



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE

INTERDISCIPLINAR

Revista de Estudos em Língua e Literatura

ISSN 1980-8879

DOI: 10.47250/intrell

Ano XVII, Volume 37
São Cristóvão, jan-jun 2022

**A literatura em espaços
escolares e não escolares**

INTERDISCIPLINAR

REVISTA DE ESTUDOS EM LÍNGUA E LITERATURA

**A literatura em espaços
escolares e não escolares**

ISSN 1980-8879

**Ano XVII, V. 37
Jan-Jun 2022**

Copyright "©" Todos os direitos são reservados aos seus respectivos autores.

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. CARLOS MAGNO GOMES – UFS/CNPq | Editor GERAL
Profa. Dra. CHRISTINA RAMALHO – UFS

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. AFONSO HENRIQUE FÁVERO FÁVERO, UFS
Profa. Dra. AINA PÉREZ FONTDEVILA, Universitat Autònoma de Barcelona
Profa. Dra. ANÉLIA PIETRANI, UFRJ
Prof. Dr. ANTÔNIO DE PÁDUA, UEPB
Prof. Dr. ARMANDO GENS, UERJ
Profa. Dra. CATHERINE DUMAS, Univ. de Paris III
Profa. Dra. EDAIR MARIA GORSKI, UFSC
Prof. Dr. EDUARDO DUARTE, UFMG/CNPq
Profa. Dra. ELIANE CAMPELLO, FURG
Profa. Dra. ELÓDIA XAVIER, UFRJ
Profa. Dra. GESSILENE S. KANTHACK, UESC
Profa. Dra. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO, UFS
Profa. Dra. LEILANE RAMOS DA SILVA, UFS
Profa. Dra. LÚCIA ZOLIN, UEM
Profa. Dra. MARIA ALICE TAVARES, UFRN
Profa. Dra. MARIA APARECIDA FONTES, Università degli Studi di Padova, Itália
Profa. Dra. MARÍA DEL MAR LÓPEZ-CABRALES, Colorado State University
Profa. Dra. MARIA JOSÉ BARBOSA, University of Iowa
Profa. Dra. MÁRLUCE COAN, UFC
Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DOS SANTOS, UNEB
Profa. Dra. RAQUEL MEISTER KO. FREITAG, UFS/CNPq
Profa. Dra. ROSALICE PINTO, Universidade Nova de Lisboa
Profa. Dra. ROSVITHA FRIESEN BLUME, UFSC

EQUIPE EDITORIAL

Editor geral: Carlos Magno Gomes
Diagramação: Julio Gomes de Siqueira

FICHA CATALOGRÁFICA

161r

Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura.
Desde jul/dez de 2006.
Ano XVII, v. 37, jan-jun 2022.
São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (UFS),
2022; 18 cm Semestral. Organizadores: Carlos Magno Gomes (UFS) e Cláudio
Mello (UNICENTRO).

Publicação interdisciplinar na área de Letras
(UFS). ISSN 1980-8879.


1. Linguística. 2. Literatura. 3. Literatura brasileira. I. Editor.

CDU 811:82(8) (05)

As informações contidas nos textos publicados por esta revista são de responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos
Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP 49100-000

 10.47250/intrell



Esta obra está sob uma Licença **Creative Commons**
Atribuição – Não Comercial – 4.0 Internacional

SUMÁRIO

- 7 **APRESENTAÇÃO**
Carlos Magno Gomes e Cláudio Mello

A literatura em espaços escolares e não escolares

- 13 **O PERFIL DO LEITOR NOS LIVROS BRASILEIROS DE ENSINO DE LITERATURA DA DÉCADA DE 2010**
Camila Mossi de Quadros e Mirian Hisae Yaegashi Zaponne
- 29 **PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**
Cláudio Mello
- 45 **REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA EM AMBIENTES PRISIONAIS FEMININOS: REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDOS ACADÊMICOS (2019-2022)**
Rachel Pantalena Leal e Neide Luzia de Rezende
- 63 **OFICINA DE LITERATURA FANTÁSTICA EM CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO**
Adrianna Alberti, Gabriela Lopes Aquino e Zaira de Andrade Lopes
- 79 **HABITAR ESPAÇOS E PESSOAS COM O TEXTO LITERÁRIO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS**
Izandra Alves e Viviane Diehl
- 93 **A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DAS ESCRITORAS E JORNALISTAS DA AJEB**
Renata Marques de Avellar Dal-Bó e Chirley Domingues
- 107 **ENTRELER: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS**
Sofia Tessler de Sousa e Rosa Maria Bueno Fischer
- 123 **LETRAMENTOS SOCIAIS: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA**
Ynara Maidana de Vargas Farias e Veronice Camargo da Silva
- 141 **"CONSCIÊNCIA NEGRA": PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA EM ESCOLA ESTADUAL**
Jéssica Daiane Levandovski Thewes e Cátia de Azevedo Fronza
- 161 **AS ADAPTAÇÕES DE OBRAS INFANTOJUVENIS PARA O PROGRAMA DE RÁDIO *ENCONTRO COM TIA LENINHA* (1979-1999)**
Simone Aparecida Neves e Ana Maria de Oliveira Galvão
- 177 **MEDIAÇÃO DE LEITURA EM AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA OBRA A GRANDE FÁBRICA DE PALAVRAS, DE AGNÈS DE LESTRADE**
Ângela Maria Pinheiro, Maria Valdênia Silva e Maria Zilvania Gomes Rabelo
- 191 **A POESIA POPULAR DE MANOEL CAVALCANTE EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR**
Patrícia da Silva Martins e Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro
- 207 **AS MEDIAÇÕES DE UMA BIBLIOTECA PIAUIENSE PARA DIVULGAR A OBRA DE ASSIS BRASIL**
Marli Maria Veloso e Diógenes Buenos Aires de Carvalho

APRESENTAÇÃO

A literatura em espaços escolares e não escolares

Carlos Magno Gomes¹
Cláudio Mello²

O Conselho Editorial da Interdisciplinar: Revista de Estudos de Língua e Literatura traz a público o volume 37, número 1: **A literatura em espaços escolares e não escolares** referente ao período de jan-jun de 2022, com pesquisas que giram em torno do ensino de literatura em diferentes espaços sociais para além das fronteiras da escola. As pesquisas reunidas neste volume propõem abordagens interdisciplinares que se discutem o papel do/a leitor/a e seus desafios para chegar ao entendimento do texto literário.

Muitos artigos foram construídos com dados de pesquisas coletados em oficinas de leitura em espaços fora da escola como prisões, bibliotecas, associações, entre outros. Esses textos compartilham resultados que, inicialmente, foram apresentados na V Jornada de Literatura e Educação, no eixo “Literatura em espaços não escolares”, coordenado por nós, Carlos Gomes e Claudio Mello, que aconteceu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre os dias 27 e 29 de abril de 2022. Além desses textos, foram selecionados artigos com reflexões sobre abordagens teóricas voltadas para o ensino de literatura.

Ao longo desses artigos, vamos encontrar propostas desafiadoras de formação de leitores/as em espaços adversos como aquelas que foram realizadas em locais de privação de liberdade. Nesse caso, a leitura literária é também uma medida socioeducativa. Em tais experiências, observamos que a resignificação dos sentidos do texto literário a partir das vivências de cada participante é fundamental para a

¹ Professor do Profltras e do PPGL da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador do CNPq. Editor deste periódico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9070-9010>. E-mail: calmag@bol.com.br.

² Professor associado do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1029-1054>. Email: claudiomello@unicentro.br.



melhoria da autoestima desses/as leitores/as. Para muitas pesquisas, a leitura do texto literário envolve o compartilhamento de emoções e subjetividades dos leitores/as. Em algumas experiências, aconteceram debates e releituras de textos literários, levando em conta as identidades dos participantes, tanto como leitor/a como cidadão/ã.

Entre esses espaços, destacamos o papel das bibliotecas públicas como mediadoras de leitura. Nesses casos, a ação pedagógica dos profissionais que fazem essa mediação literária é fundamental para a constituição de um ambiente adequado para a realização de experiências de valorização da subjetividade e do afeto que envolvem o ato de ler. Tal perspectiva é possível quando as bibliotecas assimilam a especificidade dos contextos sociais onde estão inseridas. Nessas pesquisas, destaca-se que as bibliotecas comunitárias, com a devida ação pedagógica das mediadoras e bibliotecárias, constituem-se em espaços decisivos para a democratização do acesso ao livro e à leitura.

Além das questões dos espaços não escolares, alguns textos se voltam para o letramento social a partir do texto literário e debatem questões sobre preconceitos e exclusão das identidades afro-brasileiras. Nesses textos, observamos que o processo de leitura do texto literário é também o de identificação e empoderamento do leitor/a, visto que a leitura do texto é também uma abertura para as tensões sociais. Para o/a jovem leitor/a, o papel da leitura é fundamental para a melhoria da autoestima e para despertar o prazer de ler obras que também contribuem para o debate sobre questões de seu interesse.

No primeiro artigo, O PERFIL DO LEITOR NOS LIVROS BRASILEIROS DE ENSINO DE LITERATURA DA DÉCADA DE 2010, **Camila Mossi de Quadros** e **Mirian Hisae Yaegashi Zaponne** destacam como o leitor foi construído em livros que abordam o ensino de literatura entre os anos 2010 a 2020. As autoras constatarem que diminuíram as reflexões sobre a relação entre leitura do texto literário e o engajamento social do leitor para privilegiar o *leitor fruidor*, presentes nos documentos legais e incluído pela BNCC, em 2018. Essa constatação é diferente do que aconteceu com os livros publicados nas décadas



anteriores que pregavam o *leitor humanizado* (1960/1970) e o *leitor emancipado* (1980-2010). Portanto, trata-se de um artigo fundamental para entendermos como estamos propondo nossas práticas de leitura na atualidade.

Logo na sequência, em PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES, **Cláudio Mello** apresenta reflexões teóricas sobre as abordagens da literatura em espaços que tanto envolvem educação como o lazer. Sua proposta segue parâmetros dialógicos nos quais a leitura é considerada uma autêntica prática social. O artigo retoma pressupostos teórico-metodológicos tanto os voltados para o ensino-aprendizagem como para a valorização do afeto e do prazer. O ponto de vista central é a defesa de uma ação educativa que prime pelo apreço pelo texto literário e pela formação de um leitor cada vez mais sensível, autônomo e crítico.

Nos textos seguintes, abrimos espaço para o debate de como a literatura é abordada em ambientes prisionais. Em REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA EM AMBIENTES PRISIONAIS FEMININOS: REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDOS ACADÊMICOS (2019-2022), **Rachel Pantalena Leal** e **Neide Luzia de Rezende** fazem um levantamento sobre produções acadêmicas voltadas para a remição de pena pela leitura em instituições prisionais femininas no Brasil. O texto parte dos documentos oficiais para analisar os resultados de trabalhos concluídos entre 2019 a 2022 e chega à conclusão de que a leitura está sendo utilizada conforme as normativas oficiais mais atualizadas.

Ainda sobre a leitura literária em prisões, em OFICINA DE LITERATURA FANTÁSTICA EM CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO, **Adrianna Alberti**, **Gabriela Lopes Aquino** e **Zaira de Andrade Lopes** analisam os resultados de leituras de narrativas fantásticas para ressocialização de adolescentes. As autoras identificaram aspectos da leitura subjetiva na produção dos/as socioeducandos/as, quando refletiram suas próprias histórias de vida, proporcionando a ampliação do horizonte de leitura desses envolvidos. Dando continuidade, em HABITAR ESPAÇOS E PESSOAS COM O TEXTO LITERÁRIO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS, **Izandra Alves** e **Viviane Diehl** abrem espaço para reflexões sobre práticas de leitura a partir de abordagens filosóficas e sociológicas de Jorge Larrosa e Michéle Petit. Essa pesquisa envolveu jovens no ensino médio técnico e adolescentes em privação de liberdade e constatou que houve um engajamento dos/as leitores/as quando se identificaram com o texto literário.



No debate da relação da leitura e a formação de profissionais, em *A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DAS ESCRITORAS E JORNALISTAS DA AJEB*, **Renata Marques de Avellar Dal-Bó** e **Chirley Domingues** trazem a público dados de uma pesquisa que envolvem 93 escritoras da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil, destacando o quanto a formação leitora está relacionada ao domínio de um bom repertório de obras. Na sequência, em *ENTRELER: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS*, de **Sofia Tessler de Sousa** e **Rosa Maria Bueno Fischer**. A pesquisa acontece com profissionais de quatro bibliotecas do Rio Grande do Sul e relata práticas de leitura usadas nesse contexto, no qual a mediação é indispensável para a formação de novos/as leitores/as.

Sobre questões de letramentos sociais e questões etnicorraciais, há dois estudos. No primeiro, em *LETRAMENTOS SOCIAIS: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA*, **Ynara Maidana de Vargas Farias** e **Veronice Camargo da Silva** investigam como a representação de personagens negros de obras infanto-juvenis pode ser usada para melhorar a autoestima de leitores afro-brasileiros. Como resultado, o artigo constata que a visibilidade do protagonismo negro contribui para o processo de identificação dos leitores com questões pessoais. Em *“CONSCIÊNCIA NEGRA”: PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA EM ESCOLA ESTADUAL*, **Jéssica Daiane Levandovski Thewes** e **Cátia de Azevedo Fronza** propõem práticas de leitura crítica para formação de leitores do ensino médio de Porto Alegre. Valorizando aspectos discursivos, essa experiência prima pelo uso da literatura como um texto que motiva posições sociais críticas.

No artigo *AS ADAPTAÇÕES DE OBRAS INFANTOJUVENIS PARA O PROGRAMA DE RÁDIO ENCONTRO COM TIA LENINHA (1979-1999)*, a leitura é investigada a partir de suas adequações para roteiros radiofônicos. As autoras **Simone Aparecida Neves** e **Ana Maria de Oliveira Galvão** estudam como os textos infanto-juvenis foram adaptados para o programa *Encontro com Tia Leninha*, da Rádio Nacional da Amazônia. O artigo investiga se houve um propósito moralizante nas adaptações de clássicos, pois houve simplificação da linguagem e valorização de uma áurea de inocência. Dando continuidade, em *MEDIAÇÃO DE LEITURA EM AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA OBRA A GRANDE FÁBRICA DE PALAVRAS*, DE AGNÈS DE LESTRADE, **Ângela Maria Pinheiro**, **Maria Valdênia Silva** e **Maria Zilvania Gomes Rabelose** voltam para uma de-



talhada análise das relações de poder em *A grande fábrica de palavras*, de Agnès de Lestrade. A proposta de leitura é construída por meio de um debate sobre as estratégias de poder vivenciadas pelas personagens, levando em conta as etapas do “círculo de leitura”, proposto por Rildo Cosson.

Voltando aos espaços de associações, em *A POESIA POPULAR DE MANOEL CAVALCANTE EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR*, **Patrícia da Silva Martins** e **Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro** trazem a público o resultado de leituras propostas na Sociedade Literária de Boi Selado no Rio Grande do Norte. O artigo debate o quanto as peculiaridades da leitura de cordel são importantes para valorizar a produção literária do estado, identificando um vínculo maior entre o cordel e a identidade do/a leitor/a quando são usados textos de escritores locais. No último artigo, em *AS MEDIAÇÕES DE UMA BIBLIOTECA PIAUIENSE PARA DIVULGAR A OBRA DE ASSIS BRASIL*, **Marli Maria Veloso** e **Diógenes Buenos Aires de Carvalho** apresentam um estudo sobre a recepção da obra de Assis Brasil a partir da mediação da Biblioteca Patativa do Assaré, em Vila Nova do Piauí. Esse artigo enfatiza a importância da formação do/a leitor/a do texto juvenil no Brasil, levando em conta as propostas da teoria da recepção e as abordagens sociológicas da leitura. O texto também traz considerações acerca do espaço da biblioteca como um dos locais mais importantes da cidade para divulgação da cultura e de autores piauienses.

Com os artigos reunidos neste volume, ressaltamos que as diferentes estratégias de mediação do texto literário são fundamentais para a formação de novos/as leitores/as compromissados/as com questões sociais. Especialmente, constatamos que tais propostas reconhecem não só a validade de boas estratégias de leitura, mas sobretudo a subjetividade e o afeto quem envolvem uma prática acolhedora do/a leitor/a em espaços públicos como as prisões, as bibliotecas comunitárias e as associações.

Esses artigos não só ampliam a formação de leitores/as em nosso país como também nos dão esperanças da formação de cidadão/ã consciente com seu papel social de mudança. Acreditamos que dias melhores virão com o potencial desses leitores/as críticos/as capazes de se posicionar contra os desrespeitos que temos vividos nos últimos anos. Esse ânimo nos alenta por se tratar de pesquisadores/as preocupados/as em divulgar a leitura e as peculiaridades estéticas e políticas do texto literário. Assim, tais trabalhos testemunham a democratização da leitura e estão comprometidos com a valorização dos direitos humanos.



Agradecemos às autoras que contribuíram para esse volume e, em especial, a Neide Rezende, por seu engajamento com o ensino de literatura, que tanto nos inspira e nos motiva em nossa jornada acadêmica. Desejamos a todos/as excelentes reflexões a partir dos textos aqui organizados. Que eles possam proporcionar novas experiências de formação de leitores/as.

São Cristóvão, setembro de 2022.



O PERFIL DO LEITOR NOS LIVROS BRASILEIROS DE ENSINO DE LITERATURA DA DÉCADA DE 2010*

THE READER'S PROFILE IN THE BRASILIAN LITERATURE TEACHING TEXTBOOK OF 2010'S

Camila Mossi de Quadros¹
Mirian Hisae Yaegashi Zaponne²

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte da tese intitulada *O ensino de literatura em livros brasileiros (entredécadas 1960-2010)* que identificou e analisou 28 livros que tematizavam o ensino de literatura e que foram publicados por autores brasileiros nesse período. As obras foram analisadas, cotejadas entre si e com os documentos educacionais, objetivando a definição de alguns aspectos relacionados ao ensino de literatura, dentre eles, do perfil do leitor predominante em cada década. Os resultados evidenciaram que as obras se antecedem à legislação brasileira sobre o tema, pois, em síntese, parte-se de um perfil de *leitor humanizado* (moralizado), nas décadas de 1960/1970, para um *leitor emancipado* na década de 1980. O presente artigo apresenta o perfil do leitor que se configurou nos livros na década de 2010 a 2020. Neste período, há a progressiva supressão do perfil de leitor literário como aquele que se engaja socialmente, em direção à formação de um *leitor fruidor*, conceito que se consolida na década de 2010 e se reflete nos documentos legais, sendo adotado pela BNCC, em 2018, como objetivo da formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil do leitor. Formação de leitores. Leitura literária. Ensino de literatura. Análise de livros.

ABSTRACT: This article presents the profile of the reader intended to be trained in nine literature teaching textbooks published in the 2010s. It is an excerpt from the original unpublished thesis *O ensino de literatura em livros brasileiros (entredécadas 1960-2010)*, which identified 28 literature teaching textbooks published by Brazilian authors in this period. The materials were analyzed, compared to each other and to the Brazilian? educational documents, aiming to define some aspects regarding the teaching of literature, including the predominant reader's profile in each decade. The results showed that the works precede the documents, because, in summary, the profile of a humanized reader (moralized) in the 1960's and 1970's was replaced by an emancipated reader in the 1980's. In the 2000s, there is the progressive suppression of social engagement, towards the training of a fruition reader, a concept that is consolidated in the 2010s and is reflected in the legislation, being adopted by the BNCC in 2018 as the goal for reader training.

KEYWORDS: Reader profile. Reader education. Literary reading. Literature teaching. Textbook analysis.

¹ Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5235-0908>. E-mail: camilamossi@yahoo.com.br.

² Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual de Maringá. Grupo de pesquisa: Produção, recepção e circulação de textos literários. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2570-9094>. E-mail: mirianzappone@gmail.com.

*Artigo recebido em 31 de julho de 2022 e aceito para publicação em 29 de setembro 2022.



INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva delinear o perfil de leitor que os livros brasileiros sobre ensino de literatura da década de 2010-2020 pretendiam formar, sendo um recorte da tese de doutorado intitulada *O ensino de literatura em livros brasileiros (entredécadas 1960-2010)*, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. A metodologia utilizada para a delimitação do *corpus* da tese compreendeu a busca por descritores na base de dados da Biblioteca Nacional, resultando em nove livros referentes a esse período.

Dentre vários aspectos abordados na pesquisa da tese, selecionou-se para este artigo a investigação sobre a influência dos documentos educacionais nos livros de ensino de literatura e a questão do perfil de leitor literário esperado nas obras. Os resultados evidenciaram que as obras se antecedem os documentos, pois, em síntese, parte-se de um perfil de *leitor humanizado* (moralizado), nas décadas de 1960/1970, para um *leitor emancipado* na década de 1980, sendo que os livros sobre ensino de literatura adiantam diversas tendências que se popularizam no fim da década seguinte, com os PCN (BRASIL, 1998). Nos anos 2000, a legislação do começo da década ainda propõe o conceito de *leitor competente* (BRASIL, 2002, p. 80). O documento do meio da década, por sua vez, utiliza ao menos oito definições de leitor, com o destaque do termo *crítico* (BRASIL, 2006). No mesmo período, por outro lado, há a progressiva supressão do perfil do leitor literário como um indivíduo que se posiciona de forma engajada socialmente em direção à ideia de leitor literário como um *leitor fruidor*. Esse conceito se consolida na década de 2010 e se reflete no texto legal, sendo adotado pela BNCC, em 2018, como objetivo da formação do leitor.

METODOLOGIA

Em que pese se tratar de um recorte da metodologia empregada na pesquisa completa, parece pertinente elucidar, ainda que em síntese, os procedimentos metodológicos que orientaram a análise do corpus utilizado na tese na qual este artigo se origina. Embora existam diversas bases de dados confiáveis de indexação de artigos científicos, o mesmo não ocorre com os livros, cujos bancos de dados em língua portuguesa são bem mais restritos. Por conseguinte, foi eleita a base de dados “Acervo de obras gerais” da *Biblioteca Nacional* (<http://acervo.bn.gov>).



br/), doravante BN, na qual a busca por títulos de autores brasileiros foi efetuada a partir de palavras-chave ou descritores (e algumas variações de gênero e de número) estabelecidos com base na pesquisa exploratória e nas leituras prévias. Os descritores utilizados foram: 1) ensino de literatura; 2) leitura da literatura; 3) letramento literário; 4) leitura literária; 5) literatura e ensino; 6) literatura na escola; 7) literatura na sala de aula; 8) educação literária; 9) literatura e educação; 10) formação do leitor; 11) docência em literatura; 12) literatura e letramento.

Dos resultados obtidos na base de dados da BN, foram excluídos os livros caracterizados como estudos de caso ou relacionados ao ensino fundamental – anos iniciais; conforme procedimento metodológico para seleção de *corpus* utilizada por (DALVI, 2013). Os títulos restantes foram refinados por meio da verificação de citações no *Google Acadêmico* – foram eliminados os trabalhos sem nenhuma citação – cuja métrica é responsável por mensurar o impacto científico de publicações, definido pelo “fator H” (DALVI; PONCE, 2021). Esse recorte inicial resultou em um *corpus* de 50 livros. Na segunda etapa de triagem, optou-se pela exclusão de 22 deles, uma vez que se constituíam por coletânea de artigos; ou tratavam exclusivamente dos anos iniciais do ensino fundamental. Finalmente, o *corpus* foi definido em 28 livros, nove deles publicados na década de 2010-2020:

CORPUS DE PESQUISA

N.	Ano 1ª ed.	Referência	Citações no GA
1.	2010	COENGA, Rosemar. Leitura e letramento literário: diálogos . Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.	29
2.	2011	GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores . São Paulo: Melhoramentos, 2011.	47
3.	2012	KEFALÁS, Eliana. Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário . Campinas, SP: Autores Associados, 2012.	36
4.	2012	BOBERG, Hiudéa T. R.; STOPA, Rafaela. Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação . Curitiba: CRV, 2012.	7
5.	2012	BENVENUTI, Juçara. O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos . Porto Alegre: Mediação, 2012.	7
6.	2013	PEREIRA, M.E.M.; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara R. S. Metodologia de ensino da literatura . Curitiba: Intersaberes, 2013.	6
7.	2014	GOMES, Carlos Magno. Ensino de literatura e cultura do resgate à violência doméstica . Jundiaí, SP: Paco, 2014.	13



8.	2014	COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário . São Paulo: Contexto, 2014.	480
9.	2016	SILVA, Antonio de Pádua Dias da. O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas . Campina Grande, PB: EdUEPB, 2016.	9

FONTE: da autora, 2021.

A análise desse *corpus* foi realizada com base nos procedimentos de Cunha (2014) e Mortatti (2014) em suas investigações acerca de manuais para ensino de leitura, nos quais analisam os elementos formais e os aspectos de conteúdo, como as prescrições e objetivos da leitura literária identificados no texto, além do perfil dos leitores de literatura. As obras foram são cotejadas entre si e com os documentos educacionais vigentes.

Um breve histórico do perfil do leitor nos livros de ensino de literatura

Para observar o perfil de leitor que cada livro do *corpus* pretendia formar, foram analisadas considerações explícitas, como argumentação e proposições sobre o tema, e considerações implícitas, que podem ser inferidas a partir dos termos utilizados para se referir ao leitor. Conforme discutido por Quadros (2022)³ em sua análise, os livros publicados antes da década de 2010, respectivamente categorizados em: entredécadas 1960-1990 e década de 2000, preveem um perfil de leitor distinto do proposto nos títulos da década de 2010. Assim, a apresentação de uma síntese do perfil do leitor nas décadas precedentes (QUADROS, 2022) se torna importante para a presente análise.

As publicações dos anos 1960 e 1970, subordinadas à censura da ditadura militar em seus anos mais rígidos, intencionavam a formação de um *leitor humanizado* no sentido de garantir a formação moral e cívica do indivíduo, isto é, sua submissão ao sistema e, além disso, o desenvolvimento de sua sensibilidade e cultura. Ainda que a ideia de humanização através da literatura esteja de acordo com as colocações de Candido (2011) essas obras atribuem valores exacerbadamente positivos, quase panaceicos, à condição de letrado, tendência que Graff (1979) chama de mito de letramento. Ou seja, para o autor, a ideia popularizada de que aprender a ler e participar da cultura escrita, por

³ Tese inédita.



si só, tornam uma pessoa melhor, mais sensível, humana, civilizada e, assim, que o domínio dessa habilidade é o passaporte para que ela ascenda socialmente. Esse mito, por sua vez, reforça as relações de desigualdade entre as classes e responsabiliza os menos favorecidos pela exclusão social da qual são vítimas.

Nos anos 1980, embora ainda sob a repressão, mas já em arrefecimento, algumas publicações flertavam com os ares democráticos, tomando como base teorias freireanas e marxistas, e assim, previam um *leitor emancipado*, isto é, um leitor empoderado para a atuação crítica e cidadã na sociedade, efetivamente engajado na luta de classes. Na maior parte das obras dos anos 1980, o aspecto humanizador da literatura é evidenciado, mas sem respaldar os mitos de letramento; para outras, a Literatura sequer é intrinsecamente boa: como produto das classes dominantes, tende a disseminar suas ideologias e o modo de vida burguês; podendo culminar na formação de um leitor meramente consumista. Ou seja, a literatura, por si, não torna ninguém melhor. No entanto, é consenso nos títulos do período que o conteúdo humano do texto literário possibilita a ampliação de horizontes, o conhecimento de realidades díspares e, destarte, a reflexão, o questionamento e o posicionamento crítico do leitor perante a sociedade.

Já no que se refere aos anos 1990, conforme Quadros (2022), a única obra representante do período apresenta uma postura engajada, no entanto, menos combativa do que os exemplares da década anterior. Enquanto a literatura em 1980 se dirigia à luta de classes, à emancipação coletiva, ao questionamento do capitalismo etc., os anos 1990 parecem presenciar o brotar do individualismo nas propostas de ensino-aprendizagem: o foco se direciona ao leitor e à cidadania que ele pode desenvolver para seu próprio benefício. A justiça social e o empoderamento de classe podem até ficar implícitos no processo, contudo, estão explicitamente ausentes, concomitantemente, ascende um discurso que estimula à aquisição da leitura, sobretudo, da literatura canônica para que o leitor tenha direito a ascender socialmente, a fazer parte de uma dita elite cultural por meios meritocráticos.

Na primeira metade da década de 2000, ainda se observam resquícios de uma postura combativa, voltada ao empoderamento de classe, entretanto, a partir de 2005, é unânime o enfoque individual: se no princípio da década é previsto o *leitor emancipado*, nas obras do fim do período, há a ascensão de um perfil de *leitor fruidor* que tende à uma postura cidadã, contudo, individualista, que não prevê



seu engajamento no processo de emancipação de toda a sua classe social. Diante disso, o leitor que se deseja formar, possui aptidão para, por escolha própria, fruir do prazer da literatura canônica e, assim, do prestígio que ela traz, aludindo à meritocracia.

De acordo com Quadros (2022), quando a literatura é vista como artifício emancipador para um grupo social, não incide uma postura valorativa sobre a cultura da classe popular ou a da classe dominante, mas sobre os poderes implícitos no seu domínio, cuja redistribuição pode conduzir à justiça social. Por outro lado, quando é concebida como recurso de emancipação do sujeito, a literatura surge como panaceia, como forma de lapidação cultural do leitor que, aproveitando a metáfora, era “bruto”. Assim, existe uma relação valorativa que incide sobre a pessoa da classe popular e a sua cultura, o que respalda os mitos do letramento. Sob esse discurso meritocrático, o intuito do ensino de literatura não é o reconhecimento das literaturas e das culturas populares, mas habilitar e induzir os leitores em formação a aderirem ao padrão literário de prestígio.

É importante destacar que, embora os livros publicados na década de 2010 não debatam os documentos educacionais, eles são respaldados pelas orientações dos PCN (BRASIL, 1998), dos PCNEM (BRASIL, 1999), dos PCN+ (BRASIL, 2002) e das OCEM (BRASIL, 2006), o que justifica o cotejo. A BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, será utilizada para confirmar a tendência em ascensão na década de 2010, conforme se verá adiante.

O perfil do leitor nos documentos educacionais

Os documentos que orientam a educação na década de 2010 têm início com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental II – PCN (BRASIL, 1998) e do ensino médio – PCNEM (BRASIL, 1999), e se estendem às suas complementações PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006). Embora a BNCC (BRASIL, 2018) não influencie os livros que tematizam o ensino de literatura publicados na década de 2010, já que foi publicada após o último deles, é importante observar o perfil de leitor que esse documento apresenta, para cotejá-lo com o perfil delineado nos livros, a fim de observar o surgimento de tendências.

A atenção dedicada à formação de leitores é distinta em cada documento. Por exemplo, enquanto as OCEM (BRASIL, 2006) dedicam



todo um capítulo ao tema, que debatem de forma bastante robusta, os PCNEM (BRASIL, 1999) não usam nenhum termo para qualificar o leitor que se pretende formar. No quadro seguinte, é possível observar os adjetivos utilizados para definição do leitor de cada um desses documentos:

Definições de leitor nos documentos do entredécadas 1990-2010

Documento	Definições de Leitor
PCN (BRASIL, 1998)	leitor competente (p. 70)
	leitor proficiente (p. 84)
PCNEM (BRASIL, 1999)	-
PCN+ (BRASIL, 2002)	leitor competente (p. 80).
OCEM (BRASIL, 2006)	leitor crítico (p. 60; p. 68; p. 69; p. 113; p. 115; p. 214)
	leitor literário (p. 54)
	leitor letrado literariamente (p. 60)
	leitor autônomo (p. 60; p. 64)
	leitor humanizado (p. 60)
	leitor <i>co-autor</i> (p. 74)
	leitor independente (p. 113)
leitor cidadão (p. 116)	
BNCC (BRASIL, 2018)	leitor-fruidor (p. 138; p. 156; p. 157; p. 523)

Fonte: da autora (2022)

Nos PCN do ensino fundamental II (1998), o leitor é caracterizado pontualmente como “leitor proficiente” (BRASIL, 1998, p. 84) e, com mais recorrência, como “leitor competente”. Ou seja, o indivíduo que se deseja formar é proficiente no sentido de ser capaz de compreender o aspecto estético do texto e de guiar sua leitura a partir dos elementos artísticos (gêneros, estilos, formas de escrita) particulares da arte literária, “é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70). Em tese, nos PCN (BRASIL, 1998) até a conclusão do ensino fundamental, o estudante deveria ser formado como *leitor competente*, mas o aprendizado mais sistematizado/especializado de literatura seria desenvolvido no ensino médio de modo a formar o leitor capaz de observar os aspectos artísticos dos textos. Contudo, nos PCNEM (BRASIL, 1999), nada é mencionado a respeito do tipo de leitor que se deseja formar, lacuna que é solucionada mais de cinco anos depois, pelos PCN+ (BRASIL, 2006).



Já nas Orientações Curriculares Complementares para o Ensino Médio - PCN+ (BRASIL, 2002) PCN+, é retomada a expressão “leitor competente” (BRASIL, 2002, p. 80), em referência ao leitor que se deseja formar. Além disso, o documento define que “ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios: • do código (verbal ou não) e suas convenções; • dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; • do contexto em que se insere esse todo” (BRASIL, 2002, p. 59). Embora o texto legal afirme que é mais importante que o ensino médio se atente à formação de leitores do que ao estudo sistematizado das escolas literárias, não dispõe de sugestões pontuais sobre como essa formação deve ser transposta para a práxis em sala de aula.

Visando sanar a lacuna dos documentos anteriores acerca do ensino de literatura, as OCEM (BRASIL, 2006) trazem um tópico que trata especificamente sobre a “Formação do leitor crítico na escola”. Desse modo, discutem que, embora a formação de um leitor crítico seja o objetivo da escola nas últimas décadas, amparado pelos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais, deve-se ir além e buscar formar um leitor letrado literariamente (BRASIL, 2006, p. 69). Para o documento, isso implica em um leitor formado para “o gosto literário” (BRASIL, 2006, p. 69), capaz de transitar entre as leituras do cânone e as leituras de consumo, pois cada uma serve para um momento e uma finalidade, pois “mesmo sendo leitor crítico e conhecendo as artimanhas da arte de narrar, não quer dizer que se desfrute apenas da “alta literatura” – em inúmeras situações cotidianas e psíquicas recorreremos a níveis diversos de fruição” (BRASIL, 2006, p. 69). Entretanto, a despeito dos oito termos distintos usados pelo documento para se referir ao leitor que objetiva formar, há o destaque do termo *crítico* (BRASIL, 2006, p. 60; p. 68; p. 69; p. 113; p. 115; p. 214).

A BNCC, por sua vez, só entrou em vigor no final da década dos livros analisados e suas orientações objetivam formar, no ensino médio, o aluno para o desenvolvimento de seu *projeto de vida* (BRASIL, 2018, p. 472), ou seja, corroboram as propostas dos livros de ensino de literatura da década de 2010, que preveem a formação de um leitor para uma atuação social cidadã, porém individual. Nas propostas direcionadas ao ensino fundamental, Zappone e Quadros (2021) salientam que seu texto não apresenta julgamentos de valor entre a literatura canônica e a popular e incentiva o trabalho docente com um *corpus* bastante variado de textos, a fim de promover a formação de um “lei-



tor-fruidor” (BRASIL, 2018, p. 138). Em relação ao ensino médio, a BNCC (BRASIL, 2018) mantém a denominação “leitor fruidor” (BRASIL, 2018, p. 523) e a orientação a respeito do ensino de literatura é que permaneça a centralidade da leitura do texto literário desenvolvida no ensino fundamental, pois “é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 499).

Afinal, qual o perfil do leitor na década de 2010-2020?

Diferente das décadas anteriores, a década de 2010 contou com uma legislação educacional bastante consolidada. Já haviam sido publicadas as críticas aos PCN (BRASIL, 2008) e, inclusive, às suas complementações, o que pode resultar no baixo interesse das obras do período de perscrutar a legislação educacional. A atenção aos documentos, nas produções dessa década, se resume mais a breves menções do que a discussões profundas. Embora algumas obras do período ainda preconizem um *leitor emancipado*, como era predominante no intervalo anterior, na década em questão, há o predomínio de um perfil de *leitor fruidor*, o que não exclui uma postura cidadã, haja visto que, em uma sociedade produtivista e voltada ao consumo, utilizar o tempo para uma leitura de prazer, que não leva ao lucro, é uma atitude contestadora.

Isto posto, o perfil do leitor que se pretende formar nos livros da década de 2010 foi categorizado das seguintes formas: A) emancipado; B) fruidor, esta categoria, com duas variações, i) com tendência à cidadania e ii) hedonista; e C) indefinido.

A) Emancipado (leitura crítica do mundo):

- *O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos* (BENVENUTI, 2012): os leitores literários que se deseja formar são conscientes e críticos (BENVENUTI, 2012, p. 24), capazes de ler e de produzir diversos gêneros discursivos para atuarem no mundo de forma cidadã. Benvenuti (2012) parte da concepção freireana de que um *bom leitor* “é aquele que constrói novos conhecimentos a partir de suas leituras, sejam elas feitas em livros, sejam do mundo” (BENVENUTI, 2012, p. 26). Não obstante, os leitores que se deseja formar são capazes de reescrever o texto por meio da leitura e de reconstruir as ideias do autor em suas reflexões (BENVENUTI, 2012)



e, dessa forma, usar a “linguagem como um meio de compreender e transformar a realidade em que vivem” (BENVENUTI, 2012, p. 24).

- *Ensino de Literatura e Cultura* (GOMES, 2014): objetiva a formação de um *leitor crítico* (2014, p. 21; p. 24; p. 27; p. 32; p. 65; p. 83; p. 114), engajado socialmente, a fim de enfrentar o sexismo e a desigualdade de gênero a partir da leitura literária. Para Gomes (2014), a formação crítica do leitor literário engloba as habilidades de “reler o passado cultural e desvendar o jogo de poder que todo o texto carrega” (2014, p. 24) e de “identificar as tensões sociais entre a tradição e a renovação dos valores culturais” (2014, p. 21). Preconiza, ainda, um leitor colaborativo (2014, p. 32); que atualiza os sentidos do texto (2014, p. 77), renovando “os significados do texto por meio da revisão histórica da literatura” (2014, p. 66); hábil e atento (2014, p. 73) “para desvendar a crítica ao sistema padronizado das identidades masculinas e femininas” (2014, p. 73); culturalmente competente (2014, p. 124), que vê o texto literário “como um produto social” (2014, p. 124) e o relaciona “com suas significações culturais” (2014, p. 124); além disso, o leitor deve “entrar em contato com a memória coletiva” (2014, p. 103); ser capaz “de identificar qual a temática abordada pelo texto e as especificidades que o texto apresenta quanto às representações identitárias” (2014, p. 66). Assim, a formação de leitores concorre para “produzir autonomia para os seus leitores” (2014, p. 33) e para o desenvolvimento de um cidadão consciente (2014, p. 32).
- *O ensino de literatura hoje* (SILVA, 2016): prevê a formação de um leitor *fruidor e crítico*, capaz de ler os clássicos, de defender as *escritas* que o representam e, assim, de promover uma mudança cultural no mundo. Silva (2016) defende que essa humanização somente se estende às classes menos privilegiadas se o ensino de Literatura tomar como base o conceito de “escritas”. Dessa forma, acredita que as leituras com as quais os escolares se identificam, podem “ajudar na formação de um público leitor mais competente, com mais habilidade, mais crítico e que leia mais dentro e fora da escola; que venha, por fim, compreender a Literatura como evento” (2016, p. 38-39), e “construir uma rede de significação afirmativa sobre as Literaturas e escritas em geral” (2016, p. 39). Destarte, além de competente (2016, p. 38) e crítico (2016, p. 38; p. 60; p. 75), o leitor literário que se pretende formar é cidadão (2016, p. 58; p. 59; p. 60), autônomo (2016, p. 59) e maduro (2016, p. 60). Sobretudo, a noção de “escritas” preza o prazer da leitura (2016, p. 60; p. 82).



B) Fruidor:

i) com tendência à cidadania:

- *Leitura e letramento literário* (COENGA, 2010): considera que o objetivo de formar um “leitor crítico” já se tornou um lugar-comum, assim, a formação de leitores deve priorizar o desenvolvimento do prazer no ato de ler e na apreciação do trabalho artístico do texto literário. Coenga (2010) considera que “a escola precisa compreender o ensino de literatura como um dos meios mais eficazes para a sensibilidade e o desenvolvimento cognitivo” (2010, p. 103), embora não se prolongue na discussão sobre a vertente civilizadora da literatura. Diante disso, além de um “leitor crítico”, o autor salienta que a formação de leitores literários deve priorizar o prazer no ato de ler. Para se referir ao leitor que se pretende formar, lança mão, ainda, das expressões: leitores autônomos, críticos e criativos (2010, p. 54); bons leitores (2010, p. 69); competentes em leitura (2010, p. 77); críticos e competentes (2010, p. 81), e proficientes (2010, p. 83).
- *Literatura juvenil* (GREGORIN FILHO, 2011): enfoca a formação do *leitor literário*, de um leitor crítico, capaz de apreender a integralidade dos textos. O autor recorre às fases de desenvolvimento do leitor propostas por Nelly Novaes Coelho (2000 *apud* GREGORIN FILHO, 2011), a saber: pré-leitor; leitor iniciante; leitor em processo; leitor fluente; e leitor crítico que, por sua vez, “tem total domínio dos procedimentos envolvidos na leitura” (COELHO, 2000 *apud* GREGORIN FILHO, 2011, p. 67). Entretanto, o autor defende que, além de crítico, deve ser formado um “leitor competente intersemioticamente” (2011, p. 75), motivado e “criativo” (2011, p. 75), ou seja, um leitor capaz de compreender textos produzidos em diversas formas semióticas.
- *Metodologia de ensino da literatura* (PEREIRA; CAVALCANTE; CABRAL, 2013): embora explorem facetas distintas do leitor em formação, apresentam uma homogeneidade: esperam a formação integral do estudante, o que abarca a formação de um leitor literário crítico e competente, que goste de ler e saiba se posicionar sobre suas leituras. Cabral (*in* PEREIRA; CAVALCANTE; CABRAL, 2013), afirma que o ensino de literatura tem por “objetivo transformar o aluno em um leitor literário autônomo e competente, de modo que ele tenha condições de se apropriar da realidade e dar sentido ao



que lê, reconhecendo as peculiaridades da manifestação da linguagem” (2013, p. 62). Não obstante, visa a formação de leitores competentes e críticos (2013, p. 16; p. 134); “habilitados a conviver em seu grupo social” (2013, p. 61); “posicionados diante das grandes questões humanas e políticas que a sociedade ora enfrenta” (p. 64); emancipados, com o horizonte de expectativas ampliado (2013, p. 20). Já Cavalcante (*in* PEREIRA; CAVALCANTE; CABRAL, 2013) preza a formação de leitores que desenvolvam gosto pela leitura (2013, p. 33; p. 35). Pereira (*in* PEREIRA; CAVALCANTE; CABRAL, 2013), por sua vez, propõe que o ensino está intimamente relacionado “à concepção de leitura literária e sua importância para a formação do sujeito de forma ampla e integral” (2013, p. 141).

- *Círculos de leitura e letramento literário* (COSSON, 2014): prevê um leitor *literário competente*, isto é, capaz de ler ampla e criticamente, de controlar seu processo de leitura e de identificar aspectos do texto literário assim como as regras de sua comunidade de leitores ou “comunidade discursiva”, que Leffa (1999 *apud* COSSON, p. 40), explica como um conjunto de limites e regras ao qual o leitor sempre se submete conforme o contexto em que está inserido. Desse modo, a leitura torna-se “uma interação controlada pelas regras dessa comunidade e o leitor/escritor precisa conhecer ou dominar essas regras [...] para construir sentidos que sejam considerados legítimos” (COSSON, 2014, p. 40). O autor lança mão das considerações de Brabham e Villaume (2000 *apud* COSSON, 2014, p. 147) que objetivam a formação de “leitores habilidosos”, que “controlam seu processo de leitura e constroem ativa e cuidadosamente o sentido do que leem” (2000 *apud* COSSON, 2014, p. 147) e, além disso, atribuem aos círculos de leitura o desenvolvimento de “modos ativos e cuidadosos de ler” (2000 *apud* COSSON, 2014, p. 147). Isto posto, Cosson (2014), intenta formar um “leitor proficiente” (2014, p. 99) e “maduro” (2014, p. 143), que seja membro consciente e ativo de cada comunidade de leitores na qual está inserido (2014, p. 138), ou seja, nos diversos círculos sociais que frequenta, se configurando como um “leitor literário competente” (2014, p. 70).

ii) Hedonista:

- *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário* (KEFALÁS, 2012): prevê a formação de um *leitor literário* que, diferente de um leitor proficiente, não erige muitas expectativas sobre a leitura, mantendo-se aberto a fruir o texto com os seus sentidos.



Para Kefalás (2012), o leitor literário, ao ser tocado pela linguagem, experencia essa relação efetiva com o texto, “a produção de efeitos de estranhamento” (2012, p. 7) perante a sua percepção cotidiana, ou seja, a literatura promove a desautomação do hábito, resultando na “formação transformadora do aluno-leitor” (2012, p. 7). Assim, é necessário um leitor “aberto, vulnerável; mais que proponente e pragmático, um sujeito receptivo, passional, estremeado, que se deixa afetar” (2012, p. 22); que interaja com a palavra e coloque-se “em risco diante dela” (2012, p. 22). Um leitor que, ao roçar “na textura das palavras, em seus jogos de sentidos” (2012, p. 45) atrele o texto literário como matéria à sua sensibilidade (2012, p. 45).

C) Indefinido:

- *Leitura literária na sala de aula* (RODRIGUES; BOBERG; STOPA, 2012): a obra prioriza a apresentação de sequências didáticas das diversas metodologias discutidas, destarte não explora ou debate o conceito de formação de leitores e nem define explicitamente o leitor que deseja formar. Borberg e Stopa (2012) detêm-se na preparação metodológica do docente para o ensino. Apenas no texto da quarta-capa do livro, indicam que o preparo do professor visa formar um *leitor crítico*. Esse leitor deve ser capaz de reconhecer intenções na leitura dos textos, “de forma lúdica ou crítica” (2012, p. 14) e, assim, experenciar a literatura “em seu cotidiano, com todas as benesses que a experiência representa, entre elas, o aperfeiçoamento intelectual e emocional” (2012, p. 14). Embora não se aprofundem na discussão do perfil do leitor a ser formado, a obra valoriza o desenvolvimento do prazer através da leitura.

Considerações finais

Partindo da tese intitulada *O ensino de literatura em livros brasileiros (entredécadas 1960-2010)* que sintetizou o perfil do leitor literário objetivado pelos livros de ensino de literatura no período 1960 a 2021, este artigo objetivou apresentar um recorte da referida tese, abordando o modelo de leitor preconizado em livros sobre ensino de literatura produzido nas últimas décadas, ou seja, no período de 2000 a 2010. Neste intervalo de tempo, observou-se o predomínio de um *leitor fruidor*, que não dispensa uma visão emancipatória do ensino de literatura, contudo, direciona-a ao individual, à formação de um leitor-cidadão, sem necessariamente abordar aspectos sociais e da luta de



classes, como se observou em momentos anteriores. Os mitos do letramento aparecem mais sutilmente, mas ainda rondam o ensino de literatura dos anos 2010, aliados a uma ideia de meritocracia: embora fique implícito que a literatura não torna os leitores pessoas superiores, é reforçada diversas vezes a ideia de que dominar a leitura da literatura canônica torna o leitor merecedor de um espaço junto à elite cultural. Ou seja, ao invés de empoderar as classes menos favorecidas para validarem suas literaturas junto à elite, intenta-se *higienizar* o leitor e adequá-lo ao padrão de prestígio com vistas à sua ascensão social.

Essa tendência foi respaldada pela BNCC (BRASIL, 2018), publicada dois anos após a última obra do *corpus* analisado, que utiliza o termo *leitor-fruidor* e que prioriza a formação do indivíduo para a execução do seu projeto de vida. Como discutido, uma das hipóteses aventadas na tese era de que a falta de unidade nos livros de ensino de literatura poderia ser reflexo da fragilidade dos documentos educacionais, no entanto, os documentos parecem seguir as tendências dos livros e não vice-versa.

Isto posto, nas projeções para o futuro, duas possibilidades se apresentam com base nesse histórico: a manutenção dessa tendência da figura do leitor literário como um *leitor fruidor* ou a retomada do projeto de formação do *leitor emancipado*, haja visto que em Gomes (2014) e Silva (2016) é notório o ressurgimento de uma inclinação ao engajamento social, ao empoderamento do indivíduo para lutar pela validação de sua literatura, de sua cultura, e pela emancipação de toda a sua classe, sobretudo sob a égide dos estudos culturais, decoloniais, dos novos estudos dos letramentos e da retomada de uma perspectiva crítica de educação.

Referências

BENVENUTI, J. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOBERG, H. T. R. **Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação**. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.



BRASIL. **Lei n.º 10.994, de 14 de dezembro de 2004:** Dispõe sobre o depósito legal de publicações, na Biblioteca Nacional, e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, v. 1, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: [s.n.], 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, v. II, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COENGA, R. **Leitura e letramento literário:** diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, M. T. S. Modelos para ensinar a leitura: dos manuais de ensino de leitura para professores - décadas de 1940-1960. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

DALVI, M. A. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação.. **Eutomia**, v. 1, n. 11, 2013. 386-406.

DALVI, M. A.; PONCE, R. F. Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, jun. 2021. 1662-1680.

GOMES, C. M. **Ensino de literatura e cultura do resgate à violência doméstica.** Jundiaí: Paco, 2014.

GRAFF, H. J. **The literacy myth:** literacy and social structure in the 19th century. New York: Academic Press, 1979.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura juvenil:** adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

KEFALÁS, E. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário.** Campinas: Autores Associados, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita (1940-1950) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático. São Paulo /Marília: Editora Unesp / Oficina Universitária, 2014. p. 199-221.



PEREIRA, M.E.M.; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara R. S. **Metodologia de ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

QUADROS, C. M. **O ensino de literatura em livros brasileiros** (entredécadas 1960-2010). Inédita. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Literários) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022.

SILVA, A. D. P. D. D. **O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas**. Campina Grande: EdUEPB, 2016.



PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES*

SOCIAL PRACTICES OF LITERARY READING IN SCHOOL AND NON-SCHOOL SPACES

Cláudio Mello¹

RESUMO: Este artigo apresenta especificidades da abordagem da literatura em espaços escolares e não escolares em uma perspectiva dialógica na qual a leitura é considerada uma autêntica prática social. O objetivo é contribuir para redimensionar objetivos e tomada de decisões acerca de pressupostos teórico-metodológicos tanto em um quanto em outro espaço, em prol de uma ação educativa que preserve o apreço pela literatura, ao mesmo tempo em que aproveite oportunidades para propiciar a formação de um leitor cada vez mais sensível, autônomo e crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Mediação de leitura. Sociabilidade literária.

ABSTRACT: This article presents specificities of the approach to literature in school and non-school spaces in a dialogic perspective in which reading is considered an authentic social practice. The objective is to contribute to resizing objectives and decision-making about theoretical-methodological assumptions both in one and the other space, in favor of an educational action that preserves the appreciation for literature, at the same time that takes advantage of opportunities to promote the formation of an increasingly sensitive, autonomous and critical reader.

KEYWORDS: Literature teaching. Reading mediation. Literary sociability.

¹ Professor associado do departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Doutor em Letras pela UNESP, com pós-doutorado em Didática da Língua e da Literatura na Universidade Autônoma de Barcelona. Membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1029-1054>. E-mail: claudiomello@unicentro.br.

*Artigo recebido em 25 de julho de 2022 e aceito para publicação em 30 de setembro 2022.



De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, mais importante trabalho sobre hábitos de leitura realizado no país desde 2000, o brasileiro parece ter estagnado a sua atividade leitora. O estudo mostra que passamos de uma média de 4,7 livros lidos por habitante/ano em 2007 para 4,0 na amostragem feita em 2011, número baixo se comparado aos de países desenvolvidos como a Espanha, com 10,3 e mesmo de vizinhos como o Chile, com 5,4, ou a Argentina, com 4,6 livros lidos por habitante no mesmo ano. Em 2015 o índice de leitura no Brasil alcançou 5,0 livros/ano, patamar que permanece o mesmo em 2019, última edição da pesquisa (FAILLA, 2021).

Preocupa que os níveis de leitura em nosso país não estejam avançando após tantos estudos na área, o desenvolvimento de políticas públicas para a leitura, embora de alcance limitado, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado em 1992, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), implementado em 1997, e o mais importante deles, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006, além do esforço tão dedicado de tantos mestres nas escolas e nas universidades e de mediadores em espaços não escolares Brasil afora.

Para reverter o quadro atual, um dos principais desafios é que a leitura literária, realizada como autêntica prática social, seja uma atividade normalizada na sociedade, isto é, incorporada aos hábitos de ócio e cultura dos cidadãos, retirando-a do paradigma em que se encontra, identificada mais como uma mera tarefa escolar obrigatória do que como algo prazeroso e interessante. De acordo com Zilberman (2012), no Brasil 36% das pessoas participantes da pesquisa citada afirmam que a motivação para a leitura é a exigência escolar ou acadêmica, enquanto que na Espanha esse dado é de apenas 7%.

Mas não se infira que com isso quero insinuar que os conhecimentos sejam prejudiciais à promoção da leitura. Muitas vezes, eles são colocados em oposição ao prazer literário e à subjetividade do leitor, mas essa é uma falsa dicotomia, pois o que se passa durante a experiência estética vivenciada pelo leitor é uma fruição compreensiva ou compreensão fruidora, na expressão de Jaus (1994). Vejamos de que forma a equalização entre essas duas perspectivas (cognição e fruição) pode fundamentar as práticas pedagógicas em espaços tanto escolares como não escolares.



Teoria versus prática?

