

BÚSSOLA LITERÁRIA: DOS CAMINHOS DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Solange Henrique Chaves Ribeiro¹
Paulo Murilo Guerreiro do Amaral²

Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa intitulada “Bússola Literária: dos caminhos da leitura literária na Educação Básica”. Consiste em um estudo sobre práticas de leitura literária com alunos do 7º ano, no período entre 2021 a 2022, em uma escola estadual na cidade de Belém-Pará. Parte do seguinte problema: por que há uma baixa frequência de práticas pedagógicas de leitura de textos literários com estudantes do Ensino Fundamental II? O texto busca estabelecer diálogos com ideias trazidas por Candido (2011), Bakhtin (1996; 2017), Bourdieu (1983), Soares (1999; 2004), e Gadamer (1999), entre outros teóricos. Sustentada pela pesquisa-ação, a investigação em questão gerou, como produto educacional, um caderno com estratégias pedagógicas para o trabalho com a leitura literária nas aulas de Língua portuguesa, configurando-se como prática mobilizadora de uma atividade estética e de produção de sentidos, a partir de uma perspectiva dialógica.

Palavras-chave: Bússola literária; Ensino; Língua Portuguesa; Leitura literária; Educação Básica.

Abstract:

This article aims to present the research entitled “Literary Compass: the paths of literary reading in Basic Education”. It consists of a study on literary reading practices with 7th grade students, in the period between 2021 and 2022, in a state school in the city of Belém-Pará. It starts from the following problem: why is there a low frequency of pedagogical practices of reading literary texts with Elementary School II students? The text seeks to establish dialogues with ideas brought by Candido (2011), Bakhtin (1996; 2017), Bourdieu (1983), Soares (1999; 2004), and Gadamer (1999), among other theorists. Supported by action research, the investigation in question generated, as an educational product, a notebook with pedagogical strategies for working with literary reading in Portuguese language classes, configuring itself as a mobilizing practice of an aesthetic activity and the production of meanings, from a dialogic perspective.

Keywords: *Literary compass; Teaching; Portuguese language; Literary reading; Basic education.*

Considerações iniciais

Este artigo é resultado da pesquisa intitulada “Bússola literária: dos caminhos da leitura literária na Educação Básica”, que desenvolvemos no âmbito do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Ensino de Língua Portuguesa e suas

¹ Discente do PPGELL/UEPA e professora de Língua Portuguesa, na Educação Básica, vinculada à SEDUC/PA. E-mail: profasol.21@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2109457990630009>.

² Doutor em Etnomusicologia e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (PPGELL) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: guerreirodoamaral@uepa.br.

Literaturas, na Universidade do Estado do Pará - PPGELL/UEPA. A ideia da investigação é corroborar a prática docente no ensino do Português brasileiro e suas Literaturas, por meio da criação de um Produto Educacional (PE) que teve como foco a elaboração de estratégias para a leitura literária.

Optamos por trabalhar com textos de “memórias literárias”, cujo gênero é abrangido na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), programa que é uma iniciativa do Banco Itaú, com coordenação técnica do Cenpec³, e que visa a formação de professores e a promoção de concurso de escrita entre estudantes da Educação Básica. É importante dizer, portanto, que a escolha do referido gênero, neste estudo, tem como processo a prática de leitura literária e não de produção escrita como faz a OLPEF. E mais, incluir esse gênero se fez pela ideia de aproximar o ato de ler à construção da própria subjetividade do sujeito leitor.

A pesquisa foi desenvolvida com 15 (quinze) alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, nos anos de 2021 e 2022, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Integral Barão do Rio Branco⁴, localizada na capital paraense; uma instituição que enfrenta muitos problemas como tantas outras do sistema estadual de educação do Pará, tais como infraestrutura inadequada⁵, falta de uma sistematização do ensino de Literatura nas aulas de Língua portuguesa, e ausência de formação continuada para os profissionais da educação, incluindo questões voltadas à diversidade na Amazônia.

A pergunta que norteou todo o processo de construção deste estudo foi a seguinte: por que há uma baixa frequência de práticas pedagógicas de leitura literária com estudantes do ensino fundamental II? Entre as principais hipóteses levantadas durante o processo de investigação, estão as relacionadas ao contexto político da educação no país e à prática docente, que pouco compreendem a Literatura como um direito dos estudantes quanto um bem cultural a ser valorizado nas aulas de Língua Portuguesa (LP); aos docentes leitores, cujas práticas

³ Cenpec é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos criada em 1987, em um momento de redemocratização, marcado por grandes transformações sociais, políticas e culturais. E marca a parceria público e privado para a implementação de políticas e programas de educação no Brasil.

⁴ A E.E.E.F.I. Barão do Rio, que este ano completou 120 anos, foi fundada em 1902, mas que teve seu prédio permanente no atual endereço, apenas a partir de 1908. Um dos romancistas da Amazônia, o escritor Dalcídio Jurandir, estudou na instituição em 1924, e a escola foi homenageada em uma de suas obras: “Belém do Grão Pará”. Até o ano de 2012, a instituição atendia estudantes de ensino fundamental e médio. Após, passou a matricular somente para os ensinos fundamental I e II. E no ano de 2014, tornou-se escola de tempo integral para alunos do ensino fundamental I.

⁵ Recentemente recebeu reforma predial, incluindo refrigeração em todas as salas de aula e mobília nova.

pedagógicas devem ser de múltiplas estratégias para que construam representações críticas e afetivas em torno da leitura; aos docentes leitores, que devem compartilhar práticas de leitura e, conseqüentemente, o fazer pedagógico; aos estudantes, que passam a se constituir como leitores no contexto da escola e, assim, podem promover interesse no contexto da família pelo compartilhamento de leitura literária.

A Literatura encontra-se na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), como campo artístico-literário, e no Referencial Curricular do Estado do Pará RC-PARA (2018), descrita no código EF69LP46, como a ação de “participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, (...) tecendo, quando possível⁶, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações”. Como se pode observar, a habilidade EF69LP46 aponta a fruição estética apenas enquanto uma possibilidade de circunstância e não como prática integrativa nas aulas de Língua portuguesa; contradizendo, de certa forma, a presença da literatura, no Ensino Fundamental II, como atividade permanente e necessária no cotidiano da escola, tal qual preconiza a Lei 13.696/2018 (a Lei Castilho), ao apresentar a Literatura como um direito: “Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”.

O que aponta a BNCC e o RC-Pará leva-nos a pensar e a buscar a história do ensino da LP no Brasil que, segundo a professora Magda Soares (2004), o Português no país era uma disciplina sem currículo, compreendendo o ensino de gramática para apoio ao estudo do Latim, e com poucos avanços até início do século XX, e voltada a uma pequena parcela da população. Somente em 1959 foi que, por meio de uma Portaria, passou a vigorar, até os dias atuais, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Na década de 1960, o crescimento do acesso à educação gerou novos desafios aos professores, no âmbito do ensino da língua materna. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1971, veio a apresentar diretrizes para a Literatura, com caráter disciplinar, no antigo segundo grau (atual Ensino Médio). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998), o texto literário compõe práticas de escuta de textos orais, leitura de textos escritos e práticas de produção de textos orais e escritos. No entanto, tem sido

⁶ Grifo nosso.

diluído nas habilidades de leitura com os demais gêneros textuais, em descompasso com potenciais vivências da ordem estética e da produção de sentidos relacionadas à prática da leitura literária.

