aula. *SocioPoética*, Paraíba, v. 1, n. 13, p. 90-128, jul-dez 2014. Disponível em:< <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REVISOCIOPOETICA/article/view/2882>> Acesso em: 30/10/2020.

SILVA, R. M. G. Literatura para crianças: a narrativa. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) *Leitura e ensino*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Contos de Lygia Fagundes Telles: reedições e reescrituras, *Passages de Paris*, França, v. 15, p. 170-183, 2017. Disponível em:<[www.apebfr.org/passagesdeparis](http://www.apebfr.org/passagesdeparis)> Acesso em: 30/09/2020.

SIMILI, I. G. Mulheres uniformizadas: o estilo das voluntárias da defesa passiva antiaérea na Segunda Guerra Mundial. *Revista Ártemis*, João Pessoa, n. 4, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2098>>. Acesso em: 07/08/2021.

SOARES, M. A escolarização da literatura infanto juvenil. In: EVANGELISTA, A. Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOTINI, Fabiana Iolanda. *A contribuição da leitura de clássicos para a formação de leitores críticos em uma escola pública de Goiânia*. 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Cultura Acadêmica*, São Paulo, v. 2, p. 101-107, 2011.

TELLES, Lygia Fagundes. *Seminário dos ratos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

\_\_\_\_\_. *Mistérios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. *Antes do baile verde*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

\_\_\_\_\_. *A noite escura e mais eu*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. *A estrutura da bolha de sabão*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. *Antologia: meus contos preferidos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

\_\_\_\_\_. *Oito contos de amor*. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TORRIJOS, Cristina Cañamares. La lectura de los clásicos en secundaria. *Graphos*, Universidade Federal da Paraíba, vol. 21, n° 1, p. 41-57, 2019.

ÚNICA, Juan Garcia. El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas). *Lenguaje y Textos*, Universidad de Granada, vol. 43, p. 41-51, jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5822>> Acesso em: 06/09/2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr. 2008.

ZAYAS HERNANDO, Felipe. *La educación literaria – cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2011.

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

ZOLIN, Lúcia Osana. Espaços (des) interditados: o lugar da mulher na narrativa de autoria feminina paranaense contemporânea. In: DALCASTAGNÉ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. *Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea*. Porto Alegre: Zouk, 2015.

## **ANEXO**

**ANEXO 1 - Questionário de leitura***Minha trajetória de leitura*

Nome: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

**1. Você gosta de ler?**

- ( ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_
- ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

**2. Você costuma ler? Por quê?**

- ( ) Sim, porque a leitura é necessária no dia a dia.
- ( ) Sim, porque sinto prazer na leitura.
- ( ) Sim, por ser uma obrigação escolar.
- ( ) Sim, por outra questão. Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) Não, pois não tenho tempo.
- ( ) Não, porque não gosto mesmo.
- ( ) Não, pois os livros são muito caros.

**3. Qual é o livro de que mais gostou de ler até hoje?**

\_\_\_\_\_

**4. Assinale os meios pelos quais você tem acesso à leitura/ livros.**

- ( ) Compro.
- ( ) Ganho de familiares.
- ( ) Faço empréstimo na biblioteca da escola.
- ( ) Empréstimo de colegas.
- ( ) Empréstimo na Biblioteca Pública da cidade
- ( ) Em sites da Internet/Facebook, Instagram etc.
- ( ) Nas diferentes disciplinas escolares.

**5. Você já aprendeu algo com a leitura de um livro? O quê?**

- ( ) Sim, \_\_\_\_\_
- ( ) Não.

**6. Assinale todas as leituras que costuma fazer.**

- |                       |                      |
|-----------------------|----------------------|
| ( ) Livros escolares  | ( ) Jornais          |
| ( ) Livros técnicos   | ( ) Revistas         |
| ( ) Ficção científica | ( ) Séries policiais |

- Histórias em quadrinhos     Contos  
 Poesia     Crônicas  
 Biografia     Autobiografia  
 Peça teatral     Reportagem jornalística  
 *Fanfics*  
 Autoajuda  
 Animes  
 Piadas  
 Fábulas  
 Bíblia  
 Mitologia  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**7. Você sabia que dá para ler livros pelo computador/tablet/celular? Já leu algum livro usando algum desses suportes?**

- Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
 Não.

**8. Você acha importante ler livros de Literatura? Por quê?**

- Sim, porque trazem conhecimentos do dia a dia.  
 Sim, porque estimula a mente.  
 Sim, porque conhecemos mais sobre nós e a sociedade.  
 Sim, \_\_\_\_\_  
 Não, porque é só fantasia.  
 Não, porque considero notícias, História, reportagens mais úteis.  
 Não, porque não costumo ler esses livros.  
 Não, \_\_\_\_\_

**9. Quantos livros você tem em casa?**

- Mais de 10.  
 Menos de 10.  
 Nenhum.

**10. Em sua casa, ou em sua família, alguém tem o hábito de leitura, ou seja, gosta de ler livros, revistas, jornais ou outros gêneros?**

- Sim.  
 Não.

**11. Está lendo algum livro neste momento?**

- Não  
 Sim. Qual? \_\_\_\_\_

**12. Você destina um tempo para a leitura fora da escola?**

- Sim. Quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 Não.

**13. Quantos livros literários (romance, conto, poema, crônica, peça teatral etc.) você leu integralmente nos últimos seis meses, em média, somando os de casa e os da aula de Língua Portuguesa?**

---

**14. E quando assiste a filmes e/ou séries, quais assuntos você mais gosta?**

- ( ) Histórias de amor
- ( ) Histórias que retratam a realidade
- ( ) Ficção científica
- ( ) Aventura
- ( ) Histórias policiais
- ( ) Histórias de terror
- ( ) Faroeste
- ( ) Histórias de guerra

**15. Para Freitas, as “[...] obras clássicas são aquelas que ficaram imortalizadas, que possuem características e temas capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço” (2016, p. 17). Acrescenta, ainda, que “São textos que agradam um grande número de leitores, de diferentes idades e em diferentes épocas e lugares” (2016, p. 17). Os autores abaixo listados são considerados autores clássicos. Você já ouviu falar e/ou leu obra de quais desses autores? (pode assinalar mais de uma opção):**

- ( ) Machado de Assis
- ( ) Carlos Drummond Andrade
- ( ) José de Alencar
- ( ) Vinícius de Moraes
- ( ) Nélida Piñon
- ( ) Lygia Fagundes Telles
- ( ) Marina Colasanti
- ( ) Edgar Allan Poe
- ( ) Clarice Lispector
- ( ) Monteiro Lobato

**16. Se sim, que obra leu? Gostou? Justifique.**

---



---



---



---

**17. A partir do conceito acima, qual a importância da leitura de textos literários clássicos para você?**

---



---



---

---

---

*Agradecemos a sua participação.*