Em primeiro lugar, esclareço meu ponto de vista. Em âmbito profissional, sou professor formador no curso de Letras de uma universidade pública no interior do estado do Paraná há mais de 15 anos, atuando na docência de Literatura Brasileira, Teoria da Literatura, além do Ensino de Literatura, área de minhas pesquisas. Essa atuação está ligada a uma longa relação pessoal com a literatura, que remonta à minha infância, quando uma irmã mais velha me apresentou textos literários infantis, e à minha adolescência, quando tive um professor de Língua Portuguesa apaixonado por literatura que incentivava a leitura, valorizando nossas escolhas e pontos de vista. Quando pude escolher minha profissão, o interesse pela literatura me conduziu ao curso de Letras, não tanto pela possibilidade de entrar no mercado de trabalho como professor, mas sobretudo pelo interesse pela literatura em si. Tal aspecto se verificou mesmo quando profissional, pois durante a pós-graduação minhas pesquisas se concentraram na crítica literária; o interesse pelo ensino veio depois, quando assumi a vaga de concurso na universidade onde atuo. Chegando aqui para lecionar literatura brasileira, fui convidado a ministrar um curso de especialização para professores da educação básica, que me convidaram a visitar algumas escolas públicas. Ao tomar contato com a realidade educacional inquietou-me o pouco contato dos alunos com os livros, além de bibliotecas escolares com pouca finalidade pedagógica. Passei então a contribuir em projetos extensionistas com a finalidade de promover a leitura literária sobretudo em ambientes escolares, inicialmente com um viés mais lúdico, mas com o tempo com uma perspectiva no sentido de formar leitores autônomos, capazes de estabelecerem relações entre aspectos estéticos e suas próprias visões de mundo. Se desde então a maior parte de meu trabalho como pesquisador, professor e extensionista esteja empenhada na promoção da leitura literária, minha identidade profissional está inevitavelmente marcada pela Teoria Literária, disciplina que ministro há duas décadas.

É desde esse lugar de fala que entendo que a Teoria Literária, assim como a História da Literatura, é importante para a compreensão de aspectos estéticos presentes nos textos literários, porém em nenhum momento ela deve ser o objetivo do ensino na educação básica. Por isso, nos cursos de Letras devemos demonstrar aos estudantes em formação inicial para quem estão estudando esta ou aquela teoria lin-



guística ou literária, a fim de que eles possam utilizá-las para fundamentar práticas pedagógicas durante o magistério. Como diz Todorov (2009, p. 35), “O ensino secundário, que não se dirige aos especialistas da literatura mas sim a todos, não pode ter o mesmo objeto: é a literatura em si que está destinada a todos, não os estudos literários”.

Literatura como objeto de estudo

Penso que o problema está na ênfase dada aos aspectos teóricos quando do trato com a literatura em ambiente escolar. Tal ênfase tem uma longa tradição que atravessa o Século XX, por força da disseminação de conhecimentos desenvolvidos principalmente por teorias que elegeram o texto como objeto de estudo. Uma das principais foi o Formalismo Russo, cujos estudiosos reivindicaram uma abordagem intrínseca do texto literário, rompendo suas relações com o contexto externo (autoral, mas também social, político, ideológico), para concentrar-se na materialidade do texto. Eikhenbaum recusa elementos extratextuais como fonte de explicação da obra literária, por meio do método descritivo e morfológico e busca no próprio texto aquilo que o torna literário – sua literariedade; Chklovski concentra-se na deformação criadora da linguagem literária, que conduz a um estranhamento; Tynianov examina a relação posicional das palavras, inexistente na linguagem cotidiana; Tomachevski se debruça sobre o estudo do tema, ideia comum que une os elementos da obra e ressalta sua unidade; e O. Brik se concentra no estudo do verso, complexo linguístico com leis particulares cujas construções sintáticas estão indissolivelmente ligadas ao ritmo. Todos empenhados no estudo do texto em si, separando-o de sua utilização social em uma busca das particularidades da linguagem poética (EIKHENBAUM *et al.*, 1971).

Outra corrente crítica nessa ótica de concentração no texto e distanciamento das relações sociais foi o Estruturalismo, em sua gênese voltado à compreensão da língua como um sistema de signos por Saussure (1989), que deixou a fala e sua consideração na realidade empírica em segundo plano em seus estudos. No campo do Estruturalismo Literário, autores procuraram identificar constantes na literatura: Bremond com as possibilidades lógicas da narrativa; Greimas com uma gramática universal da narrativa; e Todorov com regras sintáticas da linguagem para analisar narrativas (BONNICI, 2005). Nos anos 1960 e 1970, o Estruturalismo teve grande prestígio nas universidades eu-



ropeias, e encontrou grande aceitação no meio acadêmico em função dos movimentos de maio de 68 na França. A ideia de libertação atingiu os estudos literários, que abandonaram a interpretação da obra a partir de determinismos externos, como o biográfico do autor ou do contexto histórico, abrindo espaço para a adoção das abordagens estruturalistas, ou seja, o estudo intrínseco do texto dirigido por categorias da Teoria Literária (TODOROV, 2009, p. 30).

Outra área que obteve grande destaque nos estudos literários foi a historiografia literária, que iniciou no Século XIX e atravessou o Século XX em importância crescente, associando aspectos sociais, éticos, políticos, considerados causas, às consequências das obras literárias na sociedade, como o impacto no público e a influência em outros autores, em uma abordagem positivista que propugnava uma história linear, a qual, por seu esquematismo, não reconhecia a profunda relação entre literatura e vida social (TODOROV, 2009, p. 30).

A força do Formalismo, do Estruturalismo e da tradição da História da Literatura se fez sentir nos cursos de Letras no Brasil, que proliferaram no país justamente a partir das décadas de 1960 e 1970 (GÓIS, 2018), engendrando um currículo focado no estudo da literatura a partir de uma ótica histórica positivista, diacrônica e linear, e valorizando as características de estilos de época em análises literárias centradas no texto. Essas abordagens deixaram heranças, encontradas por Marly Oliveira (1982) em cursos de Letras de 25 universidades brasileiras na década de 80 e por Vanderleia Oliveira (2007) em sete de universidades públicas paranaenses na atualidade, com currículos organizados em torno da historiografia literária e a disposição de autores e obras em uma linha cronológica evolutiva, do passado para o presente, desconsiderando abordagens historiográficas sincrônicas como a proposta por Haroldo de Campos (1977).

Como resultado da forte presença dessas abordagens teóricas no meio acadêmico, *locus* da formação inicial de professores, inevitavelmente encontra-se no ensino de literatura em ambientes escolares da Educação Básica uma ideia de que o texto literário está ali para ser tratado como objeto de estudo, e não pelo seu valor social, ou seja, a dimensão estética dos textos em sua relação com as vidas dos educandos, como mostra estudo de Piedras (2007) em quatro escolas particulares de Ensino Médio de Porto Alegre, nas quais ela identificou um padrão de transmissão da historiografia por meio da apresentação de estilos de época e exemplificação com autores e obras canônicos.



Em suma, as concepções teóricas focadas no estudo intrínseco do texto e na historiografia literária engendraram procedimentos de ensino focados na análise literária de aspectos internos da obra, como a estrutura, a linguagem e as características literárias, como atividades fins.

A teoria fundamenta a prática. Felizmente, isso ocorreu de modo análogo nos novos ares respirados a partir da mudança de paradigmas teóricos em uma perspectiva social e interativa, que implicaram em metodologias de ensino nesse novo viés.

Dialogismo e ênfase no leitor

A partir da década de 1980 começam a ganhar visibilidade no Brasil estudos que valorizam a sociabilidade tanto da linguagem quanto da leitura literária, com grande impacto no desenvolvimento de alternativas metodológicas para o ensino da literatura que contribuem para a reaproximação entre a literatura e a vida social dos leitores. Uma das principais é a concepção interacionista de linguagem de Bakhtin, para quem a própria consciência não é algo estritamente individual, mas sim um fato sócio-ideológico, de modo que a linguagem se desenvolve em uma relação dialética entre os signos interior e exterior. Dessa forma, todo signo é ideológico, social, e cada “palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 66). Portanto, toda palavra é dialógica, formada tanto pelo “eu” como pelo “outro”. Essa concepção sociodiscursiva de linguagem orienta a formulação do conceito de letramento, que valoriza a dimensão do uso social da língua e orienta essa perspectiva tanto para o ensino de língua (KLEIMAN; SIGNORINI, 1995) quanto para o de literatura (COSSON, 2006).

Outra corrente importante para essa revisão de paradigmas teóricos com grande influência no ensino de literatura foi a Estética da Recepção, lançada em 1967 na Alemanha por Hans Robert Jauss, mas disseminada no Brasil a partir da década de 1980 (ZILBERMAN, 1989). Para Jauss, a obra literária não tem um sentido em si, mas é concebida como um complexo linguístico-imaginário com pontos de indeterminação, os quais são preenchidos pelo leitor a partir de seu horizonte de expectativas, isto é, tudo aquilo que está em seu horizonte de experiências,



conhecimentos, sentimentos, aspectos subjetivos, traumas etc. Dessa forma, Jauss concebe que é o leitor quem recria o objeto estético em diálogo produtivo com o texto.

Os procedimentos de ensino advindos desses referenciais se caracterizam pela busca de uma leitura literária como prática social, voltada para as necessidades e interesses dos leitores. As obras são selecionadas pelo professor ou mediador por sedução e não por imposição. Os conhecimentos teóricos acerca da forma como a estética é concretizada nos poemas e narrativas são explorados de modo que os leitores percebam sua função nas obras, como atividade meio para atingir o objetivo do ensino de literatura: a vivência de uma experiência estética e o prazer dela oriundo, em um processo de formação do leitor diferente para cada comunidade e cada contexto real.

Espaços escolares

Bem distante de uma satisfação imediata encontrada, por exemplo, no ato de consumir uma simples mercadoria, esse prazer é essencial para o envolvimento efetivo do leitor com a obra literária, com procedimentos de acordo com os objetivos dos espaços em que o trabalho é desenvolvido.

Nos espaços escolares, em que o objetivo principal é formar leitores autônomos e críticos, está presente a preocupação com a apropriação da tradição literária e a formação de repertório. Mas isso não deve ser feito de modo impositivo, pois, como lembra Daniel Pennac (1994), não se pode obrigar ninguém a ler, ao menos não em uma perspectiva interacionista, assim como não se pode obrigar ninguém a amar. Desse modo, resta buscar seduzir os leitores para o universo da literatura, criando uma relação positiva, agradável, prazerosa e mesmo lúdica, abrindo oportunidades para os alunos falarem e explicitarem sua subjetividade sobre as leituras realizadas.

Isso não significa que não haja o que ensinar, ao contrário. Como o prazer literário é um prazer intelectual, é importante que os alunos percebam que forma e conteúdo perfazem um todo indissolúvel, que um poema oferece uma nova visão de mundo por meio de uma nova forma de expressão. Portanto, reconhecer questões artísticas tende a potencializar a experiência estética e o prazer intelectual dela oriundo. Para tanto, é importante conhecer convenções poéticas, como gêneros, estilos, aspectos da teoria e mesmo da historiografia



literária, recursos enfim que impactam na capacidade leitora, sem, obviamente, que isso seja o objetivo da atividade. A velha pergunta “para quê literatura?” é sempre oportuna. É o professor, exercendo seu papel de mediador de leitura, quem deve discernir acerca de qual aspecto merece ser abordado, para que o aluno perceba sua função naquele texto concreto e faça uma leitura significativa para sua vida.

Para alcançar essa prática social no ato da leitura, é relevante que o trabalho esteja organizado em um plano global de leituras que ultrapasse o ano letivo, com ações marcadas pela ênfase no leitor, em que o texto literário seja abordado pelo seu vivo interesse, e não apenas como uma disciplina escolar ou como um utensílio para o ensino de língua, da moral ou de qualquer outro conteúdo.

Com o plano global de leituras, na comunidade escolar os agentes, espaços e atividades se combinam para promover a leitura literária: os professores de língua e literatura exploram no texto literário a sua qualidade estética, incluindo um repertório de leitura flexível, que contempla, além do cânone oficial tradicionalmente presente nos currículos, uma diversidade de obras de acordo com os acervos físico e digital disponíveis, com obras contemporâneas, infantis e juvenis, digitais e hipertextuais, sempre de acordo com o interesse dos alunos; o bibliotecário (ou seu representante, já que esse profissional é coisa rara nas unidades escolares) organiza os livros e planeja atividades de promoção da cultura, tornando a biblioteca um espaço alegre, acolhedor e convidativo, com atividades como saraus literários, teatro, música, encontros com escritores e outros profissionais; e os pais participam das atividades organizadas a partir da escola, emprestando livros e frequentando a biblioteca, para poder dar em casa a saudável lição do bom exemplo. Claro que, para o êxito desse empreendimento, é necessário que a proposta pedagógica da escola possua um embasamento teórico e metodológico focado nessa interação social entre texto e leitor, no prazer da leitura, assim reconhecido por toda a comunidade escolar, pedagogos, professores, bibliotecários, alunos e pais.

Aqui é preciso destacar o papel do professor como mediador, cuja própria educação literária interfere em sua ação pedagógica, influenciada por sua relação pessoal e passional com a leitura, como mostrou Munita (2021). Em vez de apresentar-se como autoridade detentora das chaves de interpretação do texto, o professor desenvolve um trabalho na qualidade de leitor, não na condição de aluno, mas como um *sujeito leitor didático*, que coordena a ação educativa



compartilhando também seus sentimentos e subjetividade com parcimônia, sem os impor, demonstrando que a literatura é algo vivo, capaz de suscitar emoções, fascínio, prazer. Assim, a dimensão afetiva pode contagiar o ambiente da prática pedagógica de modo que os alunos relacionem sua vivência subjetiva ao universo poético e ficcional. É uma boa oportunidade para os alunos experimentarem o prazer estético em momentos em que aflora a sensibilidade, como deve ser caracterizada a leitura em espaços tanto escolares como não escolares, embora haja especificidades.

Espaços não escolares

Aqui também se coloca a sempre atual questão, para quem literatura? Se pessoas se juntam para ler em locais tradicionalmente não destinados ao ensino formal, como bibliotecas públicas e comunitárias, associações de bairro, centros culturais, clubes sociais, empresas, jardins, hospitais etc., supõe-se que elas esperam ter um encontro agradável com a literatura, uma vez que em tese elas tem a opção de não o fazer. Por isso, é fundamental que essa expectativa esteja no horizonte de quem coordena as atividades, para que valha a pena ler. Nesse sentido, a especificidade da promoção da leitura nos espaços não escolares compartilha de alguns pressupostos daquela realizada nos escolares, mas também se distingue desta por algumas razões.

Dentre os aspectos comuns a ambos os espaços, pode-se apontar: a relação positiva com a literatura; a criação de um espaço de acolhimento, respeito e escuta sobre os sentimentos que emergem da leitura das obras a partir da subjetividade de cada leitor; o compartilhamento de interpretações e a negociação de sentidos dos textos.

Diferentemente dos espaços escolares, em que há um planejamento educativo para a formação do leitor que contempla a apropriação da tradição literária, nos não escolares predomina a animação de leitura; o tom lúdico; a interação com outras linguagens, como expressão corporal, dramática, musical e plástica como a pintura e o desenho; uma maior liberdade de escolha de obras por parte dos leitores; a diversificação de dinâmicas; a leitura livre, além da leitura dirigida pelo mediador ou a compartilhada coletivamente; uma maior oralização e trocas de experiência próprias dos círculos de leituras; a vinculação de questões suscitadas nos textos à “leitura do mundo”, sem tanto vínculo com questões linguísticas ou estéticas (CARVALHO, 2012).



Mas aqui é preciso fazer uma consideração. Ainda que nos espaços não escolares não haja preocupação com o aprendizado de questões estéticas, é importante que o mediador, na medida do possível e desde que isso não transforme a atividade em *aula* de literatura, faça a mediação para que os leitores se atenham à especificidade literária das obras e percebam que o tratamento estético também “fala” no texto, ou seja, possui uma significação e pode suscitar interpretações para além das que a temática sugere.

Também nos espaços não escolares o mediador, consciente de seu papel pedagógico, apresenta-se aos participantes como um sujeito leitor didático que compartilha sua própria subjetividade e afetividade, com propósitos pedagógicos, colocando-os em perspectiva com o texto e a realidade social, constituindo-se assim em potente leitor modelo.

Alternativas metodológicas

Tendo em conta as semelhanças e distinções entre as atividades desenvolvidas nos espaços escolares e não escolares, muitos procedimentos podem ser empregados em ambas, observando-se a ênfase apropriada aos objetivos de cada um. Vejamos alguns dos mais acessíveis, por serem de fácil compreensão por parte do mediador e simples para colocar em prática para os leitores.

- Estratégias inferenciais de leitura

Advindas da psicolinguística, essas estratégias são utilizadas para ativar conhecimentos prévios dos leitores, potencializando a polissemia dos textos (SOLÉ, 1992). Na prática, o mediador apresenta aos participantes três tipos de questões, que devem ser realizadas:

- a) *antes* da leitura, com perguntas motivar a leitura a partir do contexto social da compreensão do texto; construir o objetivo da leitura; ativar os conhecimentos prévios; colocar os leitores em uma posição proativa em relação às possibilidades de sentido do texto;
- b) *durante* a leitura, por meio de perguntas que demandem a explicitação de inferências ou implícitos do texto, em seguida confirmados ou rejeitados, dando lugar a novas deduções. Assim, os leitores mobilizam seus sentimentos e subjetivi-



dade por meio da sociabilidade instaurada durante a leitura compartilhada coletivamente;

- c) *após* a leitura, mediante perguntas que busquem a relação de temas presentes no texto com a realidade social dos leitores; que levem à explicitação de pontos obscuros; que favoreçam o confronto de opiniões e permitam a negociação de sentidos do texto coletivamente, sem, portanto, a imposição da autoridade do mediador.

Nos espaços escolares estas questões podem envolver aspectos linguísticos ou literários, como acerca da linguagem poética ou de elementos constitutivos do gênero textual, quando houver alguma função no texto que possa, pela sua explicitação, contribuir para um maior interesse ou prazer da leitura, favorecendo a experiência estética. Nos espaços não escolares as questões inferenciais podem abster-se desses elementos, concentrando-se mais nas possibilidades de sentido dos implícitos do texto, relacionando-os à vida social dos participantes – mas nada impede que, de acordo com o nível dos participantes, seja observada a função de elementos expressivos, para que a especificidade literária possa contribuir para a potencialização do prazer estético.

- Letramento literário

Oriundo dos estudos do letramento crítico, o letramento no campo da literatura tal como pensado por Cosson (2006) auxilia no uso social da produção literária escrita por parte dos leitores. Para tanto, o autor propõe a *sequência básica*, com as seguintes etapas:

- 1º motivação, destinada a preparar o leitor para o acesso ao texto, podendo ser trabalhada a partir do título, do tema ou de aspectos como a estrutura ou gênero textual;
- 2º introdução, que pode incluir informações sobre o autor ou sobre o texto, justificativa para a escolha da obra, antecipação de parte do enredo, exploração de elementos paratextuais (capa, orelhas, contracapa), antecipações de hipóteses sobre a leitura;
- 3º leitura, acompanhada pelo mediador em todo o processo, porém sem policiamento. Se o texto for curto, pode ser feita junto com os participantes; se for longo, deve-se inserir intervalos, durante os quais o mediador pode oferecer roteiros



de leitura, para que os leitores prestem atenção em algum aspecto, ou propor leituras paralelas de textos menores ou o uso de dicionários.

- 4º interpretação, em que se constroem os sentidos do texto, partindo das inferências, as quais são externalizadas coletivamente. Nessa etapa é feito o registro das interpretações, por meio de produções dos participantes, como ilustrações, desenhos, textos, performances, diários etc.

Por ser mais acessível do ponto de vista da compreensão das dinâmicas e também do nível de compreensão das leituras, não tão aprofundado, a sequência básica é sugerida por Cosson (2006) para o Ensino Fundamental; mas nos espaços não escolares não deverá haver dificuldades para sua operacionalização. Para o Ensino Médio, o autor sugere a *sequência expandida*, que, além das etapas acima, incluem abordagens teórica, histórica, estilística, crítica, poética, presentificadora (sobre a atualidade do texto) e temática. Como implica mais estudos, não parece adequada para espaços não escolares.

- Método recepcional

Fundamentado na Estética da Recepção, o método começa com leituras mais próximas dos leitores, com obras conformadoras, no dizer de Jauss, ou seja, aquele tipo de literatura com a qual eles estejam familiarizados, e gradativamente agrega outras desafiadoras, que abordem temas mais complexos e que sejam mais elaboradas esteticamente. Da mesma forma que em relação ao tema, os procedimentos são diversificados, incluindo outros que, por sua novidade, instiguem a participação. Para isso, são sugeridos quatro passos:

- 1º identificação do horizonte de expectativas, quando o mediador apenas identifica os hábitos dos leitores, tanto em termos de obras quanto de dinâmicas que eles gostem;
- 2º atendimento do horizonte de expectativas, momento em que as leituras e procedimentos são aqueles que já são do agrado dos leitores;
- 3º ruptura do horizonte de expectativas, introduzindo obras e atividades que mantenham aspectos familiares ao mesmo tempo em que possuam inovações, como temas, linguagens, gêneros etc.;



4º questionamento do horizonte de expectativas, etapa em que não há leitura, mas sim uma tomada de consciência para perceber, por meio de discussões orais, em que medida a segunda leitura foi mais densa e interessante do que a primeira;

5º ampliação do horizonte de expectativas, quando é feita a seleção das próximas leituras, atendendo ao novo horizonte. A partir daí o método segue em espiral, agregando leituras mais densas e com dinâmicas que demandem a participação ativa de todos (BORDINI; AGUIAR, 1993).

O Método recepcional adequa-se aos espaços não escolares simplesmente em face do nível de conhecimento dos participantes e a viabilidade de se chamar a atenção para este ou aquele aspecto estético.

Os três exemplos de metodologia para a promoção da leitura apresentados são apropriados para uma promoção da leitura como prática social, uma vez que partem sempre da realidade dos leitores e, com uma incursão por perspectivas temáticas e particularidades estéticas, permitem uma interpretação reflexiva em que o universo ficcional ou poético adquire importância para suas vidas, de acordo com o contexto social, o nível de compreensão e os espaços, acervos e estrutura disponíveis.

Conclusões

Todos nós, estudantes, professores, pesquisadores, bibliotecários, animadores de leitura, nos dedicamos à literatura não só porque gostamos de ler, mas também porque acreditamos que ela tenha um valor intrínseco: contribuir para a formação humana mais ampla dos leitores. Em função do ambiente escolar ou não escolar em que a leitura literária ocorre, o propósito desta se altera e o trabalho com a promoção da leitura deve orientar-se para atender às necessidades do público-alvo e das possibilidades à disposição (espaço físico, acervo, recursos humanos e materiais etc.). No primeiro caso, a ação docente nas escolas normalmente está voltada para a apropriação de uma tradição literária por parte do aluno, e historicamente esse trabalho adquire um viés conteudista com ênfase teórica *sobre* a literatura, ainda que nas últimas décadas tenha incorporado uma preocupação com a sociabilidade da leitura. Já nos espaços não escolares o foco tem sido



no aspecto lúdico, de modo que a preocupação com o aprendizado dá lugar a atividades mais prazerosas e participativas e menos destinadas ao aprofundamento teórico-crítico dos textos lidos.

Apesar das particularidades de cada ambiente e tendo em vista que em ambos o propósito é contribuir para a formação do leitor em meio a práticas sociais de leituras significativas, seria muito produtivo que o trabalho com a literatura nos espaços escolares se apropriasse daquilo que de melhor podem oferecer as práticas dos espaços não escolares (como o aspecto lúdico e o prazer do texto) e vice-versa (como a apropriação de aspectos que podem propiciar uma maior experiência estética), para que se mantenha o apreço pela literatura, ao mesmo tempo em que se aproveitem oportunidades para propiciar a formação de leitores cada vez mais sensíveis, autônomos e críticos.

Portanto, se queremos construir uma sociedade leitora, é fundamental que todos, não só vinculados à área da educação, mas os cidadãos em geral valorizemos a leitura prazerosa, a leitura autêntica a que nos dedicamos porque temos necessidade de fazê-lo. Assim, reconheceremos que a literatura não é algo supérfluo, um luxo a que têm acesso apenas alguns iluminados, mas sim que está ao alcance de todos e se trata de um bem cultural que amplia a nossa formação e nos possibilita uma compreensão e uma identificação com o que há de mais profundo e sublime na produção humana.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BONNICI, T. Teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2005.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. Método recepcional. In: BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

CAMPOS, H. **A arte no horizonte do provável**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

CARVALHO, L. Q. A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. Vitória, 2012. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.



- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- EIKHENBAUM *et al.* **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre, Globo, 1971.
- FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: GMT Editores; São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021.
- GÓIS, M. L. S. Repensar os cursos de Letras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n.1, jan./jun. 2018, p. 211-239.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como desafio à teoria literária**. Trad. Sérgio Tella-rolí. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MUNITA, F. O sujeito leitor didático. In: PINTO, Francisco N. P. **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- OLIVEIRA, M. A. O ensino de Literatura brasileira na universidade: subsídios para uma abordagem crítica. Florianópolis, 1982. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- OLIVEIRA, V. da S. História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições. Londrina, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina.
- PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- PIEDRAS, M. C. Escola e história da literatura em diálogo. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- Solé, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó Ed., 1992.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, R. Ler é dever, livro é prazer?. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 117-122.



REMIÇÃO DE PENA PELA LEITURA EM AMBIENTES PRISIONAIS FEMININOS: REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDOS ACADÊMICOS (2019-2022)*

REMISSION OF SENTENCE BY READING IN FEMALE PRISON ENVIRONMENTS: REFLECTIONS FROM ACADEMIC STUDIES (2019-2022)

Rachel Pantalena Leal¹
Neide Luzia de Rezende²

RESUMO: Neste artigo, busca-se compreender a remissão de pena pela leitura em instituições prisionais femininas no Brasil, a partir de produções acadêmicas sobre a temática em relação com os documentos oficiais sobre o assunto. Optamos por abarcar aqui os anos de 2019 a 2022, período em que esse instituto legal foi mais bem sistematizado pelos documentos oficiais. Para revisão de literatura, utilizamos a base de dados disponível na plataforma do *Google Acadêmico*, por meio do descritor “remissão de pena pela leitura para mulheres”. Foi possível identificar 12 ocorrências de pesquisas e de estudos referentes ao objetivo deste artigo. A partir da exploração desse material, portanto, identificamos e analisamos indicadores relevantes, como temas, modalidade de pesquisa e seus resultados, autores e referências bibliográficas, de modo a conhecer e refletir sobre a temática no momento atual. Os resultados, em síntese, apontam que a leitura é compreendida como um direito para essas mulheres, coerente, assim, com as normativas oficiais mais atualizadas.

Palavras-Chave: Remissão de pena. Leitura na prisão. Mulheres em cárcere.

ABSTRACT: In this article, we aim to understand the practice of remission of sentence by literature reading in female prisons in Brazil, based on academic productions on the subject in relation to official documents on the subject. We chose to cover, in this research, the years 2019 to 2022, a period in which this legal institute was better systematized by official documents. To review the literature, we used the database available on the academic google platform, using the descriptor “penalty remission for reading for women”. It was possible to identify 12 occurrences of research and studies referring to the objective of this article. From the exploration of this material, therefore, we identified and analyzed relevant indicators, such as themes, research modality and its results, authors and bibliographic references, in order to know and reflect on the theme at the current moment. The results, in summary, indicate that reading is understood as a right for these women, thus consistent with the most up-to-date official regulations.

KEYWORDS: Remission of sentence. Reading. Women in prison.

¹ Mestranda em Educação pela USP. Professora de Português do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFSC. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (FE-USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4311-3091>. E-mail: rachel.leal@ifsc.br.

² Professora de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação; integrante do GT Literatura e Ensino da ANPOLL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7078-8727>. E-mail: neirez@usp.br.

*Artigo recebido em 30 de julho de 2022 e aceito para publicação em 30 de setembro 2022.



Introdução

Este estudo tem como objetivo realizar uma revisão da literatura acerca de pesquisas referentes à remição de pena pela leitura em prisões femininas, observando de que modo essas produções respondem a recomendações e normas dos documentos oficiais que regem esse instituto jurídico. Em decorrência dessa abordagem, busca-se também verificar que elementos da análise caracterizam essas pesquisas no espaço acadêmico, a fim de configurar um recente estado da arte sobre a prática da leitura de literatura em instituições prisionais.

Em acordo com a antropóloga francesa Michèle Petit (2021), a prática de leitura em contextos críticos, como a privação de liberdade, pode, para além de um papel de “distração” ou “funcional”, contribuir com a reconstrução desse sujeito, fragilizado em sua condição humana. Essa dimensão da leitura nessas situações específicas encontra-se no horizonte deste artigo ao se debruçar sobre os trabalhos encontrados, ou seja, como, juntamente com as normativas vigentes, esses autores pensam a relação entre a leitura e as mulheres presas.

O encarceramento feminino, ainda que em número muito reduzido se comparado àquele do sexo masculino, tem subido consideravelmente no Brasil. A edição do Infopen Mulheres³ (Brasil, 2018) constata um aumento de 656% entre 2000 e 2016. Quase todas as unidades femininas acompanham a superlotação geral dos presídios e a piora do quadro: altos índices de reincidência criminal, falta de tratamento individualizado, ausência e/ou precária assistência à saúde, à parte jurídica, social, laborativa, educacional (SILVA *et al.* 2021).

Ressalta-se ainda que o perfil de mulheres que estão sendo presas no Brasil é de jovens, mães, pobres, com baixa instrução escolar, negras, vinculadas ao tráfico ou ao roubo/furto. Esse dado aponta para a reprodução da organização social brasileira que historicamente vem marginalizando, de forma interseccional⁴, pobres, negros e mulheres (ALCÂNTARA *et al.* 2021). Mostra-se, portanto, a necessidade

³ O Infopen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) é o instrumento de mapeamento do sistema prisional realizado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Em 2014, criou-se uma versão específica sobre as mulheres e as unidades onde elas cumprem pena.

⁴ Segundo Crenshaw (2002, p. 177, *apud* ALCÂNTARA *et al.*, 2021), interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Esse conceito trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade aborda a forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.



de criar políticas públicas para reverter tal situação cultural-social, tais como a promoção da remição de pena pela leitura.

Inicialmente, abordam-se aqui as normativas que regem o instituto jurídico da remição de pena pela leitura; em seguida, explicitam-se os passos metodológicos para a elaboração da presente revisão bibliográfica; por fim, a partir das fontes acadêmicas estabelecidas sobre a remição de pena pela leitura e a mulher privada de liberdade no Brasil, reflete-se sobre o papel reparador da arte em momentos de crise humana (PETIT, 2021).

Marcos legais, concepções de leitura e o papel da escrita

O sistema prisional, ainda que complexo e contraditório, prevê, no artigo 126 e seguintes da Lei de Execução Penal (LEP) de 1984, a remição de pena mediante o trabalho e o estudo à pessoa condenada pela justiça. Porém, somente em 2011, com a Lei n. 12.433/2011 foi estabelecida a remição de pena pelo estudo; em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicou a Recomendação n.44 que sistematizou a remição de pena pelo estudo para atividades complementares de fomento à leitura (GODINHO; JULIÃO, 2021).

A Recomendação n. 44 orienta que o preso ou presa participará de forma voluntária e terá o prazo de 21 a 30 dias para leitura de um livro, devendo uma resenha escrita ser entregue ao fim desse período. Tendo sido aprovada a resenha pelo Juiz de Execução Penal competente, será cedida a remição de quatro dias de pena por obra lida. Ao apenado e à apenada permite-se a remição de 48 dias de pena em 12 meses, o que corresponde a um total de 12 obras lidas. No entanto, essa Recomendação adverte que tal instituto jurídico é destinado “notadamente para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional.”(BRASIL, 2013). Como se vê, o instrumento encerra uma visada utilitarista, quantitativa e técnica da leitura, uma vez que apenas quantifica a leitura, obriga-a a ser verificada por um mecanismo distanciado e impessoal, além de possuir uma função compensatória para aqueles que não acessam o direito à educação formal ou ao trabalho.

Em 2020, o Departamento Penitenciário Nacional (Depen) publicou a Nota Técnica n. 1/2020, com a intenção de estabelecer uma orientação nacional sobre a remição de pena pela leitura e resenha dos livros,



a qual basicamente reafirma a Recomendação n. 44, destacando que os objetivos da leitura se vinculam ao desenvolvimento cognitivo:

(...)o programa de remição pela leitura oportuniza, não somente a possibilidade de diminuição de parte da pena, mas também, a construção de indivíduos com maior capacidade de análise crítica da sociedade envolvente e da sua própria realidade. A leitura e a escrita, tornam-se, nesse contexto, mecanismos eficazes para a reflexões, ampliação da capacidade de compreensão e para o enriquecimento do vocabulário. Ou seja, transformações propiciadas por meio do gradativo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (BRASIL, 2020, p. 7) .

Assim, ler é importante para ocupar o tempo ocioso, para estimular o comportamento crítico, para o enriquecimento do vocabulário. Ademais, para a validação da resenha, há, na referida nota, a exposição de critérios pautados em referência escolar de correção⁵, bastante centrada na compreensão literal do texto literário e nos aspectos formais da escrita. A relação mais subjetiva entre leitor e texto, é, assim, excluída. Sobre isso:

No Sistema Prisional Federal, em 2019, participaram da remição pela leitura 3.694 detentos, de 580 unidades prisionais. Foram entregues 3.019 resenhas. Das resenhas entregues apenas 1.260 foram aprovadas. Ou seja, cerca de um terço dos participantes obtiveram aprovação no projeto. O baixo número de aprovações sinaliza o descompasso entre um projeto que prevê a escrita de um gênero textual incompatível com a baixa escolaridade da maioria da população prisional brasileira (GODINHO; JULIÃO, 2021, p. 11).

A Resolução n. 391 de 10/05/2021, publicada pelo CNJ (Conselho Nacional de Justiça), trouxe maior peso jurídico para o reconheci-

⁵ XVIII - As Oficinas de Leitura, com vistas ao incentivo à leitura e ao desenvolvimento da escrita como forma criativa de expressão, serão realizada pela equipe responsável e colaboradores, em salas de aula de modo a alcançar os objetivos propostos para a concessão da remição de pena pela leitura e com orientações sobre a necessidade atender os seguintes objetivos: a) ESTÉTICA: Respeitar parágrafo; não rasurar; respeitar margem; letra cursiva e legível; b) LIMITAÇÃO AO TEMA: Limitar-se a resenhar o conteúdo do livro (não relacionar assuntos alheios e desconexos ao objetivo proposto); c) FIDELIDADE: Originalidade e autoria; d) ARGUMENTO: Construção da argumentação e de posicionamento crítico; e) NORMA CULTA: Observar o rigor e correção gramatical (uso da pontuação, da acentuação, da colocação pronominal, da concordância e da regência, entre outros); f) COERÊNCIA: Construção compreensível do texto; g) COESÃO: Conexão textual por meio do uso de advérbios, pronomes, de conectivos, sinônimos, dentre outros. (BRASIL, 2020, p. 7).



mento do direito à remição de pena pela leitura. Além disso, essa normativa encaminhou significativas mudanças na concepção do tipo de leitura e escrita que devem ser realizadas para remição de pena. O caráter complementar deixa de ser expresso e qualquer pessoa presa (julgada ou não), ainda que esteja vinculada a outros tipos de remição, pode participar. Ao discutir a situação de presas sem julgamento através dos dados INFOPEN mulheres 2014-2018, Alcântara *et al.* (2021) observam que 45% da população feminina em cárcere não têm o seu processo julgado. Isso, em 2018, equivaleria a quase 19 mil mulheres. Logo, incluir em projetos educacionais essa parcela significativa e vergonhosamente mantida sob custódia do estado parece ser o mínimo a ser feito.

Outro ponto muito importante dessa Resolução é a substituição da resenha escrita por um relatório de leitura, o qual deve assumir um caráter diferenciado a depender do nível de letramento-alfabetização da pessoa em cárcere. Existe a possibilidade de realização de relatórios de leitura oral de pessoas não-alfabetizadas ou, ainda, registro do conteúdo lido por meio de outras formas de expressão, o que pressupõe outras possibilidades de compreensão e apreensão do texto literário.

Por fim, de forma mais diligente, a Nota técnica n. 72, publicada pelo DEPEN em setembro de 2021, no mesmo ano da Resolução n. 391 do CNJ, mantém uma compreensão mais ampla da leitura. Destaca-se que há a criação e recomendação de formulários padrões para validação dos relatórios de leitura, sendo um formulário destinado à pessoa presa e outro para a Comissão de Validação. No primeiro, há uma orientação bastante aberta e interessante: “Relatório de leitura: conte-nos sua compreensão a respeito do livro lido”. Aqui, o formulário parece convidar aquele leitor em particular a compartilhar uma leitura possível. A nota n. 72, distanciando-se de critérios formais da escrita, ainda esclarece que os critérios utilizados no formulário de validação da leitura não devem assumir um caráter de avaliação pedagógica, uma vez que o reconhecimento do direito à remição decorre da leitura da obra.

Levantamento de Dados

A razão para abarcar neste estudo os anos de 2019 a 2022, deveu-se ao período em que a remição de pena pela leitura foi mais bem sistematizada, através da Nota Técnica n. 1/2020 do Depen; da publi-



cação da Resolução n. 391 do CNJ e, por fim, a Nota Técnica n. 72 de 2021, elaborada pelo Depen e o CNJ.

Para a revisão de literatura, utilizamos a base de dados disponível na plataforma do *google* acadêmico. O descritor utilizado desde o início foi “remição de pena pela leitura para mulheres”. As ocorrências foram na casa de milhares, tendo sido a pesquisa na plataforma realizada duas vezes pelo excesso de ocorrências: a primeira demarcada no período de 2021 e 2022 e, em seguida, de 2019 a 2020. Além disso, marcou-se como delimitador das ocorrências: “ordem de relevância” e “páginas em português”. Ainda como critério de seleção foram consideradas para a presente pesquisa somente as ocorrências cujos títulos apresentassem palavras ou expressões como: remição de pena pela leitura, leitura, ler, leitura literária, ambiente prisional e outras expressões sinônimas, tendo assim chegado ao número de 37 ocorrências. Destas, os títulos traziam: 13 ocorrências para estudos sobre remição de pena pela leitura gerados em ambientes prisionais masculinos, 10 ocorrências para reflexões gerais sobre o instituto jurídico da remição de pena pela leitura e 2 ocorrências mais distantes, sendo uma delas sobre questões de leitura em geral em ambientes prisionais e outro estudo sobre a condição da mulher na prisão.

Através dos resumos, foi possível confirmar 12 ocorrências de pesquisas e estudos referentes à remição de pena pela leitura com mulheres em privação de liberdade, pertinentes, dessa forma, ao objetivo deste artigo. A partir da exploração desse material, portanto, identificamos e analisamos indicadores que pudessem ser relevantes para pensar sobre a presença acadêmica da temática, contribuir para a discussão da prática da leitura de literatura em instituições prisionais. Portanto, o objetivo principal deste artigo é somar ao debate sobre leitura literária e sobre o ambiente prisional feminino já existentes.

A remição de pena pela leitura e a mulher privada de liberdade

Para análise dos dados, a tabela 01 apresenta informações relativas a todos os 12 trabalhos que discutem a remição de pena pela leitura em presídios femininos no período estipulado (2019-2022):



Tabela 01

Produções acadêmicas sobre remição de pena pela leitura com mulheres

N.º	Autor. Título. Ano	Gênero Acadêmico/Objetivos
1	MARTIN, V. L.; BARREIROS, F. M. S. A leitura literária no espaço prisional: uma experiência com leitoras na Penitenciária Feminina da Capital (PFC-SP). 2021.	Artigo/Traça considerações sobre experiências de leitura literária em situação de cárcere.
2	SILVA, M. "A remissão de pena pela leitura sob a ótica da teoria política feminista: refletindo sobre as modalidades diferenciadas de ensino no contexto de privação de liberdade na PPACP-JF", 2021.	Artigo/Refletir sobre as diferentes práticas pedagógicas e de ensino cujas modalidades são diferenciadas e informais, mas que ensejaram importantes processos de interação, socialização, autodefinição e aprendizagem.
3	SILVA, L. D.; FARIAS, P. F. A literatura de mulheres negras como direito humano: reflexões sobre o desenvolvimento da consciência crítica no contexto de um projeto de extensão para mulheres em privação de liberdade, 2021.	Artigo/Investiga os possíveis efeitos das ações de um projeto de extensão no desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 2005), em especial no que diz respeito a questões de gênero e raça.
4	BOSCO, J. C. D. A leitura dialógica em contexto penitenciário: vozes femininas que ecoam responsabilmente na construção de sentidos, 2021.	Dissertação/Investiga a prática de leitura dialógica (Cf. BATISTA- SANTOS, 2018) dentro de uma penitenciária feminina de Palmas - Tocantins, como uma forma de produção de conhecimento crítico, reflexão e formação identitária.
5	LESSA, A. B. C. T.; OLIVEIRA, G.. Remição de Pena pela Leitura—Uma abordagem transdisciplinar de multiletramentos para a construção da cidadania desejável, 2020.	Artigo/Apresenta e discute um projeto piloto de leitura e escrita para mulheres adultas em situação de privação de liberdade desenvolvido por um Pesquisadores do Grupo de Pesquisa.
6	MARQUES, A. M. Ler, escrever e libertar: experiências que promovem a diminuição de pena para mulheres privadas de liberdade em Mato Grosso, 2020.	Artigo/Investiga práticas educativas e de letramento que contribuem com a reintegração social e a diminuição de pena para mulheres em situação de privação de liberdade.
7	GUIMARÃES, L. R. A leitura literária e a mulher privada de liberdade: um estudo realizado na APAC feminina de Governador Valadares, 2020.	Dissertação/Analisa as relações estabelecidas entre a leitura literária e as mulheres presas que cumprem pena privativa de liberdade na APAC feminina de Governador Valadares.



8	GERALDI, G. C. A lista do Juiz: Análise de uma Experiência Cultural de Mediação e Leitura Compartilhada na Penitenciária Feminina na Capital. 2019.	Artigo-TCC/Apresenta uma experiência cultural e voluntária de mediação para fins de remição de pena de prisão pela leitura.
9	HELLER <i>et al.</i> Sarau Asas Abertas: memórias e resistência em forma de imagens visuais e de poemas, 2021.	Artigo/Analisa o livro Sarau Asas Abertas, coletânea de poemas de mulheres aprisionadas na Penitenciária Feminina da Capital (PFC).
10	BUENO, A. A. Eu sou a minha liberdade: a relação de detentos e detentas com a leitura no cárcere. 2019.	TCC/Reúne em um livro-reportagem perfis de pessoas em situação de privação de liberdade situadas em duas unidades prisionais de Florianópolis e suas práticas de leitura.
11	GODINHO, A. C. F. ; JULIÃO, E. F. O direito à leitura na prisão: uma experiência não escolar em presídio feminino no Brasil. Imagens da Educação, 2019.	Artigo/Reflete sobre a leitura no contexto prisional, principalmente compreendendo os avanços e os limites das propostas de remição de pena pela leitura no que diz respeito ao reconhecimento da pessoa presa como sujeitos de direitos.
12	WILLMS <i>et al.</i> Narrativas sobre experiências de leitura em uma cadeia pública feminina: fronteiras borradas, 2019.	Artigo/Analisa percepções de intervenções, cujo mote é a leitura literária, ocorridas em uma Cadeia Pública Feminina, no interior do Projeto de Extensão "Leituras sem grades" (MT).

Fonte: Elaborado pelas autoras

Das 12 ocorrências encontradas, destacamos que duas são dissertações, dois trabalhos de conclusão de curso⁶ e 8 artigos. Quando analisadas as áreas de conhecimentos em que as ocorrências sobre a temática estão inseridas, observa-se uma diversidade interessante, embora estejam prioritariamente na grande área de Ciências Humanas. Houve estudos em Literatura (n.1), História (n.6), Ciências Sociais (n.2), bem como da Gestão Pública (n.8), Jornalismo (n.10) e Práticas de Linguagem e Mídia (n.9). Recebeu destaque estudos na área de Linguística Aplicada (n.3, n.4, n.5), que, em geral se mostra como a interseção entre as áreas da Linguística e Educação, sendo que esta, Educação, também se destacou na produção dos estudos (n.7, n.11, n.12).

Verificou-se que os estudos selecionados, na maioria dos casos, ocorreram a partir de unidades prisionais onde os pesquisadores atuavam ou já haviam atuado em projetos de leitura; dentre estes, somente dois não apresentaram vínculos antecedentes ou permanentes (n.4, n.10). Essa relação entre pesquisador e local de pesquisa pôde ser estabelecida mediante vínculos formais de trabalho (n.8), de vo-

⁶ Geraldi (2019) fez um artigo, trabalho final de um Curso de Especialização. Bueno (2019) elabora um livro-reportagem como TCC para o Curso de Graduação em Jornalismo. O livro traz vozes de pessoas presas, com participação de mulheres.



luntariado (n.7), ou participação em projetos de extensão e pesquisa, em que se destacaram as parcerias, principalmente, com instituições públicas de ensino superior (n.1, n.2, n.3, n.5, n.6, n.9, n.11 e n.12).

Dentre os principais temas mobilizados nas pesquisas elencadas, destacam-se discussões sobre o direito à literatura (n.1, n.3, n.8, n.9, n.11, n.12) e a arte como resistência (n.1, n.8, n.9, n.11) e sobre a percepção interseccional e feminista (n.2, n.3, n.6, n.9); no arco da educação no sistema prisional sublinham-se “educação e a condição presa” (n.2, n.3, n.6, n.9); “reflexões sobre leitura e escrita” (n.3, n.4, n.5) e “leitura crítica” (n.3, n.4, n.5, n.6, n.9).

Os autores e autoras mais citados refletem essas opções temáticas. O sociólogo e crítico literário Antonio Candido, por exemplo, apareceu em pelo menos quatro artigos (n.1, n.3, n.11, n.12). Sua defesa pelo direito à literatura e o papel humanizador desta muitas vezes dialogou diretamente com a antropóloga francesa Michèle Petit, citada em ao menos quatro artigos (n.1, n.8, n.9, n.11), que igualmente defende a literatura como direito e o acesso à arte em espaços de opressão.

A mediação das leituras orientou-se principalmente por reflexões sobre a formação de leitores desenvolvidas por Antonio Candido, bell hooks e Michèle Petit. Candido, que faz a defesa irrestrita da literatura como um direito humano, aposta em seu potencial humanizador, uma vez que a leitura promoveria uma reflexão sobre os valores éticos e forneceria a possibilidade de se viver os problemas cotidianos de maneira dialética (...). E Michèle Petit afirma, partir de sua experiência com pessoas em situação de vulnerabilidade social e psíquica, que a leitura literária possui grande capacidade de favorecer tanto a construção de pontes entre os sujeitos e o mundo, como também entre os sujeitos e suas próprias subjetividades. Nesse sentido, a leitura literária ajudaria a dar sentido à vida e a resistir às adversidades (MARTIN; BARREIROS, 2021, p. 404).

Também chamada para discutir a arte como resistência, a intelectual estadunidense bell hooks foi bastante citada, quatro ocorrências (n.1, n.2, n.3, n.6), sendo inclusive base para discussão sobre feminismo, especialmente feminismo negro.

Bell Hooks (2019) e Patrícia Hill Collins (2019) nos mostram o desafio de construirmos um feminismo dialógico, conce-



bendo o diálogo enquanto um discurso humanizador e afirmando que este, deve ser central no pensamento feminista negro (SILVA, 2021, p. 22).

Sobre educação e prisão, vários subtemas foram sistematizados, como mulheres, educação e sistema prisional; políticas de encarceramento; o estigma da pessoa presa. No interior desse tema, embora muitos autores tenham sido citados, destacam-se, sempre escrevendo juntos, os estudiosos especializados na temática educação e cárcere, os professores Elionaldo Fernandes Julião (UFF) e Elenice Maria Cammarosano Onofre (UFScar), nomeados em três pesquisas (n. 2, n. 5, n. 11).

Onofre e Julião (2013:51) reconhecem que a educação na prisão se configura como uma política pública que enfrenta desafios e cujo objetivo é dotar o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos (LESSA, A. B. C. T.; OLIVEIRA, G., 2020, p. 472).

Ao pensar sobre a pessoa presa, o sociólogo canadense Erving Goffman apareceu em ao menos duas ocorrências (n. 7, n. 8). “Para Goffman (2013), a inserção da pessoa nas instituições totais causa o que ele chama de ‘mortificação do eu’” (GUIMARÃES, 2020, p. 43).

Ressalta-se que a concepção de leitura crítico-emancipatória foi destaque nos trabalhos, em que o nome do educador Paulo Freire apareceu em quatro ocorrências (n. 3, n. 5, n. 7, n. 8), também como um dos autores mais citados.

Este estudo - bem como o projeto de extensão sob análise - parte do princípio de que o processo de ensino e aprendizagem, que pode ocorrer em espaços formais ou informais, deve ter como objetivo principal a promoção da justiça social. Trata-se, portanto, da perspectiva da Pedagogia Crítica freireana (2005) que se opõe ao ensino bancário e defende um processo de ensino democrático e não-hierárquico em que oportuniza-se a construção do conhecimento de forma colaborativa (SILVA; FARIA, 2021, p. 4).

Ainda observando as reflexões sobre a leitura/escrita, conceitos ligados especialmente ao letramento tiveram lugar em quatro tra-



balhos, mas com vertentes específicas tais como Letramento (n. 4), Letramento crítico (n. 6), Letramento literário (n.7), Letramento racial negro (n. 3) e Multiletramentos (n. 5).

Sobre as metodologias adotadas, todas as pesquisas analisadas foram do tipo qualitativo. Isso pode ser explicado pelos objetivos, vinculados, essencialmente, a um conhecimento de difícil mensuração, uma vez que os estudos buscavam compreender e explicar a dinâmica e complexa relação entre mulheres em cárcere e a experiência da leitura literária.

A coleta de dados se deu prioritariamente pela pesquisa de campo, destacando-se como a principal modalidade (11 ocorrências)⁷, seguida por outra modalidade associada, a pesquisa participante (oito trabalhos)⁸. Nestas, a observação participante foi a principal fonte de dados para os estudos. Tal característica pode ser explicada pelo fato de as pesquisadoras⁹ apresentarem algum tipo de relação/vínculo com projetos ou ações de remição de pena pela leitura nas unidades prisionais em que os estudos foram realizados.

Apesar desses estudos com proximidade junto às mulheres aprisionadas, o número daqueles que envolveram a voz direta das mulheres, através de entrevistas ou dinâmicas, é pouco representativo, somente quatro ocorrências: os dois mestrados que compõem o *corpus* de análise, um dos Trabalho de Conclusão de Curso (n.9), além de um artigo, em que a autora pontuou tratar-se de um estudo de quase um ano, fomentado por agência de pesquisa (n.6).

Quando observadas as pesquisas documentais (quatro ocorrências)¹⁰, destaca-se que a voz (escrita) das mulheres pôde ser trazida diretamente como fonte em uma dissertação (n.7) e em dois artigos. Em um desses artigos (n.1), além de observação participante, usa-se como fonte resenhas escritas pelas apenadas, e no outro artigo (n. 9) um livro de poesia escrito por mulheres em cárcere. Chama a atenção que se repetem, nas duas produções, os nomes de duas autoras, isso porque ambos os trabalhos são fruto de pesquisas¹¹ vinculadas a um

⁷ MARTIN; BARREIROS (2021), SILVA(2021), BOSCO (2021), LESSA; OLIVEIRA (2020), MARQUES (2020), GERALDI (2019), GUIMARÃES (2020), BUENO (2020), GODINHO; JULIÃO (2019), WILLMS *et al.* (2019).

⁸ MARTIN; BARREIROS (2021), SILVA(2021), BOSCO (2021), LESSA; OLIVEIRA (2020), MARQUES (2020), GUIMARÃES (2020), GODINHO; JULIÃO (2019), WILLMS *et al.* (2019).

⁹ Dos 19 autores que assinaram os artigos, 16 são mulheres e 3 são homens.

¹⁰ MARTIN; BARREIROS (2021), SILVA; FARIA (2021), MARQUES (2020); HELLER *et al.*(2021), GUIMARÃES (2020).

¹¹ Pesquisas realizadas no âmbito do grupo Liberdades Poéticas, que atua com remição de pena por leitura na Penitenciária Feminina da Capital (PFC) desde 2020. De 2017 a 2019, o mesmo trabalho foi realizado pelo grupo Travessias.



mesmo projeto de remição de pena pela leitura, cuja existência possui, pelo menos, 5 anos. Esses dados mostram que as mulheres em privação de liberdade foram de fato pouco ouvidas, e que mais estudos possam ser realizados para que o fenômeno da leitura no cárcere por essa população específica seja mais bem compreendido.

Na tabela (02) a seguir, é possível verificar os resultados encontrados nas pesquisas analisadas.

Tabela 02

Síntese dos principais resultados observados nas pesquisas analisadas

N.º	Resultados
1	A leitura literária representou um ato de resistência frente a desumanização do ambiente prisional.
2	A leitura literária possibilita ampliar a autodefinição dos sujeitos .
3	Atividades culturais e literária são relevantes para processo de humanização.
4	As participantes do projeto de leitura descobriram suas vozes, subjetivas e dialógicas
5	É preciso pensar a postura educacional in- e transdisciplinar, considerando aspectos sócio-históricos e culturais das reeducandas para o desenvolvimento significativo das oficinas de leitura e escrita.
6	O trabalho com a leitura literária foi considerado iniciativa desviante da norma que estigmatiza mulheres encarceradas. Ainda que tenha sido relatado problemas estruturais que afetaram os projetos de leitura.
7	A relação entre mulheres presas e leitura literária é íntima, cotidiana e interativa.
8	A leitura literária oportunizou, para as mulheres, conhecimentos de outras histórias, que dialogam com as delas, convocando noções literárias, observações subjetivas para compor a resenha escrita.
9	A literatura pode ser uma estratégia de resistência à invisibilidade e ao silenciamento por meio da produção de seus próprios textos.
10	Produção de um livro-reportagem.
11	Os estudos apontaram a educação, em geral, e a leitura, em particular, como um direito humano.
12	Apropria-se da literatura desenvolve as funções psíquicas superiores, aquelas que propriamente caracterizam como humanos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando observados esses resultados, constata-se que, de forma geral, a leitura literária representou um meio de resistência diante da condição de estar presa, possibilitando uma autodefinição de si mesma, mais livre e emancipada de condições opressivas vinculadas à classe, ao gênero e à raça, dentro e fora da prisão.