Nesse sentido, compreendemos que as discontinuidades históricas e políticas que afetam o ensino de Literatura nas escolas brasileiras convergem à própria (des)configuração da educação no país, apontando uma escolarização distorcida e desvirtuada da Literatura, conforme analisa Soares (1999); mas que é possível fazê-la de forma adequada, uma vez que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (SOARES, 1999, p. 20).

O PE “Bússola literária: caderno de estratégias pedagógicas para a leitura literária na Educação Básica” possibilita ao professor e ao estudante, no seu primeiro volume, por meio de textos de memórias literárias, espaço para práticas de compartilhamento de leitura/recepção literária de ordem estética e afetiva, para que, assim, seja construído o *habitus* (BOURDIEU, 1983) da leitura literária no contexto escolar.

O objetivo geral é oportunizar a prática de leitura literária enquanto atividade de fruição e construção de identidade individual e coletiva, oferecendo aos estudantes um programa de leitura gratuita, desvinculado de qualquer condição avaliativa sobre esses sujeitos, tais como, por exemplo, a atribuição de notas pela atividade. A ideia é apresentar a leitura literária como atividade de satisfação pessoal e/ou necessidade individual, para que se mantenha o caráter estético da obra literária e se crie espaço para os diferentes e múltiplos sentidos gerados nas pessoas.

Diante disso, pensamos em ações que pudessem alcançar as particularidades desse objetivo, tais como: (a) validar o Caderno “Bússola literária” enquanto prática de leitura literária na Educação Básica; (b) apresentar a leitura literária como um direito humano; (c) operacionalizar a fruição estética em textos literários; (d) considerar a leitura de textos literários como um valor, sob a perspectiva bakhtiniana e de Bourdieu, para a construção de identidade individual e coletiva.

A investigação que originou este artigo dialoga com as concepções de Candido (2011) em relação ao conceito de Literatura e de obra artística de caráter humanizador e construtivo; de Bakhtin (1996; 2017), apresentando a leitura literária

como ocorrência de atividade discursiva; de Bourdieu (1983), por meio do conceito de *habitus*, para se trabalhar o valor cultural da leitura literária no contexto escolar; de Soares (1999), por apresentar a escolarização da Literatura; e de Gadamer (1999), com o “jogo”, ao discorrer sobre caminhos para mobilizar sentidos do texto literário sob a perspectiva do leitor.

A metodologia de estudo centra-se na pesquisa-ação, a qual requer uma investigação mais próxima a uma prática docente implicada, reflexiva, empiricamente fundamentada, e que exige de pesquisadores postura reflexiva frente à necessidade da sistematização do conhecimento que se quer construir. Os processos experienciados na investigação estão totalmente vinculados às demandas das aulas de Língua portuguesa, pensados “a partir da realidade concreta do cotidiano escolar” (LUCIO, 2016, p. 57).

Sabe-se que a escola, ainda que não seja a via única de se aprender a ser leitor/leitora nas sociedades contemporâneas, é, por excelência, a instituição que tem maior responsabilidade na formação de sujeitos leitores e críticos. Pois, é nela que, na maioria das vezes, os estudantes têm o seu primeiro contato com a cultura escrita, especialmente com a Literatura.

Nesse sentido, é preciso pensar (e investir) em práticas de escolarização da Literatura (SOARES, 1999), por meio de ações, como atividade vital, plena de significação e que requeira uma postura responsiva de todas as pessoas que dela experimentam; compreendendo que ler Literatura é uma forma de expressão, de interação consigo e com o mundo por meio de diferentes poéticas, da construção de fabulações, de memórias, dos atos de recriar, dos mais diversos modos de produção de sentidos que se podem imprimir aos textos.

Este trabalho está dividido em três seções, além das considerações iniciais e finais: a primeira apresenta a trajetória metodológica da pesquisa com fins à construção de um caminho para a leitura literária na Educação Básica; a segunda inscreve as bases teóricas que dialogam com as concepções deste trabalho: leitura literária enquanto direito humano e *habitus*, e de perspectivas teórico-estéticas que tratam a Literatura como atividade discursiva; e a terceira compreende a apresentação do produto educacional como um conjunto de estratégias pedagógicas para a leitura literária, isto é, seu processo de construção, aplicação e validação.

I – Em busca de um caminho para a leitura literária na Educação Básica

A prática da leitura literária tem enfrentado grandes dificuldades em se tornar legítima no contexto escolar, em virtude de questões que envolvem, desde a formação implicada de docentes-leitores de literatura (pois não há como ser professora de Literatura sem ser leitora de obras literárias), passando pela concepção da importância da leitura literária, no contexto escolar, para a construção do conhecimento de/sobre o mundo, até às diretrizes para o ensino de Literatura e às políticas de livro, leitura e bibliotecas (perspectiva macro e micro, isto é, das políticas nacionais e seus desdobramentos, em favor de que a obra literária chegue às mãos dos estudantes), que abram caminhos para uma real democratização da Literatura.

Não basta fazer uma seleção de obras literárias para serem lidas uma vez por semestre ou por ano e não basta ter um acervo e não acessá-lo. Trata-se de uma perspectiva mais ampla e complexa: a de práticas que alcancem a formação do professor-leitor, convocando-o à elaboração de estratégias que, a partir de ações estéticas, favoreçam o encontro do aluno-leitor com o texto literário; e que, inclusive, seja incentivada essa relação fora da sala de aula.

A pesquisa apontou demandas que emergem do cotidiano da sala de aula em torno de práticas de leitura literária e foi desenvolvida a partir de diálogos estabelecidos com texto do gênero “memórias literárias”. As memórias literárias, segundo Marcuschi, “recuperam experiências de tempos mais remotos, vivenciados pelo próprio autor ou por terceiros [...] e constituem um ato discursivo assumido por quem as escreve” (2011, p.23). Trata-se de um gênero voltado à valorização de memórias e processos de construção de identidades.

A investigação levou-nos a observar quais movimentos de leitura são provocados a cada inserção de uma obra literária no programa da disciplina de LP, enfocando aspectos sociais, culturais e históricos. E, com base nisso, passamos a considerar a possibilidade de criar um produto educacional centrado na concepção de leitura literária enquanto lugar de interação e formação, na escola, de uma cultura de sujeitos leitores.

A metodologia de estudo centra-se na pesquisa-ação. E, conforme Stringer (1996), a pesquisa-ação compreende uma rotina composta por três ações principais: observar, com a finalidade de coletar informações e construir um cenário; pensar, para explorar, analisar e interpretar os fatos; e agir, implementando e avaliando as

ações, mediante uma prática de autorreflexão. Dentro desta mesma ideia, pode-se dividir o processo de pesquisa-ação em quatro principais etapas, que serão descritas a seguir: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação (THIOLLENT, 1997).

