

Experiências de leitura literária em Conceição Evaristo*

Literary Reading Experiences in Conceição Evaristo

Eider Ferreira Santos¹
Maria de Fátima Berenice da Cruz²

Resumo: No presente trabalho, recorte de pesquisa em andamento, analisa-se experiências de leitura literária do conto *Olhos D'água* de Conceição Evaristo (2016) a partir de práticas realizadas com estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Para tal, busca-se, relatar as experiências de leitura, atentando-se para as distintas percepções temáticas suscitadas pelos estudantes, para, no âmbito da pós-leitura, compreender os impactos da leitura do conto na formação do leitor literário. Para alcançarmos os resultados, lançou-se mão do método qualitativo, na perspectiva da análise de conteúdo, a partir das contribuições de Cosson (2020), Cruz (2012; 2021; 2023), Deleuze e Gattari (1995) e Gomes (2014; 2021), Iser (1979) e Santana e Gomes (2021), para a compreensão do que chamaremos “rimomatizações leitoras” da experiência de leitura literária.

Palavras-chave: Ações leitoras. Leitura literária. Formação do leitor.

Abstract: In the present work, part of an ongoing research, we analyze experiences of literary reading of the short story *Olhos D'água* by Conceição Evaristo (2016) from practices carried out with students of the 2nd year of High School. To this end, it seeks to report the reading experiences, paying attention to the different thematic perceptions raised by the students, in order to, in the context of post-reading, understand the impacts of the reading of the short story on the formation of the literary reader. To achieve the results, we used the qualitative method, from the perspective of content analysis, based on the contributions of Cosson (2020), Cruz (2012; 2021; 2023), Deleuze and Gattari (1995) and Gomes (2014; 2021), Iser (1979) and Santana and Gomes (2021), to understand what we will call “reading rhymomatizations” of the literary reading experience.

Keywords: Reading actions. Literary Reading. Reader formation.

¹ Doutorando em Crítica cultural com Pesquisa financiada pela PROGPEAQ. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos de Resiliência, Educação e Linguagens (GEREL). Professor de Língua Portuguesa da rede Estadual de Educação da Bahia. Email: eiderferreira@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2471-9090>.

² Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS na área de Estudos Literários, Linha de concentração Literatura e Recepção. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0696292949900744>. E-mail: fatimaberenice@terra.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0884-8535>.

*Artigo recebido em 30 de junho de 2024 e aceito para publicação em 01 de setembro de 2024.



Introdução

O presente trabalho, recorte de pesquisa de doutorado em andamento que versa sobre as práticas de leitura literária na Educação Básica, com foco no Ensino Médio, intenciona analisar experiências de leitura literária do conto “Olhos d’Água” de Conceição Evaristo (2016), realizadas com estudantes do segundo ano, no primeiro semestre de 2023, de modo a observar tais experiências leitoras. Para tal, faz-se relato das experiências de leitura, atentando-se para as distintas percepções temáticas suscitadas pelos estudantes, para, no âmbito da pós-leitura, compreender os impactos da leitura do conto na formação do leitor literário numa perspectiva crítica da cultura.

Importa considerar, nos tempos atuais, um necessário investimento nas práticas de escolarização do texto literário, de modo a criar condições reais de aproximação do estudante com a arte literária, patrimônio fundamental na/para a formação humana. No contexto do ensino médio, tais ações se fazem ainda mais urgentes e necessárias tendo em vista a persistência de um ensino atrelado, apenas, à obra e seus contextos de produção, desconsiderando aspectos como a recepção do leitor a partir de um investimento crítico da cultura.

Essa tendência a permanecer num modelo de ensino de literatura que já não atende às reais necessidades de um leitor em formação, distancia cada vez mais o estudante a se tornar ou se perceber como um sujeito da leitura. As suas incursões ao texto são guiadas por um didatismo técnico, que não o conduz a criar um pacto de leitura com o texto referendado pela escola. E nesse sentido se faz necessário que haja uma mudança no pensamento da escola. Na concepção de Larrosa (2021, p. 47) “a mudança educacional e o significado educacional de mudança estão sendo ignorados ou depreciados”. É por isso, que nós, pesquisadores do ensino de literatura lutamos na tentativa de expurgar a contrassocialização que vem sendo desenvolvida na escola no tocante às práticas de leitura literária.