Willms *et al.*(2019), por exemplo, se propuseram a refletir sobre o impacto das vivências literária e as mulheres presas, através de diários de campo que escreveram sobre os encontros para debater os textos: “alguns instantes potentes (...) nos quais preponderou um bem-estar, algo criativo, um sentimento de conexão (...) instantes que rimos juntas, em que uma cena, um olhar, uma palavra emocionou a maioria” (WILLMS *et al.* p. 947, 2019). Os autores Godinho e Julião (2019) também pontuam que o contato com texto literário proporcionou, através dos debates em encontros de compartilhamento, momentos intensos de reflexão:

A cada encontro, as intervenções das participantes evidenciaram uma grande capacidade de todas em estabelecer nexos entre o texto literário e a vida das mulheres, com muitas intervenções nos debates. Estas intervenções não se restringem a relatos pessoais, mas também abrangem reflexões sobre as condições de vida das mulheres, a violação de seus direitos, a violência doméstica e os estereótipos de gênero reproduzidos no âmbito da família, inclusive entre as familiares mulheres (GODINHO; JULIÃO, 2019, p. 87).

Em sua dissertação, Bosco (2021), ao analisar uma vivência literária com o conto de Rubem Alves, “A águia que quase virou galinha”, percebeu na fala de uma das mulheres que leu o texto, a constatação de que enquanto mulher negra, de cabelos cacheados, foi difícil o processo de aceitação de si e simbolicamente de seu cabelo. A mulher captou para si a metáfora, percebendo o quanto desejou ser uma “galinha” no sentido de se adaptar ao padrão e o quanto ela se orgulhava, como águia na história, de ter vencido isso, já que, por ocasião da prisão e pandemia, não houve mais a possibilidade de alisamento, então ela teve de cortar seu cabelo.

“aí eu falei assim “aproveita a ocasião eu vou cortar” cortei... me amei... me encontrei... tipo que nem a águia... eu me encontrei eu encontrei o meu eu...”(...) a águia tava tentando de qualquer modo se sentir igual as outras galinhas... mas ela não é galinha... ela até se encurvava... andava baixa para parecer da altura das galinha (...) é tipo assim eu passar chapinha eu sair na chuva de chapinha o cabelo vai mostrar quem eu sou... entendeu?... éh:: aí eu meu Deus do céu... Jesus amado... e ela foi um choque de realidade



pra ela descobrir a raiz dela o que ela verdadeiramente era (...) mas como é que ela podia saber que ela não era uma galinha se ela foi criada ela foi jogada dentro de um galinheiro ela cresceu daquele jeito né? (BOSCO, 2021, p. 108).

Destaca-se ainda um trecho de resenha de uma mulher presa, em que Martin e Barreiros (2021) refletem como a leitura de um livro como *O diário de Anne Frank* fez a leitora imaginar um futuro melhor para si mesma.

A diferença entre a Anne e eu é que por mais que ela tivesse essa esperança viva que tenho de um dia melhor, eles foram delatados, presos em campos de concentração e Anne morreu de tifo. Eu sei que sairei daqui viva, com amadurecimento e lição de vida e sei que voltarei para minha linda e amada família, e recomeçarei uma etapa de vida (MARTIN; BARREIROS, 2021, p. 411).

No livro de Bueno (2019), vale salientar o relato da uma mulher presa sobre a importância da leitura na prisão: “estar presa é saber que eu estou limitada fisicamente, mas espiritual e mentalmente não. A parede e grade não me limitam. E nunca vão me limitar.” (BUENO, 2019, p. 47).

Tanto os resultados sistematizados na tabela 02, quanto os trechos acima analisados, apontam a contribuição da leitura em contextos críticos (PETIT, 2021), em que o processo de interação com texto literário abre horizontes e cria tempos de devaneios, tão necessários para constituição espaço íntimo-psíquico, em a (re)constituição de posição de sujeito é reivindicada (PETIT, 2021).

Sobre a discussão da escrita, a legislação mais atualizada sobre remição de pena pela leitura prevê, como se disse, opções mais inclusivas para a pessoa presa sistematizar a compreensão do texto, entretanto, essa questão não se evidenciou nos trabalhos analisados. Num dos trabalhos, a mediação de leitura apareceu como indicação dessa necessidade.

No diálogo com o grupo Travessia da USP, a falta de mediação, tanto da leitura dos livros quanto da confecção das resenhas, pode ser um impeditivo de acesso ao direito da remição, uma vez que se trata de novos leitores, com pouca intimidade com a sistematização do conhecimento, de elaboração de um resumo e análise de texto, entre outros aspectos formais e simbólicos (GERALDI, 2020, p. 8).



São recorrentes nos trabalhos analisados, ao sistematizarem os projetos de leitura para remição de pena, descrições de momentos de orientação para leitura e escrita, quase sempre chamados de oficina. Com apoio dessas oficinas, descritas como momentos de troca, de escuta, de compartilhamento e de exercícios sobre o gênero textual exigido, a escrita da resenha se descola do aparato técnico, conforme assinalado pelos estudos de Martin e Barreiros:

Cabe ressaltar que o espaço aberto para a exposição de algum pensamento mais pessoal e crítico acerca do que foi lido e discutido coletivamente nas rodas de mediação e compartilhamento de leitura guarda as manifestações mais significativas da produção escrita dessas mulheres (2021, p. 202).

Além disso, cabe salientar que esse processo de formação de leitoras em espaços prisionais pode ter interferências do Estado. Segundo Lessa e Oliveira (2020), em suas vivências de mediação de leitura relatada, houve um momento em que a coordenação do presídio repreendeu as mulheres pela suspeita de uma movimentação “ilícita” de compra-e-venda de resenhas para remição de pena. Ainda que nada tenha sido comprovado, o fato foi encarado como criminoso em vez de ser resolvido pedagogicamente, pontuam as autoras, buscando compreender a dificuldade e as motivações para a realização da escrita de uma resenha.

Decerto, o acompanhamento tanto da leitura quanto da escrita precisa de orientação, diálogo e troca. Godinho e Julião (2019), enfatizam ser necessário que as atividades de leitura percam esse caráter compensatório que as originou e que possam influenciar a participação na educação de jovens e adultos (EJA) para que haja maior nível de escolaridade, por conseguinte, maior possibilidade de leitura das mulheres em privação de liberdade.

Considerações Finais

Ainda que os 12 trabalhos analisados não façam referência à documentação mais atualizada sobre remição de pena pela leitura, a experiência de leitura literária e de pessoas presas sistematizada pelos estudos e reflexões da academia pode ter contribuído com o movimento de mudança nas posturas normativas.



Salienta-se que a observação ativa dos pesquisadores e pesquisadoras esteve associada, em vários trabalhos, com projetos de extensão ou pesquisa de universidades e institutos, o que faz com que acumulem experiência prática e teórica sobre a temática. Ao publicar trabalhos, montar grupos de pesquisa e elaborar propostas que dialogam com os novos paradigmas de leitura – um sujeito leitor implicado na obra¹² – em espaços escolares e não escolares, na perspectiva igualmente adotada pela antropóloga Michèle Petit, esses agentes também contribuem para impulsionar e efetivar as mudanças esperadas no âmbito das subjetividades e dos sujeitos sociais.

Esses trabalhos aqui analisados, ao compreenderem a leitura em seu viés mais humanizador, como um direito para essas mulheres, configuram opções teórico-políticas que dão outro contorno à normatização da remição de pena pela leitura presente especialmente na Recomendação n. 44 e na nota técnica n. 01 de 2020, que ainda veem a leitura com papel utilitarista e sem verdadeiro impacto em relação ao público que atendem.

Os documentos oficiais mais atualizados parecem já compreender melhor os leitores e leitoras em prisão, entendendo a leitura como um fator capaz de promover mudanças tanto individuais quanto socialmente situadas. Essa perspectiva já acompanha as pesquisas analisadas neste artigo.

Referências

ALCÂNTARA, R. L. D. S. *et al.* Infopen Mulheres de 2014 e 2018: Desafios para a Pesquisa em Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 38, p. 88-101, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JzJK8ssLs7dz5wPDmxbCTcD/?lang=pt> Acesso em: 24 de junho de 2022.

BOSCO, J. C. D. **A leitura dialógica em contexto penitenciário: vozes femininas que ecoam responsabilmente na construção de sentidos**. 2021. 141f. Dissertação. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN Mulheres**. Brasília, 2ª ed. 2018.

¹² “O sujeito leitor não é reduzível ao indivíduo, mas à parte do indivíduo que se manifesta quando ele se engaja na leitura: é um sujeito móvel, cambiante, cuja identidade não é estável, ao contrário, “não cessa de se fazer e desfazer” ao longo das leituras.” (REZENDE; OLIVEIRA, 2015, p. 285).



BRASIL. **Nota Técnica Remição de Pena Pela Leitura (n.º 1/2020)**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/notas-tecnicas/diversos/Remicao%20pela%20Leitura-Publicacao-marco-2020.pdf/view>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

BRASIL. **Nota Técnica Remição de Pena Pela Leitura (Nº 72/2021)**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YkheG-6miy00J:https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/09/nota-tecnica-72-fomento-a-leitura-cultura-esportes.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

BUENO, A. A. **Eu sou a minha liberdade: a relação de detentos e detentas com a leitura no cárcere**. 2019. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (graduação em jornalismo). universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. CNJ. **Recomendação n. 44**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907>. Acesso em: 27 de junho de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. CNJ. **Resolução Nº 391**. Brasília, de 10/05/2021. Disponível em: [<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>] Acesso em: 27 de junho de 2022.

MARTIN, V. L.; BARREIROS, F. M. S. A leitura literária no espaço prisional: uma experiência com leitoras na Penitenciária Feminina da Capital (PFC-SP). **Via Atlântica**, n. 39, p. 390-415, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/180818> Acesso em: 14 de junho de 2022.

GERALDI, G. C. **A lista do Juiz: Análise de uma Experiência Cultural de Mediação e Leitura Compartilhada na Penitenciária Feminina na Capital**. 2019. 19f. Trabalho de conclusão de curso. (Curso Sesc de Gestão Cultural). Sesc - Serviço Social do Comércio - São Paulo (SESCSP), São Paulo.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F. O direito à leitura na prisão: uma experiência não escolar em presídio feminino no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, p. 79-91, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/43525>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

GODINHO, A. C. F. ; JULIÃO, E. F. Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-16, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/2100> Acesso em: 23 de junho de 2022.

GUIMARÃES, L. R. **A leitura literária e a mulher privada de liberdade: um estudo realizado na APAC feminina de Governador Valadares**. 2020. 157 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina.



LESSA, A. B. C. T.; OLIVEIRA, G. Remição de Pena pela Leitura—Uma abordagem transdisciplinar de multiletramentos para a construção da cidadania desejável. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 11, n. 32, p. 466-488, 2020. Disponível em : <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4499> Acesso em: 14 de junho de 2022.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 3. edição. São Paulo: Editora 34, 2021.

REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R. (ORGS.). Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. Revista **Teias**, v. 16, n. 41, 2015, p. 280-294.

SILVA, L. L. *et al.* O sujeito encarcerado e a materialização do seu direito à Educação Básica. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 8559-8576, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7072/6200>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

SILVA, M. “A remissão de pena pela leitura sob a ótica da teoria política feminista: refletindo sobre as modalidades diferenciadas de ensino no contexto de privação de liberdade na PPACP-JF. In: **Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica**, 7º, 2021, Belém.

SILVA, L. D.; FARIAS, P. F. A literatura de mulheres negras como direito humano: reflexões sobre o desenvolvimento da consciência crítica no contexto de um projeto de extensão para mulheres em privação de liberdade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 126-140, 2021. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/tla/a/SSpCNwm-CLvRbMVZYYhrsQ3n/>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

WILLMS, E. E.; CARDOSO, C. J.; da SILVA, O, M. Narrativas sobre experiências de leitura em uma cadeia pública feminina: fronteiras borradas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 4, n. 12, p. 939-958, 2019. Disponível em : <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7051>. Acesso em: 14 de junho de 2022.



OFICINA DE LITERATURA FANTÁSTICA EM CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO*

FANTASTIC LITERATURE WORKSHOP IN THE CONTEXT OF SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES OF A CONFINEMENT PROGRAM

Adrianna Alberti¹
Gabriela Lopes Aquino²
Zaira de Andrade Lopes³

RESUMO: No ambiente prisional, visando a ressocialização, a educação é ferramenta que garante autonomia, conscientização crítica e ressignificação. O artigo objetiva analisar oficinas de literatura fantástica como estratégia de ressocialização para adolescentes em privação de liberdade. Fundamenta-se na literatura fantástica, na oficina literária como diálogo com a realidade do sujeito e da liberdade. Os dados resultaram de duas oficinas de produção da escrita fantástica, realizadas com adolescentes na UNEI. O estudo revelou que por meio do fantástico, os socioeducandos refletiram suas próprias histórias de vida, o contexto de privação de liberdade, para além do letramento literário, dando origem uma nova perspectiva de transformação e ação no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Oficina de literatura. Literatura fantástica. Psicologia social. Medida socioeducativa de internação.

ABSTRACT: In the prison environment, aiming at resocialization, education is a tool that guarantees autonomy, critical awareness and resignification. The article aims to analyze fantastic literature workshops as a resocialization strategy for adolescents in deprivation of liberty. It based on fantastic literature, on the literary workshop as a dialogue with the reality of the subject and freedom. The data resulted from two workshops on the production of fantastic writing, carried out with adolescents at UNEI. The study revealed that through the fantastic, socio-educated students reflected their own life stories, the context of deprivation of liberty, in addition to literary literacy, giving rise to a new perspective of transformation and action in the world.

KEYWORDS: Literature Workshop. Fantastic Literature. Social Psychology. Socio-educational Measures of Confinement Program.

¹ Doutoranda pela UFMS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8418-4091>. E-mail: adrianna.alberti@gmail.com.

² Doutoranda pela UCDB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9279-9419>. E-mail: gabilaquino@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia pela USP; Professora de Psicologia da UFMS do PPGPsico; Vice-Presidente Regional Centro-Oeste da ABPP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4596-5714>. E-mail: zairaal@gmail.com.

*Artigo recebido em 25 de junho de 2022 e aceito para publicação em 10 de setembro 2022.



Introdução

Quando se pensa em educação, normalmente o foco encontra-se nas questões voltadas para a escola, a formação educacional ou ensino e os processos de aprendizagens. Sobre espaços não formais de processos educativos, tem-se instituições diversas da escola. Nesse contexto, este artigo traz uma reflexão sobre as unidades de internação para adolescentes que praticaram atos infracionais. Estas instituições fazem parte do sistema educacional brasileiro, que prevê a ressocialização por meio da educação para pessoas privadas de sua liberdade ou em contexto de cárcere.

Contudo, Xavier e Silva (2017) ao discutirem a educação em ambiente prisional, refletem sobre as circunstâncias em que o ensino é ofertado, uma vez que o sujeito comumente torna-se desprovido de suporte material em um sistema produtor e reproduzidor de mazelas, discriminações e desigualdades sociais, e ainda, normalmente esse espaço é precarizado, deficitário, hostil e violento. A ressocialização, em muitos casos não ocorre, o que acarreta reincidência e estigmatização social.

No Brasil, a base legal que orienta a educação em ambiente prisional segue as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos, estabelecida pelo Resolução Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos, estabelecida pela Resolução CNE nº2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre a oferta de educação em contexto de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010). Esta, por sua vez, considera as bases legais dispostas na Constituição Federal de 1988, nas Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, disposto pela Resolução nº 14/1994 e no Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente disposto pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 1988; 1994; 2914). A educação no âmbito do sistema prisional, de acordo com a Resolução nº 2/2010, deve ser ofertada para jovens e adultos em situação de reclusão, vinculada a ações complementares, sejam elas de cunho cultural, esportivo, de inclusão digital, educação profissional, fomentando a leitura e, também, em programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas.

Deve ser observada que essas ações devem aproximar a comunidade e os familiares dos sujeitos encarcerados, respeitando sua diversidade (gênero, raça, etnia, credo, idade e situação econômica e social). Xavier e Silva (2017) destacam que as políticas voltadas para assistência educacional nas instituições prisionais são, em grande medida, parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, visando concretização de políticas e desenvolvimento de ações.



A educação pode se tornar uma ferramenta transformadora da realidade dos sujeitos em contexto de cárcere, auxiliando-os a “conceber uma realidade diferente daquela que motivou o delito. É uma forma de acessar o vasto acervo cultural produzido pela humanidade, mais que isso, é importante fazer uso desses conhecimentos em favor de uma vida digna e ressignificada” (XAVIER; SILVA, 2017, p. 89). Para além dos problemas já enfrentados na educação brasileira, a educação no cárcere apresenta suas próprias singularidades, como a infraestrutura, o controle coercitivo, a perda dos códigos socialmente aceitos, tempo, códigos carcerários próprios de cada espaço de confinamento, entre outros (XAVIER; SILVA, 2017).

Pensar a educação a partir do âmbito do sistema socioeducativo, especificamente em contexto de privação de liberdade, implica considerar as práticas violentas de controle, coerção e punição que frequentemente recaem sobre os adolescentes inseridos nesses espaços. Tais práticas se distanciam dos princípios, regras e critérios instituídos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual considera que é fundamental o processo de conscientização pelo adolescente por meio do ato de ação-reflexão (BRASIL, 2006)

O trabalho com adolescentes inseridos em medidas socioeducativas envolve reconhecê-lo a partir da multiplicidade de suas experiências, vivências e do contexto social no qual está inserido. Na medida em que se propõe envolver os adolescentes no processo de criação de textos literários, cria-se a possibilidade de ‘um lugar de vivências e aprendizados que podem produzir diferentes significados para os jovens participantes’ (FREITAS; BATISTA, 2021, p. 1166).

A posição crítica desse trabalho entende que o (a) docente, assim como os (as) jovens inseridos nas medidas socioeducativas, não está descolado de sua realidade social e histórica. O que significa que sua prática está intrinsecamente relacionada com seu meio. Em outras palavras, o (a) profissional não é um (a) mero (a) transmissor (a) de conhecimento já concretizado, mas está relacionado tanto com as condições físicas e espaciais do ambiente escolar, como também está envolvido com a sua realidade social e a realidade na qual cada educando está inserido (a) – mesmo que de maneira indireta. Assim, a base teórica que fundamenta essa discussão é a proposta por Freire (2021) para uma educação libertadora, em que os sujeitos se tornam conscientes de sua existência, para agir e transformar sua realidade, buscando uma sociedade mais igualitária. Quando pensando na educação no ambien-



te prisional, entende-se um diálogo entre educador(a) e educando(a) para a construção de uma atividade de ressocialização e reintegração social, em uma prática humanista e emancipatória.

Uma prática psicológica comprometida com os aspectos sociais e coletivos se volta para a pluralidade de saberes, experiências e formas de se viver, construindo espaços de diálogos, e emancipação com indivíduos e grupos subalternizados. O estudioso Martin-Baró ao colocar a conscientização – termo cunhado por Paulo Freire – como o “horizonte primordial do **quefazer** psicológico” (MARTIN-BARÓ, 1997, p. 15, grifos do autor), aponta que

Para Freire, alfabetizar-se não consiste simplesmente em aprender a escrever em papéis ou a ler a letra escrita; alfabetizar-se é sobretudo aprender a ler a realidade circundante e a escrever a própria história. O que importa não é tanto saber codificar e decodificar palavras estranhas, mas aprender a dizer a palavra da própria existência, que é pessoal mas, sobretudo, é coletiva. E, para pronunciar esta palavra pessoal e comunitária, é necessário que as pessoas assumam seu destino, que tomem as rédeas de sua vida, o que lhes exige superar sua falsa consciência e atingir um saber crítico sobre si mesmas, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo (MARTIN-BARÓ, 1997, p. 16).

Entende-se que a prática pedagógica deve ser de cunho crítico-social, como nos aponta Bulgraen (2010), na qual cada profissional deve ser parceiro intelectual do (a) educando (a), mas sabendo-se que se encontra em uma posição diferenciada em relação ao conhecimento. O (A) educador (a) não detém o conhecimento, apenas está em um lugar diferente do mesmo processo histórico e social de aprendizagem e ensino.

Compreende-se que este ponto de vista concorda com a proposta advinda das diretrizes do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que abarca a Língua Portuguesa e a Literatura no âmbito da Linguagem e, cuja reflexão indica a necessidade de uma educação voltada para a cidadania. Logo, a função social do ensino é necessária e importante para o ensino da Língua e da Literatura (NASCIMENTO, 2000). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), articula-se em três variáveis: o aluno, a língua e o ensino em si. O aluno é o sujeito da ação que age sobre o objeto de conhecimento (a Língua Portuguesa), tanto seu aspecto de fala quanto de escrita, sendo que o ensino deve ser teórico, é “concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 25).



A língua apresenta-se como fundamental para a participação efetiva em sociedade, pois é por meio dela que ocorre a comunicação, o acesso à informação, a expressão, além da partilha e construção de ideias e conhecimento. Ensinar a língua materna, cuja função recai à escola, é garantir o exercício da cidadania, direito de todos (BRASIL, 1997).

Cabe explicitar que produzir linguagem é produzir um discurso, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma. Ou seja, as escolhas feitas não são aleatórias, mas decorrem de uma condição de realização do discurso. O discurso, por sua vez, é uma atividade comunicativa, interrelacional com o meio. O documento dos PCNs de Língua Portuguesa tem por objetivo auxiliar a execução da prática profissional do (a) educador (a). Utilizar diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar ideias, bem como interpretar e usufruir as produções culturais, para que se possa utilizar diferentes fontes de informações para adquirir e construir conhecimento, a fim de questionar a realidade, sabendo formular e resolver problemas a partir do pensamento lógico, criativo, intuitivo e crítico (BRASIL, 1997).

Para tanto, o objetivo deste artigo é analisar as oficinas de literatura fantástica como estratégia de ressocialização para adolescentes em privação de liberdade em unidade socioeducativa. Assim foi realizada uma atividade de escrita literária, nomeada de Oficina Narrativa Fantástica, voltada para jovens que praticaram atos infracionais da Unidade Educacional de Intervenção Provisória (UNEI). As oficinas foram realizadas com jovens entre quatorze e dezoito anos, a partir da solicitação de que eles desenvolvessem uma escrita de um conto de cunho fantástico tendo como conteúdo as suas próprias vivências, ou seja, um texto que colocassem em diálogo suas experiências e a realidade do participante da Oficina.

A literatura como possibilidades de reflexão da realidade

A literatura, em relação com a Língua Portuguesa, está estabelecida como parte da esfera da Linguagem nos Parâmetros Nacionais Curriculares. Nesse a linguagem “é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22).

A língua apresenta-se como fundamental para a participação efetiva em sociedade, pois é por meio dela que ocorre a comunicação,



o acesso à informação, a expressão, além da partilha e construção de ideias e conhecimento. Ensinar a língua materna, cuja função recai à escola, é garantir o exercício da cidadania, direito de todos (BRASIL, 1997).

Cabe explicitar que produzir linguagem, de acordo com o documento, é produzir um discurso, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma. Ou seja, as escolhas feitas não são aleatórias, mas decorrem de uma condição de realização do discurso. O discurso, por sua vez, é uma atividade comunicativa, interrelacional com o meio, trata-se de utilizar diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar ideias, bem como interpretar e usufruir as produções culturais, para que se possa utilizar diferentes fontes de informações para adquirir e construir conhecimento, a fim de questionar a realidade, sabendo formular e resolver problemas a partir do pensamento lógico, criativo, intuitivo e crítico (BRASIL, 1997). A educação deve se posicionar contra o preconceito linguístico, oferecendo ao discente o reconhecimento da diversidade étnica brasileira, das variantes regionais e socioculturais. Assim o ensino da Língua Portuguesa pode ser compreendido em três instâncias não separáveis e igualmente importantes: o ensino da gramática; o ensino da leitura; o ensino da produção de texto.

Ao propiciar um contraponto com a realidade e vivência do leitor, a leitura permite enriquecimento intelectual através da criação de um novo sentido e interpretação de mundo. “Em certa medida, a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias” (ZILBERMAN, 2008, p. 18). A expressão literária permite a socialização e compreensão de problemas e tem potencial ação transformadora. Nas palavras de Jover-Faleiros (2014, p. 323) a literatura veicula “o enriquecimento da existência, o desenvolvimento do espírito crítico ao reforçar as capacidades de análise e reflexão do leitor, implicando uma liberdade de juízo e ampliação da experiência humana”.

O que se vê, no entanto, ocorre uma dificuldade de proporcionar a apropriação do conhecimento por educandos. Como apontam Araújo e Aguiar (2016), as aulas de literatura não são valorizadas tanto pelo corpo discente como também por inúmeros docentes. O que ocorre é a priorização da história literária a partir de livros didáticos e fragmentos de narrativas em detrimento da construção de sentido, do resgate de conhecimentos e experiências e esquecendo que o texto literário também serve para o letramento. Mas como propiciar o desenvolvimento da crítica no educando? Nos estudos desenvolvidos por



Araújo e Aguiar (2016) foi possível identificar a que um dos fatores de desinteresse e desmotivação nas aulas refere-se à ausência de apresentação ou desconhecimento sobre qual é objetivo da aula, sobre o porquê de se estudar aquele determinado conteúdo da literatura, a ausência de metodologias adequadas para sensibilizar educandos para a aprendizagem, o gosto e desejo pela leitura e escrita, e ainda destaque para a própria insegurança por parte da docência.

Com essas considerações apresentadas sobre os PCNs na área da linguagem e do ensino da literatura e, metodologicamente, as oficinas realizadas, objeto de análise deste estudo, foram pensadas de modo que articulasse elementos que provocassem o desejo pela leitura, da literatura e promovesse a escrita reflexiva em uma oficina literária. De acordo com Cosson (2018) o termo oficina pode ser adotado ao pensar em uma atividade de caráter prático, que requer a ação dos educandos e não apenas uma simples exposição e devem ser entendidas a partir de sua inserção em um objetivo sobre o que, por que e como ensinar, ou seja, uma atividade integrada a um significado.

A narrativa fantástica

Antes de apresentar os procedimentos para a realização da Oficina Narrativa Fantástica, cabe uma digressão para apresentar uma breve explanação do que se entende por narrativa fantástica e a compreensão sobre o fantástico, que fundamentou o desenvolvimento das atividades com os jovens da unidade de internação em medidas socioeducativas.

Nos estudos de Todorov (2008), entende-se que o conto fantástico é uma narrativa que se passa em uma realidade igual a que se vive, portanto verossímil, mas que apresenta aparições de elementos sobrenaturais ou inexplicáveis pelas leis da física ou pelo raciocínio lógico. É aquele tipo de narrativa que comumente que envolve a aparição de vampiros, fantasmas, lobisomens e outros monstros. O fantástico, então, é entendido como um gênero literário, de estrutura delimitada, cuja narrativa é calcada na realidade, verossimilhante com o mundo real, sendo que para que o fantástico ocorra é necessário que o elemento inexplicável irrompa na narrativa e que, a partir da hesitação de sua existência e ocorrência, este elemento permaneça inexplicável.

Como salienta Todorov “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (2008, p. 31). É fantástico, por



consequente, a narrativa que mantém a hesitação diante de um acontecimento insólito, experimentado por um ser que é guiado pelas leis naturais. Seu sucesso depende da inquietude, tanto do leitor, quanto do personagem, até o final.

O discurso fantástico é precedido de comparações, utilizando-se de expressões figuradas ou idiomáticas, correntes da linguagem comum, mas quando tomadas ao pé da letra torna-se um acontecimento inexplicável. É na concepção de Todorov que a linguagem é entendida como espaço de existência para o fantástico, ao mesmo tempo sendo sua consequência e sua prova, os elementos não explicáveis, sobrenaturais e insólitos existem, pois, a linguagem os permite existir.

Para Todorov (2008), a escolha do narrador facilita a identificação do leitor, e assim, a imersão no texto, nesse aspecto, o narrador personagem é mais indicado no fantástico. Uma vez que há uma dupla necessidade de acreditar no que é dito, por parte do leitor e por parte da narrativa, diminui quando se entende o narrador como parte do mecanismo do texto, pois o narrador onisciente permite menos dúvida e suas palavras seriam tidas como verdadeiras, impossibilitando assim o conteúdo do que é narrador ser uma inverdade, ainda mais se tratando de um fato insólito.

Embora criticado por seus sucessos pela tendência restritiva ao definir a narrativa fantástica, como parte de um gênero apenas se a hesitação sobre a existência do inexplicável se mantém, caso contrário, é parte de outros gêneros correlatos (como o estranho, no caso de uma justificativa científica e racional, como loucura; ou como o maravilhoso, no caso de o inexplicável ser justificado na existência e aceitação do sobrenatural), optou-se por manter tanto a concepção todoroviana como fundamento dos conceitos em discussão, como na proposta da oficina; uma vez que esta perspectiva é o ponto de partida de todas as outras discussões teóricas sobre o fantástico, portanto, basilar.

Oficina Narrativa Fantástica: as narrativas fantásticas de meninos em privação de liberdade em confronto com a realidade vivida

A realização das oficinas teve como objetivo levar os socioeducandos a construir narrativas que pudessem se caracterizar como um registro da realidade por meio de suas experiências, da maneira como são capazes de observar, descrever e falar sobre o mundo em que vivem. Foram realizadas duas oficinas, nos meses de outubro e dezembro de 2021, em uma unidade educacional de internação provisória para



adolescentes que praticaram atos infracionais. Participaram das oficinas nove adolescentes, sendo quatro na primeira e cinco na segunda. A seleção dos participantes foi realizada pela psicóloga da instituição e cujo interno tivesse a autorização do diretor da unidade para participar da atividade. Os critérios de inclusão foram socioeducando autorizados que estavam cumprindo medida socioeducativa na unidade, que soubessem ler e escrever e que aceitasse participar da oficina. Os participantes da atividade tinham entre quatorze e dezoito anos.

A Oficina Narrativa Fantástica dispõe a ideia de uma escrita cuja realidade é verossímil com a dos participantes, com o surgimento de um elemento que pode ser caracterizado como insólito e/ou fantástico. Optou-se pelo conto fantástico, pois o fantástico permite a abordagem de temas considerados tabus na sociedade e de difícil discussão na literatura mais realista. A partir do momento em que a pessoa escritora traduz sua experiência em um elemento fantástico considerando a sua realidade, o estranho e o desconfortável modificam-se na ficção, podendo tornar o diálogo com a realidade mais libertador e inovador. Assim, ao propor um conto fantástico com base na realidade do participante, além de suas próprias experiências, oferece-se um espaço em que, aberto pelo fantástico, as dificuldades sociais, as mazelas e mesmo a ocorrência de seu ato infracional tornam-se acessíveis.

A escolha pelo fantástico para aplicação da oficina se justifica pela própria proposta do fantástico de partir de uma representação do real com algo inexplicável na narrativa, pois, o intuito não era propiciar uma atividade sem crítica, mas uma visão própria do sujeito educando sobre sua realidade, sem a pressão de uma descrição fiel e irreduzível da realidade.

Os procedimentos para o desenvolvimento das Oficinas Narrativa Fantástica ocorreram com a seguinte estrutura: inicialmente a etapa explicativa e expositiva sobre o fantástico e a narrativa fantástica como gênero literário, a fim de promover o diálogo com os participantes sobre questões de construção narrativa; a segunda etapa tratou da escrita propriamente dita, ou seja, a prática da Oficina, a qual foi dedicada ao tempo para a escrita, discussão, sanar dúvidas, revisão e reescrita da narrativa.

Na primeira etapa desenvolveu-se a conceituações de elementos constituintes de uma estrutura narrativa, a fim de oferecer ferramentas que possam ser aplicadas no processo de escrita. Partindo das pontuações de Gancho (2002) propõe-se a diferenciação entre história e narrativa. A primeira é entendida nesse estudo como um fato organi-



zado, em geral, em uma linha de tempo para a descrição de um acontecimento de forma que faça sentido. A segunda, utilizando uma outra estrutura linguagem escrita, trata-se de uma história contada de maneira literária, visando uma construção a partir de elementos em que o conteúdo e a forma como este é apresentado é importante. Para elucidar essa diferenciação, propõe dois exemplos do autor citado, com um fato simples e uma narrativa de cunho literário inspirado nesse fato, também, sugere-se que, em discussão com os participantes, questione fatos cotidianos deles para uma exemplificação simplificada de como esse fato cotidiano poderia ser contado de forma literária.

Ainda seguindo os apontamentos de Gancho (2002), foi realizada a explanação para os participantes dos elementos da narrativa, apresentados na sequência:

a) Tipos de textos literários: romance (narrativa longa, com vários personagens, grande número de conflitos, longo período de tempo); novela (menor número de personagens, conflitos e espaços, acontece em um espaço de tempo curto); crônica (texto curto, leve e normalmente fala de um tema cotidiano); e conto (narrativa curta, conflito pequeno, cujo tempo, espaço e número de personagens são bem reduzidos); b) Estruturação do enredo: entendido como um conjunto de fatos da história, tem começo, meio e fim, cuja estrutura pode ser a apresentação dos fatos, a complicação ou conflito, clímax ou momento de maior tensão e a conclusão dos eventos; c) Caracterização dos personagens: é aquele quem faz a ação da narrativa e só é considerado quando faz algo efetivo na história; sempre será uma invenção (mesmo quando for baseado em fatos reais), pode ser protagonista (personagem principal), caracterizando-se como herói, cujas características morais são superiores ao considerado comum, ou anti-heróis, cujas características morais são iguais ou inferiores ao considerado comum. Por ser antagonista, que é o mesmo que oposto ao protagonista, não necessariamente o vilão e também, secundário, normalmente personagens menos importantes e com menor participação na narrativa; d) Tempo narrativo: pode se referir a época em que se passa a narrativa, a duração da história, o tempo cronológico (horas, dias, meses, anos), ou o tempo psicológico (como o personagem percebe o tempo); e) Espaço narrativo: pode se referir a época histórica (passado, presente ou futuro), características físicas do espaço, características sociais e econômicas descritas na narrativa, características morais, psicológicas ou religiosas; f) Tipos de narrador: é quem conta a história. Pode ser em terceira pessoa, ou seja, fora dos acontecimentos, podendo saber de



tudo o que se passa na narrativa, estar em todos os lugares e mesmo na mente do personagem. Também em primeira pessoa, participa dos acontecimentos da narrativa de alguma forma, podendo ser protagonista ou testemunha.

Também foi dedicado um momento para explicação da caracterização de uma narrativa fantástica, partindo dos pressupostos de Todorov (2008), ofertando inclusive pequenos exemplos de narrativas fantásticas, em diálogo com a própria realidade da educadora e conversando com os participantes para ofertar um elemento fantástico dentro de suas histórias de vida.

Finalizada a etapa da explicação do que se trata um conto fantástico aos participantes, deu-se início a segunda etapa, momento dedicado a escrita e discussão das ideias dos participantes, a qual consistiu dos seguintes parâmetros de construção: um conto, com o enredo desenvolvido a partir de uma experiência do participante, algo curioso com um elemento insólito/fantástico, ocorrido na cidade, no mês anterior à Oficina, e narrado em primeira pessoa, podendo ser protagonista ou testemunha. Encerrado o processo de escrita, seguiu-se uma breve reflexão sobre o exercício e a possibilidade para que cada participante, se desejasse, apresentasse as reflexões e dificuldades na realização da atividade.

Resultados das experiências

A realização da Oficina Narrativa Fantástica com a construção de um texto literário curto, ou conto, possibilitou a socialização e o diálogo entre os participantes, a educadora que mediou a oficina e profissionais da unidade educacional de internação provisória. A oficina se configurou em um ambiente seguro e livre para que o participante pudesse se expressar e construir novas leituras do cotidiano. Foi explicitado, durante a oficina, que na narrativa o eu-narrador é diferente do eu-sujeito, sendo que o escritor-sujeito toma certas liberdades de expressão e o espaço do fantástico permite falar de situações desconfortáveis através do insólito.

O elemento fantástico em si, uma vez reforçada a ideia de dúvida e hesitação, não pôde ser comparado, em nenhuma narrativa, com uma criatura já pré-concebida. Embora, nas narrativas dos participantes, houvesse principalmente descrição de aparições nas sombras e vozes vindas de algum lugar sem um corpo físico, bem



como, de acontecimentos como sumiço de elementos narrativos. Assim, pudemos observar que, diante de uma liberdade de expressão e liberdade de conteúdo, os participantes sentiram-se confortáveis para falar sobre seus cotidianos, perguntando para as educadoras presentes se eles poderiam falar de uma determinada forma ou de um determinado assunto.

De acordo com a observação e análise dos dados produzidos nas oficinas, tem-se que, em um primeiro momento, os adolescentes relataram certo desconforto com o processo da escrita, dada a dificuldade de escrever, visto que esta não é prática comum em suas experiências cotidianas. No entanto, a partir do diálogo, os participantes tornaram-se mais confortáveis entre si e entre os educadores para solicitar auxílio sobre a grafia de palavras e outras dúvidas, como por exemplo, como expressar determinada ação dentro da narrativa.

Em quase a totalidade dos textos produzidos referiam-se aos elementos do cotidiano, sendo, tanto sobre o processo de internação, bem como da prática do ato infracional. Os adolescentes trouxeram experiência dialogadas, desde convivência social, hábitos cotidianos, preocupações financeiras e práticas sociais. Em exemplo, foram trazidas convivência com amigos, hábitos como fumar e jogar futebol, os atos infracionais cometidos como furto, também o espaço da unidade de socioeducativa, entre outros. Percebeu-se a dificuldade dos participantes em inserir o fantástico e o insólito, mas com o auxílio das coordenadoras das oficinas, os participantes foram inserindo estes elementos em suas narrativas.

Outro achado no estudo refere-se que, apesar das dificuldades que os participantes tiveram no processo de escrita da narrativa fantástica, eles, ao concluírem, verbalizaram que a experiência foi significativa e que permitiu que eles se motivassem para escritas futuras. E ainda foi possível perceber que ocorreu a reflexão sobre o ato que os levaram para a instituição.

Por mais que a atividade não tinha como propósito apresentar os textos produzidos para os familiares, alguns dos participantes autorizaram a psicóloga a mostrar a produção aos responsáveis da família. Os quais se surpreenderam com a capacidade de escrita e criatividade dos adolescentes. Este fato possibilitou identificar outras perspectivas de relações com a família.



Considerações finais

Neste estudo realizado, um dado relevante que cabe ser mencionado, refere-se o baixo número de publicações de trabalhos sobre oficinas literárias no contexto de cárcere ou de pessoas em privação de liberdade por praticar atos infracionais. Dentre as pesquisas realizadas para fundamentação tanto da realização das oficinas como para a escrita deste artigo, não foram encontrados estudos sobre desenvolvimento de oficinas que promovessem autonomia do sujeito tolhido de sua liberdade.

Trabalhos sobre oficinas literárias foram, em geral, produzidos em uma perspectiva de ensino de letramento literário, ofício de escrita e formação de leitores, o que, em uma consideração inicial, indica a necessidade não apenas de abertura desse espaço educacional para atividades integradoras, libertadoras e de autonomia, como de estudos de caso e publicação de material tanto para referência quanto para análise e documentação e registro.

Um segundo registro para a discussão é que a proposta de Oficina de Narrativa Fantástica não foi pensada originalmente para o espaço da UNEI, tendo sido aplicada inicialmente durante um festival cultural com crianças e adolescentes entre 12 e 18 anos, do ensino médio, em escolas públicas. Nessa primeira experiência, a proposta tinha em especificidade o objetivo de desenvolver uma história similar a lendas urbanas, ou histórias sobrenaturais que os participantes já tinham conhecimento sobre sua cidade.

Diferentemente, em contexto de Unidade Educacional de Intervenção Provisória, a proposta foi modificada para não focar em uma construção ou resgate de conhecimento similar a lendas urbanas, mas sim, refletir sobre o cotidiano dos participantes, falando sobre e especificamente uma experiência vivida para construção da narrativa. Optou-se por essa modificação, por justamente querer conhecer e tornar uma leitura, ou releitura do cotidiano, possível, em um ambiente seguro e livre para a expressão do participante. Foi reforçado, durante a oficina que o eu-narrador é diferente do eu-sujeito, que, quando em uma narrativa, o escritor-sujeito toma certas liberdades de expressão e que o espaço do fantástico, inclusive, permite falar de situações desconfortáveis através do insólito.

Outro fator que merece apontamento é que, por ser um espaço com maior dificuldade de acesso para atividades e seus registros, a proposta da UNEI foi inicialmente pensada para ocorrer com mais participantes de forma mais recorrente, porém, não se consolidou. Dentre



as propostas não alcançadas, tinha por objetivo a realização de uma revisão dos textos dos participantes para a elaboração de um e-book e um livro impresso com todos os registros legais para que pudesse ocorrer uma distribuição gratuita dos textos literários tanto para os participantes, responsáveis, familiares, equipe envolvida e comunidade em geral. No entanto, ainda se vê a necessidade de aplicação de novas oficinas e análise mais detida sobre os resultados já alcançados. Ideal seria poder realizar ainda novas oficinas e conversar novamente com os participantes para uma visão mais ampla de resultados, não apenas no decorrer da oficina em si.

Essa proposta se articula com a perspectiva de possibilitar autonomia, aos sujeitos participantes a partir do processo de tomada de consciência sobre o que existe para além de seus delitos e situações sociais. E assim, possibilita o alcance da cidadania, ao ler e escrever e se reconhecer como atuante na própria vida e na vida comunitária. Em outras palavras, a Oficina ofertada em contexto de cárcere, para além do letramento literário, visa oferecer também ao participante-educando uma nova perspectiva de transformação e ação no mundo em que vive.

Referências

ARAÚJO, K. R.; AGUIAR, L. F. O ensino da literatura na escola. In. **X Simpósio Linguagem e Identidades na Amazônia Sul-Oeste**. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994**. Resolve fixas as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Brasília: 1994. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2022.



BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 de janeiro de 2022.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. In: **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, 2010.

COSSON, R. Oficinas. In: COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREITAS, M. F. Q.; BATISTA, M. F. Jovens e projetos sociais: experiências e aprendizados na perspectiva da Psicologia Social Comunitária. In: **Psicologia argumento** (PUCPR. impresso), v. 39, p. 1163-1180, 2021.

GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

JOVER-FALEIROS, R. JOUVE, V. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012. In: **Educ. rev., Curitiba**, n. 52, p. 321-323, 2014.

MARTIN-BARO, I. O papel do Psicólogo. In: **Estud. psicol.**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1997.

NASCIMENTO, J. V. do. Prólogo. In: BRITO, E. V.; (Orgs.). **PCNs de Língua Portuguesa: prática em sala de aula**. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. (Trad. Maria Clara Correa Castello). São Paulo: Perspectiva, 2008.

XAVIER, E. D.; SILVA, R. C. Educação no Cárcere: análise comparativa das legislações brasileira e argentina. In: **Direito, Estado e Sociedade**, n. 50, p. 86-108. 2017.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. In: **Via Atlântica**, n. 14, 2008.



HABITAR ESPAÇOS E PESSOAS COM O TEXTO LITERÁRIO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS*

INHABITING SPACES AND PEOPLE WITH THE LITERARY TEXT: SOME EXPERIENCES

Izandra Alves¹
Viviane Diehl²

RESUMO: Este texto destaca a educação literária na escola e fora dela. Promover o encontro dos jovens com o texto literário de modo lúdico além de despertar a curiosidade e motivar o debate cabe a todos. Assim, discute-se duas ações com o texto literário: com estudantes de ensino médio técnico de escola pública e em unidade socioeducativa, com adolescentes em privação de liberdade. Os estudos de Jorge Larrosa, acerca da experiência de leitura, e de Michéle Petit, sobre os jovens e sua relação com os textos, entre outros, servem apoiando às discussões que trazem como resultados um forte engajamento dos leitores tocados pela palavra em forma de arte e que se tornam espaços onde habita a leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitores. Escola. Socioeducação. Transformação.

ABSTRACT: This text discusses the significance of the literary education at school and outside. It is everyone's role to promote contact between literature and students in a playful way besides to stimulate curiosity and debate. Thus, this text describes two actions with the literary text: with technical high school students from a public school and in a socio-educational unit, with adolescents in deprivation of freedom. The studies by Jorge Larrosa, on the reading experience, and by Michéle Petit, on young people and their relationship with texts, they support some discussions that result in a strong engagement of readers that become spaces where reading inhabits.

KEYWORDS: Reading. Readers. School. Socioeducation. Transformation.

¹ Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e do Ensino Técnico Integrado ao Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Feliz/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6063-3753>. E-mail: izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br.

² Educadorartista Doutora do Ensino Técnico Integrado ao Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Feliz/RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2042-1393>. E-mail: viviane.diehl@feliz.ifrs.edu.br.

*Artigo recebido em 27 de junho de 2022 e aceito para publicação em 12 de setembro 2022.



Introdução

Parece estar de moda propagar mensagens sobre a importância da leitura e da necessidade de ler. Os apelos vêm, na maioria das vezes, acompanhados de uma mensagem que indicam ser a leitura algo bom para esta ou aquela finalidade. Ou seja, é posta em destaque por conta de um caráter utilitário que alguém lhe confere. Nesse sentido, os meios de comunicação divulgam ações pontuais e as escolas, por sua vez, mobilizam suas comunidades em torno dos livros. Os espaços não escolares, de modo mais tímido, também promovem esta ou aquela ação de leitura. Tudo vai muito bem. Sim? Mais ou menos.

O que se vê é um movimento crescente em torno da leitura; não se pode negar. Contudo, o que ainda é necessário discutir diz respeito ao como se faz ou se conduz este movimento, tanto nas escolas como fora delas. No caso das instituições de ensino, com currículos apertados, cobranças em torno de conteúdos e metas a serem atingidas, é quase que impossível desenvolver ações de leitura que contemplem o texto em sua integralidade. Assim, a fragmentação e o utilitarismo ganham força. Quanto ao espaço além muros, atingir o público através da literatura é lutar contra o tempo, a velocidade e, principalmente, tudo o que significa resultados imediatos.

Diante deste cenário, então, cabe discutir estratégias de mediação de leitura em espaços tanto escolares como não escolares que saiam da trivialidade do trabalho com o texto em seu caráter utilitário. Para tanto, algumas ações pontuais que têm como foco a educação literária e dialoguem com outras formas de arte serão aqui discutidas a fim de apontar possibilidades de encontro de leitores consigo mesmos e que, a partir das ações, passam a ser hóspedes da leitura. A primeira delas diz respeito a diálogos propostos a estudantes de escola pública a partir do conto *Venha ver o pôr do sol*, da escritora Lygia Fagundes Telles, lido em lugar não convencional para esta atividade: um cemitério. Já outra experiência aqui compartilhada trata de atividade realizada com adolescentes privados de liberdade, em um espaço não escolar, voltado à socioeducação. A partir da leitura de contos africanos e indígenas, durante a pandemia, os meninos produziram estampa e objetos em argila.

O que se pretende neste texto, então, é discutir estas ações que colocam em destaque o texto literário tanto na escola quanto nos espaços não formais de leitura. Para tanto, estudos de Michèle Petit (2013) acerca da leitura como forma de adentrar os espaços da



subjetividade e contribuir para a formação e reconstrução de cada um. Já Daniel Goldin (2012) contribui para esses escritos no que tange à hospitalidade da leitura como estratégia para a formação de cidadãos conscientes de seu estar no mundo. O poder humanizador da literatura é discutido a partir de Antonio Candido (2017) que defende a necessidade e urgência de todas as pessoas terem acesso a este bem incompressível. Do pesquisador Jorge Larrosa (2016), valemo-nos de suas contribuições acerca da verdadeira experiência com o texto, ou seja, aquela que fica em nosso interior ao observar, ler e sentir, a partir do que a leitura despertou. Rildo Cosson (2020) serve de base para o estudo da literatura na escola e sua importante contribuição para a fruição e para a consolidação de um ambiente que valoriza o pensar. Dessa forma, estes e outros autores citados neste trabalho contribuem para as discussões aqui propostas e abrem-se em experiências de (trans) formação a partir do encontro entre leitores e os textos literários.

A liberdade da leitura do texto literário na escola

É muito comum que a escola se aproprie da leitura do texto literário, ou seja, tome esta prática como algo de sua responsabilidade. Até porque, se o estudante não for motivado pela escola, talvez não seja por nenhum outro núcleo consolidado e nem a leitura ocorra em qualquer outro lugar, dadas as circunstâncias de muitas famílias que carecem de tudo. O que acontece, no entanto, é que na maioria das vezes, a escola o faz com o intuito de cumprir com aquilo que constitui o seu fim primeiro: ensinar, mostrar como é, e para que o é. Mas, como se ensina a ler o texto literário na escola? Quando se motiva o estudante a ler para cumprir uma tarefa escolar está-se garantindo a ele o direito à fruição? Como abrir espaço para a educação literária na escola sem fazer dessa prática algo penoso e enfadonho aos estudantes?

Antes de tentar responder a estes questionamentos, talvez seja importante discutir o conceito de escola. Em artigo que propõe aproximações entre o ócio criativo e a escola, as pesquisadoras Izandra Alves e Vanessa Petró (2020) destacam que para os gregos, o termo estabelecia íntima relação com o descanso, o tempo livre e o lazer que, por sua vez, possibilitava o ócio criativo. Assim, o espaço da escola servia, então, àqueles que não possuíam vínculo e compromissos com o trabalho formal, empregatício e que poderiam dedicar-se às letras, aos



estudos matemáticos e às artes. Essa dedicação, então, não era ligada ao compromisso, à obrigação, à tarefa; o espaço escolar era o lugar daqueles que poderiam pensar o mundo e a vida sem que a cobrança do produzir e gerar um produto lhe impedisse de criar.

Da escola grega para o modelo seguido hoje, muitas são as diferenças. O tempo da escola é sempre preenchido com tarefas a cumprir, prazos a seguir, trabalhos para entregar e provas a prestar. O ócio criativo preconizado pela escola grega e, hoje, estudado por Demétrio de Massi (2000), está cada vez mais distante da escola. O autor menciona que as inovações das quais a sociedade necessita têm o foco central na criatividade e esta, por sua vez, não combina com pressões, hora marcada, superficialidades e rapidez. O tempo que a escola destina ao ócio criativo será, então, o tempo que permite aos estudantes para deixar fluir sua criatividade. Assim, se não há, na escola, um tempo para a educação literária, para a leitura e toda a sua fruição, não há como pensar na criatividade.

O texto literário e todo seu caráter humanizador preconizado por Antonio Candido (2017) e respaldado pela BNCC (2018) precisa estar presente nas escolas. O direito à literatura como bem imprescindível dialoga com o ócio criativo quando se coloca na mesma perspectiva de poder pensar livremente ou, simplesmente, deixar adormecer o texto dentro de si e, ao seu tempo, vir à tona. Se a escola se coloca como quem hospeda a leitura do texto literário visando a fruição e não como tarefa, decoração ou cumprimento de objetivos, há esperanças na humanização através da literatura.

Ser um espaço habitável para a leitura e para os livros, como menciona Daniel Goldin (2012), não é tão simples, então. Pensar a escolarização do texto literário como algo naturalmente responsável e facilitador da criatividade, onde estudantes e professores dialoguem sobre textos, personagens, versos e rimas é trabalhar em prol da humanização. Mediar a leitura do texto literário significa motivar a pensar devagar e a refletir devagar, para deixar fluir a criatividade, sem pressa e cobranças extremas.

Nesse sentido, experiências lúdicas, leves e descompromissadas de tarefas pontuais com o texto literário devem ser frequentes e normalizadas na escola. Conversar sobre livros pode ser tão bom quanto conversar sobre gastronomia, moda, programas de TV, séries, jogos eletrônicos, entre outros. Falta oportunizar momentos de encontro entre os textos e os leitores. Assim, ler com e ler para os estudantes



não pode ser encarado como perda de tempo. Mesmo que sejam estudantes de ensino médio devem ter a oportunidade de vivenciar experiências lúdicas com o texto literário.

As experiências com os textos literários em sua integralidade, lidos em voz alta, de forma compartilhada, ou individualmente no silêncio de cada um, marcam uma conquista de um tempo na/da escola que é, ao mesmo tempo, um espaço íntimo que escapa do domínio do coletivo. O que acontece com as palavras lidas, dentro de cada leitor, produz o inusitado e “o conhecimento das várias formas de composição dos textos e de vários tipos de textos permite que o leitor se movimente entre eles e construa um repertório que lhe servirá de parâmetro para as próximas leituras” (COSSON, 2014, p. 46).

Com o intuito de ilustrar essa discussão, destaca-se uma atividade a partir do texto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Teles, realizada com estudantes concluintes do ensino médio técnico da escola pública IFRS, *campus* Feliz. Por tratar-se de uma escritora brasileira contemporânea que traz contos não muito extensos, de extrema profundidade psicológica e, ao mesmo tempo, com o tom de mistério na medida para o apreço dos adolescentes, é que escolhemos o referido texto. O enredo aborda o perigo de relacionamentos violentos e abusivos retratando um comportamento doentio do personagem Ricardo, que não aceita o fim do namoro com Raquel. Assim, ele atrai a ex para uma armadilha que, ao que tudo indica, vai levá-la à morte. Os estudantes receberam um mapa com pistas enumeradas, as quais deveriam seguir, passo a passo. Em distintos lugares do *campus*, havia questionamentos relacionados ao tema do conto: violência contra a mulher, assédio e feminicídio. Logo na primeira pista, os jovens foram motivados a pensar sobre o conceito de armadilha, tanto o figurado quanto o literal. Na pista seguinte, o questionamento era sobre as ciladas que uns tramam para prender os outros. Somente na terceira pista em diante é que surge a pergunta que aproxima as emboscadas às situações de mulheres vítimas desse logro, por conta de relacionamentos doentios. A cada nova pista, os estudantes foram conduzidos à reflexão acerca das situações que conduzem as mulheres a tornarem-se presas fáceis de homens violentos e agressores. Ao chegarem no último espaço, bem distante de suas salas de aula, encontram uma arapuca (armadilha feita de bambu preparada para captura de animais de pequeno porte) com o livro de Lygia Fagundes Telles dentro dela, sendo a isca para a presa (os estudantes). Quando todos chegam ao local, depois de percorrermos



todos os espaços que os direcionavam até a armadilha, a professora pega o livro e menciona que ali está um texto que narra uma história de um homem que atrai uma mulher para uma armadilha. Começam a leitura do texto e, quando o narrador menciona o local do encontro do casal – o cemitério – a professora suspende a leitura e convida os estudantes a seguirem uma caminhada rumo a um outro espaço onde darão continuidade à atividade. Caminham, então, até o cemitério municipal, cerca de dois quilômetros da escola, e lá realizam a leitura integral do texto; percorrem o espaço e observam, sentem, experienciam as possibilidades que a narrativa desperta em cada um.

