

**O ENSINO DA LITERATURA EM DIÁLOGO COM A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR: EXPERIÊNCIAS
LITERÁRIAS NA PANDEMIA**

***LITERATURE TEACHING IN DIALOGUE WITH THE COMMON
NATIONAL CURRICULAR BASE: LITERARY
EXPERIENCES IN THE PANDEMIC***

IZANDRA ALVES

izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

<http://orcid.org/0000-0002-6063-3753>

NATÁLIA BRANCHI

natalia.branchi@gmail.com

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

<http://orcid.org/0000-0002-6063-3753>

RESUMO: Este artigo discute o lugar da Literatura na BNCC e de que forma está sendo travado o diálogo com a escola e os professores da área das Letras. Para isso, valendo-se, principalmente, dos estudos de Rildo Cosson (2020) e Annie Rouxel (2013), busca-se evidenciar como o texto literário chega até o estudante e de que forma o professor contribui para a formação de leitores que dialoguem com o tempo do texto, o do autor e o seu próprio tempo. Ademais, as pesquisas de Jorge Larrosa (2006) e Magda Soares (2006), acerca da escolarização da literatura e da literaturização da escola, são debatidas à luz de duas ações de extensão realizadas com estudantes de instituições públicas de ensino básico. Tais atividades demonstraram que há caminhos possíveis para contemporanizar os clássicos e permitir o diálogo entre os autores e os leitores de diferentes tempos.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Literatura; Ensino de literatura; Extensão.

ABSTRACT: This article discusses the place of the Literature in BNCC and what way it's being discussed with the school and teachers of Languages. For this, based mainly on the studies by Rildo Cosson (2020) and Annie Rouxel (2013), it seeks to highlight how the literary text reaches the student and how the teacher contributes to the formation of readers who dialogue with the time of the text, the author and your own time. Furthermore, the researches by Jorge Larrosa (2006) and Magda Soares (2006) on the schooling of literature and the "literaturization" of the school are debated alongside two extension actions carried out with students from public institutions of basic education. Such activities demonstrated that there are possible ways to "contemporaneize" the classics and allow for dialogue between authors and readers from different times.

KEYWORDS: BNCC; Literature; Literature teaching; Extension.

Introdução

O ensino básico brasileiro é, desde sempre, envolto por discussões acerca dos

regramentos que o norteiam. Nos últimos anos, os debates giram, principalmente, em torno da organização curricular. Em documento que data de 2018, surge a Base Nacional Comum Curricular que visa regradar a organização curricular das instituições de ensino a fim de, dentre outros elementos, equilibrar/equipar conhecimentos escolares visando a diminuição das desigualdades educacionais regionais.

No meio deste embate, e sofrendo grandes alterações, encontra-se o ensino da leitura e da Literatura que, de acordo com o documento, encontra-se não mais como um componente curricular independente, mas sim, diluído na grande área das Linguagens e suas tecnologias. Por um lado, vê-se com bons olhos a não fragmentação como um aliado para um ensino da Literatura voltado à educação literária como um todo, abrindo o leque de participação e envolvimento da grande área composta pela Língua Portuguesa, Inglês/Espanhol, Educação Física e Artes. Por outro lado, quando o documento não mais nomeia a Literatura como componente curricular, com conteúdos e organização individualizados, mas sim diluídos na Língua Portuguesa, o ensino da Literatura parece estar comprometido.

Tal afirmação se baseia, principalmente, na precária formação dos educadores para o trabalho com a Literatura, tanto por parte das instituições que forma estes profissionais, como também a precária oferta de cursos de formação permanente voltados para esta área. Há, ainda, a problemática acerca do material de apoio do professor para as aulas: o livro didático. Este, em sua grande maioria, é focado em fragmentos de textos literários com o fim exclusivo de trabalho com a gramática e/ou com foco na história da Literatura. Dessa forma, tudo contribui para que o professor deixe de lado a leitura integral do texto literário e toda a exploração estética e fruidora que dele advém, para focar-se no ensino da gramática, já que não existe mais a disciplina que aborde exclusivamente o ensino da Literatura.

Neste cenário, faz-se necessária e urgente a discussão acerca de encontrar meios para auxiliar o profissional das Letras a atuar em suas aulas para que o ensino da Literatura na escola não seja mais uma carga pesada tanto para si quanto para os estudantes. Já que a BNCC abre portas para o ensino da leitura e da Literatura voltados para a inclusão de gêneros que contemplem tanto o clássico quanto o contemporâneo com possibilidades de abranger todo o campo das linguagens, eis o momento para valer-se disso e pensar em um ensino amplo, dinâmico e que dialogue com outras áreas do

conhecimento.

Diante destas possibilidades que o documento abre à organização curricular, no que diz respeito ao ensino da Literatura e da leitura na escola, é urgente pensar em fazer dela um espaço dinâmico, colaborativo e culturalmente diverso onde o texto literário seja o centro. Assim, pensar em literaturizar a escola é, também, contemplar o projeto de humanização ligado diretamente à leitura, defendido por Antonio Candido (2016), o qual a instituição escolar deve, prioritariamente, ter como meta.