Mediante o exposto, e considerando os paradigmas atuais em torno da escolarização do texto literário, a proposta aqui apresentada está em consonância com os investimentos epistemológicos feitos nos últimos anos pelo Grupo de Pesquisa em Resiliência, Educação e Linguagens (GEREL), liderado pela Professora Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas-Ba, bem como guarda aderência com a linha 2 de pesquisa, Letramento, identidade e formação de educadores, do Programa da Pós-Graduação em Crítica Cultural, ao qual esta pesquisa está ancorada.



Para alcançarmos os resultados que aqui serão apresentados, lançou-se mão do método qualitativo na perspectiva da análise de conteúdo resultantes da leitura literária pelos estudantes, tendo como suporte as contribuições de Cosson (2020), Cruz (2012; 2021; 2023), Deleuze e Gattari (1995) e Gomes (2014; 2021), Iser (1979) e Santana e Gomes (2021). Por meio do investimento feito foi possível identificar diferentes percepções temáticas de leitura, sempre numa perspectiva crítica da cultura, o que chamamos de “ressonância rizomáticas de leitura”, aspecto que melhor abordaremos a seguir em duas partes, a saber *Ressonâncias rizomáticas de leitura*, onde apresentamos aspectos teóricos que fundamentam e justificam as práticas posteriormente apresentadas, a qual chamamos de *Experiência literária em “Olhos D’água”: um conto, diferentes leituras*, sessão em que os diferentes horizontes de leitura dos estudantes são apresentados.

Ressonâncias rizomáticas de leituras

O que aqui chamamos *Ressonâncias rizomáticas de leitura*, configura-se como uma experiência de interlocução construída coletivamente e numa perspectiva de heterogeneidade leitora, na medida em que desdobramentos das experiências solitárias e coletivamente discutidas vão tecendo horizontes distintos de leitura. Talvez, o mais significativo dessa ação seja a percepção de que um único texto literário seja capaz de tomar diferentes sentidos, com a colaboração ativa dos estudantes, tal como um rizoma em seus princípios de heterogeneidade, pontos diversos que se intercambiam, sem hierarquização, de forma múltipla conforme Deleuze e Guattari: “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (Deleuze; Gattari, 1995, p. 5). Tal ação revela a valorização da autonomia leitora dos estudantes, mas sempre sob a supervisão e orientação docente, afinal a leitura literária escolarizada se distingue de uma leitura descomprometida e ou mero deleite.

Mediante o exposto, entretanto, para que a experiência de leitura literária tome ares de multiplicidade, deve-se prezar pela escuta dos estudantes enquanto leitores capazes de produzir interlocuções sobre o texto literário, inclusive no que concerne às perspectivas analíticas, a exemplo das temáticas sociais que podem ser mais bem exploradas a partir da leitura literária. A este respeito Cruz (2021) defende a necessidade de a escola brasileira buscar outras possibilidades para o ensino de leitura literária, tendo em vista que já foi possível detectar que, do modo como está acontecendo, pouco ou nada se tem conquistado os estudantes para uma boa experiência de letramento literário.



Mediante a realidade da educação literária, anteriormente exposta, corroboramos com Cruz (2021) ao defender o protagonismo estudantil no contato com o texto literário de modo que suas experiências subjetivas sejam bem aproveitadas, a partir de uma metodologia da escuta e valorização das experiências de recepção. Porém, para que essa experiência subjetiva seja provocada e bem aproveitada é preciso ter em mente que “a espontaneidade do leitor é fundamental para a leitura subjetiva” (Santana; Gomes, 2023, p. 140).