Na fase exploratória, buscamos aprofundar os estudos relacionados ao tema da pesquisa por meio da seleção e leitura e releitura de textos teóricos sobre as categorias. Além disso, elaboramos notas de observação sobre o contexto escolar. Na fase seguinte, realizamos entrevistas realizadas com colegas professoras da mesma instituição, especificamente com professoras do 5º ao 7º ano. Essas interlocutoras expuseram suas dificuldades e anseios em relação às práticas com leitura literária na sala de aula. Na de ação, elaboramos um diagnóstico de realidade, geramos a questão norteadora da pesquisa e iniciamos a formulação de 04 (quatro) estratégias pedagógicas inovadoras para o trabalho com a leitura literária na Educação Básica, que serão detalhadas, na terceira seção deste texto. Por fim, procedemos com a análise e discussão dos resultados na fase de avaliação.

Para a Literatura ser vista como caminho de formação humana, de produção e partilha de saberes e da sensibilidade, é necessário que seja incorporada à prática de educação, cultura e cidadania, tanto como direito e *habitus* de reflexão e ação do estudante do leitor frente aos problemas da vida e à complexidade da existência humana. Direito humano e *habitus* representam categorias fundamentais nesta pesquisa.

II – Dialogando com as bases teóricas para uma prática reflexiva

2.1 - A leitura literária como direito humano e como *habitus*

A literatura no Brasil é um direito legítimo, já anunciado por Antonio Candido, na década de 1980, assim como é garantido pela Lei 13.696/2018 (Lei Castilho) que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil; e apresenta quatro importantes eixos: democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; e o desenvolvimento da economia do livro. Configura-se enquanto conquista coletiva e histórica dos brasileiros, e que, portanto, deve ser fortalecida nas mais diversas ações e setores de nossa sociedade. E um dos espaços de representatividade desse direito é a escola, em suas diferentes práticas,

envolvendo estudantes, professores e demais profissionais que nela atuam. Candido (2011, p. 176-177) definiu a Literatura, há mais de 30 anos, a partir de um lugar constituinte e instituinte:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita nas grandes civilizações. Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (...) Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p. 176-177)

O argumento apresentado por Candido, segundo Corsino (2021), traz algo muito caro às culturas de tradição oral e à performance da palavra falada e ouvida, bem como “do corpo que vive a linguagem e que é também instância de simbolização, relação e afeto” (p.94-95). A autora destaca a possibilidade de interação com o leitor, especialmente porque é garantida a dimensão da fabulação, que, por sua vez, consiste na entrada do leitor em um universo necessário para a vida de todos nós, sem exceção, que é o ficcional. Candido avança em suas reflexões e escancara uma responsabilidade que envolve a todos nós:

nesse ponto, as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde – coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievsky ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos (CANDIDO, 2011, p.172).

“Se não há povo e não há homem” que possam viver sem a Literatura, como postula Candido, será que a literatura realmente é observada como direito de todos? No Brasil, apesar dos avanços históricos de políticas públicas para esse campo⁷,

⁷ Criação do Instituto Nacional do Livro (1937) – governo Vargas; o Instituto Nacional do Livro e a Biblioteca Nacional passaram a integrar a Fundação Nacional Pró-Leitura (1987) – Governo Sarney; Política Nacional do Livro (2003) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Fome do Livro e Vivaleitura (2006/2008), Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) – governo Lula; Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações

ainda não tem sido suficiente. Em nosso estado, por exemplo, não se tem implementado um plano de livro e leitura.

Em favor de uma mobilização coletiva em diferentes cadeias vinculadas ao livro de Literatura, é necessário que sejam exigidos recursos e políticas favoráveis à democratização desse bem incompreensível⁸ que é a Literatura. E a voz docente é fundamental nessa construção. Vê-se ausência de implementação das políticas de livro e leitura nas cidades brasileiras, em desconformidade com o teor da Lei 13.696/2018, relativo ao direito à experiência de leitura literária.

Se a Literatura é um direito, é preciso que ela seja caracterizada como eixo da prática docente, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, pois é capaz de mobilizar toda a comunidade escolar, ao potencializar transformações sociais, culturais e políticas, apesar de o Brasil carregar marcas do patriarcado, do racismo, da oligarquia e da desigualdade. Cabe à escola, enquanto equipamento de educação e cultura, ofertar obras que atendam à necessidade de ficção, de fantasia e de formação humana⁹; que afetem nossos sentidos, sentimentos e maneiras de pensar e estar no e com o mundo e que ofereçam, ao leitor, “um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a Ciência” (CANDIDO, p. 183).

Importa ressaltar que esse bem cultural é um direito posto na própria Constituição Federal Brasileira e em outros documentos legais, tais como a Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, e a Lei 13.696/2018 (Lei Castilho) já referendados. No entanto, o exercício desse direito ainda é uma realidade para apenas uma pequena parcela da população. Deste modo, torna-se tão importante e necessário que a escola seja esse lugar não subserviente ao sentido único das coisas, ao valorizar interações com as artes (sendo a Literatura uma delas), fundadas não em pressupostos essencialistas, e sim na experiência estética e na

de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Lei Castilho (2018) – governo Temer; Criação da Secretaria de Formação, Leitura e Livro (2023) – governo Lula.

⁸ Segundo Candido, um bem incompreensível é aquele que assegura a sobrevivência e garante a integridade física e espiritual das pessoas, na ordem dos Direitos humanos, e por isso não pode ser suprimido. E os bens incompreensíveis são assegurados a cada época em uma determinada sociedade. Destaca-se, assim, a Lei Castilho (13.696), promulgada em 2018, mas conforme levantamento realizado, entre os anos 2019 e 2020, pela Rede Leqt (2020), somente 12 estados e 153 municípios brasileiros estão comprometidos com políticas de livro e leitura.

⁹ Para Candido, a humanização se dá quando nos é possibilitado o "exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor" (2011, 249).

produção de sentido. No que diz respeito à leitura literária, que se constroem contextos frutivos, vinculados à democratização de saberes, à (re)invenção de tradições, à criatividade, à liberdade de pensamento e à possibilidade de inaugurar novas formas de ver e fazer o mundo.

Sabe-se que a leitura não se limita à decodificação de signos. Essa atividade suscita reflexões importantes e complexas, inclusive, sobre alfabetização, leitura e escrita, e escolarização. Para Paulo Freire (1989), a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, de forma que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas se alonga na compreensão do mundo.

E, para que se estabeleça essa competência, isto é, para que se aproximem as crianças e os jovens dos livros de Literatura, a escola necessita tê-la como eixo articulador da prática docente nos processos de formação leitora dos estudantes; e, conseqüentemente, deve-se levar em conta um acervo de boa qualidade, uma biblioteca equipada e professores qualificados – e que sejam leitores literários – com metodologias, recursos pedagógicos e planejamento adequados para fazer, da leitura literária, uma prática social e cultural que integre o cotidiano da escola.