Neste sentido, este artigo discute alguns aspectos da BNCC, bem como o lugar que tem a Literatura neste documento e de que forma está sendo travado o diálogo com a escola e os professores da área das Letras. Os textos teóricos de pesquisadores como Sarah Ipiranga (2019) e Magda Soares (2006) são alguns dos que embasam esta discussão. Cabe, ainda, neste diálogo sobre o ensino da literatura na escola sob o legado do novo documento norteador, trazer como auxílio, os teóricos Rildo Cosson (2020) e Annie Rouxel (2013), para evidenciar como o texto literário chega até o estudante e de que forma o professor mediador contribui para a formação de leitores que dialoguem com o tempo do texto, o do autor e o seu próprio tempo. Para tanto, valendo-nos, também, dos escritos, principalmente, de Jorge Larrosa (2003) e Michéle Petit (2009), termos como escolarização da literatura e *literaturização* da escola são postos lado a lado à luz de duas ações de extensão realizadas em instituições públicas, com estudantes de ensino básico, a fim de apontar caminhos possíveis para, como evidencia Ítalo Calvino (2007), *contemporizar* os clássicos e permitir o diálogo entre os autores e os leitores de diferentes tempos.

A leitura e a literatura na BNCC: que lugar ocupam?

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um importante documento que norteia a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas escolares da educação básica, a fim de garantir o pleno desenvolvimento dos educandos de nosso país. Elaborado através de uma proposta dialógica entre sociedade e estudiosos da área da educação, a BNCC, para além de apenas orientar a construção de planos pedagógicos de escolas públicas e privadas do país, regula políticas para a formação de professores, define formas de produção de materiais didáticos e a avaliação dos estudantes. Assim, ela

determina o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os educandos da rede básica de ensino, buscando colocar a educação brasileira em compasso com as demandas da sociedade do século XXI, que é tecnológica, ágil e informatizada.

A divisão do documento é feita em três partes que correspondem a cada fase escolar dos alunos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estas partes compartilham dez competências gerais que foram consideradas essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes e são definidas pela mobilização de conhecimentos e habilidades que incitam determinadas atitudes e valores que permitem aos alunos a capacidade de resolver demandas complexas da vida cotidiana. A Base também orienta que essas competências sejam desenvolvidas em cada uma das quatro áreas do conhecimento, que são divididas em Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ao contrário das políticas educacionais anteriores, tais como PNE (Plano Nacional de Educação - 2014) e PCNs (Parâmetros Nacionais Curriculares - 1997), que serviam apenas como orientadoras dos processos educativos, a BNCC possui cunho obrigatório e deve ser a base dos planos didático-pedagógicos de todos os professores de todas as escolas brasileiras. Assim, ao aprofundar-nos neste debate acerca da construção e da implementação do documento, podemos, à primeira vista, até pensar que este processo foi fácil. Por ter sido extremamente necessária e urgente a regulamentação, talvez imaginemos que ela tenha sido bem aceita pelos profissionais da educação. No entanto, este processo não se deu tão tranquilamente, da forma que, inicialmente, presumia-se que aconteceria.

Isso porque, ao mesmo tempo em que comemoramos a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que visa garantir uma plena aprendizagem e desenvolvimento de habilidades a todos os estudantes brasileiros, de forma equânime, percebe-se o quanto também ficaram evidentes as falhas no sistema educacional e que o documento escancara aos olhos de quem o lê atentamente. Um exemplo que se pode citar é o que diz respeito a falta de preparo dos professores (cuja culpa também carregam as instituições de ensino formadoras de docentes) para interpretar o documento bem como sua extenuante carga horária de trabalho o que não os permite um planejamento adequado para suas aulas, sem falar na baixa remuneração, incompatível com os investimentos de anos e anos de formação permanente.

Por compreender o propósito de se estimular o desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC pode deixar entrever uma falta de direcionamento curricular. No documento, os conteúdos a serem trabalhados não são detalhados. Assim, somados o problema de não explicitação curricular com a formação deficitária dos professores temos, como resultado final, a dificuldade dos próprios educadores em compreender o documento.

Especificamente sobre a área da Literatura, percebemos o não direcionamento específico acerca do componente curricular. Há, contudo, uma certa generalização sobre as formas de trabalhar em sala de aula. Tala afirmação se deve à observância ao lugar que a Literatura e a leitura ocupam na BNCC, visto que é nada privilegiado e/ou muito evidenciado. De acordo com estudo feito pela pesquisadora Sara Ipiranga (2019) acerca de como esse componente curricular está previsto no documento, ela destaca que das quase 600 páginas, apenas 4 são dedicadas à Literatura.