Todavia, ainda é comum que professores já cheguem em sala de aula com um tema ou temas previamente definidos para serem distribuídos entre os estudantes enquanto uma estratégia de estudo de obra. Porém, “mudar a forma de concepção e trabalho com o texto literário no processo de escolarização não é algo fácil nem para o estudante, nem para o professor” (Cruz, 2021, p. 123). Compreendemos que cabe a nós, professoras e professores, estimular os estudantes a serem capazes de detectarem temáticas que foram observadas por eles durante o processo de leitura para uma melhor interpretação, pois

a escola precisa promover aos estudantes ações leitoras que os façam encontrar na arte o caminho da sua liberdade intelectual. E essa liberdade só poderá ser alcançada quando o sujeito for capaz de utilizar a sua língua como instrumento de edificação de si, do outro e do mundo (Cruz, 2021, p. 124).

A respeito dessa participação efetiva dos estudantes com fito na sua formação leitora, cultural e crítica, é fundamental, conforme Santana e Gomes (2023, p. 140) “promover o gosto pela leitura compartilhada de problemas sociais” e, para tal, o processo de interpretação literária, apontará para o que Cruz (2012, p. 173) chamou de ‘imagem visiva’ enquanto elemento significativo e, para tal, “a interpretação do leitor rompe com reducionismos didáticos e vincula a noção de sentido com a possibilidade de projeção existencial de suas imagens culturais no universo ficcional concreto”. Por esse viés, a interpretação literária foge à reducionismos interpretativos e surge enquanto possibilidade de aprofundamento em diferentes perspectivas.

Vale ressaltar que essas possibilidades de aprofundamento só se tornam possíveis quando o docente se percebe também na condição de aprendiz daquilo que ensina. Essa condição focaliza o caráter transitivo do ensino da literatura e dos processos de mediação escolar, engendrados no contexto do ensinar e do aprender. É nesse contexto que a leitura do estudante e a leitura do docente estabelecem uma conexão de diálogo, gerando a partir de suas competências outros saberes e habilidades que aprimoram o sentido da investigação e da discussão.



Nesse viés, concordamos com Cosson (2020, p. 26) de que para que o letramento literário possa efetivar-se “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária”. É preciso, então, ir além da leitura decodificada, convidando o estudante a tornar-se um leitor capaz de “penetrar a obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” (Cosson, 2020, p. 29). O grande desafio é, pois: como efetivar essa proposta de transpor a decodificação, estimulando o estudante a construir uma interpretação mais aprofundada do que foi lido?

Compreendemos a necessidade de uma mudança de postura pedagógica em que o professor precisa ter controle total sobre a interpretação de um determinado texto literário em sala de aula. Por esse viés, a prática de leitura subjetiva, conforme Cruz (2023), enquanto valorização das experiências do estudante, pode ser um meio de estimular “a prática da ouvidoria e, acima de tudo, a prática do respeito à opinião do sujeito frente as suas marcas sócio-históricas” (Cruz, 2023, p. 18). Claramente, enquanto o controle extremo pode conduzir a leitura literária direções limitadas de sentido e, nessa perspectiva, os estudantes tendem a ter suas interpretações podadas, promover práticas de leitura que respeitem e criem condições para o estudante expor o que pensa do texto literário lido, significa que “pensar a literatura na escola é antes de tudo acreditar que esta contribuirá para a construção e conseqüentemente a formação de jovens e adultos numa perspectiva humanizadora e libertária” (Cruz, 2021, p. 129).

Em conformidade com o exposto, corroboramos com Cosson (2020, p. 27) de que “a Literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém explorá-la de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”. Explorar o texto literário é estimular o estudante a “perceber que o texto enquanto lugar estético representa o amálgama de outros espaços que ali se agregam e que dali ressonam outras vozes, outros textos, outras inquietações” (Cruz, 2023, p. 19).

No que concerne a explorar o texto literário, compreendemos importante a rizomatização leitora como uma ação a ser considerada. As ressonâncias rizomáticas do conto “Olhos d’Água”, para se efetivar, após leitura em alta voz, em sala, solicitamos dos estudantes que pudessem citar possíveis temas identificadas por eles no processo de leitura, afinal “O discente precisa fazer parte do processo de leitura, de forma conjunta com o texto e as colaborações do mediador e de seus colegas” (Santana; Gomes, 2023, p. 140). Para a efetivação dessa ação, em tempo que os estudantes traziam temáticas, diferentes perspectivas analíticas iam surgindo.