De acordo com Roger Chartier (2014, p. 78), para que práticas culturais, em uma comunidade se transformem, é preciso tempo: tempo para que as relações sejam dinamizadas, para que se desenvolva a necessidade de estar juntos para/por meio da leitura do texto literário, isto é, tempo para “compartilhar o sensível” (RANCIÈRE, 2017). Por isso, o trabalho com a Literatura na escola precisa ser pensado e planejado coletivamente. Se se compreende o direito à Literatura, no contexto escolar, como essa educação da sensibilidade, há uma urgência em transformar o *habitus* constituído de sujeito não-leitor para sujeito leitor, ainda que o processo seja lento e enredado de muitos desafios¹⁰.

Segundo Bourdieu (1983b), o *habitus* é

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983b, p. 65)

¹⁰ Destaco que tenho aprendido com os estudantes, a cada encontro, que formar o gosto é mesmo uma experiência dos sentidos; e que, por isso, o/a leitor/leitora tem que tocar a obra literária, vê-la de perto, dizê-la diante dos próprios olhos, sentir a sua estética, reagir a ela. E, se não se faz assim, não tem como o gosto por ela se constituir.

Para o pensador francês, o individual, o pessoal e o subjetivo são, simultaneamente, sociais e coletivamente orquestrados, e que o *habitus* é uma subjetividade socializada que deve ser vista como “um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (SETTON, 2002, p. 60). Ora, o *habitus* produz e reproduz práticas organizadas, com influência familiar, social, institucional, escolar. No entanto, nossa proposição é defender, assim como Setton, uma dimensão plástica e dinâmica do conceito que o traz como “trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção” (*Id, ibid*, p. 67).

Zilberman (2009) afirma que “só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia”. E, ao mesmo tempo, lembra que tal concepção se efetiva, como processo, quando

pelo resgate e valorização da experiência estética é possível justificar a presença social e continuidade histórica da arte. Para Jauss, o desprestígio do prazer estético determina a rejeição da arte por inteiro, conduta implícita em teorias que se recusam a aceitar a validade da experiência do leitor ou que a discriminam, encarando-a tão-somente como efeito da indústria cultural e dos produtos destinados ao consumo. (ZILBERMAN, 2009, p.53)

Para romper o desprestígio do prazer estético, tal como expõe Zilberman, é preciso reconhecer a experiência do/a leitor/a. Assim, depreendemos que o *habitus* nunca está pronto, constitui-se como processo e que a obra literária deveria estar disponível para todas as pessoas. Então, perguntamo-nos: o que faz a escola para romper com dispositivos construídos social e historicamente desfavoráveis à democracia da leitura literária? Enquanto professora de Língua Portuguesa, o que faço para que a fruição da obra literária esteja mais presente em nossas aulas? Uma das respostas para essas questões foi reconhecer os processos históricos e políticos pelos quais passa a educação em nosso país e repensar e ressignificar, por meio desta pesquisa de mestrado profissional, nossa postura como docentes de Literatura na Educação Básica, compreendendo que, para formar leitores literários, é imprescindível

que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. [...] Através do discurso poético, abrimos mão da linguagem objetiva, lógica, sistemática, impessoal, coerente e unívoca dos livros didáticos-informativos. [...] A razão é simples: esse tipo de livro pretende que todos os seus leitores cheguem à mesma e única interpretação. (AZEVEDO, 2004, p.39)

Além disso, temos certeza, cada vez mais, de que o modelo didático-informativo cultivado pelo sistema escolar brasileiro se esquia tanto da heterogeneidade, que toda sala de aula tem, quanto de um processo de ensino-aprendizagem baseado em uma perspectiva dialógica; o que compromete, duramente, a inserção e a permanência das práticas de leitura literária nas aulas de Português, já que a obra literária possui, em sua natureza, a plurissignificação e a inventividade em relação à vida e ao mundo, com temas complexos, ambíguos e contraditórios.

Assim, abre-se a possibilidade para que a leitura literária não seja mais entendida enquanto prática associada a uma condição social, a um modo de ser; e a compreensão de que, se é tímida a implementação das políticas nacionais e/ou locais que garantem o direito à Literatura a nossas crianças e jovens, deve-se criar fissuras nesse sistema de crenças e de *habitus* sócio-culturais, desdobrando os poucos programas vigentes¹¹ para o campo em práticas pedagógicas reflexivas e democráticas, inclusive acionando um espaço muito especial que integra a escola, que é a biblioteca, a fim de se fazer transbordar da sala de aula a leitura literária, incentivando, como por exemplo, o empréstimo de obras.

2.2 - A leitura literária como atividade discursiva: perspectivas estéticas

Para se chegar à compreensão sobre a prática da leitura literária como atividade discursiva, foi necessário revisitar autores/as e pesquisar novos críticos, linguistas e/ou filósofos que tratam da literatura, de concepções de leitura e de memória literária, além da escolha de específicos textos literários. Entre eles, destacam-se: Mikhail Bakhtin (1996; 2017), Paul Ricoeur (2011) e Hans-Georg Gadamer (1999) - filósofos do século XX - para assimilar os processos de fusão do horizonte do leitor com o horizonte de quem escreve a obra, e de como isso pode ser retextualizado nas atividades de leitura literária.

Destacamos que a leitura literária é a de que quem lê produz textos, e de que cada ato de leitura é singular e irrepetível. Esse entendimento coaduna-se às concepções de Bakhtin (2017), ao tratar do sobrepujamento da separação entre cultura e vida, em sua obra:

o ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma

¹¹ O governo Lula, em janeiro/2023 reconstituiu o Ministério da Cultura, antes extinto pelo governo Bolsonaro, e cria a Secretaria de Formação, Livro e Leitura. Um fato histórico e político importante para a valorização e implementação, em todos os níveis de governo no país, da Lei 13.696/2018.

responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. (BAKHTIN, 2017, p. 43-44)

A partir dessa concepção *sui generis* bakhtiniana, percebemos um sujeito leitor que se constrói em unicidade, mas que exige alteridade, campo fértil para a leitura literária como atividade discursiva, ao comprovar sua própria participação no existir de forma efetiva, elaborando e reelaborando sentidos que se traduzem em experiências. Ao tratar do percurso hermenêutico, Ricoeur postula que é fundamental observar “o mundo do texto”, pois,

(...) para levar adiante essa descoberta, será preciso que se renuncie a vincular o destino da hermenêutica à noção puramente psicológica de transferência numa vida psíquica estranha, e que se desvende o texto, não mais em direção a seu autor, mas em direção ao sentido imanente e a este tipo de mundo que ele abre e descobre. (RICOEUR, 2011, p.36)

Segundo o autor, é daí que os caminhos da significação podem ser construídos e pode se dar a compreensão de que o texto literário se configura como alteridade. Essa perspectiva aponta que práticas pedagógicas de leitura literária limitadas à vida do autor e/ou a questões que, simplesmente, identificam nomes de personagens e suas características, subestimam a potencialidade artística e de conhecimento de uma obra literária, e também a capacidade de percepção dos leitores. Para ele, o distanciamento entre os interlocutores (leitor e autor) é necessário, e cuja relação somente deve se dar por meio do texto, fugindo daquela ideia de querer buscar a genialidade de um autor para descobrir o que há na mente dele.