Foto 01.



Fonte: Próprias autoras, 2022.

As placas indicativas espalhadas no pátio da escola conduziam os estudantes até as pistas que motivavam e despertavam a curiosidade para a leitura. Assim, a imagem que mostra o questionamento “Você sabe o que são armadilhas?” destaca a ênfase dada à importância de questionar-se acerca do assunto e estabelecer hipóteses do que poderá encontrar adiante. Por acreditar no poder da palavra que move e co-move leitores é que ações de mediação de leitura como estas são realizadas. O círculo mágico que se forma envolto ao texto literário, quando percebido e explorado tanto por estudantes quanto pelos mediadores, faz acontecer a experiência, como descreve o pesquisador Jorge Larrosa. Diz ele que a

experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (2012. p. 24).

Nesse sentido, vivenciar situações inusitadas com o texto literário que possibilitam refletir desde um outro lugar, um outro foco e posicionamento é, então, abrir-se à experiência. Trata-se de, neste caso aqui mencionado, possibilitar aos estudantes a vivência de uma experiência muito próxima com/do texto. O propósito é fazer com que atividades assim permitam que algo passe, ou que algo aconteça com e no interior de cada estudante. Despertar emoções, sensações, desejos e sentimentos em cada um é abrir-se, então, às experiências. É, portanto, permitir que os espaços escolares sejam *habitat* da leitura.

Pensar a educação literária na escola é, então, abrir-se ao movimento; é trazer o interesse pelo texto e, a partir dele, sair para outras e variadas buscas e descobertas. Contudo, o percurso que faz essa ação acontecer necessita de engajamento. A escola co-movida pelo interesse na (trans) formação que passa pelos livros e pelas leituras que dele saem é um lugar propício para a magia. Mas para que ela aconteça, verdadeiramente e intensamente, é preciso que os leitores sejam tocados por ela, que tomem a poção e deixem-se enfeitiçar. Assim, estudantes, educadores e mediadores de leitura disputarão espaço com fantasmas, bruxas, duendes, heróis, vilões, artistas, cientistas, pesquisadores, juristas e demais personagens que se misturam entre a ficção e a realidade que habitam a escola.

Saltar os muros da escola e propor que a palavra em forma de arte habite outros espaços

Daniel Goldin (2012) diz que, ao contar histórias, as pessoas compartilham entre si um enorme conjunto de vivências, de personagens e narrativas que as ensinam a viver. Os antigos contadores de histórias, desde sempre, já ensinavam a treinar a capacidade de simbolizar a vida através da arte da palavra narrada. À luz de velas ou ao pé das fo-



gueiras, as pessoas se reuniam para ouvir histórias serem desfraldadas, diante de olhos e ouvidos curiosos e atentos; criavam-se universos de magia e de mistérios paralelos à realidade de cada ouvinte que, mesmo duvidando de tudo, sempre reconhecia um quê de realidade.

Os tempos mudaram; as pessoas mudaram. O andar ficou mais apressado e as ruas mais ruidosas. Mesmo estando as calçadas movimentadas por multidões que andam lado a lado, são poucas as pessoas que passeiam juntas, que dialogam, que trocam olhares e que se dão o tempo para ouvir umas às outras. A sociedade da velocidade, da rapidez e do consumo insiste em pregar a ideia de que o tempo vale ouro. Mas de que tempo está-se falando? É sobre o tempo de ganhar dinheiro para gastar e ter que ganhar mais dinheiro para poder consumir e, assim, sucessivamente? Em qual momento dessa história há espaço para pensar, para sonhar, para viver experiências individuais e coletivas para além de algo que gere algum lucro e/ou produto?

Por refletir acerca dessa característica da sociedade moderna que se volta para atividades que possuem um fim em si mesmas, que devem ser úteis para algo, senão não merecem atenção, é que ações voltadas para a arte da palavra que move e co-move os leitores devem ser propostas com mais frequência, para além da escola. Nesse sentido, o pesquisador italiano Nuccio Ordine (2016), em obra que aborda a utilidade das coisas inúteis, menciona que é nas sutilezas das atividades consideradas supérfluas, desnecessárias e inúteis que as pessoas podem encontrar sentido para seus dias, para suas vivências. Assim, desde ouvir uma canção até dançar ou ler um poema podem ser experiências proveitosas e que farão muito sentido em seu dia a dia, embora a maioria das pessoas não se dá a este desfrute.

Assim, relata-se aqui uma experiência a partir de textos da literatura africana e indígena compartilhada com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Case de Caxias do Sul, no RS. Os meninos que habitam este espaço de crise estão com seu tempo suspensos; a correria do mundo exterior deu uma pausa e eles tiveram que também reduzir suas marchas. Assim, com tempo para pensar e avaliar suas ações e planejar acerca das perspectivas futuras que possuem, é possível que a inutilidade da arte, de que fala Ordine (2016) faça algum sentido para eles e, quiçá, contribua para a reconstrução de si.

É dessa forma que os projetos de extensão do IFRS, *campus* Feliz, denominados Experiências de leitura compartilhadas e Artistando, Ceramicando e muito mais em conjunto com a equipe técnica da



instituição socioeducadora viabilizaram encontros de planejamento a partir dos livros *Crônicas de São Paulo*, de Daniel Munduruku e *Os da minha rua*, de Ondjaki, que pudessem de alguma forma, para além de ocupar o tempo dos jovens, possibilitar a eles que se abrissem a uma nova experiência: o encontro com a leitura e a arte, fora da escola. As obras foram escolhidas para dialogarem com a atividade artística proposta pós leitura. No caso das crônicas, elas trazem importantes relações entre diferentes cidades do estado de São Paulo e a cultura indígena, o que contribuiu para dar a conhecer aos meninos, além do autor, a presença e a influência dos povos originários em nosso meio, muito mais do que se imagina. No caso de Ondjaki, oportunizar o contato com os contos da literatura africana é incluir uma narrativa alegre, colorida e dinâmica. Para além de cumprir com o dever legal, a leitura desses contos traz a infância pura e, ao mesmo tempo, carregada de peraltices, algo que para eles pode ter sido um retorno positivo a um lugar não tão distante da memória.

Entende-se aqui por experiência, o que defende o pesquisador Jorge Larrosa (2002) quando diz que para que algo seja considerado como tal, é preciso que haja mudança, que algo aconteça no interior daquele que vive a situação. Os adolescentes são, então, desafiados a serem os sujeitos da experiência; são provocados a tombar, a sofrer e a padecer, a explorar sensações e emoções que os desconcertem e reconstruam. Somente quem está aberto a estas possibilidades pode experienciar, verdadeiramente.

Assim, as coordenadoras e estudantes bolsistas dos projetos de extensão selecionaram o material de leitura e de arte em sacolas individuais (50 sacolas) e levaram até a unidade socioeducativa para que cada menino recebesse seu *kit*, composto pelos textos impressos, um pedaço de pano/camisetas brancas, tintas, argila, esponja, lixa e um *folder* explicativo da atividade. Por conta da pandemia, não foi permitida a permanência naquele espaço, então, a mediação se deu por vídeo elaborado pelas professoras que liam e lançavam questionamentos a fim de despertar a curiosidade e a reflexão sobre os textos.

Como atividade concreta, depois da leitura dos contos de Ondjaki, os jovens em privação de liberdade foram convidados a realizar a oficina de estamparia africana. Assistiram a um vídeo explicativo que comenta acerca das cores representativas da África e do quão são importantes para a manutenção da cultura de seu povo. Receberam os panos/camisetas e as tintas e as instruções de como proceder para colorir.



Foto 02.



Fonte: Próprias autoras, 2022.

Como se vê na imagem 02, nomeada “Pintura realizada por um participante da oficina de estamparia africana”, o resultado foi positivo – e colorido - e o relato das monitoras acerca da recepção da atividade pelos adolescentes foi de que eles gostaram muito, pois todos fizeram com bastante interesse e atenção para que as cores ficassem bem marcadas no pano. Os garotos puderam, inclusive, presentear seus familiares com as estamparias que produziram – echarpes e camisetas – em dia de visita

Foto 03.



Fonte: Próprias autoras, 2022.

Já depois da discussão dos contos da literatura indígena de Daniel Munduruku, os meninos colocaram a mão na argila. Ouviram as explicações sobre a cultura guarani e a relação com o artesanato feito de barro e foram convidados a moldarem um vaso – porque é um objeto mais fácil para iniciantes no processo - com o material que receberam no *kit*. A foto 03 intitulada “Vasos moldados pelos adolescentes” mostra o resultado do trabalho realizado na unidade de socioeducação.

O que se destaca dessa abordagem no espaço fora da escola – uma unidade socioeducativa - é a possibilidade de atingir públicos que a sociedade de modo geral despreza. Os adolescentes com os quais o trabalho foi realizado estavam afastados do convívio com seus familiares e, por conta da pandemia, em muitas semanas, nem visita recebiam. Assim, o agravamento da solidão interferindo em cada um era notório. Pode a arte da palavra contribuir nessas situações? A pesquisadora francesa Michèle Petit (2013) declara que sim, pois, segundo ela, as leituras permitem recuperar o sentimento individual de continuidade e de capacidade de estabelecer laços com o exterior. Assim, se estão em privação de liberdade, precisam encontrar formas de vincular-se ao mundo além das grades e dos muros. Para a autora, o livro é “um depositário de energia e, como tal, pode nos dar força para passarmos a outra coisa, para irmos a outro lugar, para sairmos da imobilidade” (p. 79). Através das atividades com os textos da literatura indígena e africana, então, os meninos, além de conhecer autores e narrativas que ainda não haviam mantido contato, puderam notar que as culturas podem ser distintas e analisadas sob perspectivas diferentes, contudo, perfeitamente cabíveis de diálogos e inter-relações. As histórias ouvidas e lidas pelos adolescentes se ofereceram para eles, então, como telas que desfraldam curiosidades, emoções e angústias, ao mesmo tempo em que as colocam à distância e atenuam a solidão e o medo, naturalmente companheiros de quem habita espaços em crise.

Para muito além das estamparias e do objeto em argila, os adolescentes produziram sentidos. As narrativas de Ondjaki e Mundukuru trouxeram personagens com vivências comuns (ou não), em espaços reais ou imaginários, através da produção de sentido que cada um se permitiu produzir, possibilitaram que negociassem suas impotências diante de seus próprios destinos para simbolizar o que nem sempre é possível, ainda mais em um período de pandemia.



Não só como característica reparadora, aqui, a literatura e a arte se fazem imprescindíveis. Neste espaço de crise, a vivência de experiências é facilitada por conta da pausa forçada e da suspensão do tempo, contudo, os medos, as angústias, as dores e o ódio podem dificultar o encontro entre os indivíduos consigo mesmos. Eles vivem a experiência do isolamento, da “estreiteza do horizonte” (PETIT, 2013, p. 72) e da frieza das grades. Assim, deparar-se com histórias que possibilitem deixar suas mentes divagar, sonhar, criar ou recriar pode amenizar a dor da separação e da solidão e manter a esperança de que a vida lá fora os aguarda e que podem sonhar com dias melhores. Produzir a arte da estampa e do barro é, também, afirmar que ainda existe, no interior de cada um, a sua individualidade. Moldar a argila com suas próprias mãos e dar forma a algo que não possuía forma alguma é ter o poder de construir, de fazer, de criar. Do mesmo modo, estampar o pano e dar-lhe cores e formas, jogando nele a tinta à sua maneira, prova que sua vida tem a cor que somente ele pode pintar.

Considerações finais

Se a sociedade do consumo e da velocidade não concede tempo para a pausa e para a reflexão, é preciso estratégias criativas para encontrá-lo e proporcionar momentos de experiências. Na escola, por ser o lugar onde mais se difunde, propaga e valoriza os saberes há, lamentavelmente, uma grande força que pressiona para resultados imediatos que somente vêm para uma minoria e os demais são engolidos pelo sistema que os rotula por seus fracassos e os engole na máquina que faz girar o capital com suas forças de trabalho. Assim, para atividades que possibilitam simbolizar a vida, na maioria das vezes, não há tempo, pois é preciso dar conta do imediato, do concreto e do útil. Dessa forma, trabalhar com o texto literário em sua integralidade e com as demais artes que abrem-se às provocações e às experiências é, certamente, um desafio que se apresenta como ato de resistência na escola, pois é girar contra a engrenagem, contra a ordem estabelecida.

No caso dos espaços não escolares, em especial o que aqui se destaca – unidade de socioeducação -, há o tempo, há a pausa, há a possibilidade de vivenciar experiências a partir do contato com os textos literários. Contudo, o que faltam são ações que promovam encontros provocadores, pois os mediadores nem sempre querem estar



em espaços de crise. Muros, grades e celas são obstáculos menores se comparados à indiferença, ao preconceito, à discriminação que sofrem os que se encontram em privação de liberdade e os que com eles trabalham diretamente. Por isso, ao acreditar no poder da palavra em sua construção literária e nas demais formas de arte que movimentam, desestabilizam e (trans) formam, os mediadores de leitura saltam as barreiras físicas e institucionais para adentrar nestes espaços e fazer ali, um *habitat* para a leitura e a arte reparadoras, (re) construtoras de sentidos e viabilizadoras de mudanças.

Neste contexto, cabe trazer novamente Petit (2013) quando destaca que para que as pessoas sejam capazes de compreender a realidade e o mundo que as cerca é preciso serem capazes de, primeiramente, imaginá-lo. É o poder de imaginar que movimenta, que desafia, que leva a outro lugar e faz surgir a vontade, o desejo de (trans) formar-se. A imaginação, então, co-move as pessoas e as motiva a transgredir limites pré-estabelecidos a fim de que possam ser mais sujeitos de suas próprias vidas.

A leitura de textos como *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles, as *Crônicas de São Paulo*, de Daniel Munduruku, ou, ainda, *Os da minha rua*, de Ondjaki, abrem-se aos jovens - tanto os que habitam as escolas quanto os que vivem em privação de liberdade - como janelas para a fantasia, guiados pelos sonhadores mediadores de leitura e arte. O modo não convencional de realizar a leitura, as discussões e até a reelaboração do que ficou, através de um objeto artístico é, enfim, possibilidades de acesso ao saber, à fantasia, ao distante, ao pensamento. Se é possível para eles essa reelaboração é porque, antes disso, os textos permitiram que cada um adentrasse em seus interiores. Quando a verdadeira experiência com o texto acontece, algo passa com e no leitor e ele nunca mais será o mesmo, pois nele habitam, além de palavras, outras ressonâncias que despertam milhares de outras associações, emoções e pensamentos. A magia e a fantasia que os textos lhe ensinaram a ver abrem portas a deslocamentos, a questionamentos e a distintos modos de estabelecer laços sociais que, como ensina Larrosa (2016), a partir de então, o formam, deformam e transformam e, talvez, os dê coragem e forças para fazer parar de girar a engrenagem do sistema.



Referências

- ALVES, I.; PETRÓ, V. Uma proposta interdisciplinar no Ensino Médio Técnico: o ócio criativo como aliado. *In*: Célia Souza da Costa. (Org.). **A escola no contexto da pandemia: perspectivas e realidades**. Rio de Janeiro: Eulim, 2021, v.1, p. 103-122.
- EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Autêntica Editora, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DE MASI, D. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. 3. ed. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.
- GOLDIN, D. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1a ed. 2a reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.
- ORDINE, N. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.



A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DAS ESCRITORAS E JORNALISTAS DA AJEB*

READING IN THE CONSTITUTION OF AJEB'S WRITERS AND JOURNALISTS

Renata Marques de Avellar Dal-Bó¹
Chirley Domingues²

RESUMO: Este artigo resulta de uma pesquisa que buscou responder à pergunta: qual a importância da leitura literária para a produção escrita das escritoras e jornalistas da AJEB? O objetivo do estudo foi verificar se a leitura literária ocupou um papel relevante para que as associadas da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil se constituíssem como escritoras. De abordagem quali-quantitativa e caráter exploratório, a proposta define-se como um estudo de caso e teve como instrumento de coleta de dados um questionário on-line respondido por 93 associadas. As reflexões do artigo resultaram dos diálogos estabelecidos com autores como Candido (2004), Petit (2009) e Compagnon (2009). Os resultados dos dados analisados revelaram que para as ajebianas a leitura literária contribuiu para a formação delas como jornalistas e escritoras. Para grande parte das entrevistadas, para ser um bom escritor é necessário, antes de tudo, ser um bom leitor que, por sua vez, não se constitui sem um significativo repertório literário.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Literária. AJEB. Leitor e escritor. Jornalistas. Escritoras.

ABSTRACT: This article is the result of a research that sought to answer the question: what is the importance of literary reading for the written production of the female writers and journalists of AJEB? The objective of the study was to verify if literary reading played a relevant role for the members of the Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (Association of Journalists and Writers of Brazil) to constitute themselves as writers. With a quali-quantitative approach and exploratory character, the proposal is defined as a case study and had as an instrument of data collection an online questionnaire answered by 93 associates. The reflections of the article resulted from dialogues established with authors such as Candido (2004), Petit (2009) and Compagnon (2009). The results of the analyzed data revealed that for the female authors literary reading contributed to their formation as journalists and writers. For most of the interviewees, to be a good writer it is necessary, first of all, to be a good reader, which, in turn, is not possible without a significant literary repertoire.

KEYWORDS: Literary Reading. AJEB. Reader and writer. Female Journalists. Female Writers.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Jornalista e Escritora; Vinculada ao Grupo de Estudos MARC - Memória, Afetos e Redes Convergentes do PPGCL da Unisul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6884-1856>. E-mail: renatamadb@mail.com.

² Doutora pela UFSC; Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem-PPGCL e do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Unisul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7416-0977>. E-mail: chirley.domingues@yahoo.com.

*Artigo recebido em 23 de junho de 2022 e aceito para publicação em 15 de setembro 2022.



Introdução

A 5ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2019, revelou um dado interessante sobre o comportamento de leitores no país. De acordo com a investigação, 24% dos entrevistados afirmaram que gostam de ler livros impressos ou digitais em seu tempo livre; e 46%, gostam de escrever. Como é possível evidenciar no referido estudo, reconhecido por identificar os hábitos de leitura e avaliar o comportamento do leitor brasileiro, praticamente o dobro de entrevistados prefere escrever a ler. Os resultados nos causaram certa surpresa, uma vez que, no nosso entendimento, a formação do escritor passa pela formação do leitor.

Como membro da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB), instituição que promove a escrita feminina, e como professora do curso de Letras, os dados apresentados pela pesquisa do Instituto Pró-Livro nos suscitaram o questionamento que nos incitou ao estudo, qual seja: que importância tem a leitura literária para a produção escrita das escritoras e jornalistas da AJEB? A resposta a esse questionamento nos levou a desenvolver uma pesquisa que teve por objetivo principal verificar se a leitura literária ocupou um papel relevante para que as associadas da AJEB se constituíssem como escritoras.

O questionamento mobilizador do artigo aqui apresentado surgiu durante as discussões promovidas nas aulas da disciplina Tópicos Especiais em Literatura, leitura e constituição do leitor, oferecida pela linha de pesquisa Linguagem e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Unisul, cuja ementa contemplava discussões sobre a leitura literária e a formação do leitor na educação básica. O referencial teórico abordado no âmbito da disciplina suscitou uma série de questionamentos sobre a importância da formação do leitor literário em outros espaços, não se reduzindo apenas ao contexto escolar. Nesse sentido, surge a proposta de pesquisa sobre a qual nos debruçamos.

O estudo se mostrou relevante por lançar luz sobre a AJEB, instituição fundada no dia oito de abril de 1970, com objetivo de promover a troca de produções jornalísticas e literárias, o acesso ao conhecimento, a discussão de ideias e o intercâmbio de experiências, contribuindo assim para o crescimento pessoal e profissional de suas associadas. Além disso, considerando a exclusão histórica de um grande número de escritoras no Brasil, colocar em destaque uma instituição como a



AJEB é uma forma de possibilitar que muitas escritoras e jornalistas de todo o país saiam da invisibilidade.

Considerando o exposto, e na busca por respostas para a problemática apresentada, nos propomos a desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo definida como um estudo de caso. Optamos por essa abordagem metodológica por entendermos que trata-se de um estudo que tem como foco “um pequeno grupo de sujeitos” (RAUEN, 2015, p. 478) e está “voltado a uma unidade singularizada” (RAUEN, 2015, p. 487), aspectos pertinentes à investigação que definimos empreender.

Outrossim, ao longo do andamento da pesquisa, observamos que a investigação não se limitaria a uma abordagem qualitativa, uma vez que as questões fechadas gerariam dados quantitativos. Ao nos depararmos com os dados coletados, nos certificamos que não se limitavam a números, mas se revelavam indicativos interessantes para a investigação em curso. Nesse sentido, a pesquisa pode ser considerada de abordagem quali-quantitativa, na medida em que, de acordo com Minayo (2009), as duas abordagens, no estudo em questão, efetivaram uma relação fértil.

Como método de coleta de dados foi utilizado um questionário com nove questões abertas e fechadas, respondido por 93 jornalistas e escritoras associadas da AJEB, a maioria das regiões Sul e Sudeste, por meio de um formulário on-line elaborado na plataforma Google e disponibilizado durante o mês de maio de 2021. O instrumento gerou dados quantitativos analisados em diálogo com as respostas às questões abertas. Ou seja, além dos dados imediatos e quantificados, buscamos ampliar nosso olhar sobre esses dados, considerando as informações por eles reveladas e as respostas dadas pelas entrevistadas, buscando, desse modo, entender de forma mais completa e integral a questão da pesquisa, qual seja, qual a contribuição da leitura literária para o processo de escrita das ajebianas.

Durante nosso percurso investigativo, dialogamos com autores que se debruçam sobre a importância da literatura e, como defende Meira, no prefácio que faz à obra de Todorov (2012), sua “capacidade de falar do e para o mundo real e contemporâneo”, sendo, dessa forma “um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública”. (MEIRA, 2012, p. 10). Nesse sentido, recorreremos também a Candido (2004), Petit (2009) e Compagnon (2009), principalmente pelas abordagens que os referidos autores



fazem sobre a figura do leitor que, assim como o escritor, é tão caro à nossa discussão.

Sobre a leitura literária

Em uma aula inaugural no Collège de France, em 2006, o crítico francês Antoine Compagnon apresenta, para uma plateia de jovens estudantes que se amontoavam no auditório daquela instituição, a resposta para a seguinte questão: literatura para quê? Mais que uma resposta, o questionamento provocava inúmeras reflexões. Dentre elas, o renomado palestrante destaca que “A literatura nos ensina a melhor sentir”, além de ser “um exercício de pensamento” e “uma experimentação dos possíveis”. (COMPAGNON, 2009, p. 66).

Em um texto escrito em meados do século XX, citado exaustivamente nas discussões sobre a importância da literatura para a formação humana, Antonio Candido apresenta argumentos em defesa da literatura que nos permitem dialogar com Compagnon, uma vez que, segundo o estudioso brasileiro, “A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 181).

Diante do exposto, podemos dizer que a literatura proporciona ao leitor compreensões sobre si e o mundo que o cerca. Ultrapassando o espaço da informação e conhecimento, a leitura da literatura pode ir além, fornecendo subsídios psicológicos para lidar com a dor e o sofrimento. É o que a antropóloga francesa Michèle Petit constatou em suas pesquisas com jovens que vivem em comunidades marcadas por diferentes adversidades. Nos achados de Petit (2009), publicados em obras como *Os jovens e a leitura a leitura (2008)* e *A arte de ler. Ou como resistir à adversidade (2009)*, a leitura é suporte, abrigo, possibilidade de acolhimento da dor e do sofrimento, de partilha de conhecimento, de resgate da liberdade, de reconstrução da vida.

Mas, como a literatura tem esse poder, de nos atingir? Segundo, Candido (2004), isso acontece porque o texto literário “nos propõe um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada” (p. 178), o que, conseqüentemente, nos torna “mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos”. De acordo com o crítico brasileiro, na literatura, 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. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 2004, p. 178).

As palavras de Candido nos levam novamente a Compagnon, quando defende que, por ultrapassar a linguagem ordinária, “o poeta e o romancista, nos divulgam o que estava em nós, mas que ignorávamos porque faltam-nos palavras” (2012, p. 47). Nesse sentido, o texto literário fornece como nenhum outro “os instrumentos necessários para conhecer e articular o mundo feito linguagem”. (COSSON, 2009, p. 30). A reflexão apresentada por Cosson nos remete mais uma vez à Petit, segundo a qual a literatura “nos torna mais hábeis no uso da língua, na capacidade de argumentar; conquistamos uma inteligência mais sutil, mais crítica; ela também nos torna mais capazes de explorarmos a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos.” (PETIT, 2009, p. 19).

Considerando o exposto, podemos afirmar que a literatura amplia a nossa capacidade de conhecimento e amplia a nossa capacidade de argumentação, assim como “permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2012, p. 24), porque é “proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2004, p. 175). Mas, para que o texto literário nos envolva, nos sensibilize, nos leve à reflexão e nos instigue a dialogar com ele, é preciso que haja entre texto e leitor um contato efetivo e um envolvimento real. Só assim, a leitura pode resultar na compreensão, promover a interpretação e, por fim, mobilizar a inferência, a reflexão e a empatia.

Se para aqueles que se dedicam à leitura da literatura, ela é “Exercício de reflexão e experiência escrita” (COMPAGNON, 2009, p. 31), se ela “amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-los” (TODOROV, 2012, p. 23), além de ser “a melhor introdução à inteligência da imagem” e nos inicia “superiormente às *finesses* da língua e delicadezas do diálogo”, como bem lembrou Compagnon (2009, p. 70), que significado ela pode ter para os profissionais da palavras, como as jornalistas e escritoras da AJEB? Os estudos que empreendemos sobre a leitura literária e a formação do



leitor, bem como nossa atuação como escritora e membro da referida associação, nos conduzem na busca por uma resposta, sobre a qual procuramos, ao longo dessa escrita, refletir.

AJEB – A perenidade do pensamento pela palavra

A década de 1960 foi marcada pelo movimento feminista, que abriu caminhos para os direitos das mulheres e as lutas pela igualdade das minorias, sendo um ponto de inflexão para a sociedade contemporânea. Nesse contexto, em 08 de abril de 1970, a jornalista e escritora Hêlle Vellozo Fernandes, representante do Brasil na AMMPE, fundou a Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil – AJEB, em Curitiba, Paraná (FERNANDES, 1980). A entidade tem como principal finalidade estimular a união de jornalistas e escritoras de todo o Brasil, sob o lema: “A perenidade do pensamento pela palavra”, promovendo o intercâmbio de conhecimentos, ideias e experiências entre suas associadas e incentivando o aperfeiçoamento profissional, através da participação em reuniões literárias, seminários, encontros culturais, saraus, oficinas, palestras, lançamentos de antologias e projetos literários.

Após a fundação da AJEB, Hêlle Vellozo idealizou coordenadorias estaduais para funcionarem como mentoras em seus respectivos estados, auxiliando na administração e zelando pela conquista e defesa do crescimento cultural das mulheres em todo o território nacional. Para tanto, Hêlle fazia contato com escritoras e jornalistas de outros estados, através de associações e academias femininas. Esse esforço resultou, entre 1981 e 1985, na presença da associação em 16 estados do território nacional, com mais de trezentas sócias, somando mais de um milhar de títulos publicados (CÉ, 1988, p. 11-12).

Em 2020, a AJEB completou seu cinquentenário, mantendo coordenadorias em 17 estados brasileiros. Em 2018, durante o “I Encontro Nacional de Ajebianas”, tomamos posse como presidente coordenadora da AJEB – SC e, desde então, nos dedicamos a conhecer e divulgar a história desta entidade que, por meio da palavra escrita, há 50 anos, estreita laços de afetos entre escritoras de todo o Brasil, possibilitando um intercâmbio literário-cultural, e também ajudando a todas as mulheres/associadas a conquistarem seus espaços na literatura e no jornalismo, alçando voos que, provavelmente, não conseguiriam se estivessem sós.



Desde 1970, a AJEB possibilita que escritoras e jornalistas de todo o país saiam da invisibilidade e expressem suas opiniões e visão de mundo por meio de ensaios, memórias, narrativas, poesias e prosa periódica. Ao se manifestarem através da escrita, essas mulheres se tornam visíveis, perpetuam-se e deixam seu traço na memória coletiva e na história cultural e literária feminina brasileira.

Tendo em mente que a literatura é uma parte essencial na vida das escritoras e jornalistas da AJEB, e que, segundo Sartre (2004, p. 35), “o objeto literário só existe em movimento. [...], nesse sentido, a operação de escrever alude à de ler”, questionamo-nos sobre a importância da leitura literária para a produção escrita de suas associadas. De que maneira a leitura literária incide ou incidiu sobre a escrita dessas mulheres e, por extensão, contribuiu, ou contribui, para a constituição delas como escritoras e jornalistas?

A metodologia e a geração de dados

Para responder a questão mobilizadora desse estudo, e para encontrarmos respostas que contribuíssem para nossas reflexões sobre o tema proposto, definimos um percurso metodológico que teve início com a elaboração de um questionário online, na plataforma Google, com nove perguntas, fechadas e abertas a serem respondidas pelas escritoras e jornalistas da AJEB de todo o Brasil. Optamos por esse instrumento de coleta de dados porque entendemos que se trata de um recurso eficiente para “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”, (GIL, 2012, p. 121). Mas outros motivos foram fundamentais para a escolha desse recurso. Primeiro, porque, sendo a AJEB uma associação nacional, o questionário online seria a forma mais rápida e fácil para atingirmos o maior número de participantes em todo o país. Segundo, por ser exequível para a nossa pesquisa, que se realizava no contexto da pandemia de Covid-19, quando os recursos tecnológicos passaram a ser mais utilizados e, portanto, mais acessado por pessoas de todas as idades.

O questionário, respondidos por 93 participantes da pesquisa, foi elaborado com sete questões fechadas que podem ser agrupadas em blocos, sendo as duas primeiras referentes à idade das respondentes e região da AJEB à qual estão vinculadas. A questão 03 diz respeito à preferência delas no que se refere ao gênero literário, seguida das



questões 04, que versa sobre a frequência com que leem literatura, se diariamente, semanalmente ou mensalmente, e a 06, que teve por propósito saber a quantidade de livros que elas leem por mês e que avaliação fazem do tempo dedicado à leitura da literatura. O que as motiva a ler e que importância tem a literatura no processo de escrita dizem respeito às questões 07 e 08. A questão 09 teve por objetivo saber quem exerceu maior influência para a formação delas como leitoras e a questão 10 se, para elas, a formação do leitor literário é fundamental para a constituição do jornalista e escritor. Diante da resposta afirmativa, solicitamos que indicassem uma obra ou autor que se constituem como referência para a formação delas como escritoras ou jornalistas. Importante registrar que todas as respondentes foram contatadas, primeiramente, por e-mail, recurso utilizado para convidá-las e apresentar o objetivo da pesquisa.

O primeiro dado gerado a partir do questionário refere-se à idade das respondentes. 19,4% têm entre 41 e 50 anos; 29,6% entre 50 e 60 anos e 47,3% têm mais de 61 anos. Fica evidente a receptividade das associadas com mais de 50 anos ao convite feito para participarem da pesquisa. No que se refere às regiões na qual mora a maioria das respondentes, os dados revelaram que 64% são da Região Sul e 21,5% do Sudeste.

No que se refere ao gênero literário, as ajebianas revelaram preferir romance 34,4%, e poesia, 31,2%, seguido pela crônica, 24,7% e pelo conto, sendo este o menos preferido, citado por apenas 9,7% das respondentes. Quanto à frequência, 37,6% disseram ler livros literários todos os dias, 33,3% leem três vezes por semana, 8,6% uma vez por semana e 14% uma vez por mês. Quase a metade das entrevistadas, ou seja, 49,5% responderam que leem de um a dois livros por mês, 26,9% de dois a quatro livros, 15,1% leem cinco ou mais livros, 8,6% leem menos de um livro por mês. Uma boa parte das respondentes avaliam que dedicam pouco tempo a leitura, 41,9%. A maioria, porém, 44%, acha que usa um tempo médio, enquanto apenas 14% acredita que usa muito tempo para se dedicar à referida atividade.

Quanto à motivação para a leitura, 36,6% responderam que escolhem livros literários cujas histórias as emocionam. 34,4%, por sua vez, afirmou que lê quando o assunto interessa. Ao que tudo indica, a leitura literária para as ajebianas é emoção, mas também conhecimento. A atitude de grande parte das respondentes nos remete à Rouxel



(2013, p. 74) quando a pesquisadora, em um texto no qual discute a autobiografia de leitores na educação básica e superior no contexto francês, percebe que “[...] todas as autobiografias de leitores mostram que a leitura é quase sempre, antes de tudo, a procura de uma emoção”.

Ao serem questionadas sobre a formação delas como leitoras, 32,3% das participantes da pesquisa informaram que se tornaram leitoras literárias por influência dos pais, enquanto 25,8% se referiram aos professores e outras 29% alegaram que se tornaram leitoras literárias por influência de outras pessoas, que não os pais, amigos, parentes e professores. Como é possível verificar, juntos, pais e professores colaboraram de maneira significativa para a formação leitora de mais de 50% das entrevistadas. Diante dos dados, refletimos sobre o papel dos mediadores e o quanto ele é significativo no contato do leitor com o texto literário, sobretudo no contexto escolar brasileiro, uma vez que este é o único espaço de encontro com a literatura para milhares de crianças desse país.

Quando perguntadas qual a importância que a leitura tem para sua escrita, quase a totalidade das entrevistadas, ou seja, 97,7% responderam que consideram a leitura muito importante para a escrita, corroborando com a ideia de que a formação do escritor passa pela formação do leitor. Ademais, como expressou uma das escritoras, “a leitura movimentava diferentes conhecimentos poéticos e históricos, os quais oferecem significados às produções de escritores e jornalistas”. Além da motivação, a leitura literária para essas mulheres, como destacou outra respondente, “agrega conhecimento, sensibiliza e abre caminhos intelectuais e imaginários”, ou ainda, “abre a mente para outras realidades, outros mundos e outros estilos de texto”.

As escritoras e jornalistas também acreditam que a leitura literária “constrói, desconstrói, confronta e fortalece ideias; aumenta o desempenho cognitivo; organiza, gere, seleciona, interpreta, analisa e critica informações”. Essa concepção corrobora com a ideia de Compagnon, quando ele nos diz que:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais do que os discursos filosófico, sociológico e psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes (2009, p. 50).



As entrevistadas defendem, também, que a “literatura é um direito básico de cidadania para a construção de uma sociedade consciente”, o que vem ao encontro do conceito de Cândido (2004, p. 180), de que a literatura deve ser um direito a todos, pois humaniza e enriquece a personalidade do indivíduo e do grupo, contribuindo para “o exercício da reflexão, a aquisição do saber [...], o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo dos seres, o cultivo do humor”.

Por fim, para as ajebianas partícipes da nossa pesquisa, a leitura de outros escritores as inspira e influencia em seus escritos. E isso ocorre, na opinião de uma delas, “porque através da linguagem literária o escritor desenvolve o raciocínio cognitivo, o qual é de suma importância para criação de textos literários”. Elas acreditam, ainda, que além do talento nato, a leitura contribui “para avançar na composição do pensamento literário”. Desta forma, “o escritor pode se observar, aprender, com a literatura, tendo escritores, como influenciadores de sua composição escrita”, pois, como enfatiza outra participante “quando lemos, automaticamente, nossa mente absorve o modo como o autor escreve, ajudando o escritor a formar sua própria linha de pensamento e a sua escrita”.

Ainda de acordo com as entrevistadas, “a escritora começa na infância ou adolescência, imitando os escritores por quem se encanta. Só depois vai construindo um estilo próprio. Estilo que é dela, porém traz muito dos seus mestres na literatura”. A afirmação apresentada nos leva a uma reflexão de Leady-Dios, autora para quem, no contato com a literatura, “leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e autocompreensão através de obras literárias. Esse é um dos motivos frequentes de recomendação da leitura de textos literários como complementação da educação da pessoa (2004, p. XXVIII). E se assim deve ser para qualquer leitor, muito mais deve ser para os profissionais da arte e da palavra. Afirmação com a qual parece concordar uma das ajebianas, quando esta afirma que “Quem teve como mestre um Machado de Assis, sempre fará da linguagem o caminho da alma humana. Quem aprendeu a amar Guimarães Rosa não conseguirá manter-se no dicionário, pois o impulso por criar palavras que melhor a traduzam será quase fatal”.

Na última questão do questionário, que pedia para indicar uma obra literária ou um (a) autor (a) que tenha sido fundamental para sua constituição como escritora/ jornalista, Machado de Assis foi o escritor



mais citado pelas entrevistadas, com 12 indicações. Em seguida vem a escritora Clarice Lispector, com seis indicações; Jorge Amado, José de Alencar e Mário Quintana, com quatro; Carlos Drummond de Andrade, Lya Luft, Cecília Meireles e Monteiro Lobato, com três; e Mário Quintana, Cora Coralina, Ruth Rocha, Adélia Prado, Rubem Alves e Monteiro Lobato, com duas.

Quanto às obras citadas, 87% são de autores brasileiros e 8% de autores portugueses, o restante de outras nacionalidades. O livro mais citado, por três vezes, foi “O Pequeno Príncipe”, do autor francês Antoine de Saint-Exupéry. Entre os livros brasileiros indicados estão: “O Tempo e o Vento”, de Érico Veríssimo, citado duas vezes, “Dom Carmuro”, de Machado de Assis; “A hora da estrela”, de Clarice Lispector; “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo; “O Guarani”, de José de Alencar; e “Anarquistas Graças a Deus”, de Zélia Gattai.

Chama-nos a atenção que a quase totalidade de escritores e obras citados pelas entrevistadas são brasileiros e fazem parte do cânone literário, sendo autores e livros considerados como referência num determinado período, estilo ou cultura. Isso significa que a escrita dos autores clássicos de nosso país foi importante para a formação das jornalistas e escritoras da AJEB como escritoras.

Conclusão

O artigo teve como objetivo apresentar as reflexões suscitadas por uma pesquisa na qual tivemos por objetivo verificar se a leitura literária ocupa um papel relevante na produção escrita das associadas da AJEB (Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil). A investigação à qual nos dedicamos, realizou-se a partir de um questionário respondido por 93 escritoras e jornalistas ajebianas de todo o território nacional, ainda que um grupo mais significativo delas esteja vinculado às sedes do sul e sudeste do país.

Ao finalizar nosso estudo, constatamos que a literatura tem funções diversas para as entrevistadas, na medida em que enriquece o vocabulário, amplia o acervo cultural, tanto individual quanto coletivo, bem como a visão de mundo. Além disso, a leitura literária aumenta a sensibilidade, aguça a criatividade e a imaginação. Ao mobilizar um conhecimento sensível, poético e histórico da humanidade, a literatura promove vivências que contribuem na formação do leitor e, consequentemente, do escritor, tendo em vista que as experiências vividas como



leitor constituem o escritor. Ler, tanto quanto escrever, é reviver e recriar uma visão de mundo. Conforme Freire (1989, p. 13), “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

De acordo com o resultado da pesquisa, no qual 97.7% das escritoras e jornalistas da AJEB responderam que consideram a leitura muito importante para sua escrita, verificamos que a formação do escritor passa pela formação do leitor.

A leitura literária tem uma enorme influência na escrita das jornalistas e escritoras da AJEB, colaborando para o enriquecimento do vocabulário e da linguagem e, conseqüentemente, da escrita. Conforme Compagnon (2009, p. 39), a literatura nos ensina a não sermos enganados pela língua, “a literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes. O dilema da arte social e da arte pela arte se torna caduco face a uma arte que cobiça uma inteligência do mundo liberta das limitações da língua”.

A leitura literária também estimula a imaginação e criatividade das entrevistadas, aguçando a curiosidade, provocando emoções e sentimentos e instigando-as a escrever suas próprias histórias. Para Compagnon (2009, p. 47), “o próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades”.

Para as entrevistadas, a leitura literária também é um pré-requisito, abrindo caminhos para a escrita. Além disso, elas acreditam que a leitura literária é fundamental para a formação individual e coletiva do escritor. Um bom leitor, constrói um bom escritor, na opinião das partícipes da pesquisa. Conforme as escritoras, um bom escritor ou jornalista sofre influência da leitura feita por toda a vida.

Finalmente, as jornalistas e escritoras da AJEB consideram que a leitura literária de outros escritores inspira e influencia seus textos. Para elas, o escritor começa a se constituir por meio das leituras e, então, constrói um estilo próprio, dando vida aos seus sentimentos e à imaginação, extravasando seu mundo sensível pela escrita. O ato de escrever implica em uma percepção crítica, interpretação e reescrita do lido. Escrever é fazer uma releitura da obra lida, é interagir e transcender o texto.



Um bom leitor, portanto, constrói um bom escritor, na opinião das partícipes da pesquisa. A leitora que elas se constituíram serve de base para a escritora que elas são, uma vez que o conhecimento de mundo adquirido por meio da leitura acrescenta significado às suas próprias vidas e, por extensão, às suas produções escritas pois, como destaca Compagnons (2009, p. 62), “[...] o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino, suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”. A cada leitura um caminho se abre para um novo aprendizado, para uma nova percepção de mundo. Segundo elas, observando a escrita alheia, o escritor forma seus próprios conceitos e enriquece sua escrita.

As respostas ao questionário nos permitiram verificar, ainda, que para as entrevistadas a literatura é um direito básico, uma forma de compreender a importância de exercer a cidadania, o que é essencial para a construção de uma sociedade mais consciente que se empenha na busca de equidade social. Tal compreensão nos remete mais uma vez a Compagnon. Em uma discussão que pretende responder à questão “Literatura para quê?”, o crítico francês destaca que “A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo” (2009, p. 41).

Ao finalizarmos a análise dos dados da pesquisa, evidenciamos que as ajebianas consideram que a leitura de outros escritores inspira e influencia seus textos, como fica evidente na resposta de uma das entrevistadas ao afirmar que “o escritor começa na infância ou adolescência, imitando os escritores por quem se encanta. Só depois irá construindo um estilo próprio. Estilo que é dele, porém traz muito dos seus mestres na literatura”. Diante do exposto, e ao final das reflexões mobilizadas no nosso estudo, podemos inferir que a leitura teve um papel relevante para que as jornalistas e escritoras da AJEB se constituíssem e se constituam como escritoras.

Referências

- CÉ, M. de L. S. (org). **Ajebianas de Sul a Norte**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1988.
- COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.



CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

FERNANDES, H. V. (org). **Ajebianas do Paraná e do Brasil**. Curitiba: Lítero-Técnica, 1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LEADY-DIOS, C. **Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MEIRA, C. Apresentação: a edição brasileira. In: TODOROV. **A literatura em perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012. p. 7-12.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RAUEN, F. **Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação**. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. 210 p.

SARTRE, J-P. **O que é literatura?** 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.



ENTRELER: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS*

ENTRELER: READING EXPERIENCES IN COMMUNITY LIBRARIES

Sofia Tessler de Sousa¹
Rosa Maria Bueno Fischer²

RESUMO: O presente artigo lança um olhar para as experiências de leitura em bibliotecas comunitárias, interrogando-se como as mediadoras participam de tais experiências. Trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado em educação, de abordagem qualitativa, que recorre aos procedimentos metodológicos da cartografia e da montagem. Através de visitas a quatro bibliotecas do Rio Grande do Sul, busca-se escutar tais profissionais, de forma a desenhar possíveis aproximações entre a multiplicidade de práticas de leitura e seus contextos de atuação. O referencial teórico abrange autores que consideram a experiência da leitura na sua força de abertura, tais como Barthes, Candido, Petit, Foucault e Manguel.

PALAVRAS-CHAVES Experiência de leitura. Bibliotecas Comunitárias. Mediação. Educação.

ABSTRACT: This article takes the reading experiences at community libraries, highlighting mediators' role in these experiences. This reflection came from an ongoing master degree research in education, which uses a qualitative methodology inspired by cartography and mounting procedures. Through four visits to Rio Grande do Sul community libraries this article seeks to listen to these professionals to draw links between the reading experiences and their acting contexts. The theoretical approach comprises authors who take the reading experience in its openness strength as Barthes, Candido, Petit, Foucault and Manguel.

KEYWORDS: Reading experience. Community Libraries. Mediation. Education.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Psicóloga formada pela UFRGS. Membro dos Núcleos de Pesquisa NUPPEC/UFRGS) e NEMES/UFRGS). Contadora de histórias pelo coletivo *Com fio no conto*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6490-9975>. E-mail: sofia.tessler@gmail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Pesquisadora I-A do CNPq. Coordena o NEMES - Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade, da UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6524-3850>. E-mail: rosabfischer@gmail.com.

*Artigo recebido em 29 de junho de 2022 e aceito para publicação em 18 de setembro 2022.



Introdução

O presente artigo busca desdobrar um pensamento em torno da leitura na sua força de abertura. Trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado em educação, cuja pergunta mobilizadora volta-se para a atuação das mediadoras de bibliotecas comunitárias e seus modos singulares de possibilitar que as experiências de leitura possam ter lugar. Além disso, busca-se reconhecer a complexidade das forças que tensionam os modos de ler, de escrever e de se relacionar com o objeto livro, sobretudo no contexto brasileiro. Para tanto, partimos das experiências de quatro bibliotecas comunitárias do Rio Grande do Sul, cujas mediadoras de leitura e bibliotecárias realizam um trabalho de escuta da comunidade na qual elas estão inseridas.

São muitas as inquietações de nosso tempo em relação ao direito humano à leitura, à literatura, à escrita e às bibliotecas. O escritor brasileiro Jeferson Tenório (2021) elabora um pensamento em torno dos desafios de tornar-se leitor em tempos difíceis³. Com muita precisão, ele nos diz: “tudo o que um governo autoritário quer é que a gente não imagine”. Nesse sentido, construir uma relação íntima com a leitura pode se tornar um perigo para aqueles que se consideram “detentores do poder”. Em diálogo, a escritora Carolina Maria de Jesus, que tanto recorreu à leitura e à escrita como um modo de elaboração da realidade e um testemunho de seu tempo, nos diz: “não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem” (JESUS, 2014, p. 24).

No cenário brasileiro, as bibliotecas comunitárias nascem e se multiplicam, sobretudo nas periferias urbanas, denunciando as desigualdades no acesso aos bens culturais. Segundo a pesquisa *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores* (2019), a ausência de equipamentos culturais apresenta-se como uma característica dos territórios em que essas bibliotecas estão localizadas. Assim, a criação de tais pontos de cultura acontece pela e para a comunidade, de forma coletiva, com base “em atitudes criativas e solidárias e lideradas por grupos de tomam para si o desafio de solucionar a carência da leitura e do acesso à informação, numa luta contra a crescente exclusão social” (MACHADO, 2008, p. 16). Diante das forças que tentam impedir uma sociedade mais leitora, as bibliotecas co-

3 Sua fala pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=raFi9HCONUM>. Acesso em 22 jun 2022.



munitárias tornam-se presentes em seus territórios, através da escuta das comunidades e engajadas em aproximar os livros das pessoas.

Nesse sentido, a pesquisa busca atentar-se aos discursos voltados à leitura, recorrendo a alguns episódios recentes de tensionamentos nos modos de interação com os livros. Observa-se no Brasil um clima de indignação frente às recentes medidas para taxar os livros (2020), fundadas no discurso de que “pobre não lê”. Importante lembrar que a isenção tributária dos livros é fruto de uma lei sancionada em 2004 de modo a incentivar a leitura, facilitando seu acesso, inclusive para a criação de um Fundo Pró-Leitura. Além disso, percebe-se um crescente número de bibliotecas públicas e escolares sendo fechadas e com um sintoma histórico de poucos concursos para bibliotecários. Soma-se a isso um gesto de censura e de racismo com a retirada de livros da biblioteca da Fundação Palmares (2021), o que desperta inúmeras preocupações diante do recente cenário brasileiro. A complexidade dos discursos implicados e as tentativas de ataques à cultura de modo geral nos exige uma atenção às minúcias que ainda impedem uma maior intimidade com a leitura. Como nos alerta Manguel (2020), não podemos nos esquecer que outra forma de censurar livros é “fazer-nos acreditar que não os merecemos” (p. 47).

Por essa via, a atuação das mediadoras de leitura se dá em contextos em que historicamente se fazem presentes discursos de que estes bens culturais não seriam de direito a tais populações, como se não pudessem ser objeto de interesse e de desejo (FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2019). Pertencentes à Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), constituída em 2015, as bibliotecas tornam-se espaços de convivência e sociabilidade por meio da mediação de leitura e das ações culturais, além de auxiliarem no fortalecimento da identidade cultural periférica (MACEDO, 2018). Consideram-se as bibliotecas comunitárias como

(...) um projeto social autônomo que tem por objetivo estabelecer-se como entidade autônoma, sem vínculo direto com instituições governamentais, articuladas com as instâncias públicas e privadas locais, lideradas por um grupo organizado de pessoas, com o objetivo comum de ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro com vistas a sua emancipação social (MACHADO, 2008, p. 64).



Com inspiração no professor e sociólogo Antonio Candido, tais dispositivos culturais lutam pela democratização da leitura. Em suas palavras: “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (1988, p. 186). Desse modo, a proposta desta escrita é apresentar recortes de uma pesquisa que se inclina a compreender como acontecem as práticas de leitura e como as mediadoras participam da criação de um espaço para a experiência da leitura ter lugar. Busca-se, de modo geral, produzir conhecimento na intersecção dos campos da arte e da educação, a fim de alargar as reflexões em torno das práticas de leitura e da formação de leitores.

A leitura como experiência

Os primeiros lampejos para pensar nas experiências de leitura em bibliotecas comunitárias vêm de uma cena descrita na pesquisa *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores* (2019). O relato de uma mediadora de leitura nos permite acompanhar o gesto mínimo de uma criança ao inventar um modo de transportar o livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, da biblioteca comunitária para sua casa. Sem ter o conhecimento da possibilidade de fazer um empréstimo, a menina retirava, a cada dia, uma página. Ainda que sutilmente, a mediadora, após um tempo, foi percebendo que o livro ia diminuindo de tamanho. De página em página, o livro ia ganhando vida em outro lugar.

A mediadora, ao perceber as mudanças no livro, foi acompanhando o processo, reconhecendo que as transformações não apenas estavam situadas no livro, mas também na menina, que mantinha contato com ele todos os dias. Emocionada, a mediadora se questiona: “por que não percebi antes e não emprestei o livro pra ela levar pra casa?”. Tal pergunta nos abre às primeiras linhas de pensamento da biblioteca comunitária como um território sensível, em que se faz presente o gesto de acolher o acontecimento e encontrar meios para aproximar seus leitores da literatura. Segundo o relato escrito na pesquisa mencionada, “a jovem ficou emocionada ao lembrar que a coordenadora não brigou com ela e, pelo contrário, incentivou-a a levar outros livros e a conhecer outros poemas. A menina concluiu que a biblioteca foi fundamental para quem ela é até hoje (FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2019, p. 61).



A cena nos mobiliza a pensar a leitura na sua dimensão de experiência, ou seja, quando a ênfase está na relação que se cria entre a leitora ou o leitor e o livro. O diálogo com o referencial teórico vai na direção de ampliar os modos de compreender a leitura, em que a linguagem não se restringe apenas a um instrumento para apreender o texto escrito. A dimensão de experiência apresenta-se aqui próxima do pensamento barthesiano em torno da leitura, ou seja, o leitor como quem “produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia” (BARTHES, 2004, p. 43).

A leitura, com Barthes (1977; 2004), é pensada como texto-leitura, de forma que o gesto de ler com o texto produz um tecido, fruto da presença de um corpo leitor com seus modos singulares de abrir espaço ao pensamento e dar movimento às construções de sentido. A forma ampliada de pensar o verbo ler encontra ressonâncias em um fragmento do livro *O mundo desdobrável: ensaios para depois do fim*,

Gosto de imaginar que tudo é passível de leitura: os sonhos, os sintomas, a doença, a morte, a música, a dança, as pessoas, as palavras. E talvez a experiência da vida nada mais seja do que estar, dia após dia, lendo o mesmo livro, às vezes a mesma frase, durante anos, e, a cada momento, um aprofundar-se, um movimento em espiral, uma leitura em direção ao centro, o centro inabitado da palavra (SAAVEDRA, 2021, p. 119).

O ato de ler na sua dimensão poética e política não se restringe à leitura da palavra; pelo contrário, é com a palavra que se torna possível adentrar em território vasto e fundo, colocando o pensamento a trabalhar e de modo a exercitar ler o que ainda não foi escrito (CALVINO, 2015). Barthes e Saavedra transmitem que este verbo pode estar infinitamente carregado de objetos diretos, como, por exemplo, “leio textos, imagens, cidades, rostos, gestos, cenas, etc.” (BARTHES, 2004, p. 32). No contexto da pesquisa, podemos estabelecer relações do modo ampliado de ler com falas de mediadores de leitura como, por exemplo, a seguinte:

(...) embora tudo isso que a gente faça, o fim é sempre o mesmo: que é a questão da leitura chegar nas pessoas. A questão da leitura em si, a gente aprende a ler não só as palavras, a gente aprende a ler o mundo. A ler a arte, a ler o mundo, a ler as pessoas, então é todo esse processo. (Mediadora de Leitura, Entrevista 1).



Nessa direção, a antropóloga Michèle Petit, em seu livro *Ler o mundo* (2019), vai desdobrar uma série de reflexões em torno dos modos singulares de ler e se relacionar com a arte, sobretudo em contextos de crise. Para ela, a leitura, “quando não é regida pela obrigação ou pela utilidade imediata, está provavelmente nos momentos em que erguemos os olhos do livro e surgem associações inesperadas” (PETIT, 2019, p. 64). Tal reflexão aproxima-se do modo barthesiano de ler, quando o autor nos indaga: “nunca lhe aconteceu, ao ler o livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (BARTHES, 2004, p. 26). Trata-se de trazer para perto da leitura este caráter de experiência que nos movimenta a estar simultaneamente dentro e fora de nós mesmos. Trata-se de uma ideia de experiência que sublinha o fato de produzirmos e vivermos abertos também ao que nós não somos, ao imprevisível de novas e outras sensações e acontecimentos. Em suma, a nos fazermos disponíveis ao que, nesta vida, é arte, pensamento e criação.