Importa considerar que, em algumas situações, temas aparentemente desconexos podem surgir, mas importa ouvir o estudante, inclusive, lhe fazendo os devidos questionamentos, de modo a ajudá-lo a melhor definir suas ideias, pois muitas vezes a temática observada por ele pode aparecer de maneira velada no texto lido, afinal “no processo de leitura do texto, convidamos o leitor a preencher os espaços em branco deixados pelo texto” (Santana; Gomes, 2023, p. 141). É fundamental também que o professor dê suas contribuições, fortalecendo a proposta pedagógica, inserindo elementos que entender como fundamentais.

A partir do que se apresenta anteriormente, compreendemos que a própria condução dessa proposta direciona a leitura literária em sala de aula para uma enriquecedora experiência interpretativa no âmbito da coletividade, afinal “a interpretação é um ato solidário” (Cosson, 2020, p. 27) e não apenas “solitário” e nessas ocasiões o professor estimula os estudantes a se formarem leitores numa perspectiva colaborativa. Os sentidos são mobilizados não apenas na interação do leitor com o texto, mas com interação com outros leitores, efetivando-se o caráter sociointeracionista da leitura literária, numa perspectiva da alteridade, pois “conforme a sala de aula e a realidade de cada comunidade de leitores, dentro da escola, o professor poderá trabalhar com protocolos de leituras que revelam a melhor abordagem para os sujeitos leitores” (Santana; Gomes, 2023, p. 141-142).

Vejamos, então, como se efetivou as ressonâncias rizomáticas de leitura enquanto experiência da leitura do conto “Olhos d’Água”, na sessão a seguir.

Experiência literária em *Olhos D’água*: um conto, diferentes leituras

A leitura da coletânea de contos de Conceição Evaristo (2016), “Olhos d’Água”, se deu a partir de ações estratégicas, conforme explicados na sessão anterior, de modo que os estudantes, de maneira ativa pudessem construir experiências de leitura que fossem significativas e numa perspectiva de heterogeneidade interpretativa. Para tal, optamos por uma metodologia de leitura desenvolvida por nós, a qual chamamos de 4 ações para a leitura literária a saber, sensibilização ledora, leitura solitária e solidária da materialidade literária, rimozatições leitoras e, por fim, experiências individuais de leitura. No entanto, aqui apresentamos apenas as repercussões da terceira ação, as rizomatizações de leitura, já explicada detalhadamente na seção anterior.

A princípio, importa considerar que a leitura de apenas um conto, “Olhos d’Água”, que dá nome ao livro, foi possível experienciar diferentes



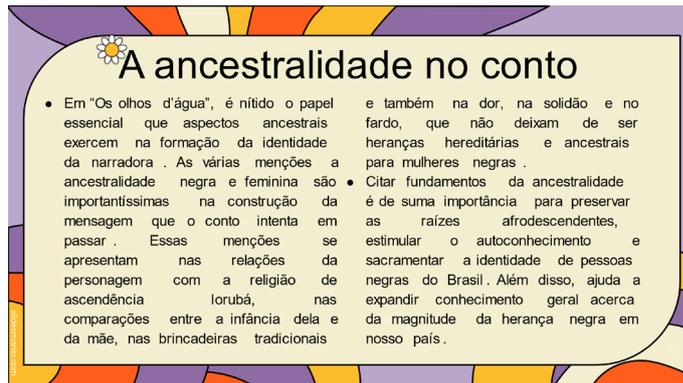
leituras temáticas. Ao todo, foram identificados 10 temas pelos estudantes, após leitura individual e coletiva do texto do referido conto: Ancestralidade, Fome, Maternidade, Família, Cultura afro-brasileira, Religião, Memórias, Solidão da mulher negra, Tristeza e Amor. Os referidos temas iam sendo anotados pelo professor no quadro e, ao final, foi solicitado que a turma se dividisse em 10 pequenos grupos, conforme o interesse temático. Em seguida, coube ao professor estabelecer as perspectivas analíticas vislumbrando o adequado letramento literário dos estudantes. Todavia, aqui faremos abordagem de dois grupos, buscando considerar seus desdobramentos de leitura em nível de intratextual e intertextual.