Ademais, diferentemente de outras disciplinas, ela é apresentada apenas como uma ramificação da Língua Portuguesa dentre as práticas de linguagem, no eixo leitura/escrita. Assim como nos PCNs, na BNCC, ela permanece apenas como um campo de atuação (campo artístico-literário) e não como uma matéria à parte, que reclama objetivos próprios para ser mediada de acordo com suas características bem particulares. Já na introdução do campo artístico-literário, podemos observar uma tentativa de abranger de forma geral todas as artes, incluindo a literatura: “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495). Dessa forma, percebemos que a Literatura é colocada como uma arte dentre outras, sendo necessário, portanto, estudá-la em compasso com a Língua Portuguesa.

Assim, quando o documento propõe uma ideia de integração entre língua e Literatura, colocando-a em diálogo com as práticas de linguagem, percebemos generalizações e falta de direcionamento em relação aos conteúdos a serem trabalhados e formas adequadas de mediá-los. Nesse sentido, a ideia de uma Educação Literária se mostra um tanto que incompleta e/ou insuficiente no documento, sendo construída apenas por indicativos de formação. Contudo, longe de apenas possuir aspectos negativos, em contrapartida, há como ver no documento, aspectos que, se bem conduzidos, podem assumir grande relevância.

Na parte que se refere ao ensino da Literatura, nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC busca privilegiar a dimensão humanizadora da Literatura destacando a formação de um leitor-fruidor, que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018). Assim, ao falar sobre Literatura e humanização, cabem aqui as percepções de Antonio Candido (2017) que, em seu célebre ensaio sobre O Direito à Literatura, afirma sobre o poder que tem ela de dar forma aos sentimentos e libertar do caos; de humanizar.

Na seção sobre o Ensino Médio, é possível notar o reforço à formação do leitor literário e ao desenvolvimento da fruição de obras canônicas, sem excluir as expressões literárias mais próximas da cultura juvenil, como resenhas e *vlogs*. A escrita literária também é citada, como uma forma “rica em possibilidades expressivas” (BRASIL, 2018, p. 495). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que é permissiva em relação à qualidade estética de obras, não abandona o clássico, o canônico, sendo ele mencionado também. Essa busca por diversificar os gêneros, indo do clássico, que é fundado em valores nos quais as sociedades se reconhecem, ao contemporâneo, que lança o olhar sobre o nosso mundo atual, é uma das estratégias discutidas por Annie Rouxel (2013) para se realizar uma seleção adequada e ampla de obras que vise a formação literária dos estudantes.

Assim, diante dessas perspectivas, podemos perceber que a Literatura e a leitura, dentro da BNCC, ocupam um espaço não tão bem delimitado e direcionado - o que pode dificultar a interpretação de muitos educadores. Além disso, a carga horária exacerbada de trabalho destes profissionais também acarreta dificuldades para a elaboração de planos pedagógicos em conformidade com o que a BNCC aponta.

Contudo, mesmo diante de tantas incongruências e desencontros entre o que consta no texto e o que os profissionais estão capacitados para realizar, efetivamente, em suas aulas de Educação Literária, os pesquisadores que analisaram o documento com maior profundidade apontam caminhos possíveis para um trabalho adequado com a literatura na escola.

O ensino da literatura na escola: escolarização da literatura ou literaturização da escola?

Ao pensarmos sobre escola e Literatura, por vezes, podemos até conjecturar que os termos trazem ideias opostas. Isso porque a literatura, a arte da palavra, não parece, à primeira vista, combinar com os procedimentos formalizados de ensino e de organização curricular que permeiam o espaço escolar. A liberdade para imaginar, pensar e experienciar, possibilidades que um texto literário pode propiciar ao leitor, parece estar longe de compactuar com os limitados métodos de ensino escolar.

A leitura do texto literário, mais do que simples divertimento, oferece matéria fecunda para formar ou transformar mentes, pois “é um dos mais eficazes instrumentos de formação dos imaturos” (COELHO, 2000, p. 16). Ela é, em essência, formadora, pois nos humaniza (CANDIDO, 2017), afina nossas emoções, além de permitir que (re)conheçamos a nós mesmos nas palavras proferidas/ditas/escritas pelo outro, como ensina Larrosa (2016) quando diz que ela nos (de)forma porque nos move e (co)move, mesmo que o seu intuito não seja pedagógico.

Assim sendo, parece-nos quase natural que a escola aborde, dentre suas inúmeras práticas, a literatura como mecanismo de formação de leitores e exercício de sua humanidade, através do efeito estético dos textos. Sua essencialidade no ambiente escolar (e não só nele) se dá, dentre outros motivos, porque, como aponta Eliana Yunes (2003), nos (re) aproximamos da vida. Através da leitura, somos conduzidos aos mais variados lugares pela palavra proferida pelo outro, transitamos por discursos realizados por outrem e os (re) significamos de acordo com as nossas próprias vivências. Dessa forma, somos convidados a voltar nosso olhar para dentro de nós mesmos para que (re) visitemos nossas próprias convicções e ideias, com o intuito de compreendermos o pensamento do outro e a nós mesmos.