Deixar-se atravessar pelo desconhecido, pelo inesperado sem temer aqueles instantes em que o texto, na sua estranheza ou na sua identificação, participa intensamente da vida, não seria isto, talvez, uma experiência de leitura? Na medida em que ofertamos ao texto sentidos singulares, as palavras lidas também podem produzir no leitor e na leitora transformações em suas paisagens subjetivas. Neste sentido, ao folhearmos as páginas de um livro, o texto também nos lê, ou seja, nos devolve uma imagem (DIDI-HUBERMAN, 2015) que pode vir a tocar em nossos modos de viver e de nos relacionarmos com os outros. Para Michèle Petit, a experiência de leitura talvez seja isso: “a partir de imagens ou fragmentos recolhidos nos livros, podemos desenhar uma paisagem, um lugar, um habitáculo próprio” (2013, p. 109).

Não é raro associarmos a leitura a uma obrigação ou a uma utilidade, ou até mesmo à sacralização do livro. Na contramão destas concepções, Foucault (2004) se volta para as leituras que não se limitam a compreender o que o autor ou autora queria dizer, ou seja, interessam-lhe aquelas que excedem e permitem uma experiência. Na esteira de Foucault e, ao lado de Derrida, pensamos nos gestos de leitura que se arriscam a ler com o texto, torná-los mais próximos de nossas vidas, o que nos coloca no exercício de “assinar o que se lê” (FISCHER, 2005). Na medida em que nos abrimos às leituras e damos vida a um texto estamos também trabalhando a escrita de nossas próprias vidas.



Ao se perguntar o que é um leitor, Piglia (2006) nos sinaliza que um leitor é aquele que permite distorcer o texto. Este modo de pensar o sujeito que lê como quem se arrisca a tocar e deixar-se tocar, nos aproxima das contribuições de Petit (2010; 2013; 2019). Para ela, ler tem a ver com a inscrição de um traço.

Não nos esqueçamos, o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí, em toda essa atividade fastasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói (PETIT, 2013, p. 27).

Assim, no processo de mediação das bibliotecas comunitárias, considera-se, como ponto de partida, que os processos de leitura e de escrita são indissociáveis, e que a leitura é compreendida na sua multiplicidade de modos de ler e de se relacionar com o mundo, com o cuidado de não instrumentalizar a linguagem. As práticas de leitura nas bibliotecas comunitárias estão atravessadas por uma série de outras ações, como bem nos aponta uma mediadora, “porque o espaço da biblioteca é o espaço da ação cultural, é o espaço do encontro, principalmente” (Mediadora de leitura, Entrevista 1), um lugar onde se acolhem os mais diversos acontecimentos, na sua imprevisibilidade. Em diálogo, encontramos na fala de outra mediadora de leitura a ideia da biblioteca como um espaço de encontro: “na biblioteca, não precisa necessariamente quem entrar aqui levar um livro pra casa, não precisa só ficar lendo. É um espaço de encontro também. É um espaço de só estar” (Mediadora de Leitura, Entrevista 2). Buscaremos, a seguir, adentrar no terreno polissêmico das bibliotecas comunitárias e seus modos singulares de atuação.

A biblioteca como presença

Jorge Luis Borges nos dirá que “enquanto não abrimos um livro, esse livro, literalmente, geometricamente, é um volume, uma coisa entre as coisas. Quando o abrimos, quando o livro encontra seu leitor, ocorre o fato estético” (BORGES, 2011, p. 160). Para o escritor argentino, é na dimensão de encontro que a poesia vive. Michèle Petit enfatiza a importância da experiência estética como uma forma de criar outros espaços em que seja possível “celebrar a brincadeira, as



partilhas poéticas, a curiosidade, o pensamento, a exploração de si e daquilo que nos rodeia. É manter viva uma porção de liberdade, de sonho, de inesperado” (PETIT, 2019, P. 13).

Se consideramos necessária a experiência literária, nos perguntamos se todos têm acesso a ela. No contexto brasileiro, as pesquisas referentes às bibliotecas comunitárias constataam a ausência do Estado na garantia de seus deveres de forma igualitária. Ainda que certas políticas públicas se esforcem em ampliar as condições de acesso ao livro, à leitura, à escrita e à biblioteca, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (1992), o Plano Nacional do Livro e da Leitura (2006), a Política Nacional de Leitura e Escrita (2018), e os Planos Municipais do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas, estas pesquisas vêm apontando, de modo geral, para a falta de compromisso dos órgãos públicos de forma igualitária.

Localizadas sobretudo nas periferias urbanas, as bibliotecas comunitárias denunciam a ausência de outros espaços culturais nos territórios em que se encontram. Na fala de uma entrevistada, podemos compreender as barreiras históricas e geográficas impostas, quando falamos de acesso à cultura:

A gente tá descentralizado, mas a gente quer trazer o sentimento de centralização pra comunidade. Porque é muito legal. Até, quando comecei a me envolver mais com a casinha⁴, ver as ações, eu não tenho que pegar um ônibus pra ir lá no Gasômetro, pra ir lá na Casa de Cultura participar de uma atividade cultural. Simplesmente pegar minha bicicleta, vir caminhando cinco ou dez minutos. É outro sentimento. Na verdade, o centro não é o centro da cidade, o centro é onde tu tá. Valorizar os espaços que não estão no centro da cidade, pra fazer a economia circular, tudo isso é muito importante (Mediadora de Leitura, Entrevista 1).

Na medida em que se fazem presentes em territórios onde muitas vezes inexistem outros espaços culturais, as bibliotecas e sua luta pela democratização da leitura contribuem para pensar sobre uma série de perguntas: de que modo a falta de investimento público e a não garantia dos direitos humanos em territórios periféricos nos dá pistas dos riscos que o acesso à cultura traz aos detentores de poder? Como acontecem as práticas de leitura nestas bibliotecas? De que modo as bibliotecas exercitam a escuta de suas comunidades?

⁴ A entrevistada refere-se à biblioteca, apelidada de “casinha”.



No fragmento mencionado acima, a fala da mediadora nos convida a problematizar as geografias da linguagem. “Na verdade, o centro não é o centro da cidade, o centro é onde tu tá.”, o que dialoga diretamente com a constatação da pesquisa *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores* (2019):

A ausência de equipamentos culturais, teatros, museus, centros de cultura e bibliotecas públicas municipais, apresenta-se como uma característica dos territórios onde as bibliotecas comunitárias estão localizadas, fazendo com que ocupem um lugar importante como ponto de referência no local e como um projeto de ampliação de oportunidades para os moradores (FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2019, p. 32).

O trabalho realizado pelas bibliotecas comunitárias não se restringe à luta pelo acesso à leitura. Mais do que o acesso em si, percebe-se que é fundamental a presença de profissionais engajados em criar as condições para que a leitura seja experimentada de diferentes modos. Além disso, são espaços em que acontecem diversas ações culturais de acordo com as demandas específicas da comunidade, como oficinas de encadernação, aulas de capoeira, saraus, cursos de corte de cabelo, cursinhos pré-vestibulares etc. Ainda que o livro esteja transversalmente presente em todas as ações, a biblioteca é pensada como um ponto de cultura, buscando fortalecer os traços identitários da população de seus territórios (MACEDO *et al.*, 2020).

No seu livro *O direito de ler e de escrever*, Silvia Castrillón pensa a biblioteca como um lugar engajado nas lutas democráticas e com o compromisso ético e político por uma sociedade mais justa. Para ela, a(o) bibliotecária(o) deveria “contribuir na luta contra a miséria e contra tudo o que restrinja a liberdade de pensamento e a liberdade de eleger entre opções que possibilitem uma vida digna (...)” (2011, p. 41). A autora colombiana ressalta o caráter público da biblioteca e nos lembra, com referência a Paulo Freire, da responsabilidade desses espaços por uma mudança social. Como professora e bibliotecária, engajada na luta pelo direito à leitura, ao livro, à escrita e à biblioteca, Castrillón (2011) coloca em evidência a defesa pelo pensamento crítico, afirmando que a biblioteca deveria ser um agente para o movimento democrático.

No contexto desta pesquisa, uma mediadora questiona-se ao falar das experiências de leitura em sua biblioteca: “como que a gente vai fazer uma mediação de leitura se a pessoa tá lá com a barriga vazia,



não tem cabeça pra isso?” (Mediadora de Leitura, Entrevista 1). Esta pergunta nos sugere que pensar a mediação de leitura é exercitar uma escuta de seus leitores, sem desassociar a leitura do contexto no qual a comunidade está inserida. Para estas bibliotecas, a garantia do direito humano à leitura está atrelada, de forma ampliada, ao direito à informação. A mediação da informação é uma função de extrema importância para as bibliotecas comunitárias, de modo que as mediadoras possam contribuir para que cada cidadão tenha o direito de se apropriar das informações, realizar leituras críticas de sua realidade e reivindicar por seus direitos (MADUELL; BORGES, 2021). Dentre os eixos centrais das bibliotecas comunitárias, encontra-se o enraizamento comunitário, a participação coletiva e a singularidade do território, ativando assim uma escuta atenta e humanizada para com a comunidade leitora.

No Festival *O Brasil que lê* (2020)⁵, organizado pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, podemos escutar Bel Santos Mayer. Como uma das grandes referências das bibliotecas comunitárias, ela nos fala da importância de fazer de uma mesma defesa a literatura e o alimento.

Então, é um Brasil que tem defendido a poesia com a mesma ênfase que defende o pão. O pão sem veneno, a comida orgânica, a comida que é plantada pela nossa gente. É um Brasil, esse que a gente tem construído juntas, juntas e juntos, é um Brasil que defende a proteção e o cuidado da mesma forma que a gente defende a poesia e o pão (MAYER, 2020).

A biblioteca como um espaço de encontro e como uma referência cultural no território é fundamental para que a leitura seja experienciada na sua dimensão mais ampla. Em tempos de constantes ataques à cultura, em um país fragilizado pela extrema desigualdade social, as bibliotecas comunitárias tornam-se cada vez mais presentes em seus territórios, de modo a escutar a comunidade, a construir junto com ela múltiplas formas de se relacionar com a leitura e a produzir um sentimento de pertencimento.

A biblioteca é uma das instituições mais generosas já inventadas pelos humanos – desde que não a encontremos de portas fechadas a toda hora. (...) É um dos raros locais

⁵ O vídeo de abertura do Festival pode ser acessado pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=vNpt-QW0zDPM&list=PLAeelsf7zhuF9y8AT018Gc6X2_KzjMZyR&index=2. Acesso em 22 jun 2022.



que escapam, pelo menos até hoje, à lógica onipresente do lucro. Ela dá testemunho de uma continuidade, é como um ponto de referência estável capaz de gerar um sentimento de pertencimento, tão comprometido em tempos de crise. “A biblioteca é como uma presença” (PETIT, 2019, p. 198).

A abertura das bibliotecas pode se fazer visível por suas portas e janelas convidativas a entrar, mas também podemos perceber pelos modos de atuação das mediadoras, com suas escutas e poros abertos ao que está dentro e fora de seus espaços, atentas às singularidades dos moradores de seus bairros, aos atravessamentos políticos, às culturas locais e às multiplicidades de práticas de leitura que ali podem acontecer. Assim, a presença das bibliotecas nas comunidades, os modos de atuação das mediadoras e a experiência de leitura são pontos de articulação fundamentais no contexto da pesquisa de que tratamos aqui. Busca-se, na seção seguinte, apresentar os procedimentos metodológicos, de modo a ensaiar um pensamento da leitura no *entre*. Em outras palavras, no tempo-espço de abertura aos interstícios do pensamento.

Entreler como metodologia

Enquanto percurso inventivo, a pesquisa buscou acompanhar, escutar e registrar as práticas de leitura, na tentativa de compreender como se dão as relações entre biblioteca e comunidade e como a atuação das mediadoras contribui para as experiências de leitura. Quanto ao processo de habitar as bibliotecas comunitárias, nosso estudo apontou para a composição de dois procedimentos metodológicos, a cartografia (ROLNIK 2006; COSTA, 2020) e a montagem (RODRIGUES, 2020; DIDI-HUBERMAN, 2013). A cartografia, como inspiração metodológica, apresenta uma dimensão ética e estética com o processo (COSTA, 2020). Muito próximo dos procedimentos cartográficos, a montagem como trabalho do pensamento convida a demorar-se nas imagens que nos atravessam nas visitas às bibliotecas e encontrar formas provisórias de estabelecer relações entre cenas, leituras, conversas, imagens etc. Assim, a composição entre a cartografia e a montagem torna-se um método aberto, cuja escuta sensível (ROLNIK, 2006) nos lança a um modo de pensar a pesquisa na sua dimensão de experiência.



Nossa aproximação com as bibliotecas comunitárias iniciou-se em maio de 2021. Em função do contexto de pandemia Covid-19, as visitas presenciais começaram em junho de 2021, de modo gradual e de acordo com as condições específicas de saúde e segurança de cada uma das bibliotecas contempladas. Com uma reabertura maior em 2022, iniciou-se um período de visitas com frequência semanal, na medida do possível, para acompanhar o processo de seus trabalhos no território.

Os primeiros encontros iniciaram-se com uma entrevista de modo a conhecer, pela narrativa das mediadoras de leitura, o contexto de suas bibliotecas. A entrevista dividiu-se em cinco eixos, quais sejam, 1) História da biblioteca e a relação com a cultura local; 2) Trabalho em rede; 3) Mediações de leitura e formação de leitores; 4) Políticas Públicas; 5) A biblioteca na pandemia. As entrevistas são semiestruturadas, pois guardam um tom de conversa, abertas ao movimento do próprio ato de conversar. A experiência de habitar as bibliotecas para além do tempo das entrevistas foi ganhando corpo. Permanecer no espaço era um convite a entrar em contato com a vida de uma biblioteca, com seus burburinhos, suas plantas, suas memórias, suas marcas na parede, suas leitoras e leitores, seus livros. Desse modo, a pesquisa recorreu, além das entrevistas, às anotações dos cadernos e às fotografias produzidas ao longo do tempo das visitas, cuja ênfase encontra-se no processo.

Nesse sentido, atentar-se aos mínimos detalhes, exercitar um olhar às linhas invisíveis, fazer morada nos cadernos de anotações, permitir-se atravessar pela experiência, entregar-se aos desvios que porventura surgirem – estas são algumas das instruções metodológicas que a cartografia nos transmite. Podemos pensar na ação de cartografar como um gesto sensível ao mundo, ou melhor, um gesto que dá a ver as formas como nos relacionamos com o que está dentro e fora de nós. Atenta ao processo, a cartografia torna-se modos de viver a pesquisa em que posições éticas e políticas são indissociáveis (COSTA, 2020).

No que concerne à montagem, ela implica um pensamento por imagens. Com inspiração no Atlas Mnemosyne, de Aby Warburg, o filósofo Didi-Huberman (2013) contribui para inventar, com a montagem, um trabalho do pensamento. Assim, ele nos apresenta o Atlas, composto de um fundo de tecido preto em que as imagens são dispostas com prendedores, de modo que a composição seja sempre provisória. Ou seja, faz-se presente o incessante deslocamento combinatório das imagens. A montagem nos convida a demorar no “entre”: entre-gestos [montar e desmontar]; entre-ficções: [memória e imaginação]; entre-



-sentidos [imagem e palavra]. Demorar-se no entre-lugar dos textos (FOUCAULT, *apud* GENETTE & TODOROV, 1983). Dessa forma, a imersão em um pensamento-biblioteca, na construção da pesquisa, nos faz inclinar para a montagem como um método aberto e sensível ao exercício de estabelecer relações. Nesse sentido, sem renunciar ao rigor, não se considera aqui o uso de um método para ser aplicado, mas sim como algo aberto à experiência (RODRIGUES, 2020). Nas palavras de Manguel, a biblioteca de Warburg era feita de coleções que tivessem “uma fluidez e uma vivacidade que nem a separação por assuntos nem as restrições cronológicas poderiam proporcionar” (MANGUEL, 2006, p. 169). Assim, busca-se inspiração em referências do campo da arte e da filosofia para tecer um pensamento da biblioteca como montagem, em que o verbo *entreler* como metodologia parece se aproximar de uma ética de pesquisa.

Cartografar e (des)montar são verbos que nos colocam em movimento incessante, o que nos exige um estado de porosidade aos múltiplos saberes a partir da aproximação com as bibliotecas comunitárias. Tais saberes se articulam com matérias que tratam “da vida, da subjetividade, de algo que é ao mesmo tempo singular e coletivo, que se faz entre o que é mais íntimo e aquilo que está fora, algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre entre” (COSTA, 2014, p. 68). A composição destes procedimentos tem no horizonte “um método e um modo de fazer pesquisa que tem na montagem do pensamento, da leitura e da escrita seu trajeto de investigação. Uma montagem que acontece no entre, no roubo de questões da cartografia” (RODRIGUES, 2020, p. 374). Por fim, pensar na composição de duas metodologias cuja ênfase encontra-se no processo, nos mínimos detalhes e na dimensão de encontro, nos coloca no exercício de uma escrita atravessada pelo gesto de *entreler*.

Considerações finais

Percebe-se com as conversas e visitas realizadas que a atuação das mediadoras de leitura nos territórios onde suas bibliotecas estão inseridas abrange múltiplas ações culturais, sem restringir-se apenas à leitura da palavra (FREIRE, 1989). Seus modos de despertar uma vida leitora passa por encontros cujo cuidado está em não impor a leitura a quem se aproxima. Pelo contrário, é pela escuta das demandas da comunidade que a biblioteca vai se montando e se reinventando para



acolher quem queira estar ali. Rodas de conversas, cafés literários, capoeira, oficinas de encadernação, cursos de corte de cabelo, distribuição de marmitas e cestas básicas, mediações de leitura, contações de histórias, saraus, cinemas, encontros com escritores, são exemplos de atividades que atravessam seus espaços. Assim, a pesquisa buscou articular a atuação de mediadoras de leitura, a presença das bibliotecas comunitárias nos seus territórios e as experiências de leitura na sua força de abertura.

Com uma escuta atenta aos modos singulares de se relacionar com os livros e com a biblioteca, as mediadoras vêm atuando em defesa pela democratização da leitura e do acesso aos bens culturais, reconhecendo as especificidades de cada leitor e leitora frequentadores de suas bibliotecas e propondo ações culturais de acordo com os contextos em que estão inseridas. A mediação, tão próxima à dimensão de escuta, torna-se fundamental nas bibliotecas, para acolher os sujeitos leitores e possibilitar que possam “construir um mundo habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente (...)” (PETIT, 2019, p. 23). Pensar a biblioteca como um espaço de escuta, esta é uma das transmissões das mediadoras de leitura, cuja atuação sensível e de acolhimento possibilita uma ampliação nos modos de se relacionar com o objeto livro e com a leitura, de mundo.

Referências

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2004.

BORGES, J. **Borges oral & Sete noites**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

COSTA, L. A. cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Revista Paralelo31**, Pelotas, v. 15, 2020.

COSTA, L. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 7, n. 2, 2014.



- DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente**: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- FERNANDEZ, C.; MACHADO, E.; ROSA, E. **O Brasil que lê**: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores. Olinda: CCLF, Brasil: RNBC, 2019.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III**. Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 117-140.
- FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**; organização e seleção de textos, Manoel de Barros; tradução, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- JESUS, C. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. Ilustrações de Vinicius Rossignol Felipe – 10. Ed. - São Paulo: Ática, 2014.
- MACEDO, P. **Bibliotecas Comunitárias: agentes de resistência nas periferias**. TCC (Graduação). Curso de Biblioteconomia, Departamento de Ciências da Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- MACEDO, P. ; FINGER, Y.; ESCALANTE, I.; CABRAL, F. Bibliotecárias em bibliotecas comunitárias. In: SILVA, Fabiano Couto Corrêa da. (Org.) **O perfil das novas competências na atuação bibliotecária**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020
- MADUELL, B; BORGES, J. Bibliotecas comunitárias como espaços de direito à informação. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, João Pessoa, v. 16, n. 3, 2021.
- MANGUEL, A. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje; tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.
- PETIT, M. **Arte de ler ou como resistir à adversidade**; tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.



PIGLIA, R. **O último leitor**; tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, E. **Montagem**: por uma escrita em educação. São Leopoldo: Azulejo Arte Impressa, 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2006.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



LETRAMENTOS SOCIAIS: A REPRESENTATIVIDADE NEGRA*

BLACK REPRESENTATIVENESS: SOCIAL LITERACY

Ynara Maidana de Vargas Farias¹
Veronice Camargo da Silva²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo compreender de que forma o papel étnico-racial de personagens negros, presentes em histórias de literatura infanto-juvenil na contemporaneidade, dialoga com práticas de letramentos sociais. A pesquisa ocorreu digitalmente, tendo em vista as singularidades impostas pela COVID-19. A metodologia foi de abordagem qualitativa com análise documental de três livros da literatura infanto-juvenil produzidos por escritores brasileiros negros contemporâneos em que trazem em suas histórias literárias, a representatividade étnico-racial. Os dados apontam que a partir de autores contemporâneos da literatura infanto-juvenil, percebe-se visibilidade significativa do protagonismo negro o que favorece um trabalho pedagógico alinhado à construção da identidade étnica, cultural e social ao contexto em que o aluno (a) está inserido. Compreendendo assim, a importância do Letramento Literário, do qual que tem por finalidade designar a construção de sentido a partir da sua relação com a escrita (COSSON, 2009) e agindo como agente de transformação social (STREET, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de Letramentos Sociais. Protagonismo Negro. Literatura infanto-juvenil.

ABSTRACT: The present work aims to understand how the ethno-racial role of black characters in contemporary children's literature stories dialogues with social literacy practices. The research took place digitally, in view of the singularities imposed by COVID-19. The methodology was a qualitative approach with documentary analysis of three books of children's literature produced by contemporary black Brazilian writers who bring in their literary stories, ethnic-racial representation. The data indicate that, based on contemporary authors of children's literature, there is significant visibility of black protagonism, which favors pedagogical work aligned with the construction of ethnic, cultural and social identity in the context where the student is inserted. Thus, understanding the importance of Literary Literacy, which aims to designate the construction of meaning from its relationship with writing (COSSON, 2009) and acting as an agent of social transformation (STREET, 2014).

KEYWORDS: Practices of Social Literacy. Black Protagonism. Children's Literature.

¹ Pedagoga. Mestranda no PPGE Ensino (Unipampa/Bagé). Bolsista PAPG (UNIPAMPA/Bagé). Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados a Educação: Linguagens e Letramentos (Lin-LE/UERGS). Grupo de Pesquisa Philos Sophias (UNIPAMPA/Bagé). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2698-6467>. E-mail: ynaaramaidana1@gmail.com.

² Doutora em Linguística. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. Docente no Programa de Pós-Graduação -Mestrado Profissional em Educação/ UERGS. Líder do grupo de Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos (Lin-Le/UERGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4255-2757>. E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br.

*Artigo recebido em 29 de junho de 2022 e aceito para publicação em 19 de setembro 2022.



Introdução

De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011) mais da metade dos habitantes brasileiros são negros, ocupando 54% das estatísticas. Este mesmo grupo étnico lidera diferentes rankings no que diz respeito, por exemplo, às desigualdades sociais, desempregos e indicadores de violência. Com relação à escolaridade, os indicadores apontam que adolescentes e/ou jovens negros no Brasil representam 8,9% da população analfabeta e, mais preocupante, se pensarmos nos idosos acima dos 60 anos de idade que ocupam 27,1% da população que não sabe ler e nem escrever, de acordo com os dados disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD.

A partir do ano de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 10.639 traz a obrigatoriedade da temática que envolve o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as redes de ensino curricular das escolas de redes públicas e privadas, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio. O aprofundamento do conteúdo da lei deu-se no ano seguinte às Diretrizes e Bases da Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Para Street (2014) tais relações étnicas envolvem questões referentes à identidade, ao poder e à cultura, das quais devem ser discutidas e problematizadas desde a tenra idade no que envolve a construção étnica e cultural. Para Sousa (2018, p. 4) “as histórias contadas precisam contemplar a todas as crianças atendidas no contexto escolar”. Nesse viés, a partir de alterações curriculares foi possível constatar um crescimento significativo na abordagem de temáticas raciais nas escolas, principalmente, nos textos acerca do protagonismo negro dentro da literatura infantil. Deste modo, o trabalho aqui traz como problemática como o papel étnico-racial de personagens negros presentes em histórias de literatura infanto-juvenil na contemporaneidade dialogam com as práticas de letramentos sociais.

O presente estudo traz como objetivo compreender de que forma o papel étnico-racial de personagens negros, presentes em histórias de literatura infanto-juvenil na contemporaneidade, dialoga com práticas de letramentos sociais. Para dar conta do objetivo proposto foram selecionadas três obras: *Amoras* (EMICIDA, 2019); *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (FILHO, 2010); e *Sinto o que sinto: a incrível história de Asta e Jaser* (RAMOS, 2019). Para tanto, busca identificar escritores



da contemporaneidade que produzem obras da literatura infanto-juvenil com personagens negros, verificar como acontece o protagonismo negro nessas histórias e compreender como a literatura infanto-juvenil contemporânea visibiliza o protagonismo negro em suas histórias, de modo a contemplar o conceito de Letramentos Sociais trazido por Street (2014) ao defender a leitura e escrita não como um processo único, individual e desassociado do meio em que o indivíduo está inserido, mas sim, com base no contexto social em que este mesmo se faz presente, como familiar, social, étnico e/ou cultural.

Estrutura do racismo em ambientes de poder: Quem é o negro no Brasil?

A origem do negro no Brasil ocorreu de forma dolorosa e brutal. O processo de escravidão foi o ponto de partida para as dores incuráveis de grande parte da população brasileira responsável pela desigualdade social enfrentada por pessoas negras, em diferentes regiões geográficas no país. “A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência.” (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 66). Trazer essas recordações, faz com que seja possível compreender melhor sobre os rastros de desigualdades e preconceitos enfrentados pela população negra no Brasil e que, até hoje, influenciam no papel da pessoa negra dentro da sociedade brasileira.

Em seu significado amplo, entende-se o racismo, por toda e qualquer forma de discriminação de uma etnia ou cultura, sendo este amparado pela Lei Nº 7.716/1989 da qual define que serão punidos, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, entretanto é possível perceber o racismo mascarado em diversos locais, sejam eles formais ou informais.

O racismo estrutural é um assunto presente em vários locais públicos e privados de nosso país, o que implica que as universidades, que devem assumir caráter de comunidades multidisciplinares, apresentem involuntariamente um cenário elitizado de branquitude e heteronormatividade. São incontáveis os fatores que influenciam para que os alunos negros não se sintam, em sua grande maioria, confortáveis nos ambientes universitários:



Um retrato que persiste nos dias de hoje. São pouco (a) s o (a) s estudantes negro (a) s nas universidades brasileiras e quando examinamos o número de o (a) s professore (a) s negro (a) s nestes ambientes, a situação é ainda mais grave. As universidades se constituíram e se consolidaram como espaços institucionais brancos e não vislumbraram a necessidade de reparar esta discrepância (GONÇALVES; AMBAR, 2015, p. 206).

No Rio Grande do Sul, por exemplo, o movimento negro, teve início nos anos 90, de acordo os registros do primeiro ato evocativo de 20 de novembro de 1971, realizado pelo Grupo dos Palmares de Porto Alegre. Nabarro (2000) afirma que “se o crescimento do Movimento Negro no Rio Grande do Sul era majoritariamente visibilizado pelas ações dos agrupamentos de Porto Alegre, foi inegável o enorme avanço que ocorreu no interior” (NABARRO, 2000, p. 33). Anos depois, o índice de movimentos negros cresceu também dentro das universidades públicas e/ou estaduais, ocupando seu espaço dentro destes ambientes. Este movimento também alcançou diferentes espaços e, um deles, é a educação básica que acontece o primeiro ciclo social da criança e/ou adolescente e, na maioria das vezes, o primeiro contato com o racismo estrutural. De acordo com a Lei de nº 10.639/03, os componentes curriculares passaram a adotar de forma obrigatória temáticas que envolvam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas de cunho privativo e/ou ensino público. Entretanto, foi do ano de 2004 que deu o seu aprofundamento, por meio dos documentos de Diretrizes e Bases da Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É possível perceber que historicamente o negro no Brasil sempre precisou de amparos legais para construir o mínimo de dignidade necessária para sobreviver em sociedade, tal como a Lei, conhecida como Lei Áurea, sancionada no ano de 1888 (d.C.) por um membro da corte real que roubou o protagonismo dos inúmeros negros que, infelizmente, morreram atrás de liberdade. Ou, ainda, pela afirmação da Lei 10.639/03 que foi promulgada para que as escolas trouxessem em seus currículos parte da história dos negros no Brasil e África. História que, em sua grande maioria, foge do contexto escravocrata e minimizador do papel do negro na sociedade, todavia, tal lei nos permite (re) pensar o contexto do protagonismo negro dentro da literatura, especificamente infanto-juvenil, e assim veremos no próximo capítulo.



A Literatura infanto-juvenil no Brasil

De acordo com o recente estudo levantado por Diana (2020) referente à trajetória histórica do ensino curricular da Língua Portuguesa, a literatura brasileira divide-se em duas grandes eras, caracterizadas por Era Colonial e Era Nacional, separadas por um período de transição que se transformava de acordo com as mudanças políticas do Brasil. É importante compreender que tais eras são delimitadas em seu início e fim por marcos de ascensão e decadência de períodos literários em nosso país, divididas assim em escolas literárias.

Veríssimo (1915) aponta dados importantes referentes à sequência de momentos e registros sobre as etapas da literatura brasileira. Numa ordem cronológica, entende-se que a Era Colonial, tem seu início juntamente com a vinda dos portugueses em meio a suas primeiras expedições no ano de 1.500 (d.C.). Momento este em que temos a obra literária de maior destaque em nossa literatura, a Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita com intuito de avisar ao reino Português suas impressões acerca da terra nova, recém explorada. Tal carta, marca o primeiro momento de ascensão na literatura brasileira conhecida por Quinhentismo e até seu momento final no ano de 1808, qual transita em picos de ascensão e declínio, passando pelo Seiscentismo ou Barroco e, Setecentismo ou Arcadismo. Deste modo, em um outro momento da obra (VERÍSSIMO, 1915, p. 151) aponta que a Era Nacional da literatura brasileira tem seu marco em meados de 1836 e que sinalizada por um momento de inércia e dura até os dias atuais. Seus picos de ascendência e declive são marcados por momentos literários como Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo e Pós-Modernismo.

É possível perceber que aquilo que entendemos hoje por literatura brasileira, tem suas raízes solidificadas ao longo dos anos. A literatura infanto-juvenil tem sua origem no século XVII com Fenélon (1651-1715) com a intenção de educar as crianças de acordo com princípios éticos e morais. Era através da escrita de histórias articuladas moralmente que propunham ensinar valores sociais que pudessem ir ao encontro de personagens mágicos, encantados, delicados e majoritariamente brancos, em que se vendia a ideia de que uma criança moralmente educada teria sua vida tão encantada quanto à dos personagens infantis. Foi no ano de 1697 que Perrault traz ao público histórias infantis como: “Contos mão de gansa”, “A bela adormecida”, “Chapeu-



zinho vermelho”, “O gato de botas”, “As fadas”, “A gata borralheira”, “Henrique do topete e pequeno polegar”, obras que já se faziam existentes, mas que são construídas pelo autor de modo mais didático, e ainda com arcaísmos eróticos. De acordo com o avanço das histórias infantis, o interesse por tais escritas foi sendo passado entre os jovens e adolescentes, que passam a se identificar com tais personagens e aderir para si as leituras, assim, em meados dos anos 1750, nasce o que hoje conhecemos por literatura infanto-juvenil.

No Brasil, Monteiro Lobato dá início à escrita de histórias infanto-juvenis, tais obras até os dias atuais são divisoras de águas entre diferentes autores por carregarem consigo preconceitos, rótulos, discursos e discussões que causam opiniões divergentes em diferentes aspectos, entretanto, para Cunha (1987, p. 20) “no Brasil [...] a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. Entretanto, embora tais influências, tenham afetado diretamente por longos anos a escrita de autores por todo Brasil, é possível perceber a existência de uma liberdade criativa para que autores de diferentes gêneros literários, transitem entre escritas e histórias, de modo a colorir a literatura com novos caminhos e possibilidades.

Práticas de Letramentos sociais e o Letramento Literário

Com os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies – NLS, 1990), o cenário social em que o indivíduo está inserido, passou a contribuir para discussões reflexionadas com o modo em que acontece o processo de aprendizagem tanto de adultos, jovens ou crianças.

Para Street (1995, p 40) “o próprio letramento varia com o contexto social”, assim, é possível reflexionar a importância de alinhar a construção da identidade étnica, cultural e social, com o contexto em que o aluno (a) está inserido, pois influência no modo em que se comunica, se compreende e se percebe. O papel das Práticas de Letramentos Sociais dentro do contexto educacional, faz-se importante ao perceber que as realidades existentes em cada criança não devem ser dissociadas da forma com que elas aprendem.

O letramento, portanto, é primordial ser trabalhado desde a Educação Infantil, pois através dele a criança se habitua com a leitura e a escrita, possibilitando- a de interagir com



práticas sociais desde a infância, não como critério de conhecimento, mas como ferramentas construtivas na evolução do saber. (LIMA, 2000, p. 6)

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é promulgado o reconhecimento que o campo e ensino desde a Educação Infantil, atua diretamente no desenvolvimento integral da criança, desde seus aspectos sociais, culturais, físicos, intelectuais e psicológicos, sendo possível observar a triangulação existente entre escola, família e comunidade escolar. Desse modo, faz-se importante salientar que os paradigmas que circundam as Práticas de Letramentos Sociais, sejam observados e considerados por todos os adultos que de algum modo representam impacto na vida de uma criança, pois entender a mesma enquanto indivíduo plural, social e integral, é o primeiro passo para uma educação de qualidade e equidade.

Ler e escrever em uma sociedade que preza pelo saber, faz-se cada vez mais necessário desde os primeiros anos da Educação Infantil, contribuindo para que o contato com a leitura e escrita aconteça muitas das vezes antes mesmo da criança entrar na escola, e que ao entrar, este contato aumente cada vez mais desde o uso da leitura deleite até mesmo pelo momento de exploração de livros, revistas e outras materialidades. Para Binja (2015, p. 54) “O imaginário legitima formas de compreensão das identidades. Sendo a política expressão de uma ordem moral vigente, as mudanças valorativas ocorrem nas práticas sociais ao longo do tempo, criando imaginários sociais.” Neste sentido, é importante que o interesse pela leitura seja instigado não somente como prática letrada, como também como forma de trabalhar a imaginação, fantasia, representatividade, cultura e protagonismos. Para Street:

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes em com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre a socialização numa perspectiva crítica (2014 p. 154).



Sendo assim, pensar na concepção das Práticas de Letramentos Sociais, está muito além do trabalho em cima de um pensamento ou teoria, por outro lado, é considerar o contexto, as relações sociais dos estudantes e o processo crítico.

Os estudos sobre Letramento Literário, confirmam que dentre as diferentes competências culturais, a leitura é a mais utilizada e valorizada entre nós (SOUZA, COSSON, 2011), servindo como a expansão do uso do termo letramento que tem por finalidade designar a construção de sentido a partir da sua relação com a escrita (COSSON, 2009), e agindo como agente de transformação social (STREET, 2014). Neste mesmo sentido, o autor afirma que a literatura tem como finalidade “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (p. 17, 2006). Sendo um importante alicerce na construção de saberes de pessoas de diferentes idades, classes sociais, etnias e/ou culturas, e, permitindo assim a possibilidade de conhecer o desconhecido.

Perceber o papel da literatura, assim como do Letramento Literário do que compete ao âmbito social, nos permite pensar nos impactos destes protagonismos, em especial nesta pesquisa, o protagonismo negro. Estes papéis principais dados a personagens negros atualmente na literatura infantil, corroboram com os Novos Estudos de Letramento (NLS) em que a compreensão acerca do que é letramento passa a ser reconhecida também a partir das práticas sociais, culturais e étnicas. Sendo assim, problematizar o modo com que futuros profissionais da docência pensam na pluralidade existente dentro das histórias infantis e a importância da representatividade negra nas mesmas, corrobora com a ideia de Sousa (p. 2, 2018) ao pontuar que “quanto mais riqueza na diversidade literária e ilustrativa deste recurso, maior será a quantidade e a qualidade de conhecimentos adquiridos pelos pequenos leitores”. E assim, converter estes “pequenos leitores” em grandes protagonistas de suas próprias histórias, ao longo de suas caminhadas, é defender uma construção de identidade étnica solidificada de orgulho, conhecimento de si e de seus pares.

Caminhos metodológicos

No momento em que se estabeleceu o começo da pesquisa, a sociedade passava por um momento turbulento provocado pelo vírus da COVID-19, uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus



SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Desse modo, a fim de respeitar as normas estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde- OMS, a pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa documental. Todas as buscas, análises e estudos ocorreram de forma online, fazendo com que a pesquisa tivesse não somente abordagem qualitativa, como também adotasse em sua metodologia a análise documental e o estudo de caso.

O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender à interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos. O documento a ser utilizado na pesquisa se debruçou do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta. Neste sentido, ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO. 2015, p. 243). A metodologia foi de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006) tendo em vista a subjetividades do trabalho realizado e o caráter plural da pesquisa, a mesma aconteceu de acordo com as etapas do processo de investigação para que melhor atenda os objetivos propostos no presente trabalho.

A análise foi possível a partir da busca pelas obras selecionadas, que aconteceu de modo preciso em cinco editoras de livros que tinham, em seu acervo, um grande e vasto conjunto de livros dos quais traziam em seus interiores o protagonismo negro. Para que fosse possível realizar essa busca, foi necessário encontrar primeiramente editoras que cedessem espaço para escritores negros contemporâneos exporem suas obras e encantar prateleiras das bibliotecas digitais. Assim, foi utilizado um portal de jornalismo online que traz para sociedade, desde 2001, conteúdos, informações e entretenimentos para pessoas negras. De modo a não fugir da temática da pesquisa, foram escolhidas as três obras cujos gêneros literários destoam entre si, o que possibilitou uma maior flexibilidade durante às análises de dados.

Deste modo, a pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa documental com análise qualitativa de três obras literárias: A primeira obra foi o livro *Amoras* (2019) o cantor, letrista, compositor e escritor Emicida, conhecido por ser um rapper da atualidade que atua diretamente em questões étnicas, raciais e sociais. O segundo livro é *Pretinha de Neve e os Setes Gigantes* (2010) escrito por Rubem Filho. É uma história infantil transformada e adaptada para trazer o protagonismo



para a criança negra. O terceiro livro *Sinto o que sinto: A incrível história de Asta e Jaser* (2019) foi escrito por Lázaro Ramos, ator e escritor, que traz um pouco sobre sentimentos, sensações, percepções e o emocional de crianças de diferentes idades.

Com o intuito de encontrar o segundo objetivo da pesquisa aqui proposta, o caminho metodológico percorrido, foi verificar de que maneira estes personagens negros estão inclusos na história. Desse modo, foi criado um roteiro específico para que houvesse uma maior facilidade de encontrar os perfis dos personagens das obras: I. Nome dos personagens; II. Idade; III. Etnia; IV. Classe social; V. Gênero (feminino ou masculino); VI. Protagonista ou coadjuvante; VII. Gênero literário; VIII. Faixa etária em que a obra se destina; IX. Autor; X. Intenção social da obra.

Por fim, para traçar o último objetivo da pesquisa foi preciso compreender como os personagens negros foram visibilizados pelos autores. Nos três livros foram elucidados a forma com que os autores descrevem os personagens negros em suas histórias, quem são estes personagens, que modo são colocados e representados, quais seus papéis sociais dentro da história.

Diálogo com autores e suas percepções sobre representatividade

A primeira obra analisada foi o livro “Amoras” escrito, criado e idealizado pelo cantor, compositor, artista e ativista, Emicida. O mesmo foi produzido pela Companhia das Letrinhas, e ilustrado pelo artista Aldo Fabrini. Amoras trata-se da primeira obra escrita por Emicida, cuja faixa etária escolhida foi para crianças e jovens – com ênfase nas periferias. A ideia parte de uma música do escritor que carrega este nome. A história/poesia traz em seu interior a importância de nos reconhecermos de acordo com a etnia a qual pertencemos, principalmente, no que se refere a encontrarmos beleza em nossos semelhantes. O livro em questão, aborda as questões afro-brasileiras e a ancestralidade de modo suave e com base na poesia cantarolada, fazendo com que a personagem principal, conheça diferentes aspectos de si, e se autoafirme como pessoa negra. Segundo Vaz (2021, p. 3) trata-se de “um livro que rega as crianças com o olhar cristalino de quem sonha plantar primaveras para colher o fruto doce da humanidade”. Registra-se que em 2021 foi um dos livros infanto-juvenil mais vendidos, pela loja virtual da Amazon, ocupando 15º lugar na plataforma.



A segunda obra a ser estudada por esta pesquisa, trata-se do livro "Sinto o que sinto, e a incrível história de Asta e Jaser", idealizado e escrito por Lázaro Ramos, ator, escritor e ativista de causas raciais e sociais. O livro cuja abordagem é voltada para as diferentes emoções sentidas por Dan – protagonista, traz também questões relacionadas a história e cultura afro-brasileira ao abordar a lenda vivida por Asta e Jaser. Suas ilustrações foram produzidas por Ana Maria Sena e publicado pela editora Carochinha, juntamente com a apresentação musical do Mundo Bitá. Para Lunetas (2019, p. 12) "o livro traz atenção para um tema tão importante que foi integrado pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC, a educação socioemocional." A abordagem literária do livro além de trazer uma criança negra como protagonista da obra, ressalta a importância de uma criança saber expressar-se emocionalmente de modo a entender o que passa consigo e com o outro, também valoriza o resgate da cultura africana por meio da contação da lenda de Asta e Jaser.

O terceiro livro escolhido trata-se de uma paródia de um dos contos mais clássicos da literatura infanto-juvenil. "Pretinha de Neve e os Sete Gigantes", escrito e ilustrado por Rubem Filho, carrega consigo uma narrativa curiosa e por ora engraçada, sendo pensado, principalmente, para trazer o protagonismo para as crianças negras dentro de contos infantis. A história adaptada acontece na África, em que os anões se tornam gigantes e o clássico "espelho mágico" transforma-se em um grande tacho de doces. A releitura brinca com protagonismos e faz com que fragmentos da verdadeira história infantil escrita pelos irmãos Grimm "Branca de Neve e os Sete anões", sejam perceptíveis durante todo o momento da leitura. Paulino destaca que:

A formação de um leitor literário significa a formação leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (1998, p. 58).



Após o delineamento destas três obras e a identificação de quem são estes autores, a pesquisa passou por um outro processo de análise documental.

0 protagonismo dos personagens negros

As obras analisadas passaram por uma triagem afim de entender e conhecer quem são os personagens e ser possível traçar na pesquisa um perfil para estas obras. De acordo com Marques (2020):

No campo das obras literárias, a influência sobre o leitor é de grande importância para a atenção de uma leitura marcante, tendo como objetivo atingir o máximo da atenção do público. Assim, a diversidade é a base para compor uma maior interação com o público por apresentar personagens que se assemelham, em micro ou macro, com o receptor da obra (MARQUES, 2020, p. 10).

Na primeira obra analisada, “*Amoras*” temos uma criança com idade que pode ser caracterizada dentro dos seus nove anos, cuja compreensão sobre etnia está sendo moldada através do reconhecimento que a mesma tem de si e do outro. Assim, fica explícito no trecho do livro “não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças” (EMICIDA, 2020, p. 1) Neste momento, essa personagem, cujo sexo é feminino, passa por encontros e assimilações quanto a si mesma e ao outro, compreende que sua cor de pele não é semelhante à de outras pessoas. Suas dúvidas acerca de si mesma passam a aumentar e tais perguntas são respondidas pelo autor durante no andamento da obra, quando o mesmo expõe “Em um passeio com a pequena no pomar explico que as pretinhas são o melhor que há” (EMICIDA, 2020, p. 13). Este processo de reconhecimento versado à construção de identidade étnica, é trabalhado de forma tão positiva que ele sente vontade de expressar sua conquista, quando cita “Então a alegria acende os olhos da menina; que conclusão alcançou a pequenina [...] Me olhou nos olhos muito bem, e disse: Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (EMICIDA, 2020, p. 19-34). Deste modo, este primeiro perfil é caracterizado pelas crianças que começam a entender suas culturas, histórias e etnias e, ainda assim, conseguem perceber a importância de suas cores de pele, mesmo



que o processo de autoafirmação tenha que acontecer inúmeras vezes pelos adultos. Trata-se de crianças que sabem que o ser negro ultrapassa a pele marrom e o cabelo crespo, mas que conseguem enxergar em si mesmos, a beleza que, por vezes, procuram em outros colegas.

O segundo perfil, da obra *“Sinto o que sinto, e a incrível história de Asta e Jaser”*, fica marcado pela presença familiar como base para o andamento da obra. O protagonismo, neste caso, não somente acontece pelo personagem principal, de sexo masculino cuja idade transita entre seus doze e treze anos, como também pela presença marcante da família, que se faz presente em vários momentos da história, como quando o narrador expõe “Um pouco depois, tomando café com a família reunida, que conversava alegremente, Dan olhou em volta, e o coração ficou quentinho. Ficou sem jeito de falar em voz alta o que sentia... AMOR” (RAMOS, 2020, p. 6-7). Esta característica que o autor atribuí à família, faz-se importante por se tratar de uma obra cujo personagem principal está em meio a conflitos socioemocionais que ultrapassam questões étnicas, como esclarece no trecho cantarolado pelo personagem “Sinto muito, mas eu sinto o que sinto, o meu coração não sabe se esconder, não consigo escolher o que é que eu sinto, mas me cabe decidir o que fazer” (RAMOS, 2020, p. 21).

Outra característica importante deste perfil é o protagonismo atrelado à escola, já que o autor expõe a interracialidade existente em volta do personagem e, assim, não somente há a presença principal da raça negra, como também há uma interação entre outras etnias e culturas. A abordagem étnica deste perfil aparece diversas vezes sem que haja a ênfase na cultura africana. Entretanto, em um momento final da obra quando o personagem principal é colocado para dormir pelo avô, o mesmo ouve uma história sobre a lenda africana de Asta e Jaser e, assim, o livro aborda novamente e diretamente – neste momento, a importância de trabalhar sobre as diversidades culturais existentes e, neste momento, somos teletransportados para a grande história de amor vivida por Asta e Jaser. Fica claro que este perfil se caracteriza por aqueles jovens que têm em suas famílias e ao seu redor o amparo quanto a suas questões étnicas e compreendem diretamente quem são, de onde vieram e que há, sim, uma grande diversidade cultural, mesmo que não seja enfatizado diariamente o valor de sua negritude.

O último perfil, obra *“Pretinha de neve e os sete gigantes”*, está ligado diretamente com uma personagem de sexo feminino, da qual a idade faz-se menor que os dez anos completos e, a classe social, é



média alta. Neste livro, o autor trabalha a questão étnica de modo indireto, sendo perceptível através da cultura africana em partes do texto, como no trecho inicial do livro quando diz “Vocês sabiam que na África também cai neve? Isso acontece no Monte Kilimanjaro, que fica no coração do continente” (FILHO, 2010, p. 10). Diferentemente do perfil da segunda obra analisada, a característica familiar neste, dá-se através de uma mãe e um padrasto que, num primeiro momento, não percebem as necessidades de pretinha escondidas atrás de suas várias perguntas, que se sente acuada e foge em busca de novos amigos e aventuras, como no trecho:

O rei não gostava muito de sua enteada, que tinha crescido e era uma menininha muito espoleta, chamada Pretinha [...] Todas as vezes que pretinha queria conversar e brincar com sua mãe, ela dizia – Agora não pretinha. Estou com um tacho de doce no fogo e tenho um monte de louça para lavar [...] por todas essas coisas, Pretinha não era uma menina feliz. Não tinha com quem brincar, nunca havia saído de casa e se sentia sozinha (FILHO, 2010, p. 6-9).

Percebe-se, neste momento, que nem todas as bases familiares são do mesmo modo, e que as infinitudes existentes dentro da cultura afro-brasileira e africana, não podem ser minimizadas e caracterizadas como iguais. Isto fica nítido, ao percebermos que em todos os perfis temos uma criança que embora tenham em comum suas histórias e ancestralidades, são diferentes.

Por fim, essas análises nos levam para o terceiro momento da pesquisa. Após ter os três perfis delimitados, fica possível compreender a forma como a literatura infanto-juvenil contemporânea visibiliza o protagonismo negro em suas histórias, que ocorre de modo plural e diversificado. Os três perfis das obras analisadas apresentam características que trazem o negro como protagonista, mas que não abordam a cultura afro-brasileira do mesmo modo, seja através da forma em que o personagem principal é percebido na história, ou o gênero literário em que a obra pertence, o que nos faz pensar na forma com que estas colocações se aproximam ao que até então compreendemos por letramentos sociais, que para Street (2014) correlacionam-se com abordagens políticas, ideológicas, de poder, teorias e práticas, visto que, as práticas de letramentos sociais também, estão atreladas com o trabalho de construção de identidade étnica ainda na Educação Infantil.



Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo compreender de que forma o papel étnico-racial de personagens negros presentes em histórias de literatura infanto-juvenil na contemporaneidade dialogam com as práticas de letramentos sociais e para atingir tal objetivo foi necessário que houvesse uma diferenciação entre três obras literárias, de diferentes gêneros, para que ficasse explícito que ainda dentro da cultura negra existem diferentes personalidades, famílias, classes sociais, histórias, características e outras especificidades. Sendo assim, o intuito da presente pesquisa foi mostrar que assim como na literatura infanto-juvenil, pessoas negras de diferentes jeitos trazem histórias que precisam ser contadas e percebidas em diferentes locais.

Desse modo, há possibilidade de sermos plurais, no entanto, para isso acontecer, precisamos que tais histórias sejam divulgadas e através do surgimento de novos autores contemporâneos no mercado literário, é possível inserir dentro da literatura infanto-juvenil mais visibilidade ao protagonismo negro, fazendo com que crianças e jovens passem a se perceber, cada vez mais, com tenros olhos de amor, carinho e respeito.

Desta maneira, faz-se cada vez mais importante que professores compreendam o significado de contar uma história que não seja única, de modo a enfatizar a representatividade em diferentes âmbitos, sejam estes objetos, brinquedos, histórias didáticas ou até mesmo personagens principais dentro de obras da literatura infanto-juvenil, todos nós temos direito de nos percebermos dentro dos diferentes espaços que ocupamos, especialmente se este for a sala de aula.

Ademais, percebe-se que o principal passaporte para uma construção de identidade étnica, é o voo a partir da leitura e a representatividade literária, e a mágica de abrir uma história e perceber nela iguais, sejam estes reis, rainhas, príncipes ou princesas, seja por meio de uma confusão de sentimentos ou uma poesia cantarolada.

Referências

ALBUQUERQUE, W.; FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BINJA, E. **Multiculturalismo: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor**. São Paulo: LiberArs, 2015.



BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**. Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2009.

CUNHA, M. A. A. C. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1987.

DIANA, D. **Literatura Brasileira**. Toda Matéria. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/origens-da-literatura-brasileira/>. Acesso em 25 ago 2020.

EMICIDA. **Amoras**. Companhia das Letrinhas. v. 1, 2018.

FILHO, R. **Pretinha de Neve e os sete gigantes**. São Paulo: Paulinas Editora, 2010.

GONÇALVES, R.; AMBAR, G. **A questão racial, a universidade e a (in) consciência negra**. *Marxismo e Questão racial*. v. 19 n. 34, 2015.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. *Investigação Qualitativa na Educação*. v. 2: Atas, 2015.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **O modelo de “letramentos acadêmicos”**: teorias e aplicações. *Filol. Linguist. Port.*, São Paulo, V. 16, n 2, p. 477-493, 2014. disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307671453>. Acesso em: 12.12.2020.

LIMA, M. W. de S. **Concepções de equipamentos escolares: os espaços expressam ideias**. *Revista de educação AEC*. Brasília, v. 29, n. 116, p. 01-99, 2000.

LUNETAS. **Lázaro Ramos aborda emoções em livro infantil “Sinto o que sinto”**. Lunetas. 2019. Disponível em <https://lunetas.com.br/lazaro-ramos-livro-emocoos>. Acesso em 20 out 2020.

MARQUES, A. **Qual a importância da diversidade de personagens em obras literárias?** Fala! Universidades, 2020. Disponível em <https://falauniversidades.com.br/qual-a-importancia-da-diversidade-de-personagens-em-obras-literarias/>. Acesso em 20 de out 2020.



NABARRO, E. O movimento Negro no Rio Grande do Sul. In: FERREIRA, A. M. **Na própria pele: Os negros no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CORAG/Secretaria de Estado da Cultura, 2000. p. 29-35

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

RAMOS, L. **Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser**. Carochinha editora. v. 1, 2019.

SOUZA, R.; COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2011.101 p.

SOUSA, G. **A Representatividade Negra na Literatura Infantil: Dentro da Sala de Aula**. Congresso de Pesquisadores Negros (CONEPE), 2018.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VERÍSSIMO, J. **História da Literatura Brasileira**. Ministério da cultura. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 1915.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2003.



"CONSCIÊNCIA NEGRA": PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA EM ESCOLA ESTADUAL*

BLACK CONSCIOUSNESS: READING PRACTICE FOR CRITICAL FORMATION IN A STATE SCHOOL

Jéssica Daiane Levandovski Thewes¹
Cátia de Azevedo Fronza²

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa manifestações de estudantes de Ensino Médio, de um município situado na região metropolitana de Porto Alegre/RS, em práticas de leitura de textos literários voltadas à formação crítica. Os dados se constituem de transcrições de falas de alunos do segundo ano, produzidas em práticas desenvolvidas em escola estadual. A discussão teórica elucidada, a partir desses dados, o papel da literatura para a formação crítica, à luz de autores como Cândido (2004) e Cosson (2016) e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). As produções discursivas na sociedade contemporânea, por sua vez, são lidas a partir da concepção de discurso bakhtiniana. Os resultados refletem conexões entre os alunos e as obras lidas e que, nas práticas, a literatura e as produções discursivas se constituem como possibilidades para o agir social.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura. Formação crítica. Ensino Médio.