Existem diversas perspectivas de análise de um texto literário e, cabe ao professor, definir qual ou quais melhor se adequam à realidade, ao tempo e às necessidades da turma onde a proposta está sendo realizada. Para o desenvolvimento dessa etapa, foi de fundamental importância a condução e o acompanhamento docente dos estudantes, em tempo que é importante que haja oportunidade de compartilhamento da interpretação, inclusive, “buscando ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2020, p. 66).

Nesse caso fora definido pelo professor as seguintes perspectivas de análise: leitura intratextual e leitura intertextual, respaldadas nas contribuições de Iser (1979). A leitura intratextual configura-se em explorar a temática do/no texto a partir dele mesmo, seguindo suas próprias pistas, sua trama; a leitura intertextual, caminha no sentido da relação que o texto em análise pode ter com outras textualidades, sejam literárias, cinematográficas, experiências do cotidiano, as condições de produção e autoria; havendo tempo, por fim, pode-se realizar o que chamamos de leitura ampliada: as descobertas realizadas no processo de análise, novas criações literárias e discursivas no processo de exploração temática são possibilidades de conclusão da proposta. O que chamamos aqui de leitura ampliada, está numa perspectiva de atuação do leitor nas brechas do texto pois “no processo de leitura do texto, convidamos o leitor a preencher os espaços em branco deixados pelo texto” (Santana; Gomes, 2023, p. 141), afinal “as pistas deixadas pelo texto são fundamentais para ampliarmos a leitura espontânea feita no primeiro momento” (Santana; Gomes, 2023, p. 141). Nesse último caso, optamos além das estratégias temáticas, por uma escrita individual das experiências de leitura, aspecto que não será problematizado aqui.



Vejamos a seguir experiências de leitura literária construídas colaborativamente, a partir de duas amostras, por meio das quais enfatizamos as diferenciações de sentido, tomando como norte as leituras “intratextual” a e “intertextual”, respectivamente. Em relação à leitura intratextual, contata-se a exploração do texto pelos estudantes na dimensão temática escolhida por eles, por meio de comprovações, conforme observa-se a seguir:

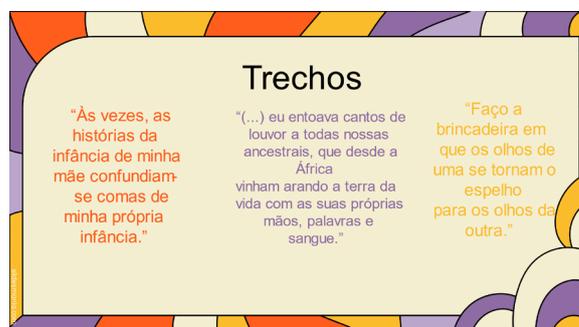


A ancestralidade no conto

- Em “Os olhos d’água”, é nítido o papel essencial que aspectos ancestrais exercem na formação da identidade da narradora. As várias menções a ancestralidade negra e feminina são importantíssimas na construção da mensagem que o conto intenta passar. Essas menções se apresentam nas relações da personagem com a religião de ascendência lorubá, nas comparações entre a infância dela e da mãe, nas brincadeiras tradicionais e também na dor, na solidão e no fardo, que não deixam de ser heranças hereditárias e ancestrais para mulheres negras.
- Citar fundamentos da ancestralidade é de suma importância para preservar as raízes afrodescendentes, estimular o autoconhecimento e sacramentar a identidade de pessoas negras do Brasil. Além disso, ajuda a expandir conhecimento geral acerca da magnitude da herança negra em nosso país.

Grupo Ancestralidade.

Observemos que a leitura de decodificação, seguida de discussão coletiva do conto em suas dimensões temáticas, ajudam os estudantes enquanto leitores a se apropriarem discursivamente do que foi lido, sendo capazes de, por meio da escrita colaborativa, parafrasear a narrativa a partir do direcionamento dado pelo tema escolhido por eles, como se observa em “as várias menções a ancestralidade negra e feminina são importantíssimas na construção da mensagem que o conto intenta em passar”. Paralelamente, esse olhar temático é devidamente aprofundado por meio de comprovações literárias retiradas da narrativa, o que se configura um modo de apropriação da tessitura textual em questão, conforme constatamos a seguir:



Trechos

“Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância.”