Dessa análise, retenho a ideia de “projeção dos possíveis mais próximos” para aplicá-la à teoria do texto. De fato, o que deve ser interpretado, num texto, é uma proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a este texto único. (RICOEUR, 2011, p.63)

Assim, se há uma projeção para que caminhos de significação sejam construídos a partir do “mundo do texto” (estética da produção), é possível depreender, então, que há estratégias para a construção do “mundo do leitor” (estética da recepção), em uma relação de alteridade de que fala Bakhtin (2017). E é essa confluência entre os dois mundos que interessa a esta pesquisa, tendo em perspectiva que novos textos sejam produzidos, colocados em interação e que estejam disponíveis à apropriação de novos leitores.

Gadamer chama a atenção ao considerar que “quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa” (2011, p. 358). Eis o jogo da pergunta: “o que me diz o texto?”, “o que eu digo ao texto?”. Entretanto, deve-se ter atenção para a dialética existente entre a ação do intérprete e a fidelidade à escrita do texto, tal qual nos orienta Eco (2000):

Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira nelas lendo aquilo que nossos incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida. Mas, para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de interpretação do texto. (ECO, 2000, p. 12)

É nesse ponto que se torna primordial a participação do/a professor/a, sujeito que oportuniza a seus alunos estratégias de promoção do encontro entre leitor e obra literária, em um jogo que faz com que o/a estudante perceba ser possível que sua leitura seja um ato único e irrepetível, bem como o sentido construído desse jogo esteja sob a sua responsabilidade. No pensamento gadameriano, a ideia da obra de arte como linguagem (Literatura é linguagem!), podendo ser vista como forma de comunicação entre interlocutores e que se faz, muitas vezes, também, por palavras não ditas, pelos silêncios, pelas pausas, pela própria estética do texto literário.

Produzir leituras, isto é, posiciona-se diante do texto emovimentar a obra literária por meio do jogo, em especial pelo jogo da pergunta, como propõe Gadamer, é fazer um jogo que sempre pode ser jogado novamente, cujos jogadores sempre serão atraídos pelos seus horizontes (LAWN, 2007, p. 123). Gadamer vê a obra de arte tal qual a estrutura de jogo¹²; e, sendo jogo, é autoapresentação, ao congrega tanto uma dimensão objetiva (configuração) quanto uma subjetiva (envolve a intencionalidade e as relatividades situacionais do leitor literário, já que este faz de suas participações nos jogos os seus modos de ser), e cujo acesso acontece por meio da pergunta, em duas direções, em busca de uma performance de “apresentar para” o outro; isto é, convoca a prática da leitura literária a ser processo de interação. Nessa perspectiva, a pergunta torna-se categoria fundante

¹² Gadamer apresenta o conceito de jogo para artes, em geral; mas neste trabalho o recorte é feito para as artes literárias.

de todo o processo que fundamenta a maior parte das atividades do PE proposto.

III - O caderno “Bússola literária” como prática de leitura literária na Educação Básica

Ao se tratar de leitura literária na escola deve-se pensar em fruição estética como caminho para a formação do leitor literário, destacando-se a imersão no texto, não para desvelar moral ou o pensamento do autor, mas para expandi-lo, alargar sua compreensão, ressignificá-lo, retextualizá-lo, concordar, discordar, “lutar com palavras”, como poetiza Drummond. Conflito de quem lê não para apenas decodificar, mas construir sentidos, fazendo emergir, com o texto, suas experiências intelectuais e de vida.

Mas, como fazê-lo? Como colaborar no processo de práticas de fruição, em função de um *habitus* de sujeitos leitores? Diante de diferentes caminhos para se escolarizar a Literatura de forma favorável à formação de leitores literários, entre eles está o da criação de um Produto Educacional (PE), perspectiva central nos mestrados profissionais voltados à educação tal como propõe o PPGELL/UEPA.

3.1 – Atividades de planejamento

Para elaborar o PE “Bússola Literária: caderno de estratégias pedagógicas para a leitura literária na Educação Básica” foram definidas as seguintes ações, entre os anos 2021 e 2022: (a) apresentação, em reunião com direção, equipe pedagógica e docentes da escola Barão do Rio Branco, da pesquisa sobre as práticas de leitura literária com os alunos do 7º ano; (b) elaboração e aplicação de instrumental de pesquisa (entrevista) com professoras do Ensino Fundamental I e II, tendo em vista comparações entre o trabalho com a Literatura desenvolvido nas séries iniciais e finais; (c) elaboração e aplicação de instrumental (entrevista) com alunos do 6º e 7º anos; (d) análise dos dados elaborados, a partir das entrevistas; (e) apontamentos dos textos teóricos que dialogam com a concepção do PE; (f) concepção do PE: título, conceito, elaboração das fases de criação e das atividades; (g) composição e projeto gráfico do caderno¹³; (h) testagem (validação); (i) discussão dos resultados; e (j) qualificação e defesa final.

3.2 – O encontro com o *lócus* da pesquisa e a análise de dados

A pesquisa foi desenvolvida com 15 (quinze) estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, turma 701 do turno da tarde, na E.E.E.I.F. Barão do Rio Branco.

¹³ O caderno teve seu projeto gráfico e elaboração feitos na plataforma de designer CANVA.

Essa instituição de ensino está localizada no bairro de Nazaré, centro da cidade de Belém-Pará-Amazônia, e conta com 446 (quatrocentos e quarenta e seis) estudantes matriculados, regularmente, em 2022. Está instalada em um prédio histórico de 110 anos. Funciona como escola de tempo integral para o Ensino Fundamental I e turnos de quatro horas para o Ensino Fundamental II. Faz parte da estrutura física: 01 (uma) quadra coberta, 01 (uma) cozinha e área para refeição, 02 (dois) jardins, 12 (doze) salas de aula, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) atelier de Artes, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de coordenação pedagógica e 01 (uma) sala da direção, 01 (uma) sala de professores, 05 (cinco) banheiros, 01 (uma) sala de Atendimento Especializado, 01 (um) almoxarifado e 01 (um) auditório.

3.3 - Produto Educacional (PE)

3.3.1 - Concepção do PE

O produto educacional proposto, com base em uma abordagem da pesquisa-ação, demandou uma percepção do sensível que se faz pela linguagem e que ultrapassa os utilitarismos e preconceitos em relação à dimensão simbólica de como o/a leitor/leitora constrói significados para e sobre o mundo a partir de uma leitura literária. Consideramos, assim sendo, que a arte faz emergir do ser humano ações de entendimento, de indagação, de reflexão, de construção e desconstrução de sentidos.