Como explica o pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2016), a leitura é uma experiência de linguagem e de pensamento; uma experiência emocional onde está em jogo a sensibilidade, os nossos sentimentos. E são esses elementos que constituem a nossa subjetividade; a partir deles, nos construímos e reconstruímos a cada dia. Assim, com a leitura, está em jogo a formação da nossa subjetividade, sensibilidade e compreensão para e com o próximo, além do exercício de nossa humanidade - artefatos tão caros e essenciais na atualidade. Portanto, na escola, o lugar em que, teoricamente, nos preparamos para a vida, a literatura não poderia deixar de estar presente.

Dentre as possibilidades de pensar e introduzir esta arte da palavra na escola,

destacamos duas que, atualmente, vêm sendo discutidas por pesquisadores. A primeira é defendida por Larrosa (2006), o qual explica que ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura, deve-se literaturizar a escola. Esta perspectiva de abordagem afirma que os espaços escolares é que devem ser literaturizados, ou ocupados com a beleza da linguagem estética que a literatura possui, e não transformar o texto literário em um objeto pedagógico.

A segunda concepção de análise da relação entre literatura e escola é defendida por Magda Soares (2006) e é denominada escolarização da literatura. Nessa perspectiva, analisa-se o processo pelo qual há uma apropriação pela escola, da literatura, tornando-a um instrumento para atender os seus próprios fins. Apesar de, por vezes, carregar um tom pejorativo, o termo escolarização não deve ser condenado ou depreciado. O que se deve compreender é que é bastante diferente falarmos em texto didático e texto didatizado (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002). Ademais, não há escola sem escolarização dos conhecimentos, sejam estes artísticos ou matemáticos, pois

A escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categoria (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e seleção, e consequente exclusão de conteúdos, pela organização e sequenciamento desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos - e é a esse processo que se chama a escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui (SOARES, 2006, p. 21).

Assim, ao penetrar na escola, naturalmente, a Literatura passa pelo processo de escolarização. O ambiente escolar é caracterizado por determinar um espaço e um tempo para que a aprendizagem ocorra. E, com a Literatura, não poderia ser diferente. Portanto, negar a escolarização da literatura, seria negar a própria escola (SOARES, 2006).

No entanto, apesar de necessária, o que temos observado sobre a maneira que a escolarização da literatura tem sido realizada é que, por vezes, o texto literário não é abordado pela escola como uma forma de propiciar momentos de fruição e de valorização de uma experiência estética da linguagem. Ao analisar a forma que muitos livros didáticos, por exemplo, desenvolvem atividades de leitura, a pesquisadora Magda Soares (2006) destaca que eles apresentam fragmentos de textos, que soltos, se mostram sem nenhuma estruturação lógica. Além disso, na abordagem do texto poético, focam, apenas, na conceituação de termos como estrofe, verso, rima ou, ainda, em fins ortográficos e

gramaticais. Assim, o texto literário fica condicionado a uma atividade que, por vezes, “deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 2006, p. 47). Neste sentido, tanto os pesquisadores quanto a própria BNCC apontam que este não é o caminho mais adequado para a abordagem do literário em sala de aula. Como a autora afirma, esta forma de trabalho com o texto apenas afasta o aluno da leitura, comete um desserviço, realizando um trabalho na direção contrária daquela que a BNCC e os estudos no campo do ensino da Literatura apontam.

O que, portanto, deve ser repensado não é a escolarização da Literatura, mas, sim, sua errônea escolarização (SOARES, 2006). Este tipo de abordagem configura-se, então, como uma deturpação que falseia o verdadeiro potencial de um texto literário. Assim, da mesma forma como se vê a *didatização* literária nos livros didáticos, podemos percebê-la na seleção inadequada e restrita de obras para os alunos, na não motivação dos estudantes pelo professor, na falta de bibliotecas nas escolas, dentre tantas outras instâncias em que a literatura é mal escolarizada.

Além deste impasse, outro problema frequente em relação ao trabalho de escolarização da literatura foi observado por Maria Amélia Dalvi (2013), que discute a visão acrítica e hedonista de que, na escola, devemos apenas ler por prazer. Para a autora,

Essa opção tem por consequência o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada (também) como conteúdo (inclusive político) que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, avaliado (no sentido também de problematizado). O estudante precisa, sim, ser incentivado a ter contato com formas mais sofisticadas, que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, e precisa saber que há certos conteúdos e posicionamentos que a instituição escolar e a sociedade esperam que ele aprenda (DALVI, 2013, p. 128).

Nota-se, então, que no lado oposto da obrigatoriedade há, também, a permissividade ou o não planejamento da educação literária quando, na verdade, é extremamente necessário que a Literatura seja tratada como um conteúdo a ser aprendido e compreendido pelo aluno. Ao deixar que uma aula de Literatura seja, apenas, como um momento de prazer, sem procedimentos metodológicos de estudos, corremos o risco de trivializá-la o que, da mesma forma que o trabalho apenas gramatical com o texto, apaga ou deturpa o literário.