“(…) eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue.”

“Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra.”

Grupo Ancestralidade.

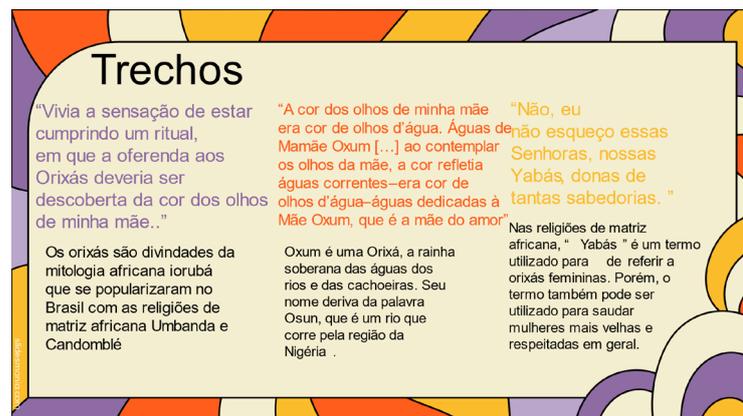


Em uma outra perspectiva de análise literária, um segundo grupo dedica-se a explorar o conto de Evaristo a partir do interesse pela religião afro-brasileira, comprovando essa perspectiva, também, a partir de pistas do próprio texto:



Grupo Religião afro-brasileira.

É notório, conforme apresentado, que as temáticas a que se propuseram os grupos, são devidamente exploradas do ponto de vista das pistas que o próprio conto sugere, de modo que os estudantes conseguem apresentar trechos do conto “Olhos d’Água”. À medida que discutem as temáticas, conseguem transcender os limites da textualidade para alcançar as dimensões culturais do tema em questão, leituras intertextuais numa dimensão cultural. “Essa proposta é articulada por uma pedagogia intercultural de leitura, na qual a mediação da leitura é abordada por meio de recortes identitários e das questões sociais” (Santana, Gomes, 2023, p. 141), conforme observamos a seguir:



Grupo Ancestralidade.



Os trechos em cores são fragmentos do conto, enquanto abaixo de cada um deles apresenta-se uma relação com aspectos da cultura afro-brasileira em seu caráter ancestral na religião e na vida de mulheres e homens negros, confrontados, portanto, às citações. Os estudantes aqui se apropriam dos termos “orixás”, “Oxum” e “Yabás” a fim de melhor situá-los no âmbito da ancestralidade enquanto elemento cultural dos povos negros brasileiros, estabelecendo diálogos entre o texto literário e a teologia das religiões afro-brasileiras. Transpondo igualmente os limites do texto, numa outra perspectiva de análise cultural, o outro grupo dedica-se a compreender melhor a cultura religiosa de matriz africana a partir dos sentidos teológicos e culturais de “Oxum”, divindade dos cultos afro-brasileiros:



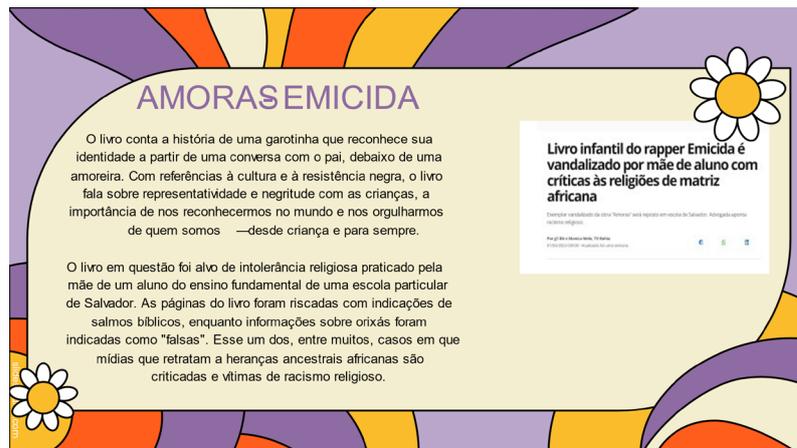
Grupo Religião Afro-brasileira.