A ideia é que, a partir da prática de leituras literárias, somada às narrativas familiares, os estudantes pudessem ampliar suas memórias literárias, e partilhar suas percepções. O direcionamento para essa prática, bem como para as narrativas, seria apresentado em um caderno contendo um conjunto de atividades deflagrador de fruição literária. Memória, subjetividades, afetos, imaginação, sentidos e intelecto, constituiriam os diferentes saberes que os sujeitos carregam em sua constituição.

As 04 (quatro) estratégias que compõem o caderno são: (1) “roda de conversa”; (2) “atos de leitura”; (3) “notas de leitura”; e (4) “fazendo um ritornelo”. A primeira estratégia, “roda de conversa”, trata-se de uma prática pedagógica utilizada para promover interação e diálogo sobre diferentes temas; e, no caso deste produto educacional, será utilizada para dar início às atividades de leitura literária, utilizando-se de frases geradoras. A ideia é estimular a participação dos estudantes de forma livre, crítica e democrática, por meio da palavra oralizada. Para Freire, a “palavra” é a ferramenta que promove a transformação do mundo, como também, o meio pelo

qual os sujeitos pronunciam sua visão de mundo e se permitem “encontrar com o outro” (FREIRE, 2003). A roda de conversa é essa possibilidade estética e ética de ocorrência da alteridade, da relação eu-tu, de pronunciamento dos sujeitos que não se esgota (FREIRE, 2005).

A segunda estratégia, “atos de leitura”, refere-se ao contato do leitor com o texto em três dimensões: (a) leitura silenciosa, (b) leitura em voz alta e (c) jogo da pergunta. A “leitura silenciosa”, segundo Chartier (1999a, p.24), “marca uma ruptura de importância capital, uma vez que a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado”. Essa primeira dimensão dos atos de leitura é fundamental para que o leitor tenha o primeiro (ou não) contato com o texto literário. Nesse momento, é que podem ser geradas a(s) primeira(s) perguntas e as notas a serem inscritas na borda do texto que está sendo lido. Já a “leitura em voz alta”, aquela que se faz oralmente, individual ou coletivamente (leitura compartilhada), apresenta-se como forma de socializar o sentido construído ao texto pela performance feita pelo leitor(a); configura-se uma dimensão desafiadora aos estudantes: sentem-se inseguros e receosos e preocupados se o modo como estão expressando o texto está “correto”¹⁴. O “jogo da pergunta”, dimensão que se constitui a partir da hermenêutica de Gadamer (1999), que compreende os jogos da arte¹⁵ como os próprio jogos humanos, que se fazem pela tensão da forma participativa e do modo de ser de cada sujeito e na forma particular de se apresentar e apresentar os sentidos do texto literário, por meio das perguntas que o leitor faz ao texto, a si e ao grupo.

A terceira estratégia, “notas de leitura”, espaço criado para que os estudantes utilizarão para registrarem suas observações, inquietações, perguntas, “fazer inferências e recuperar o não-dito” (SOARES, 1999, p.36) em relação ao texto literário lido.

E a quarta e última estratégia, “fazendo um ritornelo”. Ritornelo¹⁶ é um conceito de Deleuze e Guatarri (1997), utilizado como metáfora ao movimento de

¹⁴ Enquanto professora de Língua portuguesa, ao promover atividades que envolvem a performance oral dos textos pelos alunos, costumo fazer alguns exercícios de aquecimento e relaxamento. Ação que pode ser trabalhada em diálogo com as áreas de Artes e Educação Física, sob o tema “leitura em voz alta e corporeidade”.

¹⁵ Neste caso, da Arte Literária.

¹⁶ Segundo *Grove Music Online*, o verbete *ritornello* seria um diminutivo da palavra *ritorno*, que significa retorno. Na terminologia italiana, *ritornello* pode significar uma simples repetição indicada por um sinal escrito em uma pauta musical (www.oxfordmusiconline.com).

“retorno” ou “volta a um determinado ponto”, em preparação para se refazer¹⁷ a primeira estratégia (com um novo texto), que é a "roda de conversa", com a finalidade de avaliar a atividade do dia e anunciar o tema para a leitura literária seguinte, isto é, repete-se o percurso mas não a experiência de leitura.

Pensar em um caderno como estratégia pedagógica pontual ampliou-se em idealizar o PE enquanto efetivo recurso à prática docente no âmbito do ensino-aprendizagem de literatura na Educação Básica; recurso nunca engessado em modelos pré-estabelecidos, levando-se em conta, sempre, cada contexto de sua utilização e também a autonomia do professor.

O Caderno configura-se como proposta construída a partir da natureza própria deste objeto: o caderno consiste em um objeto vazio, com páginas em branco reunidas, destinadas para fazer anotações, exercícios, registros, memórias, textos, desenhos, lembretes, colagens, dúvidas, perguntas, ideias, planos, sonhos, imagens.

No caso do PE “Bússola literária”, além de se tornar algo construído sobre a esteira do tempo, configura-se, também, como produto particular, elaborado a partir de uma específica realidade, que provoca a imaginação, o cognitivo, a interação, o registro das experiências de leitura literária, com o intuito de sejam produzidos os discursos, enquanto partilha do sensível, da sua percepção sobre a arte literária, bem como, em consequência, seja estabelecido o processo de constituição do leitor/leitora de Literatura.

O título do produto educacional nasceu de uma metáfora sobre a bússola e da ideia de que era preciso conceber uma ferramenta para a escolarização da literatura, sob a perspectiva de Soares (1999), que pudesse orientar/formar o leitor em uma relação com espaço, tempo e profundidade. A ideia foi fazer com que escola incorporasse a Literatura como saber, integrando currículo e metodologias para criar ou recriar processos de construção do *habitus* (BOURDIAU, 1983) de uma comunidade escolar que lê literatura. A bússola¹⁸ é entendida como um dispositivo

¹⁷ Grifo meu.

¹⁸ A bússola é um instrumento indispensável, utilizado para orientação geográfica, baseado em propriedades magnéticas dos materiais ferromagnéticos e do campo magnético terrestre. A palavra *bússola* vem do italiano *bussola*, que significa “pequena caixa” de madeira de buxo. Sua construção ocorreu tendo como referência a rosa dos ventos, que é composta pelos pontos cardeais e colaterais, sendo eles: Cardeais: norte (N), sul (S), leste (L) e oeste (O). Colaterais: (Ne) nordeste, (Se) sudeste, (So) sudoeste e (No) noroeste. O desenvolvimento da bússola data do ano 2000 a.C., e a busca pelo seu aperfeiçoamento ocorreu durante séculos. Um avanço considerável foi obtido quando se

que dá uma direção mas que, frequentemente, indica uma variabilidade, cujos ponteiros têm instabilidade em relação ao caminho a ser seguido.