ABSTRACT: This paper presents and analyzes manifestations of high school students during reading practices of literary texts aimed at critical formation. The data consist of transcriptions of the speeches of second-year students produced in practices developed in a state school. Based on these data, the theoretical discussion elucidates the role of literature for critical formation from the authors' perspective Cândido (2004) and Cosson (2016) and also from the guidelines of the Common National Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2018). The discursive productions in contemporary society, in turn, are discussed from the Bakhtinian conception of discourse. The results reflect connections between the students and the works read and that, in the practices, literature, and discursive productions are possibilities for social action.

KEYWORDS: Reading. Literature. Critical formation. High School.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale; Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos (2021). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-5610>. E-mail: jessica.levandovski@yahoo.es.

² Doutora em Letras (1999), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com área de concentração em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7777-7884>. E-mail: catiaaf@unisinos.br.

*Artigo recebido em 26 de junho de 2022 e aceito para publicação em 11 de setembro 2022.



Introdução

A literatura é uma possibilidade de atuação social para romper com discursos que refletem situações de injustiça e desigualdade; ela possibilita diferentes formas de interpretar a realidade por meio da experiência com a leitura e impulsiona ações sociais rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Os textos literários são capazes de denunciar diferentes situações de discriminação e revelar identidades nacionais em conflito. Esses conflitos identitários são marcados pelas diferenças, em que as referentes a grupos étnicos recebem maior relevância que outras (WOODWARD, 2012). Cândido (2004, p. 86) entende a literatura como “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar situações de restrição dos direitos, ou negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. [...] ela tem muito a ver com a luta dos direitos humanos”. Nesse sentido, destaca-se e problematiza-se a representação do negro na literatura brasileira, considerando a existência da “literatura *sobre* o negro, de um lado, e literatura *do* negro, de outro” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161, grifo do autor), duas vertentes a serem exploradas neste artigo.

Considerando a diversidade literária, que se faz presente na escola e que contempla autores dessas duas vertentes da literatura afro-brasileira, incorporar o sentido humanizador da literatura às práticas escolares ainda é um dos grandes desafios de professores, em especial no tocante ao Ensino Médio. O currículo enrijecido, com obras pré-determinadas, é um dos fatores a serem enfrentados, porém, evidenciar ao aluno os problemas sociais e atuais que tais obras traduzem pode ser uma forma de aproximá-lo do texto literário. De igual importância, despertar os jovens para a leitura crítica de obras da literatura brasileira se faz necessário. Isso pode ser motivado, por exemplo, pela identificação do lugar de fala do autor e do leitor. O conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, escrito em 1920, é exemplo de como situações discriminatórias se desvelam por meio da literatura, evidenciando o preconceito racial oriundo de situações de escravidão. *O Navio Negreiro*, de Castro Alves, *Não há vagas*, de Ferreira Gullar, *A peste da Janice*, de Rafael Figueiredo e *O xadrez das cores*, de Marco Schiavon, são exemplos de obras que também possibilitam reflexões nesse sentido.

Tecer relações entre esses diferentes textos e linguagens foi um desafio lançado por um professor de Literatura a seus alunos do Ensino Médio com o objetivo de conduzir os estudantes à reflexão so-



bre si e sua realidade e impulsioná-los ao desejo e à ação em busca de transformações sociais, nesse caso, com foco em situações de discriminação, especialmente racial. A discussão das obras foi abarcada pelo projeto "Consciência Negra", desenvolvido de forma colaborativa com a pesquisadora Thewes (2021), que se ocupou de descrevê-lo e de analisar as práticas de leitura abarcadas pelo projeto.

A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, contempla observações das aulas de uma turma do segundo ano do Ensino Médio, entrevistas semiestruturadas com o professor de Literatura e rodas de conversa com 17 alunos da referida turma. Além disso, caracteriza-se como uma pesquisa-ação por contemplar práticas colaborativas entre a pesquisadora e os participantes da investigação. O contexto em foco se trata de uma escola estadual, situada em um município da região metropolitana de Porto Alegre.

A partir dessas especificações, evidencia-se o objetivo delineado para este artigo: apresentar e analisar manifestações de estudantes de Ensino Médio em práticas de leitura de textos literários voltadas à formação crítica. Com esse propósito, primeiramente, apresenta-se o papel da literatura e discute-se, brevemente, seu processo de escolarização, com base nas concepções de Cosson (2016) e Saraiva e Kaspari (2017) e nos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Desenvolve-se também uma reflexão acerca de como se constituem as produções discursivas em correlação à sua finalidade, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2003, 2006), corroborada por Rojo e Barbosa (2015). Depois disso, apresenta-se o projeto "Consciência Negra" e analisa-se uma produção textual desenvolvida pelos alunos e suas manifestações a respeito das leituras realizadas em aula.

O papel da literatura e a formação escolar

Ao lançar olhar sobre algumas práticas escolares que visam a contemplar a leitura e a escrita, é possível identificar uma concepção de letramento ainda pautada no desenvolvimento de habilidades e competências, semelhante a um conteúdo que possa ser transmitido e assimilado, por meio do ensino ainda estritamente ligado à educação tradicional. Nessa direção, Bunzen (2014) aponta para a problemática que permeia o modo como a leitura e a escrita são abordadas na e pela escola: desconectadas do contexto dos alunos. No que se



refere às (ainda) presentes práticas escolares distantes “do mundo” a que pertencem os envolvidos, especula-se que sejam reflexo da educação mecanicista, voltada para o mundo do trabalho. De acordo com Martinez e Peric (2009), essa perspectiva caracteriza um sistema educacional desatualizado, que enfatiza a transmissão de conhecimento, concentrado no professor, e não possibilita nem exige postura crítica e interação do educando, por isso conhecida como mecanicista.

Aos poucos, essas práticas, voltadas à transmissão do conhecimento, estão dando lugar a práticas reflexivas e dialógicas e, em perspectivas de ensino mais recentes, nota-se a reconfiguração dos papéis de professor e aluno. Nessa concepção, ambos são ativos no processo de ensino e aprendizagem e aprendem, um com o outro. As práticas desenvolvidas partem das especificidades e necessidades dos estudantes, despertando-os, por meio de motivações que se relacionam com o meio em que vivem e, portanto, estão ligadas aos fatores internos dos alunos e aos seus interesses (SANTANA et al., 2019). Por isso, entende-se que práticas com essas características dão subsídios para o agir social.

Essa mudança de perspectiva educacional, de transmissão para construção do conhecimento, é sumamente importante no que diz respeito às práticas de leitura de textos literários. A Literatura, enquanto disciplina, historicamente, é contemplada em carga horária baixa e, corroborando a primeira perspectiva, mecanicista, apresenta caráter propedêutico, uma vez que é ensinada apenas com vista a processos seletivos para o ensino superior (ZAPPONE, 2018). Segundo a autora, os textos eram utilizados para o ensino da gramática normativa e aspectos ortográficos, assim, a arte literária, durante muito tempo, serviu de modelo de língua a ser seguido. No que diz respeito à metodologia, segundo Zappone (2018) é abordada, geralmente, a partir de períodos históricos, os quais enquadram determinadas obras e autores. Desse modo, apresenta-se como desconexa do contexto dos alunos e distante de significar uma experiência estética que possa contribuir para sua formação crítica.

Frente a isso, a BNCC (BRASIL, 2018), enquanto principal documento que orienta a educação brasileira, contribui com recomendações que vão ao encontro do ensino para a formação crítica e reflexiva e apresenta a literatura com respeito às suas especificidades e finalidade. A BNCC corrobora as reflexões possibilitadas pela literatura como potenciais para despertar o aluno para a própria realidade.



Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 499).

Nessa concepção, em que a educação é concebida por seu caráter emancipatório, por meio da literatura, contribui-se para o desenvolvimento da consciência crítica dos leitores, impulsionando reflexões e ações nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos no meio em que se inserem (PEREIRA; SILVA, 2018). Para Duarte (2018, p. 18), "Literatura é, antes de tudo, linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética", e, "mesmo compreendendo no literário outras finalidades para além da fruição estética, há que se ressaltar a prevalência do trabalho com a linguagem sobre os valores éticos, culturais, políticos e ideológicos presentes no texto". Posto isso, compreende-se que a abordagem da literatura em sala de aula deve contemplar práticas que promovam o desenvolvimento crítico a partir das leituras possibilitadas nesse âmbito. Cosson (2016), Saraiva e Kaspari (2017) são exemplos de estudiosos que se ocupam dessa tarefa e apresentam perspectivas metodológicas para a literatura. Para eles, o ponto de partida para as práticas de leitura de textos literários é o aluno. Assim, o contexto e suas particularidades tornam-se elementos principais nas aulas de Literatura e o educando é considerado como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. A literatura, quando vista dessa maneira, é considerada um meio e não um fim em si mesma. Consideram-se as obras literárias como potenciais para despertar o leitor, o estudante, acerca do que vê e vivencia (SARAIVA; KASPARI, 2017), para ampliar suas visões de mundo e mobilizá-lo para transformações sociais, conforme indica a BNCC (BRASIL, 2018). Para tanto, resalta-se a necessidade de observar a atualidade das obras literárias, ou seja, a possibilidade de serem (re)lidas e de, a partir de sua leitura, estabelecer conexões com a realidade.

Assim, identifica-se o potencial da literatura para a transformação do sujeito, que pode ser motivada pela compreensão de problemas sociais abarcados pelos textos literários, muitas vezes evidenciando suas raízes. Exemplo disso é a literatura afro-brasileira, cuja definição



é complexa e abarca ao menos duas perspectivas, entendidas por Proença Filho (2004) como a literatura *do* negro e *sobre* o negro.

Segundo o autor, até o início deste século, a literatura, escrita majoritariamente por homens brancos, apresentou o negro estereotipado, corporificado em personagem negro ou mestiço que

ganha presença ora como elemento *perturbador* do equilíbrio familiar ou social, ora como negro heróico, ora como negro humanizado, amante, força de trabalho produtivo, vítima sofrida de sua ascendência, elemento tranqüilamente integrador da gente brasileira, em termos de manifestações (PROENÇA FILHO, 2004, p. 174, grifo do autor).

Essa literatura *sobre* o negro diz respeito a toda e qualquer arte literária que penetra em dimensões intrínsecas do negro, mas não considera as condições epidérmicas da autoria. A segunda acepção considera a literatura feita por negros ou por seus descendentes assumidos “e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 185). Essas definições se fazem importantes quando se almeja apresentar obras dessa natureza em sala de aula, pois agir com criticidade frente ao texto também significa compreender sua situação comunicativa, que contempla autoria e espaço-tempo de produção.

A pesquisa de Thewes (2021) explicita que o engajamento de estudantes em práticas de leitura de textos literários se dá à medida que os jovens têm possibilidade de expressarem suas opiniões a respeito do que leem e vivenciam. Antes de apresentar as experiências vivenciadas por esses estudantes e suas manifestações a esse respeito, no tópico seguinte, são tecidas algumas considerações acerca das construções discursivas e sua finalidade.

As produções discursivas e sua finalidade

No tocante aos estudos do discurso, segundo Rojo e Barbosa (2015), até o início do século XX, não eram consideradas as abstrações da língua, apenas os aspectos formais do gênero discursivo. A partir do Círculo de Bakhtin, iniciaram-se reflexões nessa direção, com filósofos dentre os quais estavam Valentin Volochinov e Pavel Medvédev.



O Círculo de Bakhtin contemplou abordagens filosóficas de questões sociais, concentrando-se “em questões de relevância para a vida social em geral e para a criação artística, analisando, em particular, a maneira como a linguagem registra os conflitos entre grupos sociais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 39). Para Bakhtin (2006), a enunciação é parte de um sistema de comunicação ininterrupto, um elemento do diálogo, que engloba produções escritas.

Bakhtin (2003, p. 261) postula que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que todas as produções enunciativas pressupõem interação. Considera-se ainda que “as práticas de leitura e escrita variam de uma sociedade a outra, são determinadas pelo contexto social que envolve os indivíduos, são situadas no tempo e no espaço, e exercem diferentes papéis na vida dos grupos ou dos indivíduos” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 394).

Com base nas perspectivas mencionadas, explicita-se a importância do lugar de fala na enunciação. Amaral (2005, p. 104) afirma que, “para explicar o discurso, é preciso conhecer as condições de constituição do grupo no qual ele funciona”. Na literatura, entende-se “o escritor como porta-voz de uma determinada coletividade” (DUARTE, 2018, p. 20) e, à vista disso, é importante salientar que “não há linguagem inocente, nem signo sem ideologia” (DUARTE, 2018, p. 18). Assim, todo enunciado será produzido e compreendido de acordo com a posição social de quem o produz e de quem o recebe, sujeitos imbuídos de suas próprias concepções sociais e ideológicas. Considera-se, nesse sentido, que “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 40). Isso não significa que o enunciador pode se posicionar somente a respeito das próprias vivências e experiências, ainda que isso também seja relevante. Ribeiro também destaca que

falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Ribeiro (2017) explicita a importância de motivar e realizar reflexões no sentido de romper situações de desigualdade e injustiça. No caso da literatura afro-brasileira, não é o caso de reduzir a significação



do texto literário, por exemplo, às condições epidérmicas do enunciador. Aos olhos de um bom leitor devem se refletir outras características que conferem ao enunciador uma autoridade discursiva para se posicionar a respeito, que lhe permitem ou não escrever sobre o negro. Ainda assim é preciso ter em conta que, “mesmo que outros possam ser sensíveis a seus problemas e solidários, nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, enxergarão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89).

Essas ponderações refletem que todas e quaisquer práticas de leitura e de escrita precisam ser situadas, ou seja, significativas dentro de uma comunidade de aprendizes, capazes de ocupar múltiplos e diferentes papéis, considerando suas origens e experiências. Assim, segundo Street (2016), o aprendizado da leitura e da escrita não pode se dar por meio da “abordagem de habilidades”, alusivas a práticas de decodificação da palavra, voltada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para o autor, nunca se “aprende a ler”, pois alguém está sempre apenas “aprendendo a ler algum texto específico ou outro em um contexto específico e é este contexto sociocultural e as práticas que ocorrem dentro dele que dão à leitura (e à escrita) seu significado”³ (STREET, 2016, p. 336, tradução nossa).

A perspectiva bakhtiniana, apresentada por Rojo e Barbosa (2015) e reiterada por esses autores, explicita que o gênero é uma forma relativamente estável de enunciar. Para elas, todo enunciado expressa uma significação, construída por meio do uso da língua/linguagem, e apresenta uma apreciação sobre o mundo, as coisas e os outros. Desse modo, cada situação comunicativa se estabelece de forma muito particular, em que os autores se valem de determinados recursos linguísticos, de um conteúdo temático e estilo para concretizar os gêneros. À vista disso, ressalta-se que as escolhas composicionais do gênero estão intimamente ligadas à intencionalidade discursiva (BAKHTIN, 2003).

Destaca-se ainda que, na sociedade contemporânea, as atividades cotidianas são dinâmicas e abarcam novas linguagens e novos modos de se expressar. Além disso, é um contexto permeado por diferentes tecnologias, onde a comunicação se estabelece por meio do

³ Do original: An alternative perspective shifts the focus from schools and from children and instead sees reading and writing as always taking place in some specific sociocultural context. One is never “learning to read”; one is ever only “learning to read some specific text or other in a specific context”. It is this sociocultural context and the practices that take place within it that give reading (and writing) it’s meaning.



uso artefatos culturais diversificados. No que se refere à escola, Richter (2001) destaca que é um espaço onde as novas tecnologias foram inseridas tardiamente, por isso, muitas vezes não é possível estabelecer relações entre a realidade vivenciada na escola e "o mundo" que está fora dela. O autor acrescenta que essas novas tecnologias implicam novas formas de percepção da realidade e remetem a novos valores e expectativas. Para ele, a velocidade com que as informações perpassam o contexto escolar precisam acompanhar o ritmo da vida extra-classe. Entende-se, assim, que cabe à escola ofertar aos estudantes experiências próximas de sua vida cotidiana e salienta-se a necessidade de despertá-los para a postura crítica frente às novas tecnologias, principalmente as digitais, que se fazem cada vez mais presentes nos mais diversos contextos. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades que capacitem os estudantes para ir além de manipular mídias, apropriando-se delas de forma crítica e utilizando-se destas para fins sociais.

O desenvolvimento desses conhecimentos, voltado aos novos letramentos, os quais efetivamente compreendem o leitor do século XXI, pressupõe a articulação de diversos elementos textuais para a construção de sentido, de modo que este possa não ser concentrado na palavra escrita, mas em imagens, vídeos, dentre outros recursos semióticos, de acordo com a intencionalidade do enunciado (LEMKE, 2010).

A partir disso, enfatiza-se, novamente, que a escola deve possibilitar práticas que valorize os conhecimentos dos alunos e suas identidades, e o professor, à medida que conhece as potencialidades dos seus alunos, será capaz de mediar práticas que os conduzam a novos saberes ou a aprimorar conhecimentos já existentes, sem anular o estudante em sala de aula, despertando-o para o protagonismo em sociedade.

"Consciência Negra": uma prática de leitura para a formação crítica

A partir das reflexões teóricas, que compreendem a literatura e as produções discursivas como potenciais para agir no mundo social, e que entendem o papel relevante desempenhado pela escola para empoderar os estudantes para essas ações, desenvolve-se a discussão dos dados. Esta discussão parte da descrição de experiências vivenciadas pelos jovens nas aulas de Literatura, em especial, no que se refere à participação no projeto "Consciência Negra".



O projeto foi desenvolvido no decorrer de oito aulas, divididas em quatro grandes momentos, assim organizados pelo professor:

- 1) Leitura e discussão acerca do filme “*O xadrez das cores*” (09/2019 a 10/2019)
- 2) Leitura e discussão sobre o curta “*A peste da Janice*” (10/2019)
- 3) Leitura e discussão dos poemas “*Navio Negreiro*” e “*Não há vagas*”, produção de texto dissertativo argumentativo (10/2019)
- 4) Produção de um e-zine com base nas obras lidas (11/2019)

Nota-se que cada etapa compreende um momento de leitura e de atividade relacionada à(s) obra(s) lida(s), dentre as quais estão as discussões orais e as produções de texto conduzidas pelo professor Fernando⁴. As leituras foram realizadas durante as aulas, mediadas pelo docente que, constantemente, direcionava questionamentos aos alunos, tecia comentários a respeito das situações explicitadas nos textos e realizava conexões entre as obras e o contexto dos alunos. Destaca-se que a última etapa, foco desta discussão, diferencia-se por possibilitar aos alunos a proximidade com textos digitais e com um espaço da escola pouco frequentado por eles, o laboratório de informática. O objetivo dessa experiência, que contou com o auxílio da pesquisadora, foi contribuir para a sistematização das reflexões acerca das práticas de leitura realizadas na escola e para a construção de sentido das obras. Para tanto, buscou-se uma ferramenta que possibilitasse o uso de diferentes linguagens, por meio da qual os alunos pudessem produzir um texto multimodal, de forma colaborativa.

Nessa atividade, os alunos foram convidados a produzirem um *e-zine*⁵, utilizando a ferramenta *Glogster*⁶. No texto, deveriam apresentar suas percepções sobre as obras lidas em relação à temática em evidência, a *Consciência Negra*, e o contexto social no qual se inseriam. Para traçar os caminhos a serem percorridos por esta proposta pedagógica,

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade de origem e utilizou os recursos necessários para garantir o anonimato das informações: empregou nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes, e os áudios foram utilizados na sua forma transcrita.

⁵ O *E-zine* consiste em um *fanzone* produzido por meios eletrônicos, veiculado na internet.

⁶ *Glogster* é uma ferramenta visual com temáticas diversificadas que interliga usuários conectados em rede e possibilita criar pôsteres virtuais interativos, articulando texto, foto, imagem em um trabalho em grupo. O acesso é realizado por meio do site <https://edu.glogster.com/>, com cadastro pago ou gratuito. Para esta versão, há algumas limitações como, por exemplo, a quantidade de itens inseridos no pôster.



o professor e a pesquisadora ponderaram-se as seguintes metas: a) impulsionar os alunos à reflexão crítica a partir das leituras por meio da produção textual; b) possibilitar-lhes a interação com gêneros textuais de sua preferência; e c) instigá-los ao uso pedagógico das ferramentas tecnológicas. A atividade desenvolvida como fechamento do projeto "Consciência Negra" foi composta por dois momentos de principais: as produções de e-zines e as apresentações orais dessas produções. Na sequência, apresenta-se a proposta que orientou a produção textual.

Com base nas reflexões feitas a partir das leituras *O Navio Negreiro*, *Não há vagas*, *A peste da Janice* e *O xadrez das cores*, hoje nós vamos trabalhar na elaboração de um E-zine, usando a ferramenta *Glogster*.

Você pode fazer o trabalho em dupla e, juntos, explorarem a criatividade por meio do texto. O *E-zine* consiste em um fanzine digital. Este é um espaço em que você deverá relacionar diversos gêneros com o tema que estamos estudando por meio das leituras. A proposta é que faça uso dos recursos disponíveis no *Glogster* para representar o papel do negro ao longo da história, explicitando os espaços que ele ocupou, ocupa e que, no seu entendimento, deve ocupar na sociedade. Para abordar esses três momentos, você poderá fazer uso de imagens, vídeos, poemas e outros gêneros para compor a sua reflexão. Estes podem ser de sua autoria ou fruto das suas pesquisas. Busque um vídeo de, aproximadamente, 5 minutos que se relacione, de alguma forma, com seu trabalho. Ao final, se você concordar, sua produção poderá ser veiculada nos canais de comunicação da escola. Assim, suas reflexões também poderão mobilizar outras pessoas a pensarem sobre essa temática social (THEWES, 2021, p. 121).

A atividade foi desenvolvida pelos alunos no laboratório de informática da escola, com apoio da pesquisadora e do professor Fernando. Primeiramente, os estudantes foram apresentados ao gênero e à ferramenta *Glogster*. A pesquisadora distribuiu aos estudantes um tutorial impresso, com o passo a passo para realizarem a atividade, e acompanhou-os, orientando-os quanto ao uso desse tutorial. Depois de compreenderem as especificidades do recurso e as possibilidades do texto solicitado para expressarem suas ideias, selecionaram os materiais que iriam contemplar suas produções e, assim, articularam-se, em duplas, para desenvolver o exercício. A pesquisadora acompanhou



as produções e realizou intervenções quando necessário ou quando solicitadas pelos estudantes.

A atividade teve duração de seis aulas, que ocorreram entre 14/10/2019 e 18/11/2019, sendo os dois últimos encontros destinados à apresentação dos e-zines e a momentos de discussão e reflexão sobre a atividade realizada. Uma das produções que se destacou foi a das alunas Manc e Sofia⁷:

Figura 1 - E-zine "Descriminalização"⁸



Fonte: Acervo da pesquisa de Thewes (2021)

Neste e-zine, as alunas se utilizaram de diferentes linguagens para compor o texto, contemplando a maioria das obras abordadas em aula. Para compreender as manifestações das estudantes nessa prática a respeito das leituras realizadas, objetivo deste artigo, observa-se

⁷ Dos sete e-zines produzidos pelos alunos, Thewes (2021) analisou dois. A seleção considerou a autoria de estudantes que participaram de todas as etapas da pesquisa e que estavam em conformidade com os aspectos éticos do estudo. Além disso, fatores relacionados à qualidade do áudio de registro dos dados do momento de apresentação também interferiram na seleção dos trabalhos para análise, tendo em vista que a fala de alguns alunos ficou incompreensível no vídeo. Devido aos limites do artigo, escolheu-se uma dessas produções para a discussão.

⁸ O e-zine se encontra disponível na versão online em: <https://edu.glogster.com/glog/descriminalizao-bea-ana-e-brenda/37clif4qv5c>. Acesso em: 15 jun. 2022. Assim como os demais dados apresentados neste texto, o acesso a essa produção das alunas foi autorizado por elas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos.



como se deu a composição discursiva do *e-zine* e das manifestações orais. Em relação a isso, tem-se em vista as considerações de Bakhtin (2003) sobre a intrínseca existente entre as escolhas dos elementos composicionais dos textos e a intencionalidade discursiva.

No trabalho apresentado, as estudantes orientaram o discurso falado a partir do discurso escrito, evidenciando a intencionalidade discursiva, a partir do título – elemento não obrigatório da proposta de produção textual –, o qual denuncia uma questão social, a discriminação. As estudantes apresentaram o texto apoiando-se nos enunciados⁹ escritos no *e-zine*, bem como nas imagens e vídeos. Para iniciar, a aluna Sofia leu a frase de Nelson Mandela “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. A escolha dessa frase para a abertura do trabalho anuncia o posicionamento defendido por elas ao longo da apresentação: as situações de discriminação são socialmente construídas, aprendidas. Nota-se, ao final, a perspectiva de mudança em relação às pessoas que praticam atos discriminatórios, afirmando que “elas podem ser ensinadas a amar”.

Manc¹⁰ dá continuidade à apresentação, mencionando o poema “Navio Negreiro”. A aluna retomou, brevemente, o contexto da obra e apresentou sua apreciação, tecendo relações entre a obra e a realidade enfrentada na atualidade. Segundo a estudante,

[...] dá pra perceber com o Navio Negreiro é que podem se passar anos e anos, a cor da pele ela vai continuar sendo algo ruim pra aquelas pessoas que se acham superiores e uma coisa ruim pra essas pessoas que sofrem isso, sofrem o racismo no seu cotidiano, não só na escola, mas também na escolha da sua profissão e até na saúde (Manc, 11/11/2019)¹¹.

No que diz respeito à composição, de modo geral, os estudantes atenderam à proposta, utilizando-se das diferentes linguagens, textos escritos, imagens e vídeos, nos quais apoiaram-se para rea-

⁹ Os textos que se referem ao *Navio Negreiro*, *A peste da Janice* e *Não há vagas* contêm apreciações valorativas a respeito das obras e são de autoria das alunas.

¹⁰ Os participantes da pesquisa de Thewes (2021), cujas falas foram transcritas, indicaram seus próprios pseudônimos, mantendo o sigilo de suas identidades. Tais pseudônimos também são utilizados neste artigo com a mesma finalidade.

¹¹ As falas dos participantes da pesquisa de Thewes (2021) utilizadas no âmbito deste texto são registradas em itálico, entre aspas, com breve recuo de parágrafo e espaçamento simples entre as linhas.



lizarem suas manifestações sobre o tema em foco. A aluna reflete a atualidade da obra quando evidencia a problemática presente na narrativa, “o racismo”, e apresenta como isso se faz presente no cotidiano e nos diversos contextos, focalizando as relações de poder, em que o negro é inferiorizado.

O discurso de Manc corrobora a postura de Sofia diante do tema em foco, explicitada na abertura do trabalho. A aluna, a partir do poema “Navio Negreiro”, dá continuidade às reflexões levantadas pela colega no início, apresentando a temática como uma questão social emergente no contexto escolar, profissional e da saúde. É interessante perceber como a aluna compõe seu enunciado, em relação à conexão feita entre três espaços e a questão em foco. Tal conexão é realizada por meio do emprego de “não só... mas também... e até”. Essas marcas discursivas expressam a adição, sinalizando uma apreciação valorativa que parte de algo de mais valor para algo de menor valor. A aluna parece notar mais a prática do preconceito “na escola”, introduzida primeiro no discurso, pelo conectivo “não só”, muito provavelmente por ela relacionar ao contexto que lhe é mais familiar. Em seguida, por meio de “mas também”, introduz o ambiente profissional, o qual, na pesquisa de Thewes (2021), não foi possível identificar o quanto é conhecido para a estudante. Na pesquisa, apenas menciona-se que reflexões acerca do âmbito profissional também foram levantadas pelo professor no decorrer das práticas, o que pode ter ajudado a aluna nessa construção. Por fim, Manc menciona o espaço da saúde, introduzido, no discurso, pelo conectivo “e” juntamente ao advérbio “até”, o que evidencia uma relação de adição, inclusão, com um valor menor. Ao voltar-se para a análise das manifestações das estudantes, ressalta-se a importância desse olhar para os aspectos composicionais. Bakhtin (2003) e Rojo e Barbosa (2015) destacam que esse olhar atento às escolhas discursivas é importante para compreender o posicionamento do enunciatador, pois, é pelos aspectos composicionais que a significação se constitui (Bakhtin, 2006).

Em outro momento da apresentação do *e-zine*, Manc estabelece conexões entre “A peste da Janice”, um curta-metragem do ano de 2007, com seu contexto. Para ela,

A peste da Janice retrata [...] a realidade da maioria dos jovens nas suas rotinas cotidianas de escolas, onde eles são julgados e rotulados pelo que eles têm e pelo que eles



não têm e não são vistos pelo que eles são, o que eles têm a agregar, por isso mesmo sendo motivo de chacota por não pertencer a uma classe superior às outras pessoas (Manc, 11/11/2019).

A aluna reflete, em sua fala, uma relação estreita entre a realidade apresentada na obra com a realidade escolar de jovens na atualidade. Nota-se a crença da estudante em relação à gravidade da situação exposta, pois, afirma que os julgamentos estão na rotina *da maioria dos jovens nas escolas*. Novamente, percebem-se as relações feitas pela aluna entre a obra proposta e o contexto em que se insere, colocando a escola em evidência, apontando-a como um local em que o preconceito está muito presente. Ressalta-se que a preocupação manifestada por Manc sobre o tema em foco não é sobre si, mas sobre o outro, uma vez que as situações de discriminação mencionadas por ela são direcionadas à terceira pessoa: "os jovens". Nesse sentido, vale retomar a função da literatura, que desperta para a sensibilidade, transforma e humaniza as pessoas (CÂNDIDO, 2004; SARAIVA; KASPARI, 2017). Pensar sobre o outro é, portanto, uma forma de humanizar.

No que se refere ao significado da escola para os jovens, a BNCC (BRASIL, 2018) entende que esse é um espaço de formação integral. Isso significa que deve contemplar o desenvolvimento pessoal e social, bem como os discursos dos alunos e identificar como se posicionam frente a questões que integram seus universos. Tais questões tão latentes a eles carecem, muitas vezes, de discussão e reflexão. Considera-se, ainda que, para muitos estudantes, a escola é um dos únicos lugares no qual isso lhes é possibilitado, onde podem desenvolver estratégias para solucionar ou amenizar problemas que enfrentam neste e em outros espaços. Para tanto, também é essencial reconhecer o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem, responsável por promover a organização e a interação em grupos, reconhecendo seus alunos como sujeitos capazes de realizar transformações sociais.

Nessa mesma direção, do que foi pontuado pelas alunas a respeito das situações de desigualdade e inferioridade vivenciada por muitos jovens na escola, elas apresentam o vídeo "O impacto do racismo nas crianças"¹² sobre o qual Manc apresenta suas apreciações. A respeito do vídeo, a aluna afirma que

¹² Disponível em <https://youtu.be/KLg1KS8jNxA>. Acesso em 26 jan. 2021.



[...] acho que ele dá pra mostrar bem aquela ideia de que a gente tinha conversado também nas aulas passadas sobre a pessoa mesmo ela não consegue se aceitar dentro da realidade da sociedade, né? Que nem ali, eles mesmos acham a boneca negra má, feia e acham a branca mais bonita (Manc, 11/11/2019).

Nesse excerto, Manc expôs problemáticas presentes no contexto dos jovens que sofrem situações de discriminação, dentre as quais está o conflito com a própria identidade. Isso é representado pelas crianças que se reconhecem nas bonecas negras, vistas, por elas, como feias e más, o que significa que assimilam valores que, de alguma forma, foram socialmente construídos e se fazem presentes, segundo o que é retratado no vídeo. A partir disso, a estudante retoma uma questão discutida em aula, que discorre sobre as pessoas que não conseguem se reconhecer na sociedade.

Na continuidade da discussão, Sofia se posiciona em relação ao que é apresentado no curta-metragem “O xadrez das cores”. Segundo a estudante,

[...] O xadrez das cores fala da necessidade, a necessidade entre aspas, do negro precisar se colocar sempre à prova... que ele também é digno de ocupar um lugar na sociedade, levando em consideração um lugar que um branco ocupa (Sofia, 11/11/2019).

O discurso da aluna reflete sua percepção sobre as relações de poder estabelecida na obra e presentes nas diversas esferas da sociedade. Compreende-se, nesse sentido, que a produção possibilita reflexões capazes de romper com a desigualdade. Em sua compreensão da narrativa, Sofia afirma que *O xadrez das cores* evidencia que o negro, assim como o branco, é capaz de ocupar “um lugar” acentuado na sociedade, como o de “patroa”, representado pela personagem branca. Ressalta-se que a aluna faz uma marcação linguística que se torna relevante para explicitar seu posicionamento. Sofia faz um reparo na própria fala em relação à palavra “necessidade”. Esse reparo é realizado imediatamente por meio da introdução do aposto “necessidade entre aspas”. Diante disso, cabe destacar que as aspas podem adquirir diferentes sentidos e classificações, dependendo do modo como são empregadas no discurso, dentre os quais estão as aspas de questionamento ofensivo, sobre a qual Cabral (2018, p. 8), utilizando-se das pa-



lavras de Authier-Revuz (2004), afirma que são empregadas “quando o locutor é obrigado a se expressar por meio de palavras que percebe como impostas pelo exterior”. Em relação ao modo como a marcação foi realizada por Sofia, entende-se que as aspas podem revelar um posicionamento contrário ao que é apresentado pelo curta metragem, que evidencia as relações de poder entre o negro e o branco, de uma perspectiva na qual este seria superior àquele. Tal posicionamento é confirmado quando a aluna assevera que o negro também é digno de ocupar um lugar de prestígio, normalmente ocupado pelo branco.

Chegando ao fim da exposição, é perceptível que as alunas atingiram a proposta, articulando diferentes linguagens para desenvolver relações entre as obras, posicionando-se criticamente a respeito do tema em foco e apresentando conexões com outros temas, relacionados a contextos próximos a elas. Assim, percebe-se que as estudantes demonstraram identificação e preocupação sobre as diferentes situações discriminatórias. Para Cosson (2016), essas relações, entre as obras e a realidade dos alunos, são fundamentais nas práticas de leitura de textos literários possibilitadas pela escola, o que só é possível atingir por meio da leitura crítica.

Além disso, salienta-se que a discussão sobre a interculturalidade, realizada pelas alunas, é recomendada pela BNCC para todos os níveis de ensino. O documento orienta que, no Ensino Médio, seja desenvolvida a compreensão dos “processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições” (BRASIL, 2018, p. 490). De igual modo, a atuação social voltada à democracia, contemplando a igualdade e os Direitos Humanos também é fundamental. Isso pode ser alcançado por meio de exercícios de autoconhecimento, empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, para combater preconceitos de qualquer natureza, como indica a BNCC (BRASIL, 2018).

Considerações finais

A literatura brasileira é rica com obras que possibilitam reflexões acerca de questões sociais emergentes na sociedade contemporânea. Cabe ao professor, apresentar essas leituras aos alunos e estabelecer pontes para que eles construam conexões entre as práticas de leitura vivenciadas na escola e a própria realidade. O artigo demonstrou que,



quando os estudantes conseguem reconhecer a obra lida como ponto de partida para pensar sobre o contexto em que se inserem, as leituras adquirem significado. Manc e Sofia, por meio de suas manifestações, expressas nessa discussão, assumiram uma postura crítica e ética ao refletirem sobre questões relativas à diversidade e identidade, expressaram a importância de combater os diversos preconceitos sociais, em especial o racismo, dentro e fora da escola.

Assevera-se, portanto, que reflexões como essas são essenciais nas aulas de Literatura por serem capazes de fomentar ações nos processos culturais, políticos e econômicos que integram o contexto social em que os alunos se encontram. Assim, concretiza-se, para os jovens, a função humanizadora da literatura, pois, as experiências com a leitura os impulsionam a serem autores de suas histórias e os mobilizam ao agir social.

Referências

- AMARAL, M. F. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. **Contracampo**, n. 12, p. 103-114, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 7-11.
- CABRAL, A. M. F. **O uso argumentativo das aspas e as estratégias persuasivas do distanciamento em gêneros digitais**. 2018. 16f. Trabalho de conclusão de curso (Letras-Língua Portuguesa) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ceará.
- CÂNDIDO, A. Direito à Literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- DUARTE, E. A. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, 2018.



- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 31, p. 87-110.
- KERSCH, D. F.; SILVA, M. O. da. Meu Modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 51.2, p. 389-408, 2012.
- LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49.2, p. 455-479, 2010.
- MARTINEZ, S. R.; PERIC, R. B. A. As exigências educacionais para o mercado de trabalho no século XXI. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 5-22, 2009.
- PEREIRA, S. A.; SILVA, A. F. G. O currículo na perspectiva da educação emancipatória Freireana: uma análise da matriz curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba, SP. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 18, n.1, p. 185-202, 2019.
- PROENÇA FILHO, D. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. 161-193.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RICHTER, Marcos G. Escolarização, Linguagens e Internet, Hoje. **Linguagens & Cidadania**, v. 3, n. 1, 2001.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTANA, B. S., SOUZA, F. D., AGUIAR, P. A. Atraer los(las) alumnos(as) por medio de proyectos creativos ecoformadores: una nueva perspectiva para la enseñanza de química. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Espanha, n. 4, p. 95-110, 2019.
- SARAIVA, J. A.; KASPARI, T. Por que literatura? In: SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E.; KASPARI, T. **TEXTO LITERÁRIO: resposta ao desafio de formação de leitores**. São Leopoldo: Oikos, p. 16-24, 2017.
- SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.
- STREET, B. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. **Prospects**, 46 (3-4), p. 335-344, 2016.



THEWES, J. D. L. **“A literatura serve pra isso [...] pra gente começar a pensar em outras coisas”**: práticas de leitura literária com uma turma de Ensino Médio em escola estadual. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZAPPONE, M. H. Y. Literatura na escola brasileira: histórias, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 54, p. 409-433, 2018.



AS ADAPTAÇÕES DE OBRAS INFANTOJUVENIS PARA O PROGRAMA DE RÁDIO *ENCONTRO COM TIA LENINHA* (1979-1999)*

CHILDREN'S BOOK ADAPTATIONS FOR THE RADIO PROGRAMME *ENCONTRO COM TIA LENINHA* (1979-1999)

Simone Aparecida Neves¹
Ana Maria de Oliveira Galvão²

RESUMO: O artigo analisa a adaptação de três livros infantojuvenis para serem veiculados no programa *Encontro com Tia Leninha*, transmitido pela Rádio Nacional da Amazônia, no período de 1979 a 1999. A pesquisa se baseou teoricamente em pressupostos da História Cultural, particularmente na obra de Roger Chartier, e nas reflexões trazidas pelo campo de estudos sobre a Literatura Infantil, marcada, historicamente, pela pedagogização e moralização. As principais fontes utilizadas na pesquisa foram as obras literárias e os seus respectivos *scripts*. Os resultados da análise mostram que as modificações foram realizadas na própria estrutura do texto e no nível lexical, simplificando significativamente a linguagem literária e didatizando-a, tendo em vista um público ouvinte supostamente caracterizado pela ausência de cultura escrita e pela inocência e pureza.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantojuvenil. Rádio. História da leitura.

ABSTRACT: The article analyses the adaptation of three children's books to be aired in the program *Encontro com Tia Leninha*, broadcasted by Rádio Nacional da Amazônia, from 1979 to 1999. The research was based theoretically on assumptions of Cultural History, particularly in the work of Roger Chartier, and in the reflections brought by the field of studies on Children's Literature, historically marked by pedagogization and moralization. The main sources used in the research were the literary works and their respective *scripts*. The results of the analysis show that the modifications were made in the text structure itself and in the lexical level, significantly simplifying the literary language and didacticizing it, having in mind a listener audience supposedly characterized by the absence of written culture and by innocence and purity.

KEYWORDS: Children's literature. Radio. History of reading.

¹ Mestra em Educação. Prefeitura de Belo Horizonte. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita, Universidade Federal de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6421-6570>. E-mail: simonnyneves@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9063-8267>. E-mail: anamariadeogalvao@gmail.com.

*Artigo recebido em 27 de junho de 2022 e aceito para publicação em 16 de setembro 2022.



Introdução

Este artigo analisa a adaptação de três livros infantojuvenis para serem veiculados no programa *Encontro Com Tia Leninha*, transmitido pela Rádio Nacional da Amazônia, no período de 1979 a 1999. Ao comparar o texto literário dos livros de literatura infantojuvenil com os dos *scripts*, procuramos apreender as modificações efetuadas nessa transposição e seus possíveis efeitos na delimitação - parafraseando Eco (1986) - de um “ouvinte modelo”. A análise pode contribuir para os estudos sobre a história da literatura infantil em espaços não escolares e para a história da infância no Brasil, ao compreender, de modo mais aprofundado, os processos de didatização da leitura literária voltada para crianças. O rádio, embora tenha sido o principal meio de comunicação de massas em grande parte do século XX (AZEVEDO, 2002; FERRARETO, 2001), tem sido negligenciado em trabalhos sobre a história da leitura no país (ABREU, 1999).

O programa *Encontro com Tia Leninha* alcançou grande sucesso de público, o que é possível apreender não apenas por sua longevidade, mas também pelas centenas de milhares de cartas recebidas em sua trajetória. Embora tenha sido pensado para as crianças da Amazônia, alcançou outros estados brasileiros e países próximos. Apresentado por Helena Ardito Bortone, a Tia Leninha, que também o produzia, inicialmente era transmitido pela manhã e tinha duração de 30 minutos. Posteriormente, em virtude de seu grande sucesso, teve sua duração estendida para uma hora e passou a ser veiculado no período vespertino. Era composto por músicas infantis, histórias de discos, radionovelas, leituras de livros literários e curiosidades sobre diversos temas (NEVES, 2018). Durante toda sua trajetória, Bortone dedicou atenção especial à literatura infantojuvenil, por meio de três formas: execução de histórias de discos, leitura de livros em pequenos capítulos diários e radionovelas. Nas duas últimas modalidades, foram adaptados para o programa cinco livros: *O Meu Pé de Laranja Lima* (de José Mauro de Vasconcelos) e *Zezinho, o Dono da Porquinha Preta* (de Jair Vitória), para a leitura; *Pollyanna, Pollyanna Moça* (ambos de autoria de Eleanor H. Porter) e *O Fazedor de Gaiolas* (de Jannart Moutinho Ribeiro), para as radionovelas.

Neste artigo, analisamos as adaptações das três obras que tiveram maior sucesso editorial - *Pollyanna, Pollyana Moça* e *O Meu Pé de*



*Laranja Lima*³ - para apreender não apenas a concepção de literatura de Tia Leninha e sua relação com a criança e a infância, como também o processo de adaptação de um texto originalmente publicado no formato livro para a linguagem radiofônica⁴. Em alguns momentos, utilizaremos também livros infantis de autoria da própria Bortone para subsidiar a análise; no entanto, não há indícios de que tais títulos tenham sido lidos no programa.

No primeiro tópico deste artigo, apresentamos brevemente aspectos gerais das obras literárias aqui enfocadas e exploramos as mudanças e/ou permanências realizadas na estrutura dos livros. Na sequência, analisamos modificações feitas por Bortone no texto literário, materializadas em supressões e substituição de palavras e expressões a fim de didatizar e/ou moralizar a literatura infantojuvenil adaptada.

Das permanências às mudanças nos scripts radiofônicos

As obras *Pollyanna*, *Pollyanna Moça* (*Pollyanna Grows Up*) e *O meu Pé de Laranja Lima* podem ser consideradas como grandes sucessos da literatura infantojuvenil. As duas primeiras, de autoria Eleanor H. Porter, foram publicadas nos Estados Unidos, respectivamente, em 1913 e 1915, onde tiveram grande sucesso. Também no Brasil tais obras obtiveram êxito editorial, sendo possível encontrar muitas traduções e versões desse clássico nas livrarias na atualidade⁵. Os livros de Porter foram traduzidos, primeiramente, por Monteiro Lobato, e publicados na *Nova Coleção Biblioteca das Moças*⁶, pela Editora Companhia Editora Nacional, da primeira (1934) à sexta edição (1958). A partir da sétima edição, foram publicados de forma avulsa. Neste trabalho, estamos utilizando as edições, do mesmo tradutor e da mesma editora, dos anos 80, período provável em que Bortone fez a adaptação das obras para radionovelas. Nessas versões, os livros *Pollyanna* e *Pollyanna Moça* possuem, respectivamente, 181 e 202 páginas, em

³ Na pesquisa mais ampla que deu origem a este artigo, foram mobilizadas outras fontes, como portfólio escrito por Helena Bortone, cartas enviadas ao programa, áudios radiofônicos, depoimentos orais e documentos digitais (blogs e redes sociais). Parte dessa documentação encontra-se sob a guarda do departamento de Gerência de Acervo de TV e Rádio da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC).

⁴ Para uma discussão sobre as especificidades da linguagem radiofônica, ver, entre outros, Ferraretto (2014).

⁵ Em 2016, por exemplo, a Editora Autêntica lançou os dois livros com tradução de Márcia Soares Guimarães. Recentemente, eles também inspiraram telenovelas veiculadas na televisão aberta brasileira.

⁶ Sobre as adaptações realizadas por Lobato, ver Mello e Cordeiro (2015) e Máximo (2004). Sobre a coleção Nova Biblioteca das Moças, consultar Kirchner (2016).



brochura, sem ilustrações e apresentam capas coloridas com a gravura da menina/moça.

O Meu Pé de Laranja Lima, por sua vez, foi escrito por José Mauro de Vasconcelos (1920-1984) e publicado em 1968 pela editora Melhoramentos. Segundo Hallewell (2005), o livro transformou o escritor no “mais espantoso fenômeno literário na história [do Brasil] (...) Vendeu 1,2 milhão de exemplares em menos de dez anos, mais outros três milhões em traduções publicadas no exterior” (p. 333). Rodrigues (2017) afirma que o sucesso alcançado pela obra foi tamanho que já atingiu mais de 150 edições no país, foi adaptada para a TV e o cinema; e foi ainda traduzida em 15 idiomas, em 23 países, sendo considerado o livro brasileiro mais traduzido para outras línguas. Neste trabalho, estamos utilizando a edição de 1970, que contém 195 páginas, em brochura, com ilustrações de Jayme Cortez. Diferentemente dos livros de Porter, em que se tem a personagem Pollyanna, que se tornou “adjetivo (de forma dicionarizada), representando uma pessoa exageradamente otimista” (MELLO; CORDEIRO, 2015, p. 131), *O Meu Pé de Laranja Lima* “é um livro particularmente doloroso”. Sua trama gira em torno das “constantes frustrações do afeto buscado pelo menino [Zezé] e as brutalidades de que é vítima inocente, devido à incompreensão ou ignorância dos que o rodeiam” (COELHO, 1995, p. 505).

Os três livros analisados podem ser entendidos como próprios do gênero narrativo. A história que é contada, sob essa perspectiva, constitui-se em uma ficção, pois transfigura a realidade, aproximando-a ou distanciando-se da experiência humana real (VASSALLO, 1984). É sob a ótica de elementos próprios da narrativa ficcional e suas significações em cada obra que, na sequência, apresentamos e discutimos as mudanças e permanências constatadas na transposição dos livros para os *scripts*, particularmente no que se refere aos enredos.

No livro *Pollyanna*, o enredo gira em torno da menina de mesmo nome. Órfã, ela passa a morar com sua tia Polly que, ao contrário da alegria e ternura da menina, demonstra muita amargura ao instalá-la no sótão de sua mansão. Mesmo assim, Pollyanna joga seu “jogo do contente”⁷ e faz amigos pela cidade. Quando sofre um acidente e fica paraplégica, sua tia passa a vê-la de forma mais carinhosa, inclusive aprende o “jogo do contente”, para alegria de Pollyanna. No desfecho, a menina volta a andar, sua tia se torna uma pessoa afetuosa, perdoa-a

⁷ Constitui-se em ver, mesmo nas situações mais difíceis, motivos para ficar alegre.



e casa com um antigo namorado. O enredo do livro *Pollyanna Moça* continua a narrativa anterior. Pollyanna é enviada pela tia para Boston onde passa a morar com Miss Carrew, uma senhora rica e deprimida, a quem, acredita-se, Pollyanna poderia ajudar com seu “jogo do contente”. A partir de então, Pollyanna, sempre muito otimista, passa por muitas peripécias, até o desfecho do livro, quando, já com 20 anos, casa-se com seu amigo de infância.

Nos *scripts* das radionovelas homônimas, os enredos permanecem os mesmos descritos acima, não havendo alterações nos principais ingredientes da história.

O enredo do livro *O Meu Pé de Laranja Lima*, por sua vez, sofre modificações quando é adaptado para ser lido no programa, como analisaremos a seguir. No enredo do livro, Zezé, o protagonista, um menino de 6 anos, vive com sua família pobre na periferia do Rio de Janeiro. Considerado por muitos um “menino endiabrado”, é uma criança incompreendida pela maioria das pessoas que o cercam. Ele tem como companheiro para suas fantasias um pé de laranja lima chamado, com carinho, de Minguinho. O único adulto que o entende e, com quem tem uma amizade verdadeira, é o Portuga, que acaba morto em um acidente. Após a morte do amigo e de saber que o seu pé de laranja lima poderia ser cortado pela prefeitura, Zezé sofre profundamente, adocece, fica acamado e sem ânimo para viver. Sua família atribui seu sofrimento ao possível corte da árvore. Aos poucos, o menino melhora, seu pai consegue emprego e diz a ele que terão uma casa grande e com muitas árvores, o que não diminui a tristeza do menino. O desfecho é, em certo sentido, poético, deixando subtendido que a perda de Portuga e a primeira flor do pé de laranja lima representam, para o protagonista, um “corte” entre a infância, o universo lúdico e imaginário em que vivia mergulhado e a dureza da realidade sob o ponto de vista da adultez.

No *script*, além de acrescentar uma apresentação ao texto, Helena Bortone também modifica o desfecho da história.

Contrariamente ao desfecho acima citado, de certo modo “aberto”, haja vista a necessária participação do leitor para construir um sentido para concluir a história, no *script*, Helena Bortone cria elementos que o tornam “fechado”, sem margens para outras interpretações. Como afirma Eco (1986), o texto narrativo ficcional é



entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu (...) os deixou brancos 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, porque à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (p. 37).

Para que o desfecho fique “fechado”, Bortone (1990) recorre a elementos que tendem a minimizar a tristeza dos fatos vividos pelo protagonista da história. O primeiro deles refere-se ao pé de laranja lima. No *script*, Bortone (1990) preenche os “espaços em branco” de que nos fala Eco (1986), prevendo assim um ouvinte que não teria competência para tal: “Zezé tinha virado um homenzinho depois de tudo que tinha passado. Aquelas fantasias já não tinham mais graça” (p. 2, cap. 51). Na despedida por ela criada, o menino enfeita Minguinho com tampinhas e laços de fita e os dois têm uma longa conversa – que, no *script*, transforma-se em um capítulo de três páginas datilografadas. Então, é a árvore quem profere discursos otimistas a Zezé: “ (...) só se lembre das coisas boas. As ruins faça de conta que nunca existiram. Elas irão sumindo... sumindo... e no fim vai parecer que tudo não passou de um sonho” (BORTONE, 1990, p. 1, cap. 53). O “corte” destacado por Bortone (1990) passa a ser o de superação entre um tempo de tristeza e outro de alegrias que viria: “Sei que você sofreu muito nesta casa. Por isso eu estava aqui para guardar seus segredos ser seu amigo. Mas o que interessa é que você não se revoltou com nada. Seu coração continua puro e bom como sempre (...) procure sempre ficar alegre. Alegria espanta tudo que é ruim.” (p. 3, cap. 53).

Podemos perceber, assim, que Tia Leninha buscava poupar as crianças ouvintes da tristeza. Para isso, embora não omita as dores vividas pelo protagonista, como as surras e a morte trágica do seu grande amigo, opta por um desfecho ameno, recheado de pinceladas de otimismo. Além disso, pode-se perceber uma tendência em associar a infância a um período de bem-estar permanente, alegria esfuziante, de satisfações diurna e noturna garantidas, concepção denominada por Abramovich (1983) de “mito da infância feliz”. Para Lawe (1991), a



criança idealizada apresenta características psicológicas que denotam pureza e inocência. Sob esse ponto de vista, para Bortone, um livro infantil não poderia trazer tanta carga de tristeza para uma personagem criança, “de coração puro e bom”. Tais características, por sua vez, destoam da personagem criada por Vasconcelos.

Além dessa despedida leve e cheia de perspectivas alegres sobre o futuro que viria, Bortone utiliza outro elemento para tornar o desfecho próximo ao estilo daqueles das radionovelas em que tudo se resolve e as personagens são felizes: a casa nova. No livro, o pai de Zezé é nomeado gerente de uma fábrica e promete que o filho nunca mais ficaria sem presentes no Natal, que fariam viagens, que sua mãe e suas irmãs não precisariam mais trabalhar e que teriam uma casa nova, com um rio e muitas árvores. O menino, no entanto, permanece triste ao se lembrar da morte de Portuga. Em seguida, tem-se o último capítulo, denominado *A confissão final*, em que o narrador se dirige a seu amigo, dando a entender que ele de fato existiu na vida de José Mauro de Vasconcelos. O livro termina, assim, em tom de tristeza.

No *script*, esse desfecho é produzido de maneira bem diferente, expandindo-se o elemento da casa nova. Glória, a irmã mais próxima de Zezé, conta para ele, detalhadamente, como ela será, em cerca de duas páginas datilografadas. Para encerrar, Bortone (1990, p. 3, cap. 54) cria o dia da mudança e narra como tudo foi diferente: “Chegando na casa nova Zezé parecia ter trocado de alma. Quis correr pra todo lado (...)”. Além disso, ele encontra um amigo de sua idade pela rua, com quem quis logo brincar. Assim, nesse clima de uma vida nova e feliz é que ela encerra a história: “daquele dia em diante tudo mudou para melhor na casa de Zezé. O passado ficou esquecido para sempre (BORTONE, 1990, p. 4, cap. 54).” Podemos perceber, por meio de tais modificações, a intenção de minimizar, para as crianças ouvintes, aspectos dolorosos pelos quais passou o protagonista, poupando-lhes assim de um desfecho triste. Tia Leninha cria, em certo sentido, uma “moral” para a história em que pouco importam as adversidades enfrentadas pelo protagonista, pois “o passado ficou esquecido para sempre”; o importante é que dali em diante “tudo mudou para melhor na vida de Zezé”. Sob essa ótica de Bortone, é como se a história servisse para ensinar que, mesmo vivendo tristezas profundas, o importante é superá-las e ser feliz.