Enxergar a Literatura como um objeto de estudo que precisa estar claro, estruturado e metodologicamente organizado, tanto para o estudante, como para o professor, não implica em ser ou “autoritário ou limitador em relação à criatividade dos

estudantes ou à natureza do texto literário” (DALVI, 2013, p. 134). O que realmente pode limitar o texto literário e o aluno, no que tange à criatividade, é ser desmedido demais, não motivando e explorando as múltiplas possibilidades de análise que a leitura literária oferece.

Assim, reafirma-se o propósito de que a escola deve ser literaturizada por ser a Literatura um objeto de estudo a ser aprendido e apreendido. Neste sentido, cabe dar atenção e cuidado ao planejamento para não deixar a aula de Literatura cair no trivial na tentativa de preservar a experiência individual que o texto literário oferece; contudo, é possível que o mediador crie pontes de acesso entre leitores e textos a fim de que os estudantes acessem e explorem o que de melhor cada um pode extrair do que lê e, coletivamente, (re)construir saberes através do compartilhamento das vivências textuais. Assim, nota-se que, para além das concepções estigmatizadas, precisamos valorizar o texto literário, em sua totalidade e pluralidade, visando a expansão da bagagem literária de cada estudante.

Dentre as diversas possibilidades de valorização do texto literário em sala de aula, o pesquisador e professor Rildo Cosson (2014) aponta em sua obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário* múltiplas abordagens do texto com os estudantes, visando expandir o que chama de letramento. Essas formas vão desde perspectivas mais próximas à cultura do jovem leitor como, por exemplo, a *fandom*, que, basicamente, consiste na reescrita ou continuação de uma obra agraciada por seus fãs/leitores e o *RPG*, que se caracteriza como a criação de uma narrativa desenvolvida por um mestre, que cria os cenários e os conflitos a serem resolvidos pelos demais participantes. Cita, ainda, a resenha e a motivação da discussão em sala de aula, impulsionada pelo professor. Ademais, Cosson reafirma a importância de escolher obras variadas, tanto no gênero como na linguagem, pois “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).

Além da ampliação dos conhecimentos acerca destas reflexões teóricas, as condições de trabalho dos docentes de nosso país, principalmente os da rede básica e pública de ensino, precisam ser reavaliadas e transformadas. Sabemos que a precariedade de salários e tempo para aprofundamento e imersão em leituras literárias abala e/ou interfere negativamente o professor impedindo-o de qualifique-se. Portanto, para que a

Literatura seja corretamente escolarizada, ou então, que se *literaturize* a escola, uma transformação em todo o sistema básico de ensino precisa ser realizada. Caminhos para a ressignificação existem e podem ser ampliados.

Experiências de leitura na escola: ressignificação

Se, como afirma Michèle Petit (2009), “os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e reencontrar a alegria” (PETIT, 2009, p. 34), o ano de 2020 acentuou esta sensação ou certeza. Isso porque o mundo agoniza, há quase dois anos, com as consequências devastadoras da pandemia do coronavírus. Além de cumprir com as medidas restritivas de distanciamento e ficar a maior parte do tempo trancados, cada um em sua casa-gaiola, com medo do contágio, muitas pessoas sentiram a dor de perder entes queridos, conhecidos ou familiares.

Assim, diante deste cenário caótico, de muitas incertezas, no qual reina a monotonia, as pessoas têm procurado formas de sobreviver e de (re)existir. Dentre essas maneiras, vê-se, principalmente, a arte em suas múltiplas manifestações, como um forte gatilho no enfrentamento desta crise. Por isso, os livros, mais do que nunca, têm agido como uma forma de suspender a condição de prisioneiros e experienciar novas histórias e aventuras.

Assim, nesse momento de incertezas, no qual não há referências suficientes que auxiliem na elaboração das crises interiores a que todos estão submetidos, há um grupo que sofre duplamente: os adolescentes. Estes que, por questões biológicas, já se encontram em fase de crise, agora, se veem ainda mais predispostos a ela e é no ambiente escolar que podem encontrar algumas possibilidades de refúgio.

Apesar de estarem em crise, “saídas nos são oferecidas para que não sejamos atingidos pelos componentes destrutivos daquilo com que somos confrontados. (PETIT, 2009, p. 33). E estas saídas que apontam Petit (2009) são as ideias. Momentos em que utilizamos de nossa imaginação para suspendermos nossas condições físicas. Desta forma, momentos em que verdadeiras experiências ocorrem, através de leituras literárias, tornam-se extremamente necessários para este grupo em específico (e não só para este) ser capaz de superar suas próprias crises e é a escola uma das responsáveis por promover estes encontros entre os adolescentes e a palavra em forma de arte a fim de que dessa

reunião resultem verdadeiras experiências.

Ao falarmos sobre a leitura como uma experiência, cabe trazermos os estudos de Larrosa (2016), que conceitua a experiência como o que “nos passa”, “o que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 21). Assim, a leitura como experiência se define como um ler para fruir, ler para a vida, sem nenhuma função além dela mesma. Para o pesquisador, as verdadeiras e mais profundas experiências de leitura acontecem quando não têm finalidade alguma. A partir do momento que são “para” alguma coisa ou “para atingir um determinado objetivo”, deixam de ser experiência. E, se não temos experiências com as leituras que lemos, nada nos passa, nada acontece em nós, por isso, são vazias de sentido.