Com base nesta analogia, o PE disponibiliza exercícios que podem mobilizar tanto o professor quanto o aluno diante das imprecisões próprias da leitura literária. Em cada situação, o caderno será preenchido de uma maneira própria. Isto é, o caderno se apresenta apenas como instrumento orientador, cujo leitor, a cada exercício de leitura literária, “calibra” os sentidos (precisos e imprecisos) que quer construir, sob mediação da materialidade do texto e da própria experiência enquanto sujeito histórico-social.

3.3.2 – Fases da criação do PE

A criação do produto educacional “Bússola Literária: caderno de estratégias pedagógicas para a leitura literária na Educação Básica” se constitui de seis fases: (1) concepção do PE; (2) escolha de estratégias para composição do PE; (3) elaboração das estratégias, curadoria dos textos literários mais as frases geradoras e criação do projeto gráfico; (4) testagem e validação; (5) análise de dados; e (6) qualificação e defesa final.

Antes de iniciarmos as fases, decidimos que, como pesquisadores, também deveríamos ter o nosso caderno para fazer os registros de todo o processo de construção do produto educacional, desde seu planejamento. E foi desse caderno que foram inscritos os passos e procedimentos que descrevemos a seguir.

Na primeira fase, desenvolvemos a concepção do Produto Educacional, com definição do nome, do conceito e de sua configuração. Para definir o título, buscamos algo que estabelecesse uma relação muito próxima com os objetivos do PE, já que a ideia foi a de apresentar um conjunto de estratégias pedagógicas para a leitura literária; por isso, a metáfora da bússola. Dado isso, optamos em fazer um caderno por entender que tal objeto é próprio do contexto escolar e que está acessível a todas as pessoas (ou a quase todas) que dela participam; além disso, é um suporte que tem diferentes finalidades, mas que incorrem a práticas na escola: listar, anotar, rabiscar, desenhar, fazer colagens, escrever poemas, fazer memória, entre outras ações.

descobriu que uma fina peça de metal poderia ser magnetizada, esfregando-a com minério de ferro. A bússola é, sem dúvida, o instrumento mais conhecido e importante da Era dos Descobrimentos. Indicando sempre o sentido norte magnético, o que significa indicar aproximadamente norte geográfico, tal instrumento constituiu-se indispensável a todo e qualquer navegador.

Na segunda fase, fizemos a escolha das atividades para compor as estratégias. Diante de tantas que já se praticam na sala de aula, escolhemos aquelas que mais têm oportunizado interação entre mim e os estudantes, ao longo dos anos de minha profissão docente: “roda de conversa”, “atos de leitura” e “notas de leitura”; e acrescentamos mais uma, que tem sido muito importante para o desenvolvimento das aulas, a “fazendo um ritornelo”, uma espécie de avaliação e preparação para a próxima experiência literária, um “retorno” ao jogo com um novo texto, um retorno para uma rotina de atividade pedagógica que cria a expectativa do reencontro com os sujeitos leitores. Essa estratégia é resultado dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa.

Na terceira fase, a pauta da criação foi dedicada à elaboração das atividades reconhecidas nas estratégias de que tratei há pouco, estudando, comparando e discutindo conceitos, ideias sobre os modos de descrever e de fazer, a duração de tempo para aplicação, a curadoria dos textos para compor a coletânea¹⁹. Além disso, fizemos o projeto gráfico do caderno na plataforma CANVA e encomendamos a produção da marca do Bússola que passou a ser utilizada na arte do produto educacional.

Na quarta fase, momento mais desafiador, realizamos a aplicação do produto educacional, testando e experimentando as possibilidades trazidas pelas estratégias de leitura literária como espaço de diálogo, cidadania e democracia: ora mantendo o que havia planejado para as atividades, ora reconfigurando as ações a partir do horizonte dos estudantes - era a metáfora da bússola sendo apreendida na própria construção do PE.

Na quinta fase, analisamos os resultados em comparação com o objetivo a ser alcançado, em sua inteireza, ao se fazer a aplicação do caderno de estratégias pedagógicas para a leitura literária na Educação Básica.

A última fase, destinada à validação do produto educacional, compreendeu o resultado da aplicação de todas as atividades.

3.4 - Aplicação e análise dos resultados

¹⁹ Os textos escolhidos para integrarem a estratégia “os atos de leitura” foram indicados a partir de um trabalho de curadoria da autora desta pesquisa com base em pesquisas de obras do acervo da própria biblioteca da escola e do acervo pessoal. Apesar de estarem reunidos em uma coletânea, é importante dizer que, durante as atividades, os textos foram lidos também do próprio livro para compartilhar com os estudantes a ideia de que os poemas não são construções isoladas, mas parte de uma obra literária, de um projeto dos autores.

Nesta seção, apresentamos a aplicação do PE e a análise dos resultados obtidos, a partir da utilização das estratégias pedagógicas elaboradas para as atividades de leitura literária e da fundamentação teórica já referida. Consideramos a perspectiva discursiva da aprendizagem, em uma prática pedagógica com 15 (quinze) estudantes do 7º ano do EF, no componente curricular Língua Portuguesa.

Ainda no ano de 2021, alguns exercícios de leitura literária foram aplicados para se chegar às estratégias que compuseram o Caderno, e que foram muito importantes para definir os textos literários a serem lidos, o modo de fazer a prática docente e avaliá-la.

Realizamos a curadoria de 05 (cinco) textos literários²⁰ (poema e prosa): “o menino que ganhou o rio”, de Manoel de Barros; “Vozes – mulheres”, de Conceição Evaristo; “Sobre importâncias”, de Manoel de Barros; “Retrato da bisavó”, de Elias José; e “Galinha ao molho pardo”, de Fernando Sabino. E, também, de 05 (cinco) frases geradoras para nortear as atividades durante a primeira estratégia do Caderno: (1) “A memória é um mosaico de cores, de cheiros, de gostos, de fatos, de gentes”, de Ribeiro; (2) “Eu sou aquilo que lembro ser...”, de Ribeiro; (3) “Na minha casa, eu tenho um Griot”, de Ribeiro; (4) “As nossas lembranças nunca são só nossas”, de Ribeiro; e (5) “De tudo fica um pouco”, de Drummond de Andrade. Cada texto foi pensado para um encontro em aulas com duração entre 1h30min e 2h15min.

Na aplicação da primeira leitura, houve certa resistência por parte dos estudantes, por conta do distanciamento social que estávamos vivendo, tanto em função do contexto de pandemia quanto da suspensão das aulas por causa da reforma do prédio da escola.

Já na segunda experiência, percebemos um maior envolvimento dos alunos em participar da “roda de conversa” e dos “atos de leitura”, especialmente quando essa participação se apresentava por meio da oralidade; pois foi diferente do que observamos no primeiro encontro: a expressão de suas percepções e seu modo de interação se deram mais por meio da escrita, isto é, nas “notas de leitura”.