Outro elemento reside na apresentação do livro, veiculada antes do início da leitura dos capítulos adaptados. Tia Leninha, depois de mencionar o nome do autor da obra e de realizar uma breve descrição da família do protagonista, afirma que a história contada era “verdadeira”. Em suas palavras, o autor quis narrar a própria vida, com o objetivo de “recordar a infância e deixar muitos exemplos. Vivemos momentos de alegria e de tristeza junto com os personagens e vamos procurar entender a sua mensagem (...). Tenho certeza de que esse livro pode nos ensinar muitas coisas” (BORTONE, 1990). O caráter pedagógico da literatura aparece também nas obras de sua própria autoria. Na contracapa do disco *Dois Grandes Amigos*, ela assim escreve: “Sou apaixonada por estórias. Acho que através delas podemos aprender e ensinar. (...) Acima de tudo desejo que as crianças compreendam o verdadeiro significado da palavra AMIZADE” (BORTONE, 1986). Nos seus livros, nota-se também essa mesma intenção. A obra *Precisa-se de Um Avô* não somente incentiva a relação afetuosa e respeitosa entre avô e neto, como também tem falas do avô com “doses” generosas de ensinamento para o neto (BORTONE, 1983). Em *Me Dá a Sua Mão*, a lição a ser aprendida é a de que as pessoas de níveis sociais diferentes podem se ajudar mutuamente, construindo, assim, um modo romanceado de superação das desigualdades sociais tão evidentes no contexto brasileiro. Em *Desculpa Mãe*, a tônica do texto é a responsabilidade, uma vez que a história gira em torno de um menino que ganha um cão e precisa aprender a cuidar dele (BORTONE, 1981).

Conforme Zilberman (1984), historicamente, a literatura infantil sempre esteve atrelada às duas principais instâncias educativas da sociedade moderna: a família e a escola. Logo, visava não somente à formação moral da criança como também tinha a preocupação com o seu desenvolvimento cognitivo por meio da transmissão de conhecimentos de diferentes áreas, didatizados nos livros para crianças. O didatismo predomina até o surgimento de obras como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol (1865), *A Ilha do Tesouro*, de Robert L. Stevenson (1883) e as histórias de Mark Twain, como *As aventuras de Tom Sawyer* (1876) e *As Aventuras de Huckleberry Finn* (1884): “Com esses autores, o moralismo conformativo perde terreno, embora isso não signifique a remoção do jugo pedagógico a que tem estado submetida a literatura infantil. Exceções à parte, o predomínio dos objetivos pedagógicos não



desapareceu, quando muito trocou de roupa” (MAGALHÃES, 1984, p. 41). No Brasil, o marco da nova forma de fazer literatura para crianças é Monteiro Lobato que, em 1920, publicou *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Embora tenha surgido como “literatura escolar”, com o caráter de “segundo livro de leitura para uso das escolas primárias”, o que garantiu a distribuição do livro, “o texto apresenta uma feição bastante distinta daquela que marca a narrativa didática e moralizante. O principal traço de diferenciação consiste em que a história de Lobato procura interessar a criança, captar sua atenção e diverti-la” (MAGALHÃES, 1984, p. 137). Mesmo sendo considerado um divisor de águas na produção literária infantil brasileira, Lobato também não escapou do pedagógico, mas sua originalidade reside na criatividade que utiliza nesse processo fazendo assim “livros onde as crianças quisessem morar” (GOUVÊA, 2004, p. 202).

Nesse sentido, mesmo Bortone tendo escrito nos anos 1980 e 1990, quando parte significativa⁸ da literatura infantojuvenil brasileira já se constituía por autores e obras que representam a infância de modo mais lúdico e criativo, é provável que, em sua concepção, o bom livro infantil seria aquele que se constituía, antes de tudo, em um artefato pedagógico, crença que ainda persiste na atualidade.

Didatização e moralização da literatura infantojuvenil

Após identificar as mudanças realizadas ao nível da estrutura das narrativas em questão, nos dedicamos à análise do texto literário propriamente dito: o que era mantido e/ou retirado, modificado? Com que finalidades?

Analisaremos, inicialmente, as modificações que se efetuaram no nível do vocabulário. De modo geral, palavras e expressões que poderiam causar alguma dúvida quanto ao seu significado foram substituídas por outros sinônimos mais comuns e/ou simples. Esse tipo de adaptação é bastante recorrente, com uma média de 20 palavras ou expressões em cada livro. Trazemos apenas alguns exemplos no quadro a seguir:

⁸ Os anos 60 são considerados por Coelho (1991) como a fermentação do novo na literatura infantil, que alcança “um grande surto criador” nos anos 70 e 80 com nomes como: Ana Maria Machado, Marina Colassanti, Bartolomeu Campos de Queiroz, para citar alguns.



Quadro I- Modificações efetuadas no nível lexical

Pollyanna		Pollyanna Moça		O Meu Pé de Laranja Lima	
Livro	<i>Script</i>	Livro	<i>Script</i>	Livro	<i>Script</i>
Passar em revista sua roupa (p. 32)	dar um jeito nas suas roupas	à penumbra de sua existência (p. 16)	à escuridão de sua vida	Flanava por todo canto vendo tudo (p. 88)	Zezé esperava com paciência andando por ali.
levantou as vidraças (p. 36)	levantou as janelas	Sempre lamentei (p. 17)	Sempre fiquei triste	Glória invectivava: (p. 136)	Glória danou a falar para todo mundo ouvir:
não obstante (p. 39)	de qualquer forma	Durante os dias subsequentes (p. 22)	Nos dias que se seguiram	Ele me encarava atônito (p. 148)	O Portuga prestava a maior atenção à conversa de Zezé. Estava sem poder acreditar.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base na leitura e comparação entre *scripts* e livros.

As novas palavras e/ou expressões utilizadas por Bortone (1990) conferem uma simplificação da escrita literária com o intuito de facilitar o entendimento por parte do leitor. Para compreender tais modificações, utilizamos o conceito de “leitor modelo” assim definido por Eco (1986, p. 15): “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar”. Podemos dizer que, ao simplificar o texto literário, Tia Leninha prevê um ouvinte: a criança da Amazônia, supostamente sem acesso a livros e outros materiais impressos, portadora de uma linguagem coloquial e que não conhece, portanto, o significado de palavras como “atônito”, “penumbra”, “flanava”, “invectivava”... e muitas outras. Ao prever esse “ouvinte modelo”, Tia Leninha “move o texto de modo a construí-lo” (ECO, 1986, p. 40), isto é, procura dar ao texto literário uma linguagem facilitada, construindo um “ouvinte-modelo” cujos conhecimentos de leitura e escrita são - supostamente - rudimentares.

As mudanças no nível lexical podem ser explicadas, ainda, sob o ponto de vista da mudança do texto escrito para o texto falado. Koch (2011), ao discutir sobre o assunto, afirma que as diferenças entre fala e escrita estão estabelecidas em um “contínuo tipológico” em que nas extremidades estão, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversa espontânea, coloquial. No caso do rádio, há uma imbricação complexa entre escrita e fala, pois o que é oralizado é também pauta-



do pela escrita. Desse modo, é preciso considerar que as radionovelas e as leituras de livros veiculadas pelo programa não tinham um interlocutor específico, como ocorre em uma conversa face a face, mas vários interlocutores localizados em diferentes lugares e com vivências sociais e culturais diversas. Estratégias utilizadas convencionalmente na fala, como inserção de elementos esclarecedores e a reformulação do que não ficou explicitado, não poderiam ser acionadas. Assim, Bortone pode ter optado por palavras e expressões mais simples a fim de que a compreensão por parte dos ouvintes fosse a mais abrangente possível, já que, de modo diferente do livro, no rádio o ouvinte não podia voltar nas páginas e esclarecer possíveis dúvidas.

Na transposição para os *scripts*, principalmente nas obras *Pollyanna* e *Pollyanna Moça*, outros processos de simplificação foram adotados. Muitos trechos foram reescritos, eliminando-se aquilo que, possivelmente, era considerado supérfluo para a compreensão do enredo. Ao analisar o que foi “cortado” do texto percebe-se que tais exclusões foram realizadas em dois sentidos principais: eliminaram-se pequenas indicações feitas pelo narrador entre uma fala e outra dos personagens; excluíram-se parágrafos, ou mesmo falas, demasiadamente descritivos. Chartier (1996), ao analisar intervenções feitas pelos editores da Biblioteca Azul na França para tornar as obras adequadas a um suposto público “popular”, constatou que eles procediam à redução e à simplificação do texto, principalmente de duas maneiras. Na primeira, certos episódios eram abreviados, operando-se cortes às vezes severos, amputando os textos das narrativas supérfluas e, sobretudo, excluindo descrições de propriedades sociais e dos estados psicológicos, tidos como inúteis ao desenrolar da ação. Na outra maneira, interferia-se na escala da própria frase, “com a modernização de fórmulas envelhecidas ou difíceis, o enxugamento das frases, depuradas de suas relativas ou incisos, a supressão de numerosos adjetivos ou advérbios” (CHARTIER, 1996, p. 102). Para o autor, o trabalho realizado pelos editores trazia como pressuposto implícito a ideia de que o leitor era capaz de apreender somente enunciados simples e lineares. Concebiam, portanto, um leitor potencial com capacidades limitadas ou particulares. Muitas vezes, esse corte nos textos tornava a leitura ainda mais complexa, pois danificava o sentido original. Além disso, eliminava dimensões propriamente estéticas das obras. No caso dos cortes efetuados por Bortone, além da pressuposição de que o leitor/ouvinte possuía uma “enciclopédia” (ECO, 1986) restrita, tais mudan-



ças visavam à adequação da novela ou do romance para outro suporte com características mais próximas do texto dramático, dando mais ênfase aos diálogos das personagens e tornando-o mais fluido.

Dos três livros, *O Meu Pé de Laranja Lima* é o que sofre mais modificações no nível do texto. Para didatizá-lo, tornando-o menos doloroso para as crianças que ouviam a sua leitura nos diferentes rincões do país, Tia Leninha opera, inclusive, com a sua ampliação. O *script* tem três capítulos a mais do que a obra original, o que permitiu, por exemplo, que o desfecho fosse modificado. Além disso, falas foram introduzidas para um narrador em terceira pessoa: ao contrário do livro original, narrado pelo protagonista, no *script*, Bortone cria um narrador onisciente e onipresente. Por fim, destacamos que, se por um lado, no texto do *script* não se tem tantas alterações que objetivassem a substituição de trechos e/ou palavras por outras mais simples, por outro, contém muitas expressões que vão sofrer uma “suavização da linguagem”, por serem consideradas inadequadas às crianças, vistas como puras e suscetíveis à possível influência perniciosa dos produtos culturais. Assim, expressões e frases como “diabo”, “afilhado do diabo”, “Menino Diabo”, “diabo no sangue”, “Menino Jesus não é essa coisa tão boa (...) só quis nascer pobre pra se mostrar (...) só gostava de gente rica”; “filho da puta”, “bunda”, “ladrão desgraçado”, “patife”, “mulher nua”, entre outras, são eliminadas e/ou substituídas nas adaptações realizadas para o programa radiofônico. Grande parte dos trechos e/ou de palavras modificadas/excluídas pode ser entendida sob a ótica da moral religiosa. Podemos dizer que o fato de Bortone suprimir ou substituir a palavra “diabo” em todas as vezes em que aparece por termos como “arquivo” pode estar associado a dimensões de sua trajetória pessoal e de sua relação com a religiosidade⁹, bem como com o catolicismo popular arraigado na cultura brasileira. Na religiosidade popular, Poel (2013) afirma que existem esconjurações para expulsar o demônio, pois o povo tem medo de pronunciar o nome de diabo, demônio ou satanás, temendo que ele apareça. Desse modo, considerando seu público ouvinte, Tia Leninha opta por omitir essas expressões que poderiam ser consideradas como “inapropriadas” para crianças e, portanto, ferir o conjunto de regras e princípios inerentes aos “bons costumes”.

⁹ Informação obtida em entrevista, para a pesquisa que deu origem a este artigo, com Antônio José Pereira de Sousa, sonoplasta do programa. Entretanto, em conversa informal com a irmã de Tia Leninha, foi informado que a locutora professava o Espiritismo.



Considerando que o programa *Encontro Com Tia Leninha* teve início no período de transição da ditadura civil-militar para a democracia, quando, inclusive, o presidente da Radiobrás era um general, tais modificações poderiam ter sido efetuadas devido à censura? Em primeiro lugar, é preciso considerar que a adaptação de *O Meu Pé de Laranja Lima* se deu em 1990 e não nos anos iniciais do programa. Em segundo, quando perguntamos ao sonoplasta Antônio José¹⁰ se o programa recebeu algum tipo de censura no período inicial, ele nos contou que a exigência maior por parte do general Lourival Massa Costa era a de que o programa fosse “educativo”, “didático”. Como Helena Bortone era “inteirada sobre isso”, o general demonstrava confiança no que era produzido por ela. Certamente, esse aspecto mereceria ser melhor investigado, mas, de qualquer modo, podemos afirmar que as mudanças efetuadas na transposição das obras literárias para o programa estavam associadas à própria especificidade da linguagem radiofônica e à imagem que ela possivelmente tinha do público - a criança amazônica -, marcada pela precariedade, pela ausência de familiaridade com a cultura escrita e pela inocência e pureza.

Conclusão

Ao comparar os *scripts* elaborados por Tia Leninha com o texto literário, pudemos perceber que as modificações feitas, de um modo geral, objetivavam tornar o texto mais “palatável” para as supostas crianças da Amazônia, simplificando significativamente a linguagem literária. A análise das modificações também dá a ver uma concepção de criança idealizada que deve ser poupada de certos aspectos tristes ou difíceis da vida. Assim, a literatura infantojuvenil assume mais um caráter pedagógico do que propriamente estético. Ao “facilitar” o texto para o ouvinte, Tia Leninha interfere na possibilidade de que ele pudesse estabelecer interações mais complexas com a linguagem literária escrita. A esse respeito, Eco (1986, p. 59) afirma que o “leitor”, no movimento de atualização do texto, assume transitoriamente uma identidade entre o mundo enunciado pelo texto e o da própria existência. No entanto se, no decorrer desse processo de atualização, ele descobre discrepâncias entre o mundo da experiência e aquele do enunciado, então realizará operações mais complexas. Nesse sentido,

¹⁰ Entrevista realizada para a pesquisa que originou este artigo em 09 novembro de 2017.



ao tornar o texto mais adequado a um universo infantil considerado como iletrado, Tia Leninha altera modos possíveis de expansão, transformação, reelaboração da realidade pelos ouvintes, uma das funções essenciais da literatura.

Hunt (2010, p. 81), ao escrever sobre a leitura do adulto para a criança, assim questiona: “Você [adulto] lê como a criança que foi, ou como a criança que pensa ser? Recorre à sua autoimagem de criança ou à memória da “sensação” de leitura da época da infância? Até que ponto os leitores conseguem esquecer sua experiência adulta?” São questões que podem ter influenciado significativamente nos modos de ler criados, inventados, experienciados por Bortone. Todavia, diferente de uma leitura “adulto-para-criança comum”, essa leitura foi planejada para ser dirigida a centenas de crianças e mediada pelo rádio. Nesse veículo, ela assume contornos específicos, na medida em que a linguagem radiofônica é um elemento que pode enriquecê-la esteticamente. Além disso, a apropriação da leitura literária, ou seja, o que o leitor/ouvinte fez/faz com o texto ouvido, poderia tanto ir ao encontro do objetivado pela adaptação feita por Tia Leninha, como expandir sua vivência literária para outros sentidos além do pedagógico e moral. É que o precisa ser melhor compreendido em estudos futuros.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **O mito da infância feliz**: antologia. São Paulo: Sumus, 1983.
- ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 1999.
- AZEVEDO, L. C. **No tempo do rádio**: radiodifusão e cotidiano do Brasil (1923-1960). 2002. 277f. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal Fluminense: Niterói.
- BORTONE, H. **Precisa-se de um avô**. São Paulo: Moderna, 1987.
- BORTONE, H. **Me dá a sua mão**. Belo Horizonte: Editora Comunicação, 1983.
- BORTONE, H. **Desculpa mãe**. Belo Horizonte: Editora Comunicação, 1981.
- BORTONE, H. **Dois Grandes Amigos**. LP. São Paulo: Gravadora Continental, 1986.
- BORTONE, H. A. **Scripts de livro para o quadro De Gotinha em Gotinha um Livro Inteirinho**: O Meu Pé de Laranja Lima. Brasília: Radiobrás, (1990). 54 cap.



- BORTONE, H. A. **Scripts da radionovela**: Pollyanna. Brasília: Radiobrás, s/d. 46 cap.
- BORTONE, H. A. **Scripts da radionovela**: Pollyanna Moça. Brasília: Radiobrás, s/d. 40 cap.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1995.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: BOURDIEU, P. et al. (Orgs.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- ECO, U. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FERRARETO, L. **Rádio**: o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.
- FERRARETO, L. **Rádio**: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2014.
- GOUVÊA, M. C. S. **O mundo da criança**: a construção do infantil na literatura brasileira. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: EDUSP, 2005.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- KIRCHNER, C. M. **Práticas de leitura**: a coleção biblioteca das moças no instituto de educação “Carlos Gomes” em Campinas (1951-1976). 2016. 270f. Tese. (Doutorado em Educação) UNICAMP: Campinas.
- KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAUWE, M-J. **Um outro mundo**: a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- MAGALHÃES, L. C. História infantil e pedagogia. In: ZILBERMAN, R; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.
- MÁXIMO, G. **Dois personagens em uma Emília nas traduções de Monteiro Lobato**. 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Linguagem). UNICAMP: Campinas.
- MELLO, G.; CORDEIRO, P. Lobato e suas traduções de Pollyanna e Pollyanna Grows Up. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, 19, 2015.2, p. 128-147.
- NEVES, S. **O rádio como agente de letramento literário de crianças**: um estudo sobre o programa radiofônico Encontro Com Tia Leninha, da Rádio Nacional da Amazônia (1979-1999). 2018. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMG: Belo Horizonte.



POEL, F. **Dicionário da religiosidade popular**: cultura e religião no Brasil. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

PORTER, E. H. **Pollyana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

PORTER, E. H. **Pollyana Moça**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

RODRIGUES, M. F. Escrito há 50 anos, *O meu pé de laranja lima* ganha edição comemorativa. **O Estado de São Paulo**, Cultura, São Paulo, 05 ago. 2017.

VASCONCELOS, J. M. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

VASSALLO, L. (Org.). **A narrativa ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

ZILBERMAN, R. Estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, R; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.



MEDIAÇÃO DE LEITURA EM AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA OBRA A GRANDE FÁBRICA DE PALAVRAS, DE AGNÈS DE LESTRADE*

READING MEDIATION IN SCHOOL BASED ON THE BOOK THE GREAT WORD FACTORY

Ângela Maria Pinheiro¹
Maria Valdênia Silva²
Maria Zilvania Gomes Rabelo³

RESUMO: Este artigo aponta para a análise das relações de poder, segundo Michel Foucault, na obra *A grande fábrica de palavras*, de Agnès de Lestrade. Por meio de uma mediação de leitura literária no espaço escolar, esse trabalho objetiva refletir sobre as relações de poder vivenciadas no cotidiano social. Para tanto, usamos como metodologia de pesquisa o Círculo de Leitura de Rildo Cosson (2021) e dividimos o trabalho em duas seções: uma síntese da obra com reflexões sobre o conceito de poder, apresentando suas relações em uma perspectiva foucaultiana, junto à proposta de mediação de leitura numa escola pública em Fortaleza-CE.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de Leitura Literária. Círculos de Leitura. Poder. Relações.

ABSTRACT: This article points to the analysis of power dynamics, according to Michel Foucault, in the work *The great word factory*, by Agnès de Lestrade. Through the mediation of literary reading in the school space, this work aims to reflect on the power relations experienced in everyday social life. For this purpose, we used as research methodology the Reading Circle by Rildo Cosson (2021) and divided the work into two sections: a synthesis of the work with reflections on the concept of power, presenting its dynamics in a Foucauldian perspective along with the proposal reading mediation in a public school in Fortaleza-CE.

KEYWORDS: Literary Reading Mediation. Reading Circles. Power. Relations.

¹ Mestra em História e Letras pela UECE; Professora na Prefeitura Municipal de Fortaleza/CE; Membro do grupo de pesquisa "Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores" da FECLSC/UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8742-3529>. E-mail: angemariah@hotmail.com.

² Doutora em Literatura pela UFPB com pós-doutorado em Educação pela UFC. Professora do Curso de Letras e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da UECE. Líder do grupo de Pesquisa LIMEFLE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0710-6185>. E-mail: maria.valdenia@uece.br.

³ Mestranda em Linguística Aplicada na UECE; Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Fortaleza/CE. Membro do grupo de pesquisa "Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores" na FECLSC/UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8197-3952>. E-mail: zilvaniagr@gmail.com.

*Artigo recebido em 24 de junho de 2022 e aceito para publicação em 09 de setembro 2022.



Introdução

Neste artigo, apresentamos uma proposta de mediação de leitura desenvolvida em ambiente escolar a partir da leitura do livro *A grande fábrica de palavras*, de Agnès de Lestrade (2013), com foco em uma discussão sobre a noção de poder.

Entendemos por mediação de leitura uma série de práticas que visam a aproximar um potencial leitor de um texto. Essas práticas podem ocorrer em espaços diversos e, igualmente, podem mobilizar agentes vários, como familiares, contadores de histórias profissionais, professores, dentre outras possibilidades. Como a leitura está, inequivocamente, nos horizontes de responsabilidade da escola, instanciam-se nesse espaço práticas pedagógicas de mediação de leitura.

A mediação, assim, possibilita a leitores caminhos para a construção de sentidos a partir dos textos. Para o processo de mediação descrito neste artigo, a atenção incidiu no desvelamento e problematização das relações de poder.

O termo poder pode ter vários significados, conforme o ponto de vista considerado, sendo uma das categorias analíticas mais estudadas nas Ciências Humanas no intuito de interpretar a realidade social. Em uma primeira aproximação, diversos são os questionamentos suscitados pela ideia comum de poder: o que é, afinal, poder? Quem detém o poder? Como ele é exercido? Como o poder é mantido, reproduzido, legitimado?

Para abordar essas questões, parecem-nos bastante produtivas as contribuições teóricas de Foucault nos estudos sobre os sujeitos e suas relações de poder numa perspectiva micro e macrossociológica. O autor aponta para um olhar transversal em relação ao poder, propondo que ele seja visto não com algo sediado em pessoa ou instituição, mas em relações que determinam sua natureza, seus limites e sua forma de funcionamento. Para Foucault, o poder não emana de uma fonte que o detém, mas se apresenta onde existem pessoas.

Dessa forma, refletir sobre esse tema é relevante por demandar e promover uma análise conceitual sobre como se dão as relações de poder na sociedade. A obra literária *A grande fábrica de palavras*, assim, possibilita-nos perceber várias naturezas de poder presente na sua narrativa, numa linguagem que articula elementos verbais e não verbais imbricados de tal forma que se torna um texto de coautoria entre a escritora e a ilustradora. Ao levar esta obra para uma mediação de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, percebe-se como, no



diálogo com os leitores, esses conceitos podem ser questionados por meio de processos metodológicos literários na instituição escolar.

O artigo se estrutura como segue: inicialmente, procedemos a uma breve apresentação da obra escolhida para as atividades de mediação de leitura aqui descritas. Após isso, apresentamos sucintamente o conceito de poder, segundo Michel Foucault, que serve de fio condutor para a atividade de mediação pedagógica. Em seguida, o artigo apresenta uma proposta de leitura da obra *A grande fábrica de palavras*, com base na noção de poder (FOUCAULT, 2013). A partir daí, o artigo descreve propriamente as atividades de mediação de leitura, desenvolvidas na perspectiva dos Círculos de Leitura (COSSON, 2014; 2021).

A obra A grande fábrica de palavras

No livro *A grande fábrica de palavra* (2013), de autoria de Agnès de Lestrade, ilustrado por Valeria do Campo, com tradução de Carlos Aurélio e Isabelle Gamin, o enredo é estruturado de tal forma que as relações de poder parecem constituir um percurso de sentido bastante relevante para a compreensão da obra. Trata-se da história de um garoto de uma classe social desfavorecida, chamado Philéas, que vive num país estranho, onde as pessoas precisam comprar palavras para poder falar. Nesse país, existe “a grande fábrica de palavras”, que manufatura palavras diuturnamente para serem vendidas, pois, no universo instaurado pela narrativa, falar custa muito caro.

Na história, é possível encontrar algumas palavras na lata do lixo, outras voando pelo ar e, na primavera, existe promoção, podendo-se comprá-las mais baratas; no entanto, todas essas palavras geralmente são consideradas sem maiores atrativos e sem finalidade. Philéas caçou com sua rede de pegar borboletas três palavras e vai oferecê-las a Cybelle, por quem está apaixonado, no aniversário dela.

Mesmo estas palavras sendo constituídas de muita simplicidade, elas são como pedras preciosas para o protagonista. Philéas não é o único encantado pela doce Cybelle. Oscar, um menino rico, que tem muitas palavras e um olhar seguro, diz para Cybelle que a ama e que tem certeza de que se casará com ela no futuro. Na relação de desigualdade socioeconômica entre Philéas e Oscar, marcada pela posse ou não posse de objetos associados a riqueza material, delineiam-se importantes relações de poder, que decidimos explorar em atividades de mediação da leitura literária com esse texto.



A noção de poder em Michel Foucault

Poder, em sua acepção corrente, é o direito de deliberar, agir, mandar e também, dependendo do contexto, exercer autoridade, soberania, a posse de um domínio, da influência ou da força. A palavra *poder* vem do latim, *possum*, que tem por significado “ser capaz de”, podendo ser aplicada em diversas definições e áreas. Pode-se, ainda, definir *poder* como “a capacidade ou possibilidade de agir ou de produzir efeitos” que “pode ser referida a indivíduos ou a grupos humanos” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 933).

Conforme uma perspectiva da sociologia, poder é a capacidade de impor a sua vontade sobre os outros por meio dos diversos tipos de poder: o poder social, o poder econômico, o poder militar, o poder político, entre outros. Do ponto de vista político, poder é a capacidade de impor algo sem alternativa para a desobediência, pois, quando reconhecido como legítimo e sancionado como executor da ordem estabelecida, coincide com a autoridade. O poder é manifestado nas diversas relações sociais, e onde há relações de poder, há política, e a política se expressa nas diversas formas de poder.

Na perspectiva de Michel Foucault, o poder se dá numa relação de forças. Sendo assim, o poder está em todas as partes. Todas as pessoas, de alguma maneira, estão envolvidas por relações de poder e não há como considerá-las independentemente delas ou indiferentes a elas:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2013, p. 162-163)



Foucault, em sua abordagem, rompe com as concepções clássicas dessa categoria. O poder não é algo que está numa instituição, numa função, no governo, em um lugar específico, mas está distribuído e agindo em toda a sociedade, em todos os lugares e em todas as pessoas. As realidades e as necessidades vão definindo as relações de poder, como nos explica Machado (2006, p. 168):

A mecânica do poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo –, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder.

Foucault distancia-se de perspectivas legalísticas e institucionais de estudo do poder, porquanto esses modelos não permitem estudar a objetivação do sujeito, sendo a noção mesma de sujeito um dos focos do pensamento foucaultiano. O modelo legalizado olha para o poder de forma abstrata; sua existência se dá enquanto fenômeno político, legitimando-se por um corpus de valores, de crenças etc. A partir dessas lentes, não são observadas as mudanças oriundas dos sujeitos e momentos que modificam as estruturas e discursos. O modelo institucional olha para o Estado como ente fabricado e legitimado por esse poder plástico e abstrato. Dessa forma, Foucault nos leva à compreensão das definições de poder sem o descolamento do sujeito, observando o poder no sujeito.

Uma leitura das relações de poder em *A grande fábrica de palavras*

As primeiras palavras do livro *A grande fábrica de palavras* tratam de situar o leitor no universo em que ocorre a história: “Existe um país onde as pessoas quase *NÃO FALAM*. É o país da grande “FÁBRICA DE PALAVRAS” (LESTRADE, 2013).



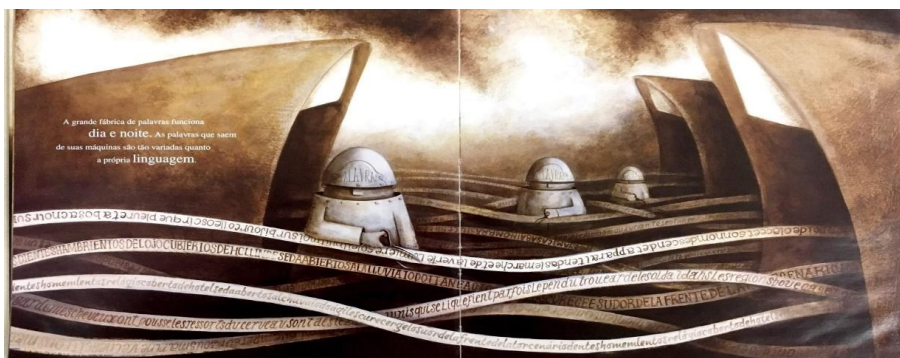


Figura 1: representação da fábrica de palavras no livro **A grande fábrica de palavras**

Fonte: (LESTRADE, 2013).

Transcrição: “A grande fábrica de palavras funciona dia e noite. Palavras que saem de suas máquinas são tão variadas quanto a própria linguagem”

Na articulação entre a linguagem verbal e não verbal da obra, conforme a figura 1, podemos identificar o poder exercido através da disciplina aplicada ao corpo. O texto vai revelando o monopólio da fábrica de palavras, a qual produzia todas as palavras que seriam pronunciadas no país inteiro. A imagem também nos revela o corpo do operário uniformizado, mecanizado, disciplinado à produção. As pessoas são distribuídas em postos, em quadriculamento individualizante, podendo ser analisadas de acordo com a função que exercem. O homem moderno vive nesse contexto de controle e utilitarismo.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Nessa produção permanente, “dia e noite”, dá-se aqui o uso exaustivo do tempo. As atividades desenvolvidas pelos indivíduos devem ser rítmicas em um determinado tempo, ajustando dessa forma o corpo ao tempo da máquina, disciplinando-o de tal maneira que o homem passa a ser engrenagem eficiente desse dispositivo. O corpo, dessa forma, assume uma determinada postura que seja adequada para se tornar mais eficiente. Para se chegar a essa eficiência, é necessário que haja um sistema de comando e que cada indivíduo seja eficiente no seu espaço:



A disciplina é um controle do tempo. Isto é, estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. Neste sentido, não é o resultado que interessa, mas seu desenvolvimento. E esse controle minucioso das operações do corpo, ela o realiza através da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto com o corpo que o produz e, finalmente, pela articulação do corpo com o objeto a ser manipulado. (MACHADO, 2006, p. 173)

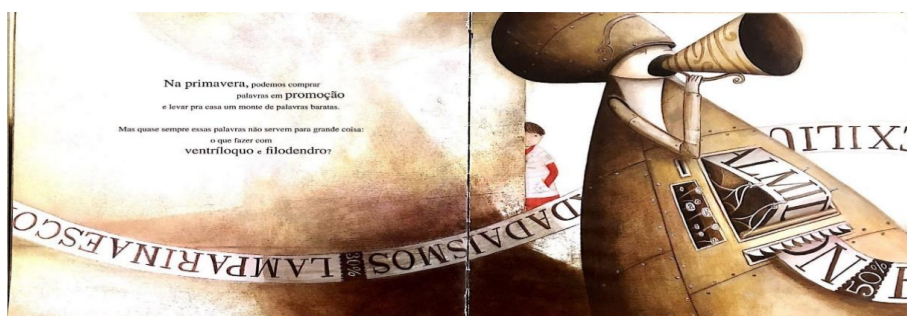


Figura 2: representação da venda de palavras no livro **A grande fábrica de palavras**

Fonte: (LESTRADE, 2013).

Transcrição: “Na primavera, podemos comprar palavras em promoção e levar pra casa um monte de palavras baratas.” Mas, quase sempre essas palavras não servem para grande coisa: o que fazer com ventríloquo e filodendro?”

Quem define que é na primavera que as palavras devem decair seus preços? Quais palavras custarão menos? Quem poderá comprar essas palavras? A que possibilidade de expressão essas palavras em específico favorecerão? Quais sujeitos, quais grupos de sujeitos controlam essas definições comerciais e para quê? Essa promoção é uma imposição partida de que ordem, de que estrutura decisória? Para endereçarmos essas questões, recorreremos ainda uma vez a Foucault:

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] [Ela] é deste mundo; ela é produzida nele e graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. [...] Em nossa sociedade, [ela] tem cinco características historicamente importantes: [...] é centrada na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política [...]; é

objeto [...] de uma imensa difusão e de um imenso consumo [...]; é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos [...]; enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”). (FOUCAULT, 2013, p. 51-52)

Conforme podemos constatar na figura 2, a fábrica de palavras realiza promoções periodicamente. Podemos ver aqui mais um dispositivo de exercício do poder, por meio do qual se impõe a toda uma população um ritmo de consumo consoante interesses que não são necessariamente os desse povo.



Figura 3: representação do personagem Oscar no livro *A grande fábrica de palavras*
Fonte: (LESTRADE, 2013).

Vemos, por fim, mais um mecanismo de exercício do poder nas relações entre os próprios personagens do enredo. Oscar, o menino rico, rival do protagonista Philéas, possui palavras em quantidade e diversidade suficiente para a formação de frases completas e complexas. Diferentemente de Philéas, que só possui três palavras a ofertar à doce Cybelle, Oscar pode escolher, entre uma diversidade de palavras, quais as mais emotivas, mais convincentes para revelar seu interesse por Cybelle, conforme podemos ver na figura 3, e as usa sem parcimônia. Oscar, desse modo, exerce uma relação de poder sobre Cybelle e Philéas por ter muitas palavras num país onde as pessoas quase não falam, pois, no país da grande fábrica de palavras, falar custa caro.

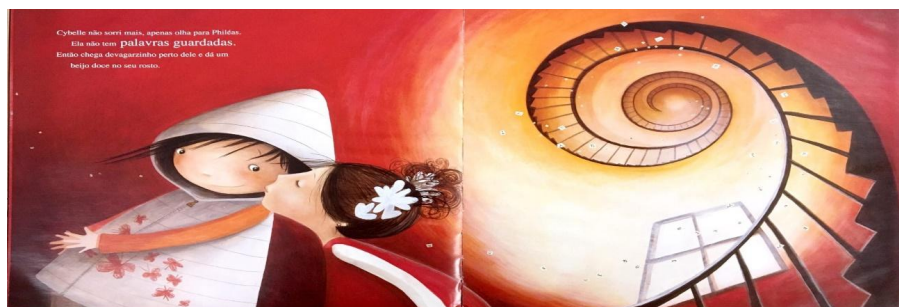


Figura 3: representação dos personagens Philéas e Cybelle no livro **A grande fábrica de palavras** Fonte: (LESTRADE, 2013).

Transcrição: “Cybelle não sorri mais, apenas olha para Philéas. Ela não tem palavras guardadas. Então chega devagarinho perto dele e dá um beijo doce no seu rosto.”

Onde há relacionamento humano, há relação de poder. Philéas se torna pequeno diante da quantidade e da qualidade de palavras que Oscar tinha, porém, diante de Cybelle, que nenhuma palavra tem, Philéas tem o poder de conquistar o seu amor com apenas três palavras.

Círculo de leitura: relato de experiência

Ler e estabelecer uma conexão com obras literárias diversas tem sido um desafio cada vez mais constante no mundo atual. Parece-mos tão conectados pelos recursos do mundo digital que, paradoxalmente, acabamos por nos desconectar de várias dimensões relevantes da vida humana. Nesse sentido, mesmo diante do cenário de aulas remotas advindo da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021, entende-se o Círculo de Leitura como

estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sócias, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais. (COSSON, 2021, p. 09)

Desse modo, escolhemos essa estratégia didática convictas de que este espaço proporciona um contato eficiente com as vivências literárias experimentadas pelo grupo. O círculo de leitura pode

existir de diversos formatos, dentro ou fora da escola, para muitos fins, para públicos variados (adulto ou infantil). Aqui, focaremos nos círculos de leitura no ensino fundamental II, ao narrar como foi uma prática de mediação de leitura com duas turmas de 8º anos, numa escola pública de Fortaleza-CE, durante o período de ensino remoto no ano de 2021. Para tanto, utilizamos as fichas de funções propostas por Harvey Daniels (2022), que ajuda a explorar o texto, destacando, porém, que logo o grupo tenha familiaridade com os círculos que possam ser dispensáveis. Na nossa proposta as fichas foram escolhidas conforme a necessidade que sentimos ao ler o livro, não necessariamente todas as fichas precisam ser usadas. Esse caminho deve ser analisado pelo mediador de leitura que, nesse caso, foram as professoras, autoras deste trabalho.

O círculo de leitura literária da obra **A grande fábrica de palavras** foi realizado no dia 15 de junho de 2021, com as turmas de 8º ano da Escola Municipal de Tempo Integral Guiomar da Silva Almeida, da rede pública municipal de Fortaleza, de modo síncrono pela plataforma Google Meet. Os encontros virtuais ocorreram no horário em que costumam ocorrer as aulas de Português das turmas, no período do isolamento social. Antes, a professora Zilvania Rabelo, uma das autoras deste trabalho, divulgou o encontro nos grupos de WhatsApp das turmas e mencionou o fato de o círculo ter uma convidada, Ângela Pinheiro, também autora deste trabalho, que mediará a leitura da obra. No cartaz, deixou-se claro que a proposta era a vivência de um Círculo de Leitura Literária para que as turmas escolhessem, entre três obras disponibilizadas por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, qual o conto desejariam ler no Círculo de Leitura. Essa ação favorece uma proximidade maior com o livro, o que muitas vezes é subestimado no cotidiano da escola. A partir da imagem, divulgada uma semana antes, buscou-se uma mobilização maior dos estudantes no intuito de fazer a turma superar o desafio da leitura em tempos remotos.

Durante o processo do Círculo de Leitura, adotou-se a metodologia a seguir: a) apresentação das fichas de função escolhidas para o momento (fichas de leitura em que os alunos exercem a partir de determinada função no texto, conforme proposto por Cosson (2018)); b) discussão sobre o conceito da palavra *poder*; c) discussão sobre o conceito de poder para Foucault; d) leitura da obra; e) partilha dos sentimentos e sensações que a leitura despertou, numa perspectiva de Círculo de Cultura freiriano.



O encontro deu-se início com a professora Zilvania explicando o que seria um Círculo de Leitura e, em seguida, apresentando o caminho que seguiríamos na leitura mediada pelas fichas de função “iluminador de passagens” (onde se destacam partes da obra e se reflete sobre ela), “conector” (encontra-se algo da realidade e faz-se a conexão com a obra) e o “perfilador” (traça-se um perfil dos personagens).

Ao falar sobre o conceito de poder, com mediação da professora Ângela Pinheiro, as turmas foram instigadas a responder a partir da pergunta “O que é poder?”. Alguns alunos lembram e destacam o quanto é difícil ter poder, o quanto é difícil escolher um líder e dar poder a ele. Eles trazem exemplos de alguns poderes que consideram relevantes: “bombeiro tem o poder de apagar fogo”, “médico, de salvar vidas”, “presidente, de nos representar”. Para outro estudante, “poder é algo que está sobre a sua possibilidade de fazer”. Uma aluna traz uma pergunta, dialogando com as discussões: “Vocês já pararam para pensar em como se forma um líder? Em como a pessoa se torna um líder?”. A aluna completa, dizendo que seria interessante “se não só uma pessoa fosse líder, mas os poderes fossem compartilhados”. Nesse momento, a conversa gira em torno de mandatos compartilhados, inovação na representação política proposta por certos partidos políticos, em algumas casas legislativas do país. Depois, a mediadora leu para todos as várias definições de poderes presentes em dicionário, apresentando, em seguida, o conceito de Foucault já aludido acima, estabelecendo um diálogo com os exemplos que a turma trouxe.

A partir desse caminho, entrou-se na leitura da obra, sempre com algumas perguntas, mesmo antes das fichas de função, para facilitar a fruição dos alunos com cada parte do livro, a começar pelo título — “por qual motivo a história se chama *A grande fábrica de palavras*?” — e pelo final da obra, momento em que foram convidados a completar o “Mais...”, expressão que encerra a história. “Mais o quê, pessoal?”, dizia a mediadora. “Mais beijos”, “Mais amor”, “Mais sentimento”, “Mais esperança”, “Mais ânimo”, diziam muitos deles, provocados também a responderem “Quais sensações, sentimentos, emoções essa leitura acessou?”.

Alguns alunos trouxeram questionamentos como os seguintes: “O que impede essas pessoas de falarem?”, “Quem criou essa fábrica e como tomou as palavras da humanidade?”. A mediadora destacou a necessidade da fabulação para entender a história e acreditar nela e, em seguida, lembrou da ficha de função “conector”, fazendo-os re-



cordar de situações em que também pagamos para falar, assim como aconteceu na história. Lembrou-se das propagandas, dos jornais, dos *outdoors*, das tecnologias (o acesso à plataforma da aula só foi possível mediante pagamento), das cartas (em outros tempos, muito usada, também sob certo custo financeiro) e conclui-se que, segundo a narrativa, tem poder quem tem mais palavras. A história mostra a diferença social entre Philéas e Oscar, como existe uma relação de poder no modo como cada um tem acesso às palavras. Nesse sentido, caminhando para a ficha de função “iluminador de passagem”, os alunos comentam as expressões que Philéas utiliza para conquistar Cybelle, considerando-as sem sentido (“cereja”, “poeira”, “cadeira”) e lamentando o fato de Oscar não ter conseguido conquistá-la mesmo utilizando muitas palavras. Alguns estudantes, questionam a condição de vilão para Oscar, simpatizando com o personagem e com seu privilégio de poder articular melhor a sua fala por ter mais palavras. Aqui, nós pesquisadoras, ampliamos os questionamentos sobre meritocracia, reforçamos o quanto os dois personagens não estavam em condição de igualdade para uma concorrência, sejam através das palavras ou dos sentimentos, pois, nesse caso, mesmo Oscar querendo Cybelle, ela gostava de Philéas, e poucos se posicionaram quanto aos sentimentos e desejos de Cybelle.

Na última ficha, “perfilador”, uma aluna destaca Cybelle de forma consciente: “uma garota simples que não se importava com o dinheiro mais com as pessoas”. “Ela não tinha palavras, mas tinha a liberdade de escolher com quem queria ficar!”, diz uma outra. Por meio dessa observação das alunas e da função dessa ficha de perfilar os personagens, ao focarmos na personagem feminina, questionamos também o fato de ela não ter palavra alguma, guardadas, caçadas na lata do lixo, compradas na promoção, em síntese nos questionamos os motivos de Cybelle ser a única personagem totalmente silenciada na narrativa. Seria esse um reflexo do machismo estrutural que, historicamente, silencia as mulheres? Ainda nessa ficha, a turma escolhe o personagem Oscar e relatam que ele tinha o poder das palavras, mas não tinha o poder dos sentimentos. O Círculo de Leitura foi concluído com o norteamento das pesquisadoras sobre a complexidade do amor e das relações sociais que perpassam sempre pelas construções de poder que se tem cristalizado, estruturado na sociedade que se vive.



Considerações finais

Atividades de mediação de leitura precisam fazer a obra reverberar na vida e nos pensamentos dos leitores em formação, de modo a gerar memórias afetivas e estabelecer a leitura de obras literárias como uma proposta para a compreensão de aspectos importantes da vida humana. Assim, uma reflexão sobre a noção de poder contribui para que a mediação de leitura cumpra seus propósitos.

A contribuição a que esse trabalho se destina é iluminar o conceito de poder com esse olhar transversal de Foucault, auxiliando-nos a nos enxergar nas relações de poder que vivenciamos na grande fábrica de palavras a que pertencemos. Entendemos que a prática de mediação de leitura realizada nas turmas possibilitou aos alunos perceberem esse jogo de poder na obra literária e na vida. As fichas de função escolhidas ajudaram a aproximar os leitores da obra e a destacar pontos que consideramos essenciais para explorá-la mais profundamente.

Resulta claro, assim, que a mediação da leitura literária se faz necessária para a reflexão sobre sentimentos, pensamentos e atitudes humanas a partir das narrativas ficcionais, que refletem as realidades humanas para construir novos olhares e, em especial, perceber que o poder, o racismo, o machismo, o preconceito de forma geral, entre tantas outras mazelas ensinadas na nossa sociedade precisam ser combatidas.

As falas de muitos alunos nos intrigaram, por reproduzir modelos sociais injustos, ainda que a narrativa verbal e imagética redirecionasse seu leitor para outra vertente. Sentimos o quanto a escola precisa ofertar espaço de direito à literatura compartilhada, dialogada no real intuito de ser uma ferramenta de se discutir a humanidade nesse espaço de construção do saber, saber a ser gente.

Referências

BOBBIO, N.; MATTEUCCI.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BRAGHIN, Simone. O poder em relação: revisitando o conceito de poder em Michel Foucault, Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **PRACS**: revista eletrônica de humanidades do curso de ciências sociais da UNIFAP. v. 10, Nº. 1, p. 155-167, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/2263>>>. acessado em: 17 mai 2019.



COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura literária na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DANIELS, Harvey. **Literature Circles: Voice and Chchoice**. In Books Clubs and Reading Groups. 2. Ed Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Ed. Graal, 2013.

LETRADE, Agnès de. **A grande fábrica de palavras**. São Paulo: Aletria, 2013.

MACHADO, R. **Foucault: a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.



A POESIA POPULAR DE MANOEL CAVALCANTE EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR*

LA POESÍA POPULAR DE MANOEL CAVALCANTE EN EL ESPACIO NO ESCOLAR

Patrícia da Silva Martins¹
Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro²

RESUMO: O presente trabalho adentra na pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e de procedimentos bibliográfico e pesquisa-ação. Com a temática poesia popular, este estudo pretende mostrar como foi a aplicação de oficinas literárias realizadas no espaço do Centro de Desenvolvimento Social com a Sociedade Literária, grupo que reúne jovens do distrito de Boi Selado, localizada no município de Jucurutu/RN, como também, dar ênfase a importância do ensino de literatura em espaços não escolares. Além disso, buscamos expor conceitos e características com base nos pressupostos teóricos de Joseph M. Luyten (1987), Marco Haurélio (2010) e Sebastião Nunes Batista (1977), para retratar sobre o cordel, e, para abordar o ensino de cordel utilizamos Marinho e Hélder Pinheiro (2008; 2012; 2018). Metodologicamente, foi feita a elaboração e a aplicação das oficinas de leitura e escrita. Tais oficinas resultaram na produção de um folheto com nove cordéis escritos pelos participantes da pesquisa. De maneira geral, este estudo se faz relevante em mostrar a importância da Literatura Potiguar, como também, por meio de oficinas e através do gênero literário cordel, formar seres leitores/escretores no processo de leitura e reescrita de texto.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Literatura Potiguar. Manoel Cavalcante. Tão perto, tão longe.

RESUMEN: El presente trabajo se enmarca en una investigación aplicada, con enfoque cualitativo y procedimientos bibliográficos e investigación-acción. Con el tema de la poesía popular, este estudio pretende mostrar cómo se produjo la aplicación del oficio literario en el espacio del Centro de Desarrollo Social junto a la Sociedad Literaria, colectivo que agrupa a jóvenes del barrio de Boi Selado, situado en la municipio de Jucurutu/ RN, así como, destacan la importancia de la enseñanza de la literatura en espacios no escolares. Además, buscamos exponer conceptos y características basados en los supuestos teóricos de Joseph M. Luyten (1987), Marco Haurélio (2010) y Sebastião Nunes Batista (1977), para retratar sobre el cordel, y para abordar la enseñanza del cordel, utilizamos Marinho y Helder Pinheiro (2008; 2012; 2018). Metodológicamente se debió a la elaboración y aplicación de talleres de lectura y escritura. Estos talleres resultarán en la producción de un folleto con nueve hilos escritos por los participantes de la investigación. En general, este estudio cobra relevancia al mostrar la importancia de la Literatura Potiguar, así como, a través de la artesanía y el género literario, capacitar a los lectores/escretores en el proceso de lectura y reescritura del texto.

PALABRAS CLAVE: Literatura. Literatura Potiguar. Manuel Cavalcante. Tan cerca tan lejos.

¹ Pós-Graduanda em Estudo da Linguagem PPGEL da UERN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9081-5569>. E-mail: patricia.martins.706@ufrn.edu.br.

² Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, do Campus de Açu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5204-7677>. E-mail: conceicaomonteiro@uern.br.

*Artigo recebido em 28 de junho de 2022 e aceito para publicação em 17 de setembro 2022.



Considerações iniciais

A literatura exerce uma função relevante na sociedade. Por isso, podemos considerá-la um instrumento de comunicação e de interação social, pois cumpre o trabalho de transmitir conhecimentos. Além disso, quando voltada para uma determinada região, pode desempenhar papel significativo na construção de uma cultura literária local.

Assim, considerando a última importância dessa área, dentro da temática da poesia popular, trabalhamos com uma obra contemporânea, pois nossa proposta é investigar o novo, é trazer a luz nomes que estão galgando espaço na literatura, e por isso escolhemos o escritor potiguar Manoel Cavalcante, natural da cidade de Pau dos Ferros-RN. As obras de Cavalcante são voltadas para os temas populares, memórias, dentre outros. O escritor publicou 12 livros: *Um caçua de cultura* (2007), *Pau dos Ferros à sombra da Oiticica* (2013), *Dorinha, a pequena gigante* (2016), *A casa de minha avó* (2017), *Tão perto, tão longe* (2017), *O Circo* (2018), *Se fala assim no sertão* (2018), *O menino livro* (2019), *Raiz* (2019), *O alfabeto de Dorinha* (2021), *Coração é bicho besta* (2021) e *O livro dos diferentes* (2022).

O livro que foi escolhido para ser trabalhado nas oficinas é o *Tão perto, tão longe* (2017), é uma obra com conteúdo contemporâneo que tematiza a infância e sua relação com os elementos tecnológicos em um misto de simplicidade e realidade, por isso a escolha, pois, por causa da temática que busca provocar no leitor uma reflexão sobre esses novos costumes na vida diária.

Ademias, o trabalho será aplicado em um clube do livro, que se chama “Sociedade Literária”. Esse clube do livro que reúne jovens do distrito de Boi Selado, localizado no município de Jucurutu/RN, cujas atividades ocorrem no Centro de Desenvolvimento Social, na própria comunidade. O clube foi criado há mais de cinco anos e tem por intuito reunir indivíduos que procuram ter ou que já tenham o gosto pela leitura. Diferentemente de algumas salas de aula, a Sociedade Literária estima ter participantes com faixa etária entre 12 a 22 anos.

Dessa forma, o clube do livro, ou Sociedade Literária, objetiva promover a democratização do acesso à leitura, procurando também contribuir para a formação de um público leitor, crítico e criativo. Assim, o clube incentiva a conversação, a interação e a socialização do conhecimento, tendo como principal objetivo incitar o desenvolvimento do prazer pela experiência da leitura.

Então, este estudo advém do seguinte questionamento: como a obra *Tão perto, tão longe* (2017), do escritor contemporâneo Manoel Cavalcante (1990), pode instigar os jovens ao deleite com a poesia popular?



Diante da problemática exposta, delimitamos nosso objetivo em não apenas expor a relevância dessa literatura, mas, também, formar leitores/escritores a partir do processo de leitura e escrita de texto por meio de oficinas literárias aplicadas com a Sociedade Literária.

Metodologicamente, este trabalho adentra no campo da pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e de procedimentos bibliográfico e pesquisa-ação, de forma que busca expor conceitos e características com base nos pressupostos teóricos de autores como: Joseph M. Luyten (1987), os quais apontam aspectos da literatura popular; Marco Haurélio (2010) e Sebastião Nunes Batista (1977), que trazem ideias sobre a literatura de cordel; e, por fim, Hélder Pinheiro (2008; 2018), que trata do ensino do cordel.

Portanto, este trabalho se propõe a ressaltar a importância da Literatura Potiguar, bem como a contribuir para formar indivíduos leitores/escritores a partir do processo de leitura e reescrita de texto, por meio do gênero literário cordel. Isso porque entendemos que deixar de estudar a poesia popular implicaria no não conhecimento da literatura produzida especificamente no Rio Grande do Norte.

O cordel e suas linhas na tradição

A literatura de cordel se deu no início do século XVI, quando os renascentistas passaram a popularizar a impressão dos relatos que eram feitos pelos trovadores. No livro *o que é literatura popular*, Joseph M. Luyten aponta como eram expostos os livretos em seu lugar de origem e ao chegar no Brasil:

É da península ibérica que vem o nome *literatura de cordel*, pois os livretos eram expostos em lugares públicos pendurados sobre barbantes. No Brasil, o costume sempre foi o de se expor os folhetos no chão, sobre as folhas de jornal ou dentro de uma mala aberta. Isso permitia ao vendedor poder evadir-se rapidamente, quando aparecia algum guarda ou fiscal. (LUYTEN, 1987, p. 33)

O cordel não é propriamente brasileiro, ele chegou junto com os colonizadores, e foi com Leandro Gomes de Barros, considerado o pai da Literatura de cordel no Brasil, que ele ganhou forças no nosso País. Durante esse período, os portugueses o trouxeram, fazendo aos poucos ele se tornar popular. Assim, podemos apontar que:



A Literatura de Cordel, ou o seu substrato, chegou ao Brasil – ou à terra que depois seria assim dominada – a bordo das primeiras caravelas. É próprio do homem, em seu constante deslocamento geográfico, levar consigo, além dos conhecimentos que lhe garantam a sobrevivência, a sua cultura (HAURÉLIO, 2010, p. 13).

Nesse sentido, está intrínseco ao homem transportar consigo o conhecimento, assim, passando de geração para geração, dando seguimento à sua cultura. Ou seja, a Literatura de Cordel é imprescindível para o mantimento de tal tradição, pois ela mantém a literatura regional movimentada. Assim, muitos escritores foram influenciados pela literatura de cordel, e entre eles temos: João Cabral de Melo, Ariano Suassuna, José Lins do Rego e Guimarães Rosa.