Diante disso, visando promover aos adolescentes em crise alguns momentos valiosos de encontro com a leitura que nos passa e (per)passa (LARROSA, 2016) o projeto de extensão Experiências de leitura em espaços de crise, do IFRS, *campus* Feliz, realizou, no ano de 2020, intervenções com a leitura literária em escolas da região. Trata-se de ações leitoras realizadas de maneira remota, através de plataformas digitais. Aqui, destacamos duas destas atividades de promoção de leitura, que denominamos “Entre nós e pontos” e “E agora, José?”.

A primeira destas ações, que denominamos “Entre nós e pontos”, ocorreu através do *Google Meet* e durou em torno de 1 hora. Participaram alunos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da região e estudantes de segundo ano técnico integrado ao Ensino Médio, do IFRS, *campus* Feliz. Esta ação foi planejada pelo grupo responsável pelo projeto, juntamente com os professores das turmas que, antecipadamente, já haviam encaminhado a leitura individual dos textos a serem compartilhados no dia do encontro virtual.

Assim, com base no texto *O espelho* (1994), de Machado de Assis, seguimos os preceitos da BNCC que aponta a necessidade de levar aos estudantes o conhecimento de diferentes textos, desde o marginal até o clássico. Como os estudantes já haviam lido o conto, foi possível estabelecer um diálogo que, inicialmente, se deu a partir da observação de suas imagens refletidas no espelho: a tela de seus *smartphones*. O propósito foi de que pudessem retomar mentalmente a leitura já feita, recobrando, agora, pausadamente, refletidamente o que o texto sugere. Como diz Larrosa (2003), para a experiência acontecer é preciso ler devagar, pensar devagar, ou seja, tirar a velocidade do momento e

pausar para viver a experiência com o texto. O propósito foi de que cada um pudesse olhar para dentro de si e perceber qual era sua verdadeira imagem refletida no espelho.

Durante o momento síncrono, a mediadora, com um espelho em mãos, através da tela do computador, declamou o poema *Retrato* (2012), de Cecília Meireles, a fim de introduzir a discussão e aproximação entre as diferentes artes da palavra, por aproximação temática. Os estudantes participaram trazendo exemplos de outras manifestações artísticas onde o espelho enquanto objeto simbólico é o centro. Inclusive músicas atuais como *O espelho*, da *funkeira* MC Ludmila¹⁵, surge como exemplo, mostrando o quanto o clássico de Machado de Assis pode dialogar com o mundo dos adolescentes. Os estudantes perceberam que o texto literário está mais próximo do cotidiano do que eles imaginam. A discussão permitiu que estabelecessem a conexão de suas vidas com e a máscara social atual, o *Instagram*, que utiliza filtros para as imagens e corrigem nossas imperfeições, a fim de esconder e/ou dificultar a identificação de quem realmente somos. Assim, a reflexão trazida à tona foi a de que, por vezes, sem as máscaras ou filtros, não nos reconhecemos, como o alferes do conto de Machado, que somente enxergava a si mesmo no espelho, quando vestia a farda.

Enquanto o texto machadiano era posto em discussão, também explicitamos aspectos linguísticos e possíveis dúvidas em relação ao vocabulário pois, como afirma Annie Rouxel (2013), a compreensão sobre o léxico e o metaléxico de um texto é essencial para os alunos compreenderem o texto e não cometerem uma “subjetividade desenfreada, fruto de um delírio interpretativo” (p. 22). O que percebemos é que os estudantes, à primeira vista, mostravam-se arredios e/ou inseguros com relação ao texto machadiano, contudo, ao possibilitarmos as saídas para associar, relacionar com seus mundos, perceberam que possuíam autoridade para opinar. Julgamos ser de grande importância este incentivo à expressão pois, em muitas vezes, os adolescentes, por timidez ou medo do erro, deixam de expor suas ideias. Eles

resistem em revelar aquilo que consideram sua intimidade. Pudor ou medo do contrassenso, do erro de interpretação que os desacredita diante da classe e de seu professor? Eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo ou em observações sem risco para eles. Trata-se, pois, de infundir-lhes confiança para que ousem pensar a partir de si próprios. (ROUXEL, 2013, p. 21-22).

¹⁵ MC LUDMILLA. **O espelho**. Disponível em: <https://youtu.be/3IFxK9IhV54>. Acesso em: 08 jun.2021.

Portanto, com o incentivo do professor, o estudante possivelmente se sentirá mais seguro para expor sua real opinião e interpretação acerca da obra - assim como realizamos nesta ação leitora. Ao motivarmos o aluno a pensar a partir do que leu e do que tem internalizado, estaremos auxiliando-o a entender qual o seu gênero de texto preferido, descobrindo, assim, suas preferências de leitura, um grande passo rumo à formação de um leitor crítico.