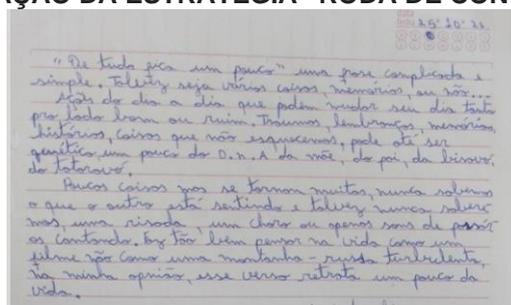
A partir da terceira aplicação, houve um importante avanço no engajamento dos estudantes com a prática proposta, na medida em que todas as estratégias

²⁰ O trabalho de curadoria se constitui de cinco textos literários: “O menino que ganhou um rio” e “Sobre importâncias de Manoel de Barros; “Galinha ao molho pardo”, de Fernando Sabino; “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo; e “Retrato da bisavó”, de Elias José.

foram utilizadas com melhor aproveitamento: desde a “roda de conversa” à “fazendo um ritornelo”, esta que completa um ciclo no processo de recepção de um texto literário.

Apresento, a seguir (Figura 1), o registro de uma das estudantes participantes, entre tantos outros, sobre a frase norteadora “De tudo fica um pouco” na estratégia “roda de conversa”, durante a terceira aplicação do produto educacional.

FIGURA 1 – REGISTRO DE UMA ESTUDANTE DURANTE A APLICAÇÃO DA ESTRATÉGIA “RODA DE CONVERSA”



FONTE: a autora.

A leitora mostra-se sensivelmente mobilizada e, segundo ela, o que não conseguiu oralizar decidiu escrever. A forma de participação da estudante aponta sobre a vontade de fala Gadamer (2011) em querer compreender um texto e em deixar que este lhe diga alguma coisa.

Muitas foram as perguntas elaboradas pelos estudantes, que foram compartilhadas, por eles/elas, nas estratégias 2 (atos de leitura) e 3 (notas de leitura) para mobilizar o sentido do texto (“um rio pode ser dado como presente?”/ “as galinhas podem ser de estimação?”/ “por que as avós morrem?”/ “a criança perde a infância se é criança ainda?”/ “com que se mede o que é importante?”).

Fazer com eles se enxergassem como sujeitos que perguntam e não somente respondem foi transformador. Isso os despertou para um lugar de sujeitos ativos em sua formação enquanto leitores. O fato de uma das alunas ter requerido a alteração na escolha dos textos, isto é, apresentando-se como “bússola”, orientando à seleção de um texto fora da curadoria da professora, já aponta o direito do leitor à escolha do que se quer ler e diz muito sobre o reconhecimento de seu processo de formação leitora.

A aplicação do PE “Bússola literária” mostra-se favorável a uma escolarização

da literatura que está em consonância com “atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 1999, p. 25).

3.5 - Validação do Produto Educacional

A validação do produto compreendeu apenas uma etapa: a que se fez pela recepção dos alunos à prática de leitura literária proposta, levando-se em consideração a frequência e o modo de participação desses estudantes em cada atividade, isto é, o resultado alcançado com a utilização do produto educacional “Bússola Literária”.

Desse modo, procedemos à aplicação das 05 (cinco) leituras literárias, a partir das 04 (quatro) estratégias, que compõem o PE, conforme plano de trabalho, o qual sofreu alterações de cronograma diante do contexto da pandemia e da reforma predial por que passou a escola. Apesar desses obstáculos, o Caderno foi compreendido, pelos estudantes, como caminho possível e inovador para uma prática de leitura literária na escola.

Creemos ser importante dizer sobre o seguinte fato: durante o processo de aplicação do PE, as aulas foram observadas, de forma implícita, pela coordenadora e uma professora da área de linguagem, responsável pelos 8º e 9º anos. Pediram-nos para falar sobre o trabalho que estava desenvolvendo com a turma do 7º ano. Explicamo-lhes sobre a metodologia, entre outros detalhamentos. Foi então que nos perguntaram se era possível experimentar com as demais turmas. Dissemos a ambas que “sim”. Tivemos algumas reuniões para pensar sobre possíveis desdobramentos para o “Bússola literária”, levando-nos a ampliar, interessante e estimuladamente, o modo como a validação do PE foi acontecendo na simbiose do seu próprio território, que é a escola.

Considerações finais – *entrepalavras*

Compreender os processos de mobilização de práticas de leitura literária no contexto escolar implica em uma série de construções conceituais e complexas para desenvolver atividades que funcionem como lugar de experiências de fruição estética, sendo o/a docente-leitor literário um agente importante na organização e sistematização da Literatura como um tipo de conhecimento.

Durante o desenvolvimento da pesquisa e do produto educacional, foi possível observar, de forma mais atenta, os diferentes e ativos modos de participação dos estudantes quando a prática pedagógica é pensada de forma

sistemática e organizada, fazendo-nos repensar e recriar processos de mobilização de leitura literária na sala de aula, de forma que os estudantes sintam-se alcançados e desejosos de terem contato com uma obra literária e darem indícios de que querem ler porque entenderam que lhes é um direito, de que é possível o exercício de cidadania propiciado por essa experiência. Os estudantes sentiram-se atraídos pela leitura literária, devido à maior possibilidade de fruição e da sua inscrição nessa experiência como sujeitos interessados por uma linguagem que os move.

O “Bússola literária: caderno de estratégias pedagógicas para a leitura literária na Educação Básica” apresenta-se como essa possibilidade, dentre tantas outras, de se operacionalizar a experiência com o texto literário de forma democrática e, também, como oportunidade de encontro consigo e com o outro, de construção e desconstrução das percepções e de conhecimento de mundo, especialmente por meio de perguntas. Perguntas constituem princípio filosófico importantíssimo de produção dos sentidos de um texto, como tem sido observado no PE proposto.

A perspectiva é de que o produto educacional desenvolvido seja compartilhado com muitos colegas docentes do campo da Literatura, entre professores/as e mediadores/as de leitura literária, e possa ser utilizado e atualizado cada vez que seus sentidos apontarem novos horizontes para a formação de nossos estudantes da Educação Básica.

Referências

- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. *In: Caminhos para a formação do leitor* (org. Renata de Souza). 1ª ed. São Paulo: DCL, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. [1929-1930] Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, Renato. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei n. 10.753**, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm Acesso em: 16 julho 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. **Lei n. 13.696**, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm

2018/2018/Lei/L13696.htm Acesso em: 16 julho 2021.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras/ ALB/ FAPESP, 1999a.

CORSINO, P. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. In: MACEDO, M. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

ECO, U. **Obra aberta**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EVARISTO, C. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GERALDI, J. **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCIO, E. O. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de leitura e escrita**. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MARCUSCHI, E. Como escrever as memórias do outro, revelando toda sua singularidade?. In: RANGEL, Egon de Oliveira (Org.). **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011.

PARÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular**. Belém, 2018.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramallete et al. 2. ed. São Paulo: 34, 2017.

RICOEUR, P. A tarefa da hermenêutica. In: **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 23-50.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, 20, 60-70, 2002.

STRINGER, E. T. **Action Research: a Handbook for Practitioners**. Sage, 1996.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2009.