Com isso, as formas como os folhetos foram reproduzidos, facilitou bastante para que se eles mantivessem vivos, pois vemos que:

A grande vantagem da literatura de cordel sobre as outras expressões da literatura popular é que o próprio homem do povo imprime suas produções do jeito que ele as entendem. [...] nisto tudo temos uma grande lição de economia. A literatura de cordel é uma demonstração contínua de como se pode imprimir algo a custo mínimo (LUYTEN, 1987, p. 40).

Dessa forma, o cordel foi ganhando força mediante as outras formas de expressões literárias. Além de ter um ínfimo custo de produção, é de fácil acesso e de baixo investimento a aquisição de um folheto.

Dentro da nossa cultura, a expressão “literatura de cordel” foi utilizada pelos estudiosos para:

[...] designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas. Em Portugal, eram chamados cordéis os livros impressos em papel barato, vendidos em feiras, praças e mercados. [...] os cordéis portugueses, diferentemente dos folhetos brasileiros, eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população: advogados, professores, militares, padres, médicos, funcionários públicos, entre outros. Em muitos casos, os cordéis eram comprados por uma pessoa letrada e lidos para um público não letrado, situação que se reproduz no Brasil, onde os folhetos eram consumidos coletivamente (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 18).



Batista (1977, p. 1) afirma que “os inícios da literatura de cordel estão ligados à divulgação de histórias tradicionais, narrativas de velhas épocas, que a memória popular foi conversando e transmitindo”, ou seja, antes mesmo dos cordéis serem impressos e publicados, eles eram contados/narrados oralmente.

Segundo Marinho e Pinheiro (2012),

No Brasil, Cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de textos em versos denominados Literatura de Cordel. Como toda produção cultural, o Cordel vive períodos de fartura e de escassez. Hoje existem poetas populares espalhados por todo país, vivendo em diferentes situações, compartilhando experiências distintas (MARINHO; PINHEIRO 2012, p. 17).

Dessa forma, compreende-se que o cordel é gênero que alimenta a tradição. sendo assim, um patrimônio cultural buscando trazer a relevância de não deixar que a oralidade desapareça. Ele também proporciona interativamente as trocas de conhecimento, devido ao fato de abordar conteúdos que incluem áreas geográfica, social, política, econômica, entre diversas outras. Por isso, julga-se tão necessário o estudo desse gênero, não apenas em sala de aula, mas também, em espaços que possa ter uma troca de conhecimentos. Nesse sentido, para Candido (2006, p. 54), ela pode ser inserida em um dos seus conceitos de função literária, a social, pois “comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade”. Assim, a partir do intuito do autor, o conteúdo exposto na obra poderia modificar o modo de pensar do leitor.

Nos versos do ensino de cordel

É perceptível que os cordéis são de fato uma fonte de informação, que, nitidamente, pode ser levado a ser um instrumento de ensino e aprendizagem, visto que, ele pode abordar diversos assuntos nos seus versos e rimas, assim podendo motivar a descoberta do lúdico e do imaginário tanto dentro do contexto escolar, como também fora dele. Dessa forma, afirmamos que:



A literatura de cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara. Podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade (MARINHO e PINEIRO, 2012, p. 88).

Dessa maneira, vemos o quanto o cordel pode ser eficaz no processo de aprendizagem, pois é um método diferenciado de trazer informações.

Assim, por ser um meio de trazer informação diferente, o cordel pode prender a atenção em sala de aula. Em seu artigo *Literatura popular e ensino: leitura, atitudes e procedimentos*, Hélder Pinheiro (2008, p. 21) enfatiza que, “a leitura oral, bem treinada, pode se constituir um importante instrumento para despertar nos alunos o interesse pelas diferentes manifestações da literatura popular”. Isto é, dependendo do modo que é feita, a leitura do cordel, pode de tal maneira, desenvolver o gosto do indivíduo por esse gênero.

Desse modo, segundo Pinheiro (2018, p. 18), a função social da poesia é possibilitar aos leitores “uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar do nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor”. Isto é, para que haja esse “encantamento” e seja possível entrar em contato com os jovens/leitores é necessário que o professor seja essa ponte que possa intermediar esses dois caminhos, porque nada melhor do que o mestre/professor para oferecer uma aproximação entre os jovens e a poesia.

Além do cordel ser um instrumento que possibilita o gosto pela leitura, ele também pode ser um método para se instigar o processo de escrita, que, de acordo com Fiad (2006, p. 16) “ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos lingüísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações”, pois, é por meio da escrita que podemos refletir, organizar ideias e transmiti-las.

O nosso trabalho, visa trabalhar o cordel como um meio que incentivo a leitura, como também, proporcionar uma experiência diferente para cada leitor. Por se tratar de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e de procedimentos bibliográfico e pesquisa-ação, a pesquisa foi dividida em cinco oficinas que ocorreram dentro dos meses de novembro e dezembro, mais precisamente, no sábado, pois era mais viável para os participantes, no espaço do Centro de Desenvolvimento Social localizado no distrito de Boi Selado do município de Jucurutu/RN.



Assim, a partir dessa primeira ideia, nosso intuito foi refletir sobre a importância da poesia popular para o Rio do Grande do Norte. Com isso, utilizamos alguns materiais para nos auxiliar nesse processo de produção, como jogo didático, mais precisamente uma trilha, e questionários que foram feitos ao longo das aplicações. Fizemos uso também, dos recursos de multimídias espaço do Centro de Desenvolvimento Social, que serviram como aporte para uma melhor compreensão do assunto trabalhado. Diante disso, os participantes perceberam que esse estudo pôde contribuir para sua formação social e cultural.

Na aplicação das oficinas, primeiramente, apresentamos a obra e a temática para que os participantes da Sociedade Literária tomassem conhecimento e, em seguida, discutissem sobre a importância da obra para o contexto contemporâneo. De forma dinâmica, procuramos mostrar o processo de construção de uma poesia, com intuito de produzirmos um cordel, assim, podendo exercitar a escrita e reescrita dos participantes.

Dessa forma, finalizamos com a produção de um livreto que comporta os cordéis produzidos nas oficinas, e, ao fim, socializamos os resultados para toda a comunidade de Boi Selado/RN, expondo a produção final.

Desse modo, as oficinas ajudaram os participantes a entenderem o quão importante é o processo de leitura e reescrita para que se tornem leitores/escritores mais ativos. Entendemos a importância do cordel em sala de aula, mas também, compreendemos que ele não deve se restringir a apenas esse espaço. A poesia deve-se ser exposta e trabalhada em diferentes âmbitos, proporcionando assim, o contato com a sociedade.

Para melhor explicação, segue um quadro que foi montado ao logo do projeto:

QUADRO 1 – OFICINAS: CORDELIZANDO COM MANUEL CAVALCANTE

MÓDULO	CONTEÚDO	OBJETIVO	DUR.
OFICINA I 14/11	Literatura Literatura Potiguar Gênero Cordel	Observar como os participantes enxergam a Literatura, Literatura Potiguar e o Cordel. E, refletir sobre a importância da poesia popular para o Rio do Grande do Norte	3 h
OFICINA II 21/11	Literatura de Cordel Manoel Cavalcante (<i>Tão perto, Tão longe</i>)	Discutir sobre o gênero, a partir da obra literária <i>Tão perto, Tão longe</i> de Manoel Cavalcante	3 h



OFICINA III 28/11	Estrutura do gênero cordel	Compreender como é construído o processo de produção de uma poesia popular, a partir do cordel.	4 h
OFICINA IV 05/12	Produção do cordel e revisão do texto	Incentivar os participantes a serem leitores/escritores.	4 h
OFICINA IV 12/12	Socialização das produções	Ressaltar a importância da Literatura, como também, da leitura e escrita.	3 h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro foi elaborado para facilitar a construção e aplicação das oficinas. Pois, compreendemos, “é fundamental estar atento à realidade particular em que se vive – sala de aula, grupo de leitura, biblioteca, grupos de naturezas diferentes- para a partir daí propor atividade de leitura” (PINHEIRO; MARINHO, 2012, p. 127). Com isso, produzimos as oficinas da melhor forma para que os jovens pudessem aproveitar e fazer uma troca de conhecimento com quem estava presente.

Nas métricas do cordel

A primeira oficina teve por intuito introduzir, de forma mais branda, a nossa área de estudo, ou seja, a Literatura de Cordel. Então, para que os participantes da sociedade literária tivessem contato com a área que seria apresentada, optamos por iniciar com a leitura em voz alta de uma obra clássica, adaptada para o cordel, *Alice nos país das maravilhas*, do autor João Gomes de Sá, pois, de acordo com Pinheiro (2018, p. 32), “a prática da leitura em voz alta é um instrumento importante para uma aproximação ao poema e, no contexto de sala de aula, quando bem realizada, pode despertar o interesse de muitos leitores”, isto é, o ouvinte tende a ficar mais atento ao que está sendo narrado e à forma de pronunciar as palavras.

Dessa forma, vemos no Cordel uma forma de literatura que está sempre mudando, não em questão da sua estrutura, mas nos conteúdos expostos por ele. Diante disso, podemos apontar que:

Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o Cordel – seu valor não está apenas nisto – estão praticamente esquecidas e a escola pode ser um



espaço de divulgação destas experiências. Sobretudo mostrando o que nelas há de vivo, de fervescente, como ela vem sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais. Como elas têm resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa (MARINHO; PINEIRO, 2012, p. 128).

Por isso, ressaltamos a importância do cordel para a construção de uma tradição local. A partir do momento em que os participantes tomam conhecimento e passam a ver o quão rico é esse gênero, eles podem dar mais valor a algo que pode modificar, tanto social quanto intelectualmente, sua visão de mundo.

Para finalizar, com o intuito de conhecer a opinião deles a respeito da importância da literatura, optamos por trazer uma pergunta: quais contribuições a literatura (leitura) trouxe para sua vida? Para não expor os nomes, pedimos para que criassem pseudônimos. Para que as respostas não tivessem identificação, passamos a chamá-los de “informantes” e a enumerá-los de acordo com as ocorrências. Ressaltaremos também que os informantes diferem as idades. Por isso, algumas respostas podem ser mais corretas gramaticalmente. Com isso, obtivemos as seguintes respostas:

Informante 1 – A literatura me faz enxergar o mundo de outra forma fez coisas difíceis parecer mais fáceis, ela me fez evoluir bastante nos estudos e principalmente na escrita.

Informante 2 – A literatura trouxe para minha vida a chance de viajar e me aventurar em um mundo fantástico³.

Com base nas respostas obtidas com o questionamento é possível observar o poder que a Literatura pode exercer sobre o ser humano. A partir das respostas fornecidas pelos participantes, vemos que a literatura nos transforma em seres pensantes, pois, “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (CANDIDO, 2004, p. 186). Ou seja, a mesma tem esse poder transformador, juntamente com o hábito da leitura que faz com que as pessoas desenvolvam e ampliem a imaginação, a criatividade, o vocabulário, a interpretação do mundo e a vivência de experiências, o que contribui sobremaneira para a formação tanto social, quanto psicológica do ser humano.

~~Dessa forma, a experiência realizada evidenciou que a Litera-~~

³ Respostas dadas pelos participantes, nenhuma delas foram modificadas.



tura pode estar intrínseca ao ser humano. Então, essa primeira etapa cumpriu com o objetivo de uma oficina introdutória: provocar reflexões acerca do assunto tratado.

Na semana seguinte, realizamos a segunda oficina que teve como objetivo principal mostrar o autor e a obra que foi trabalhada com os participantes da Sociedade Literária. Sendo assim, teve como sequência didática: leitura cênica, apresentação sobre o autor, roda de conversa, leitura de poemas e um sorteio.

Partindo disso, iniciamos a segunda oficina declamando a obra *Tão perto, Tão longe*, do autor Manoel Cavalcante. A escolha por essa obra partiu da temática que ela aborda – a infância – de forma que remete às brincadeiras e lembranças do tempo de criança do eu-lírico, como também a um assunto bem atual: a tecnologia, como podemos mostrar nesse trecho:

Quem nunca comprou pastilha
Na bodega do Zequinha,
Nem passou cuspe num pito
De uma bola canarina.
Pode até ter tido infância,
Mas não aos pés da minha.”
[...]
E pra não ficar sozinho
Nas plagas do meu lugar
Para acompanhar a vida
Tentei me modernizar
Aí caí na besteira
De comprar um celular.
(CAVALCANTE, 2017, p. 5 e 18).

Assim, a partir da temática do livro, uma discussão foi iniciada. Alguns deles se identificaram com as brincadeiras citadas pelo eu-lírico, levando em consideração que uns, por serem muito novos, não tiveram a oportunidade, pois nasceram mais em uma era digital. Dessa forma, foi perceptível que o autor busca mostrar a dualidade de uma vida marcada por uma infância rica, cheias de brincadeiras, e uma vida adulta. Como exemplificaremos com este trecho:

Brincadeira? Eram tantas...
Mão na mula, bandeirinha,
Tica-tica, tica-cola,
Adedonha, amarelinha,
Sete pecados, corrida,



Cair no poço e casinha.
(CALVANTE, 2017, p. 14).

Mais adiante, abordamos a segunda temática no livro: a tecnologia. Então, notamos os participantes mais atentos, tendo em vista que o eu-lírico trata do lado positivo e negativo da *internet*. Partindo disso, alguns expuseram suas opiniões, apontando que, muitas vezes, por causa do celular, ou outro aparelho, esquecemos o que está ao nosso redor; deixamos de aproveitar mais a “vida real”. Com isso, vemos que eles prestaram atenção e compreenderam a mensagem abordada pelo livro.

Dando seguimento a oficina, apresentamos a biografia do autor. Enfatizamos que ele é um autor potiguar e que é muito importante para a Literatura Potiguar. E, a partir da questão: por que Manoel Cavalcante é importante para a poesia contemporânea? Buscamos enveredar por mais outra discussão. Diante da pergunta exposta, obtivemos as seguintes respostas:

Informante 1 – Manoel Cavalcante é muito importante para poesia contemporânea, pois ele mostra a realidade dos dias atuais.

Informante 3 – Uma das coisas que mais admiro em Manoel é o fato de, como cordelista, ele resgatar as raízes desse gênero tão subestimado. Com sua linguagem acessível e popular ele consegue tornar seus poemas atrativos a um público muito diverso. Enquanto compartilha momentos de sua vida, relatando poeticamente as próprias vivências, ele consegue estabelecer uma certa intimidade com o leitor, que acaba se identificando com as experiências relatadas. Por ser um poeta jovem que se dedica a explorar esse gênero, tão importante para nossa região, ainda que negligenciado, o seu trabalho abre uma gama de possibilidades e caracteriza-se como algo fundamenta e promissor para assegurar o futuro dessa tradição literária tão rica e preciosa à nossa cultura nordestina.⁴

Os participantes entendem que o autor Manoel Cavalcante é importante porque mantém viva a tradição, a poesia. Ele traz nos seus versos reflexões sobre infância, ou temáticas sociais, e evidencia, assim, o valor da Literatura Potiguar, mesmo ela sendo pouco conhecida.

A terceira oficina teve como objetivo mostrar aos participantes como se dá o processo de produção de uma poesia popular a partir do cordel para, então, incentivá-los a produzir um folheto de cordel.

A oficina se deu por meio de uma exposição, mostrando os recursos necessários para a construção do cordel. Como podemos observar nesse quadro:

Respostas de todos os participantes, nenhuma delas foi modificada.



QUADRO 2 – OFICINAS: PASSO A PASSO DA PRODUÇÃO

- Explicar o esquema de rimas;
- Expor modelo de versos e estrofes;
- Escolher como seria ilustrado;
- Discutir sobre o tema do cordel a ser produzido.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na oficina seguinte, a quarta, os participantes produziram cordéis, os quais foram inseridos em um livreto cujo tema foi voltado para o clube do livro do qual eles fazem parte. Diante disso, pedimos para que fosse respondida em versos a seguinte questão: o que te levou a entrar para a sociedade literária e qual a importância da sociedade para você? Partindo dessa pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Informante 1 – O que me levou a entrar a Sociedade Literária foi o meu amor pelos livros e foi depois de uma grande perda foi nos livros que encontrei meu refúgio. A importância da sociedade pra mim é muito grande pois é aonde compartilho o meu amor pela literatura.

Informante 3 – Para mim, mais do que um projeto dinâmico, a Sociedade representa um sonho realizado. Os momentos em que nos reunimos presencialmente, as interações pelo grupo, a troca de experiências e dicas literárias, são indescritíveis. Hoje já ultrapassamos as barreiras do companheirismo e evoluímos, de amigos que compartilham um projeto, para uma família que divide emoções e sentimentos, unida por um laço inteiramente forjado entre linhas e páginas.⁵

A partir disso, a pergunta foi elaborada para provocar reflexão acerca do tema escolhido. É possível notar, com base nas respostas, que a Sociedade Literária é de grande importância para eles, pois estimula o gosto pela arte de ler, e não apenas isso, por meio dos encontros semanais, o projeto fomenta a discussão a respeito dos livros lidos, de forma descontraída e motivadora, para que os participantes criem o gosto pela leitura.

Após a discussão sobre a temática, por meio de *slides*, explicamos detalhadamente o processo de construção de um cordel, desde o uso particular da linguagem até o estudo dos versos rimados e metrificados. Dando continuidade, cada participante produziu um cordel com quatro estrofes, aproximadamente, de seis versos, mais conhecidos como sextilhas. Como podemos mostrar a seguir:

⁵ Respostas dadas pelos participantes, nenhuma delas foi modificada.



Sociedade Literária
É uma coisa impressionante
Se reúnem para falar sobre livros
Algo que é importante
Pois a beleza da leitura
Não é pequena e sim gigante.⁶

Pode-se observar que, por meio desses versos, seu autor mostra sentimento de afeto pela Sociedade Literária, o que comprova a ideia de Eliot (1991, p. 30): “a poesia tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção; e esse sentimento e emoção são particulares”. Por meio da escrita, podemos refletir, organizar ideias e, de forma mais clara, expor no meio social sentimentos de forma mais simples.

Diante disso, podemos afirmar que o objetivo dessa oficina foi cumprido, pois juntamente com nove participantes, um cordel foi produzido, como também fazer com que os participantes compreendessem a importância da escrita.

A quinta e última oficina teve por objetivo, mostrar o que foi feito ao longo de todo o trabalho, ou seja, o cordel produzido. Em conjunto com a os participantes, fizemos uma socialização, para que todos tivessem acesso ao que foi desenvolvido, incluindo, a população do distrito Boi Selado.

Além disso, contamos com a presença do autor do livro *Tão perto, Tão longe*, Manoel Cavalcante, como também, do poeta do distrito, Donizete. No evento, além da exposição do folheto que reunia os cordéis produzidos, teve também declamações de poesias, pois, compactuando com a ideia de Pinheiro (2008, p. 21) na qual ele enfatiza que, “deve-se estimular ao máximo a leitura oral”, vemos a necessidade de incentivar os participantes a lerem, para que eles percebam a importância desse ato no futuro. E, ao longo do evento, também teve uma apresentação de um musical.

A socialização das oficinas serviu para fazer a divulgação da nossa literatura. Pois, fazendo uma analogia ao que Antonio Candido diz em seu livro *Formação da Literatura Brasileira*, com relação à literatura brasileira:

Comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca.
Mas é ela, não outra que nos exprime. Se não for amada,
não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos, nin-

⁶ Trecho de uma poesia feita por um dos participantes.



guém o fará por nós. Se não lermos as obras que a compõe, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou compreensão (CANDIDO, 2000, p. 10).

Mesmo sabendo que Candido está se referindo a brasileira, a literatura da nossa região, a potiguar, comparada as demais, não é muito bem vista. Então, temos que valorizá-la, ou seja, mostrar quão rica é nossa cultura, para não deixarmos que a tradição literária nordestino-grandense caia no esquecimento.

Com as oficinas podemos observar o quão importante é trabalhar com a literatura em espaços diferentes, pois por meio dela, pudemos aproximar os participantes e comunidade. E além disso, mostrar também a relevância do processo de leitura e escrita.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo nos possibilitou ter uma visão mais ampla de quão rica é essa área da Literatura de Cordel. Assim sendo, com a temática da poesia popular, esta pesquisa partiu da obra literária *Tão perto, Tão longe*, de Manoel Cavalcante, juntamente com a aplicação de oficinas na Sociedade Literária. Nosso objetivo, a princípio, era expor a relevância da Literatura Potiguar, como também formar leitores/escritores, fazendo uso do processo de leitura e reescrita de texto por meio do gênero literário cordel.

A aplicação desse trabalho no do Centro de Desenvolvimento Social do distrito de Boi Selado, nos permitiu compreender a relevância do que é trabalhar com a literatura em espaços não escolares, a contribuição dos participantes da Sociedade Literária, como aproximação da comunidade, na última oficina, foi imprescindível para termos essa visão.

Dessa forma, as oficinas tiveram como objetivo criar a oportunidade para que os participantes descobrissem o prazer de ler e que este prazer se tornasse ferramenta em seu desenvolvimento pessoal, educacional e, conseqüentemente, social. Para isso, as ideias de Marinho e Pinheiro (2012) abordando sobre o cordel foram de suma relevante para fazer essa ponte do gênero com os jovens. Além disso, elas também visaram à escrita e, nesse ponto, as noções de Fiad (2006) foram imprescindíveis, pois nos auxiliou a fazer com que os participantes compreendessem sua importância, assim como a da Literatura.

Diante de tudo, estamos satisfeitas, pois este trabalho promoveu a exposição da poesia popular, de forma que evidenciou como ela



é um campo vasto de conhecimento, e, por se tratar de uma área que ao longo dos anos vem se mantendo viva, por meio do cordel e entre outros gêneros literários, merece reconhecimento. Além disso, compreendemos que este estudo poderá, ainda, contribuir para formação de uma cultura literária norte-riograndense.

Enfim, podemos afirmar que os resultados almejados foram alcançados. Através das oficinas, pudemos ter uma maior proximidade com a comunidade não escolar, assim proporcionar a eles uma experiência nova e rica, a produção do livreto de cordel, como também a troca de saberes foram de grande relevância para refletirmos sobre a importância da poesia popular para o Rio do Grande do Norte e para a construção de uma tradição, e compreender a necessidade de trabalhar com a literatura em espaços não escolares.

Referências

- BATISTA, S. Nunes. **Antologia da Literatura de Cordel**. 1. ed. Fundação José Augusto, 1977.
- CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 2000.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004.
- CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CAVALCANTE, M. **Tão perto, Tão longe**. Natal: M3 Arte & eventos, 2017.
- ELIOT, T. S. **De poesia e de poetas**. Trad.: I. Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FIAD, R. Salek. **Escrever é Reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- HAURÉLIO, M. **Breve história da literatura de cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.
- LUYTEN, J. M. **O que é literatura popular?** 4. ed. Editora Brasiliense, 1987.
- MARINHO, A. Cristina. PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo. Cortex. 2012.
- PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.
- PINHEIRO, H. **Literatura popular e ensino: leitura, atitudes e procedimentos**. In: Literatura e formação de leitores. Campina Grande: Bagagem, 2008.



AS MEDIAÇÕES DE UMA BIBLIOTECA PIAUIENSE PARA DIVULGAR A OBRA DE ASSIS BRASIL*

THE MEDIATIONS OF A LIBRARY FROM PIAUÍ TO PROMOTE THE WORK OF ASSIS BRASIL

Marli Maria Veloso¹
Diógenes Buenos Aires de Carvalho²

RESUMO: Este artigo busca discutir as atividades concernentes à obra de Assis Brasil e sua contribuição na formação do leitor do texto literário juvenil a partir da mediação da Biblioteca Patativa do Assaré, em Vila Nova do Piauí, município que cresce ao redor da Biblioteca. Metodologicamente, optamos pela realização de entrevistas com os auxiliares da biblioteca, docentes e estudantes. Para conhecermos o comportamento do leitor, sua atuação individual e vinculada ao extraescolar, atentando para os mediadores de leitura e focalizando o contexto social e educacional e suas implicações na formação do leitor. Dentre os autores que fundamentam nosso estudo estão Petit (2008), Candido (2004), Jauss (1994) e Brasil (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Assis Brasil. Literatura Juvenil. Mediação da Leitura. Formação de Leitores. Biblioteca Pública.

ABSTRACT: This article seeks to discuss the activities concerning the work of Assis Brasil and its contribution to the formation of the reader of the juvenile literary text from the mediation of the Patativa do Assaré Library, in Vila Nova do Piauí, a municipality that grows around the library. Methodologically, we choose to carry out interviews with library assistants, teachers and students. In order to know the reader's behavior, his individual performance and linked to extracurricular activities, paying attention to Reading mediators and focusing on the social and educational context and its implications for the formation of the reader. Among the authors that support our study are Petit (2008), Candido (2004), Jauss (1994) and Brasil (2007).

KEYWORDS: Assis Brasil. Youth Literature. Reading Mediation. Reader's Training. Public Library.

¹ Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), professora da Seduc (PI), membro do Grupo de Pesquisa GP LLER da UESPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5188-4286>. E-mail: prof.marli-veloso@gmail.com.

² Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica (PUC / RS), professor adjunto da Universidade Estadual do Piauí, membro do Grupo de Pesquisa GP LLER da UESPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1593-4952>. E-mail: dbuenosaires@uol.com.br.

*Artigo recebido em 26 de junho de 2022 e aceito para publicação em 16 de setembro 2022.



Introdução

Este artigo busca discutir as atividades concernentes à obra de Assis Brasil e sua contribuição na formação do leitor do texto literário juvenil a partir da mediação da Biblioteca Patativa do Assaré, de Vila Nova do Piauí, carinhosamente chamada de “Cidade Poesia”, localizada a 373km ao sul de Teresina, capital do Estado do Piauí, Emancipada em 1995, possui uma área de 221,654 km² e uma população estimada em 3.076 habitantes (IBGE, 2010). A Cidade Poesia cresce ao redor da Biblioteca Pública Municipal Patativa do Assaré (BPA), que nasceu com a missão de contribuir para a formação de leitores críticos e sujeitos de sua própria história e de ser instrumento de democratização do acesso ao livro, à leitura e à literatura, nesse percurso se consolidou enquanto espaço imprescindível ao contexto sociocultural da cidade.

A BPA munida de um acervo significativo e de ações de mediação se consolidou como centro catalisador da cultura local e os mediadores que nela trabalham aradam o terreno de forma a provocar reflexões, discussões e rupturas dos horizontes dos leitores vila-novenses e concebem a leitura numa perspectiva crítica “muito além de ser hobby, uma coisa prazerosa, embora comece com o gosto pela leitura, sacia a necessidade de (auto) conhecimento, é a melhor maneira de redimensionar a vivência cultural.”, endossa o auxiliar Luz Couto.

Petit (2008) preconiza que as bibliotecas são essenciais à luta contra o processo de exclusão e renegação e decisivas para que os jovens possam buscar na leitura o entendimento de seu próprio lugar no mundo, de sua história, da capacidade de representar-se, de estabelecer uma identidade com o controle simbólico de si mesmo e que conseguimos encontrar nos depoimentos dos participantes da pesquisa que destacam o papel decisivo que a mediação exerce enquanto elo entre autor, texto literário e leitor.

Para adentrarmos na experiência, optamos por um aporte teórico que contribuiu para conhecermos o comportamento do leitor, sua atuação individual e vinculada ao extraescolar, atentando para os mediadores de leitura e focalizando o contexto social e educacional e suas implicações na formação do leitor com ênfase para o papel da biblioteca pública enquanto espaço de inclusão social e cultural.

Para percorrermos os caminhos científicos pretendidos, foram nossos instrumentos: os projetos de leitura da Biblioteca Municipal e os documentos que registram o fluxo e o empréstimo de livros; o questionário de identificação do nível socioeconômico-cultural dos



participantes da pesquisa e, o roteiro das entrevistas. Para assegurarmos a possibilidade de os participantes discorrerem sobre o tema proposto, realizamos entrevistas semiestruturadas, para permitir espontaneidade e fluência de expressão, com 05 docentes, 02 auxiliares da biblioteca municipal e 09 estudantes egressos e usuários dos serviços da biblioteca com o propósito de perscrutar o impacto provocado pela iniciativa da Biblioteca Municipal Patativa do Assaré ao adotar a obra de Assis Brasil.

Francisco de Assis Almeida Brasil, artista, intelectual e pensador brasileiro, nasceu a 18 de fevereiro de 1932, na cidade de Parnaíba (PI) e partiu silenciosamente em 28 de novembro de 2021. Publicou seu primeiro livro *Verdes Mares Bravios*, em 1953, e, em 1954, aos vinte e dois anos, ganhou o Prêmio Nacional do Jornal de Letras do Rio de Janeiro, dando ao Piauí seu primeiro prêmio literário em âmbito nacional. A qualidade artística e estética da práxis literária de Assis Brasil para jovens demonstra o quão importante é a literatura juvenil no processo de formação de leitores e a sua contribuição para o delineamento de um constructo teórico pertinente para o estudo do gênero no Brasil.

Uma das marcas do romance juvenil é a possibilidade de o escritor reviver a própria juventude, nas palavras de Assis Brasil em entrevista concedida ao Sapiência (2007), “[...] costume dizer que volto de vez em quando a escrever para jovens, me faz mais jovem.” Nessa perspectiva, a assimetria entre o escritor adulto e o leitor jovem é diluída na obra juvenil assisiana na qual o narrador se aproxima do leitor, encurta a distância estética e provoca a reflexão sobre a função social da arte, conforme posto na sétima tese por Jauss (1994), e se revela imbuída de desvelo com a competência de leitura do leitor jovem e com as temáticas abordadas, a constituição do tempo, do espaço, da estrutura narrativa, com o tratamento dado à linguagem (que traz marcas da oralidade), o final em aberto, e a construção dos personagens que se envolvem numa busca pela constituição da identidade e encantam jovens leitores (e leitores de todas as idades) com traços característicos do estilo assisiano: humor, aventura, fantasia, relação com um ser criador e sintonia com a natureza.

A escrita de Assis Brasil apresenta uma práxis literária que se configura, tanto no plano temático como no formal, como significativa no escopo da produção brasileira contemporânea, pelo valor estético e por estabelecer uma relação dialógica com o leitor e com o social, onde se configura. De 1953, com publicação de *Verdes Mares Bravios*,



a 2018 com a reedição de *O prestígio do diabo*, que integra a Coleção Centenário (volume 83), publicada pela Academia Piauiense de Letras e lançada em parceria com a editora Nova Aliança, a obra assisiana foi publicada por diversas editoras brasileiras e de uma safra de 133 obras, 56 são infantis e juvenis.

I – Biblioteca Patativa do Assaré – Espaço de Formação de Leitores Literários

A Biblioteca Pública Municipal Patativa do Assaré foi inaugurada no dia 28 de setembro de 2001, todos os participantes entrevistados declararam que o contexto sociocultural da cidade mudou a partir da criação da Biblioteca Municipal que ocorreu como desdobramento da fundação da Sociedade Amigos da Biblioteca Pública Municipal Patativa do Assaré (SAB) e da aprovação da Lei de nº 066 / 2001.

No intuito de fortalecer as ações que desenvolve e arregimentar outras vozes para respaldar o processo de formação de leitores perenes, a BPA encaminhou dois projetos ao MINC através dos quais passou a ser um dos Pontos de Cultura e um dos Cines Mais Cultura espalhados pelo país, que funcionam num prédio ao lado da biblioteca, de domingo a sábado, com atividades culturais diversificadas tais como projeções de filmes e oficinas permanentes de capoeira, karatê, dança, música e teatro.

Ao longo de sua existência, a Biblioteca Patativa do Assaré se destaca como equipamento cultural que estabelece um elo entre os leitores e entre os leitores, auxiliares de biblioteca e professores e desenvolve projetos em formatos de algum modo originais de apresentar os livros à comunidade envolvendo jovens, seu ciclo de amigos e suas famílias.

Quando discorremos sobre literatura e formação de leitores, além de pensarmos no aspecto da recepção e no diálogo que se estabelece entre autor, texto e leitor, é imprescindível considerarmos os elementos e aspectos que mediam a leitura com o foco no leitor enquanto parte de um processo social, situado num dado momento histórico, que traz implicações ao processo de leitura.

Concernente às concepções que relacionam a literatura com questões sociais, valores e ideais nos deparamos com a definição apresentada por Cândido (2004), baseada nas proposições do filósofo francês Louis-Joseph Lebret, sobre dois tipos de bens: bem compressível e bem incompressível, estes dizem respeito aos bens que não podem ser



negados a ninguém, e aqueles aos bens que podem ser dispensados. O crítico considera que são bens incompressíveis “não apenas aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual.” (CANDIDO, 2004, p. 174). Dentre esses bens, Candido cita a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão e, também, o direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura.

Encontrar aspectos da própria humanidade a partir da leitura de uma obra literária é um processo no qual a presença dos mediadores de leitura configura-se como fator fundamental por conduzirem a ação na direção da produção de sentidos e formação do gosto.

A biblioteca é espaço para compartilhar vivências e se configura como mediadora de leitura a partir do momento que atinge o objetivo de desenvolver a competência literária, provocar, instigar, estimular, incentivar o leitor a dialogar com o texto e preencher os vazios deixados pelo autor, tornando-se assim um leitor proficiente que, na definição de Cosson (2007, p. 27), é “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

O trabalho dos mediadores de leitura é visto por Petit (2008) como indispensável, pois o gosto pela leitura não aparece apenas no contato com os livros, é preciso lhes atribuir sentidos que são redimensionados através do papel do mediador de formar comunidades de leitores, como, por exemplo, os Clubes de Leitura.

Para o entrelaçamento das vozes ocorrer a mediação é essencial. Petit (2008) discorre sobre a importância de investir nos sujeitos mediadores que podem vir a ser o professor, um bibliotecário, um auxiliar de biblioteca, um amigo, um familiar ou alguém com quem se mantém um vínculo, que reconhece as estratégias discursivas e exerce a função de aproximar a obra dos leitores, tentando ora atender aos horizontes de leitura, ora provocar rupturas legitimando o desejo de ler.

A Biblioteca Patativa do Assaré enfrenta diversos desafios, dentre os quais o de procurar, aliada às escolas, à comunidade, à sociedade civil organizada e ao poder público desenvolver interesses de leitura permanentes e atender às recomendações mínimas do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e a outras estabelecidas por instituições como a UNESCO (1994) que em seu *Manifesto para bibliotecas públi-*



cas recomenda que as bibliotecas reflitam sobre o papel e as funções que desempenham no mundo globalizado e de acordo com a realidade na qual estão inseridas e “proclama a confiança na Biblioteca Pública, enquanto força viva para a educação, a cultura e a informação, e como agente essencial para a promoção da paz e do bem-estar espiritual nas mentes dos homens e das mulheres”.

Somadas às contendas perenes surgiram adversidades inerentes a um contexto de crise sanitária, econômica e política, durante a pandemia da covid-19, cenário que exigiu novas estratégias e recursos. Um importante aliado nessa conjuntura foi o projeto fruto da parceria com a Recode e com a Toca Livros através da qual a BPA passou a ter um acervo digital de 19 mil títulos; criou o Clube de Leitura Cidade Poesia, que realizava encontros virtuais para discussão de livros do acervo da biblioteca digital e previamente sugeridos e lidos pelos participantes; realizou o IV Concurso de Poesia e com os trabalhos inscritos lançou o livro *Vila Nova – Cidade Poesia* (volume 2); desenvolveu no formato virtual: Ciclos de Palestras sobre História, Cultura Negra e Identidade: Legado Africano no Piauí, aniversários da biblioteca, Festival de Cultura (on-line) – Fazendo Arte da Cidade Poesia.

A biblioteca pública é um equipamento cultural essencial à democratização do acesso ao livro, à leitura, à literatura e precisa ser mantida porque é uma das principais formas de “assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro”, conforme garante a Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003. Petit (2008) defende a biblioteca pública como um espaço que amplia os horizontes e permite os sonhos, os devaneios, as perguntas e as possibilidades que são desconhecidas, sem a imposição de qualquer ideia ou forma de pensamento.

Para que a biblioteca consiga desenvolver interesses de leitura que perdurem durante a vida inteira, é necessário discutir as conexões e estreitar as relações entre leitura, literatura, escola, família e contexto social, repensar as concepções norteadoras da mediação, a partir das atividades culturais desenvolvidas e assumir a perspectiva de proposições que considerem aspectos históricos e sociais do uso da leitura como posto por Magnani (1989, p. 29), “é preciso repensar a dicotomia entre prazer e saber, além de pensar essas relações do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico”.

A relação dialética a ser estabelecida entre autor, texto e leitor – mediada pela biblioteca – parte de pressupostos segundo os quais a educação brasileira precisa de uma injeção de filosofia e de política para



rompermos com a alienação, com a passividade e com a massificação a partir da ampliação dos horizontes de leitura, garantindo que cada jovem possa desenvolver-se de forma holística com “criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica” (COELHO, 2000, p. 130).

Por considerarmos os fatores sociais, a condição social, cultural e econômica, a faixa etária, dentre outros fatores relacionados ao leitor e ao contexto no qual ele está inserido prevalece a concepção da leitura enquanto prática social para além dos muros da escola e que precisa ser ressignificada a partir do contexto no qual os sujeitos estão inseridos, por ser essencial aprender a ler o mundo, o que envolve a leitura da cultura.

No tocante à função social da leitura, compreendemos que o conhecimento de mundo é de suma importância para que a biblioteca fomente ações que proporcionem a experiência estética e conduzam à formação do leitor, uma vez que no contexto no qual estamos inseridos muitos obstáculos estão arraigados ao caminho.

II – A Literatura Juvenil de Assis Brasil na Biblioteca Patativa do Assaré

O município de Vila Nova do Piauí cresce ao redor da Biblioteca conforme afirmativa do professor Nonnon Terceiro “Vila Nova cresceu em torno dessa biblioteca”, ratificada nas palavras de Santos (2007):

O município conta com [...] uma pequena biblioteca, que é o xodó dos vila-novenses. No edifício mais vistoso da cidade, instalou-se a “Biblioteca Patativa do Assaré”, com 12 mil volumes e nada menos de 900 visitas mensais. Até onde sei, é a única cidade do Piauí onde a construção da biblioteca precedeu até a dos templos religiosos (SANTOS, 2007, p. 02).

Em 2001, através do Programa 01 Biblioteca em cada município, coordenado pelo Ministério da Cultura e pela Biblioteca Nacional, a Biblioteca Pública Municipal “Patativa do Assaré” (BPA) recebeu 2000 livros revitalizando o acervo municipal e dando um impulso para os projetos culturais desenvolvidos pela Biblioteca Municipal.

No entanto, uma lacuna permaneceu, no acervo doado pelo MINC constava apenas um autor piauiense: Mario Faustino e apenas um exemplar de *O homem e sua hora*, entre 2 mil exemplares. Em



2005, outro projeto garantiu a revitalização do acervo com mais mil livros, mas nenhum autor piauiense. A ausência das obras literárias juvenis de autores piauienses nos acervos disponibilizados pelo MEC e pelo MINC expõe uma fratura: sem a circulação das obras não há como estabelecer o elo entre autor, texto e leitor.

A SAB então traçou uma política de compra de livros de autores piauienses e passou a desenvolver projetos como *Balaio da Literatura Piauiense* com atividades na biblioteca, nas escolas e nas comunidades e os *Congressos de Cultura*, em preparação aos quais a BPA realiza oficinas nas quais exerce o papel de mediadora de leitura para jovens, professores e auxiliares de biblioteca.

A BPA recebe doações de livros advindas de pessoas físicas, escritores, empresários, professores, instituições como a UFPI e a SECULT/PI e de visitantes que participam dos eventos literários. Para a aquisição de obras literárias para os adolescentes a BPA tem critérios, que segundo o auxiliar Luz Couto (informação verbal), perpassam diversos pontos,

vão desde a importância das obras para o enriquecimento do acervo da biblioteca, passando por pontos que reflitam de que forma a obra contribui para a emancipação dos leitores, a diversidade temática e a relevância no universo literário, inclusive considerando a produção literária de autores piauienses que não aparecem nos livros didáticos, não constam no acervo dos programas federais de distribuição de livros e que são importantes para compreendermos o nosso lugar de fala e a nossa piauiensidade. (informação verbal)

Considerando os critérios acima mencionados, a biblioteca adquiriu a obra do escritor Assis Brasil teve uma vida longa dedicada à literatura, foi um escritor do seu tempo com uma vasta e rica produção literária, direcionada ao público infantil, juvenil e adulto, e com intensa participação na imprensa nacional. Pesquisando sobre a sua práxis literária nos deparamos com diversos projetos literários, entre os quais: crítica literária, novelas, crônicas, romances históricos, romances regionalistas, antologias, ensaios, contos, dicionário, biografia, obras infantis e juvenis.

Alfredo Bosi, em *História Concisa da Literatura Brasileira*, relaciona alguns autores e obras que considera essenciais para a compreensão do processo de renovação e ampliação da história literária bra-



sileira e destaca Assis Brasil ao lado de outros nomes expressivos como Antonio Candido, Manuel Bandeira, José Aderaldo Castello, Cavalcanti Proença, Gilberto Mendonça Telles, Benedito Nunes, dentre outros.

A qualidade artística e estética da práxis literária de Assis Brasil para jovens demonstra o quão importante é a literatura juvenil no processo de formação de leitores e a sua contribuição para o delineamento de um constructo teórico pertinente para o estudo do gênero no Brasil. As informações colhidas através dos documentos que registram o fluxo de empréstimos do acervo da BPA e dos depoimentos dos auxiliares ratificam essas premissas ao revelar que o autor mais lido é o escritor Assis Brasil, seguido por Patativa do Assaré, Machado de Assis, José de Alencar e Vitor Hugo, respectivamente em 2º, 3º, 4º e 5º lugar. Do acervo da BPA, composto por mais de 12 mil volumes, o livro mais lido é *O Cantor Prisioneiro*, em 2º lugar *Yakima, o menino onça*, ambos do escritor Assis Brasil.

Auxiliares de biblioteca e docentes atribuem ao fato de Assis Brasil ser o autor mais lido como eco do projeto desenvolvido pela BPA, a partir de 2007, que constava de várias etapas que foram realizadas no decorrer daquele ano e com desdobramentos nos anos posteriores, dentre as quais se destacaram, num primeiro momento a aquisição do acervo das obras infantis e juvenis do escritor, seguida de oficina de formação de mediadores envolvendo docentes, auxiliares de biblioteca, equipe da SEME e da direção das escolas do município, com duração de um mês, período no qual as obras foram lidas e as ações foram planejadas para serem desenvolvidas nas escolas e na biblioteca no decorrer do ano (com desdobramentos nos anos posteriores), montagem de peças de teatro baseadas em livros do Assis Brasil e a culminância do projeto que aconteceu no Congresso de Cultura “A Cidade Poesia apresenta Assis Brasil”, do qual o autor homenageado participou.

Durante a entrevista o professor Nonnon Terceiro (informação verbal) enfatizou que as aulas de teatro são essenciais para o contato com o texto literário e geraram uma disputa dos livros do Assis Brasil na BPA. Sobre a recepção dos adolescentes à obra assisiana destacou que:

Falar da recepção é falar do sucesso dessa peça, quando um espetáculo sai numa perfeição como aquela a gente pode entender que, pode saber, pode ter certeza que aqueles atores, aqueles adolescentes, eles se aprofundaram bastante nessa obra, eles foram atrás desse autor, foram atrás das obras desse autor, foram conhecer esse



autor profundamente para poder montar seus personagens, para poder fazer bonito, entrar na história, recriar a história como eles fizeram naquele dia, tão perfeito que o próprio autor confessou ter se emocionado, o próprio Assis Brasil [...] eles amaram o AB, eles amaram as obras do AB (informação verbal).

No âmbito das relações que envolvem literatura e teatro, o professor Nonnon Terceiro destaca que cada montagem do espetáculo teatral é uma interpretação, sua criação e recepção são coletivas e que ao selecionar o texto literário a ser dramatizado é necessário considerar a cultura local, os valores e os gostos da comunidade para a qual a peça se destina.

As ações da BPA também têm como alvo a formação de professores leitores, para que a rede de mediadores seja fortalecida e o alcance dos objetivos seja maximizado. A professora Mecenas Luz avalia a contribuição das ações desenvolvidas pela BPA no processo de formação dos professores da rede municipal vila-novense.

A criação da biblioteca, com tanto tempo depois podia estar melhor, porém, temos muitos resultados positivos, congressos marcantes na história da cultura e da educação de Vila Nova, os concursos de poesias, a publicação de livros, a recepção de alunos e da comunidade. A biblioteca foi muito importante para os professores, que não tínhamos o costume da leitura literária e a formação de leitores foi fruto dos projetos por ela desenvolvidos. Essas ações deram uma cara diferenciada para Vila Nova (informação verbal).

A “cara nova” ou diferenciada que a BPA moldou para Vila Nova aparece reiteradas vezes nas vozes dos entrevistados e com a qual co-mungam os auxiliares de biblioteca ao postularem que a biblioteca contribui para a emancipação daqueles que transpõem suas portas e ao conceberem como fundamental o papel que exercem enquanto mediadores. O auxiliar de biblioteca Luz Couto ao responder sobre o que a biblioteca representa afirma:

A biblioteca é imprescindível para todos, pra mim que trabalho nela e para comunidade em geral, porque ela é como se fosse uma grande janela que se abra para todos nós: conhecimento, prazer da leitura. Se não existisse a bibliote-



ca em Vila Nova, Vila Nova não era Vila Nova. A biblioteca faz toda a diferença para todos nós. É um ambiente muito agradável e que deve ser cada vez mais valorizado. Faz a diferença na vida de quem a frequenta regularmente e até na vida de quem vem esporadicamente (informação verbal).

Quando perguntados sobre com que frequência visitam a BPA, dentre os professores e os estudantes egressos usuários da biblioteca, 100% declararam frequentá-la regularmente. Quando inquiridos sobre o que os faria frequentá-la mais vezes responderam: eventos literários, concursos de leitura, livros novos e assinaturas de histórias em quadrinhos.

A Biblioteca não tira férias. Nos períodos de recesso escolar, prepara uma programação especial e organiza a participação de caravanas de todas as comunidades do município para visitá-la e participar do projeto “Caravana da Leitura” e, em parceria com o *Ponto de Cultura Cidade Poesia*, realiza oficinas, com o *Cine Mais Cultura Flor do Sertão*, organiza a projeção de filmes infantis e juvenis.

Dentre as atividades previstas no calendário anual da BPA e que conseguiram catalisar os interesses da comunidade estão as aulas de teatro e os Congressos de Difusão e Produção da Cultura Regional, sobre os quais Santos (2007) preconiza:

[...] com manifestações artísticas, recreativas e culturais. Entre os convidados, figurava ninguém menos que Assis Brasil, um dos mais festejados autores da moderna literatura brasileira. Ao contrário do que costuma acontecer em tais circunstâncias em que o autor se presta apenas a “abrilhantar” a festa, Assis foi conversar com seus leitores. [...] alguns alunos chegaram a ler até dez romances do autor de *Beira rio beira vida*. Trata-se de uma experiência nova em nosso Estado. A molecada foi um pouco além: leu e adaptou para o teatro fragmentos da obra do autor homenageado. Assis e sua companheira Anita não cabiam em si de contentamento. “É o tipo da homenagem que efetivamente conta”, atestaram (SANTOS, 2007, p. 02).

No decorrer do Congresso, além das leituras, do bate-papo literário e das adaptações das obras juvenis assisianas para o teatro, o autor também foi homenageado em versos produzidos e recitados por crianças e adolescentes.



Durante as entrevistas ficou evidente, na fala de estudantes egressos, professores e auxiliares de biblioteca, o vínculo que mantêm com a obra juvenil assisiana, uma das estudantes egressas entrevistadas, Cecília Luz (informação verbal), confessa em sua fala, que pode ser interpretada no sentido literal ou enquanto metonímia: “Temos muito apego ao Assis Brasil.”, o que revela uma relação de afetividade e cumplicidade entre autor, obra e leitor.

O contato com o texto literário através do teatro revela-se uma das atividades mais contundentes realizadas pela BPA no processo de mediação para a formação de leitores perenes e aparece citada com muita ênfase pelos participantes que compartilharam durante a entrevista as emoções afloradas através do contato com a literatura e com o teatro, conforme depoimento de Joana Montenegro (informação verbal) transcrito abaixo

O teatro é algo que mudou a vida de muitas crianças e jovens vila-novenses, inclusive a minha vida. Antes do teatro e da literatura eu era aquela pessoa totalmente desorientada, não tinha um rumo, uma direção. Com o teatro e com a literatura eu pude me encontrar. E *O Cantor Prisioneiro* foi uma obra que nos levou para o palco e nos rendeu muitos prêmios em festivais de teatro. Quando você está no palco você esquece todos os seus problemas, naquele momento não era eu, o teatro está nas minhas veias, quando você sobe no palco não vê ninguém, é algo inusitado, encarar o público e se perguntar: como vou entrar no personagem? É algo emocionante o personagem entra em você e é impressionante a forma como a gente se entrega ao texto...à personagem, a literatura nos torna um ser humano melhor e é uma experiência que vou levar para toda a vida. Não tenho palavras para descrever o que o professor de teatro Nonato fez na minha vida e a BPA proporciona essa transformação (informação verbal).

A obra de Assis Brasil também encontra ampla receptividade entre os auxiliares de biblioteca que, ao serem perguntados sobre os livros que mais marcaram suas trajetórias de leituras citaram: *A fala da cor na dança do beija-flor*, *O Mistério da caverna da coruja vegetariana*; *O Cantor Prisioneiro* e *Beira rio, beira vida*, todos do escritor Assis Brasil.

Os entrevistados revelam também a concepção que têm sobre o que a BPA representa para o contexto local e regional e o forte vín-



culo afetivo que existe entre eles e a biblioteca. A assertiva de Santos (2007), citada anteriormente, de que o município cresce ao redor da biblioteca pode ser parafraseada em relação aos leitores que “crescem dentro e a partir da biblioteca” e definem a relação que mantem com a biblioteca e com a obra literária de Assis Brasil com tons diferentes, mas que revelam um mesmo sentimento: amor e orgulho.

Considerações Finais

As ações da BPA são direcionadas à retomada da relação autêntica da literatura com a vida, enquanto efetiva prática social. Embora desvele apenas um recorte de uma parte da realidade, nos permitem aferir que consistem em um importante arcabouço para compreendermos as ações voltadas para o processo de formação de leitores literários perenes e à mediação da obra juvenil do escritor Assis Brasil.

A biblioteca investe em ações que promovem o livro com foco na socialização da leitura e mantêm uma relação intrínseca com o seu entorno sendo planejadas, executadas, monitoradas e avaliadas de forma contextualizada, reafirmando o compromisso de assegurar o direito à literatura juvenil. As atividades que fomentam as trocas de experiências e a socialização das leituras são as consideradas mais importantes pelos participantes.

Os mediadores são leitores e têm boa fundamentação teórica e metodológica o que se reflete na integração das atividades que envolve auxiliares de biblioteca, professores, jovens e suas famílias de forma sistematizada a partir de um planejamento previamente construído de forma coletiva e garante que a literatura juvenil seja considerada em sua dimensão estética, cultural e social.

A iniciativa da BPA para que a SEME priorizasse a leitura literária e adotasse a obra de Assis Brasil foi decisiva para a circulação e recepção da obra assisiana. A consistência das ações empreendidas nos últimos dez anos aliada à condução dos mediadores de leitura é fundamental à produção de sentidos, à formação do gosto literário e de leitores literários perenes e à ampla recepção à obra de Assis Brasil que permanece sendo o autor mais lido da BPA (com duas obras em 1º e 2º lugar) e o autor mais citado por professores, auxiliares de biblioteca e estudantes egressos.



Declarações como a da estudante Fontes Campelo (informação verbal) “Assis Brasil é uma referência importante para minha vida”, traduzem o sentimento de muitos participantes da pesquisa e ajudam a entender o porquê de ele ser o autor mais lido na BPA.

Parece salutar destacar a contribuição da literatura para o aflorar do sentimento de pertencimento dos participantes que no decorrer das entrevistas extravasaram o orgulho em ser vila-novense, a relação de afetividade com a BPA e com a obra do escritor Assis Brasil, a emoção ao reviver os momentos de mediação literária, numa clara constatação de que a literatura humaniza.

Na Cidade Poesia o livro é objeto de culto para muitos jovens, que leem sem que haja imposição da escola, e as práticas individuais e sociais de leitura reservam à literatura o valor de bem incompressível, os depoimentos estão permeados da revelação do sonho de ter uma biblioteca pessoal. O papel desempenhado pela BPA e a função social dos mediadores de leitura são elementos que contribuem para delinear o perfil da cidade.

A fruição da obra literária deve ser oportunizada a todo o ser humano como um direito. O texto literário, por seu conteúdo e o efeito que produz sobre o leitor, torna-se importante componente de conservação ou alteração da ordem social, o que se coaduna com as palavras da professora Mecenas Luz (informação verbal), proferidas durante a entrevista: “Literatura humaniza, traz informação, forma um cidadão mais crítico, participativo e poderíamos ter uma sociedade melhor se todos tivéssemos o direito à literatura como direito fundamental”.

Os entrevistados revelam também a concepção que têm sobre o que a BPA representa para o contexto local e regional e o forte vínculo afetivo que existe entre eles e a biblioteca. O papel da biblioteca como propagadora de informação e cultura foi realçado, assim como as atividades que realiza e envolvem as diferentes faixas etárias e expressões artístico-culturais e asseguram a sinergia do livro no contexto vila-novense.

Contrariando o que apontam as pesquisas brasileiras sobre leitura, a Cidade Poesia ousa ser uma cidade de leitores mesmo fincada no semiárido piauiense e com todas as adversidades largamente conhecidas. No universo de Vila Nova do Piauí encontramos uma comunidade que valoriza o papel que a biblioteca exerce enquanto mediadora de leitura que contribui para resistirmos aos processos de massificação e homogeneização do pensamento mesmo que a conjun-



tura nacional seja de cerceamento de liberdade e restrição de direitos, pois, a Cidade Poesia com sua gente “luminosamente livre” concebe o acesso aos diferentes níveis de cultura e à literatura como um direito inalienável, sem medo de ser feliz.

Referências

- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 49 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- Assis Brasil: um piauiense que transformou a literatura brasileira. **Sapiência**. Teresina, FAPEPI, n. 11, p. 6-7, mar. 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- MAGNANI, M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- SANTOS, C. *Os encantos da Vila*. **Jornal O Dia**, Teresina, p. 02, 22 de dezembro de 2007.