É notório que a definição de quem vem a ser “oxum” nas religiões de matriz africana contribui para a construção de sentido para “olhos d’água” nas dimensões emocionais em que se encontra a personagem do conto. A escolha das cores, bem como da representação da entidade escolhida para compor a análise ajudam a compreender as relações culturais exploradas na leitura em questão, o que direciona para um aprofundamento dos aspectos da mitologia em outras fontes de leitura que tratam do tema dos orixás, a exemplo do site *Santuário Nacional da Umbanda*:



Grupo Religião Afro-brasileira.

Essa dimensão cultural é transposta em crítica da cultura pelos estudantes no diálogo que eles estabelecem com outra produção literária, como perceptível na relação que um dos grupos estabelece com a obra *Amoras* de Emicida:



Grupo Ancestralidade

Observa-se uma ampliação da leitura literária que, transposta para pensar a cultura, seja capaz de lê-la a partir de um olhar crítico de modo a reconhecer os problemas sociais que devem ser solucionados a exemplo da intolerância religiosa porque passam as religiões afro-brasileiras e seus adeptos, ainda nos tempos de hoje. O grupo toma como direção a recepção preconceituosa de um outro livro que aborda a ancestralidade negra em suas identidades religiosas por uma mãe de estudante de uma instituição de ensino privada da cidade de Salvador-Ba, que foi de repercussão nacional.



Mediante o exposto, compreende-se que ao definirmos estratégias de análises temáticas para o conto *Olhos D'água* de Conceição Evaristo (2016), não apenas contata-se uma experiência de leituras temáticas colaborativas, reverberando o texto literário em diferentes direções, como coloca os estudantes na dimensão de leitores culturais. Conforme Gomes (2014, p. 21) a prática cultural de leitura, configura-se enquanto uma abordagem heterogênea do texto literário, a partir de “uma prática de ensino de Literatura que incorpore problemas contemporâneos na agenda dos temas relevantes para a educação”. Por esse viés, torna-se inevitável que o leitor seja convidado a “saborear as representações culturais do texto literário em tensão com seu momento de criação para agregar-lhe novos significados a partir de uma abordagem heterogênea” (Gomes, 2014, p. 24).

Consta-se que leitura literária, de modo geral, e a escolarizada em particular, não cabe fechar-se em si mesma ou numa única interpretação: “A leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (Cosson, 2020, p. 27). No mais, tendo em vista a necessidade de escolarização do texto literário, percebe-se a possibilidade de colocar em prática ações pedagógicas de leitura literária que concretizem experiências heterogêneas na construção dos sentidos do tecido literário.

Em se tratando das *Ressonâncias rizomáticas de leitura*, observamos que as ressonâncias foram surgindo a partir de elementos que foram aparecendo espontaneamente nas falas dos estudantes e foram sendo aproveitados pelo professor. Todavia, as perspectivas de aprofundamento temático pelos grupos foram uma orientação docente, cabendo a eles seguirem as seguintes etapas: detectar o tema na materialidade literária, comprovando-a; estabelecer relações com outras literaturas já conhecidas por eles ou com aspectos da cultura brasileira. Assim, observamos ser possível escutar e valorizar os horizontes interpretativos dos estudantes sem deixar de considerar uma condução pedagógica séria em vista de um aprofundamento leitor.

Noutra frente, considerar a importância da formação docente no que diz respeito à dinamização do ensino de leitura literária na escola, de modo que as estratégias de leitura literária sejam devidamente planejadas com fito no adequado letramento literário, é necessário. A partir da perspectiva de ressonâncias rizomáticas de leitura aqui apresentadas, é possível afirmar que o docente deve, não apenas, ser leitor, antes do estudante, como também repensar o conceito de leitura, muitas vezes baseado nas condições restritas ao texto e às suas condições de produção, sem considerar as experiências dos estudantes, os quais devem ser enxergados como leitores e não meros receptáculos literários.