Ao final da ação, propomos que os estudantes, em conjunto com seus familiares, escolhessem uma palavra, frase ou expressão do texto *O espelho* que julgassem ser mais significativa para que, em um pequeno pano, traçassem um bordado que representasse o encontro machadiano na quarentena. Para auxiliar nesta tarefa, convidamos uma ex-aluna da escola, hoje artista da arte do bordado, que fez sua participação no encontro síncrono para orientar os estudantes no traçado. Pretendemos que esse processo de construção/transposição da leitura ou o que ficou dela, processo primeiramente individual/familiar, transforme-se em um grande espelho representativo dessa leitura machadiana elaborado em período pandêmico. Com isso, almejamos que os estudantes percebam o afeto, o amor e o acolhimento que a leitura literária pode proporcionar. A conversa sobre livros e leituras não precisa, necessariamente, ser delegada como tarefa escolar, mas pode ser aberta ao entendimento do mundo à nossa volta com suas múltiplas possibilidades. Salienta-se que o documento da BNCC orienta que a escola estabeleça este diálogo entre as culturas populares, as dos estudantes e seu meio e às consideradas eruditas e clássicas.

A segunda ação, denominada “E agora, José?”, deu-se por meio do texto *E agora, José?* (2015), de Carlos Drummond de Andrade, e foi realizada durante 1 hora, através da plataforma *Zoom*, durante o horário de aula síncrono da turma participante; estudantes de uma Escola Estadual da região, juntamente com a professora da turma. Desta vez, realizamos a leitura em conjunto com os alunos, por tratar-se de um texto poético menos extenso. Ao pronunciar em voz alta, movidos pelo ritmo e musicalidade do texto, a ação permitiu um maior entrosamento do grupo que se mostrou confiante em arriscar-se na leitura ritmada. A escolha por este modo de ler, deu-se porque

Nessa situação, o leitor participa integralmente do processo de leitura de literatura: com o corpo que sonoriza e que ouve, com o coração pelas emoções que sentem sentimento que experimenta, com a cognição pelo processo imaginativo que convoca sua memória, criatividade, esquemas mentais estruturantes da apreensão de sentidos por meio da língua e da elaboração de novos significados”. (AMARILHA, 2019, P. 19)

Assim, percebemos que a leitura sonorizada pode ser uma forma de atrair a atenção dos alunos-leitores, de envolvê-los no poema, através dos diversos sentidos e emoções que o texto possibilita desencadear. Em uma história contada ou em uma poesia declamada, ouvimos, vemos, sentimos, imaginamos, etc. E, dessa forma, elaboramos novos sentidos e significados às palavras, tornando o momento de leitura inesquecível, uma verdadeira experiência e encontro entre texto/autor, leitor/ouvinte e narrador.

De acordo com informações colhidas junto à professora da turma, os jovens leitores possuem contato com diferentes estilos musicais; por isso, escolhemos o poema *E agora, José?*¹⁶, declamado em forma de *rap*, para ser uma das apropriações feitas com o texto *drummondiano* e que serviriam de ponte de acesso entre nós e o grupo. Assim, lançamos o questionamento a cada estudante: E agora, Maria? E agora, Gustavo? E agora, Natália? O propósito foi de que cada um se questionasse sobre o seu estar aqui e agora.

Acerca desta metodologia, de abordar os clássicos por meio de obras ou outros objetos semióticos contemporâneos, Annie Rouxel (2013) afirma que isso pode funcionar como um dispositivo para interpelar os estudantes, no qual um diálogo entre presente e passado é realizado, promovendo um sentimento de alteridade e curiosidade no estudante. Dentre as inúmeras maneiras possíveis para realizarmos associações de clássicos com a nossa atualidade, podemos promover a

Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época-um poema, um quadro, uma música; uma confrontação da obra com adaptações contemporâneas, que funcionam também como “texto de leitores [...]”; vai e vem entre uma obra do passado e sua reescrita contemporânea; leitura de um clássico em comparação com uma obra do presente que aborde a mesma problemática (ROUXEL, 2013, p. 27).

Dessa forma, o professor, com sua inventividade, poderá interpelar os alunos, suscitando sua participação com uma nova interpretação/releitura/contemporização acerca dos clássicos. Já que a principal característica de uma obra clássica é sua atemporalidade, a abordagem de problemas/sentimentos/situações que perpassam épocas, por que não utilizar essa propriedade para cativar os estudantes, fazendo-os refletir sobre sua realidade, ligando-a com questões sociais tratadas pelos clássicos? Este é um dos importantes avanços que traz a BNCC (2018) quando aponta para esta necessária relação que o ensino da literatura deve fazer.

¹⁶ Alira POEMAS que encantam. **E Agora, José? - Clipe e Música da poesia de Carlos Drummond de Andrade**. Disponível em: <https://youtu.be/CTTr69Gy0v0>. Acesso em: 08 jun.2021.