Nessa direção, o aspecto formação docente deve ser pautada na “interdisciplinaridade dos atuais estudos literários que defendem a pesquisa em torno da diversidade identitária, das questões étnico-raciais, de gênero, sexuais, de classe, entre outros”, conforme bem discutiu Gomes (2014, p. 21). Dessa maneira, em tempo que o docente se forma numa perspectiva da interdisciplinaridade a partir de uma perspectiva cultural e da crítica da cultura, conseguirá conduzir ou ajudar os estudantes a se formarem leitores da cultura a partir das práticas de leituras literária temáticas em sala de aula.

Portanto, mudar os rumos das concepções de interpretação do texto literário pode significar uma nova dinamicidade na escolarização literária, oportunizando aos estudantes sentirem prazer na leitura do texto literário ao questionar aspectos da cultura, contribuindo, inevitavelmente, para formação de um leitor individual e coletivo afinal como já afirmamos o texto literário deve ser capaz de “conduzir o leitor para pensar sua condição de leitor, sua ação de sujeito capaz de ler o mundo e a si mesmo” (Santos, 2021, p. 133-134).

Considerações finais

Mediante o exposto, observa-se a relevância das experiências de leitura literária realizadas a partir do conto *Olhos d'água* de Conceição Evaristo (2016), tendo em vista a eficácia da estratégia “experiências rizomáticas de leitura literária”. Esta ação mostrou que é possível motivar diferentes horizontes de leitura interpretativa do texto literário, sempre em diálogo com o desejo dos estudantes, valorizando o protagonismo destes na construção dos sentidos literários, sob supervisão do professor, e sem perder de vista a formação de um leitor cultural, conforme defende Gomes (2014). Todavia, importa considerar que a prática ora problematizada não deve, em nenhuma hipótese, ser tomada como roteiro inquestionável para práticas de letramento literário escolarizado.

Em outra perspectiva, constatamos ser viável a formação do leitor literário pela escola, realizando um trabalho sério, considerando as dimensões da intratextualidade e intertextualidade, numa dimensão crítica da cultura, sem perder de vista a formação humana pautada na alteridade, ou seja, no respeito às diferenças e quebra de pré-conceitos tais como o religioso, por exemplo, do qual as maiores vítimas são os adeptos de religião de matriz africana.



Esses mecanismos de sonegação cultural interferem na distribuição dos bens culturais pela escola, sob alegação de que há um despreparo do estudante na aquisição do texto literário. Contudo, é necessário reforçar que o acesso à leitura é condição *sine qua non* para que se consolide no âmbito escolar uma democracia cultural plena, que estimule o estudante a superar as possíveis precariedades de leitura na qual ele foi forjado.

Portanto, já não há espaço para uma formação leitora pautada numa única perspectiva interpretativa, desconsiderando aspectos sociais importantes de serem debatidos com fito na formação humana dos nossos estudantes. É urgente uma formação do leitor literário pautada na heterogeneidade de ações que resultem numa heterogeneidade interpretativa.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola**: desafios e perspectivas de um leitor. Salvador: Eduneb, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Experiências leitoras de uma leitura literária subjetiva. **Interdisciplinar**: Revista de Estudos em Língua e Literatura. São Cristóvão, UFS, v. 35, Jan-Jun, p. 121-139, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15693>.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. O exercício da leitura subjetiva como ato político. **Pontos de Interrogação**: Revista de Crítica Cultural, v. 13, n. 2, p. 17-39, jul-dez/2023.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **Rizoma**: introdução. In: DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix (Orgs. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Editora 34, v. 1, 1995, p. 1-18.

EVARISTO, Conceição. Olhos D'Água (Conto). In: EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016, p. 15-19.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de Literatura e cultura**: do resgate à violência doméstica. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A Literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1979, p. 105-118.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTANA, Ricardo Araújo Almeida; GOMES, Carlos Magno. A mediação da leitura de contos de suspense de Lygia Fagundes Telles. **Pontos de Interrogação**: Revista de Crítica Cultural, v. 13, n. 2, p. 137-155, jul-dez/2023.

SANTOS, Eider Ferreira. Experiências de leitura literária subjetiva em ambiente digital. In: GOMES, Carlos, Magno; SANTANA, Juliana; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da Cruz. **Letramentos literários e abordagens culturais**. Criação Editora: Aracaju, 2021, p. 127-140.