Assim como na ação que anteriormente descrevemos, realizamos a discussão sobre o texto e respondemos às dúvidas que, com o passar da atividade, surgiram. E, o que ouvimos desses estudantes, que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, foi sobre incertezas no que tange ao seu Ensino Médio e à vida durante a pandemia. Ao final da ação leitora, propusemos-lhes uma tarefa que se relacionava com as falas que realizaram. A coordenadora do projeto solicitou aos alunos que produzissem uma escrita respondendo o questionamento realizado por Drummond, em seu texto. Portanto, o questionamento, “E agora?”, direcionado pelo poema ao José, deveria ser respondido pelos estudantes, em um texto, do gênero que preferissem. O texto deveria ser enviado para sua professora que, posteriormente, compartilharia com os organizadores dessa ação. Infelizmente, por tratar-se de uma atividade realizada em final de ano letivo, a professora, provavelmente sobrecarregada de tarefas burocráticas, não enviou os textos dos estudantes para que tomássemos conhecimento acerca do resultado do trabalho.

A atividade extensionista proposta pelo grupo do projeto, entra em sintonia com os propósitos da educação literária na escola que vê no texto literário uma ponte de acesso à subjetividade do leitor. Esses adolescentes, em contato com o texto *drummondiano*, redirecionaram a pergunta do eu-lírico a si próprios e, de acordo com as discussões travadas naquele momento síncrono, notamos que houve certa identificação entre os problemas enfrentados pelo *José*, de Drummond, e as incertezas e angústias vivenciadas pelos jovens adolescentes. Assim, o texto que, antes da leitura, estava somente no papel, quiçá, passou a viver nas mentes e corações de cada participante daquela ação.

Considerações Finais

Diante das experiências aqui descritas em consonância com as reflexões teóricas sobre o estudo da literatura na escola e sua importância na formação de leitores, o que se pode comprovar é que os jovens estudantes precisam, para além do acesso ao texto, encontrar relações significativas deste com seus mundos. Assim, a escolha de leituras para adolescentes precisa levar em conta o universo do qual fazem parte, seus campos de interesse e, principalmente, como aquele texto escrito, por exemplo, no século XIX, pode fazer algum sentido para ele, no século XXI.

O discurso de que os textos canônicos são de difícil compreensão e que não têm

nenhum interesse ao público jovem de hoje é preciso ser reavaliado. As experiências aqui descritas apontam para a falha destes argumentos. A literatura clássica, como defende Ítalo Calvino (1996), não pode ser afastada deste público por ser considerada de difícil acesso/compreensão, basta definir estratégias para mediar este encontro entre texto/autor/contexto e leitor; vimos que sim, é possível!

A BNCC abre possibilidade para a escola dialogar com diferentes formas de arte e vê no ensino da Literatura uma possibilidade de humanização (CANDIDO, 2017). Contudo, não abre um espaço específico como componente curricular, o que pode ser um entrave à sua ocupação efetiva nas aulas e importância na abordagem de elementos estéticos bem particulares. Assim, a formação permanente dos professores mediadores é fundamental para *literaturizar* os espaços escolares dando possibilidades de acesso ao literário, a fim de que tanto estudantes quanto professores possam, através dessa aproximação, perceber que há muito de cada leitor naquilo que lê, e que a literatura não está dissociada do seu mundo real, por pior que ele possa parecer ou sentir.

Assim, a proposta de levar Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade aos adolescentes foi ao encontro do que propõe a BNCC (BRASIL, 2018). O documento aponta a necessidade de ampliar a leitura dos clássicos na escola estabelecendo uma abordagem dialógica e comparativista entre diferentes textos, além de enfatizar a importância deles em si, em relação aos períodos literários aos quais estão vinculados. Acreditamos na ideia de que a escolha dos textos por nós trabalhados, possa ser de muito proveito para os estudantes, pois de acordo com Annie Rouxel (2013), o conteúdo existencial de uma obra deixa marcas importantes que contribuem para que tenham um ganho ético e estético, simultaneamente, como é o caso de *O espelho* (1994) e do *E agora, José?* (2015). Isso porque os textos, considerados clássicos, dialogam com o nosso tempo, como explica Ítalo Calvino (1996).

É, então, através do diálogo entre o passado e o presente que está o ponto de interesse dos jovens. Possibilitar que se vejam no - ou através do - espelho machadiano ou no - ou além do - José, de Drummond, na atualidade, é tarefa do professor-mediador que é convocado a, com sua criticidade e inventividade, construir pontes de acesso a memórias e histórias individuais que, unidas às coletivas, possam fazer sentido para o leitor, seja ele de que tempo for. Este é um dos objetivos da educação literária.

Referências

- AMARILHA, Marly. Por que ler literatura na escola? In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; SÁ, Paula Patrícia Fontinele de; VERARDI, Fabiane (Orgs). **Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?** Rio de Janeiro: Editora Bonecker Ltda, 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- DALVI, Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013.
- IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun., 2019.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1a ed. 2a reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MEIRELES, Cecília. **Viagem**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: ED. 34, 2009.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- YUNES, Eliana. **A leitura como experiência**. São Paulo: Loyola, 2003.

Submetido em junho de 2021

Aceito em dezembro de 2021