

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

MARIA COELHO ARARIPE DE PAULA GOMES

**A Dimensão Narradora dos sujeitos: o diário de leituras nos percursos escolares de
formação do leitor literário**
(versão corrigida)

São Paulo
2023

MARIA COELHO ARARIPE DE PAULA GOMES

**A Dimensão Narradora dos sujeitos: o diário de leituras nos percursos escolares de
formação do leitor literário**
(versão corrigida)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Vima Lia de Rossi Martin

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Gomes, Maria Coelho Araripe de Paula

G633d A Dimensão Narradora dos sujeitos: o diário de leituras nos percursos escolares de formação do leitor literário / Maria Coelho Araripe de Paula Gomes; orientadora Vima Lia de Rossi Martin - São Paulo, 2023. *Versão corrigida*

197 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

1. Ensino. 2. Literatura. 3. Formação de leitores.
4. Diários. 5. Subjetividade. I. Martin, Vima Lia de Rossi, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Maria Coelho Araripe de Paula Gomes

Data da defesa: __08__ / __02__ / __2023__

Nome do Prof. (a) orientador (a): Vima Lia de Rossi Martin

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, __28__ / __03__ / __2023__



(Assinatura do (a) orientador (a))

GOMES, Maria Coelho Araripe de Paula. **A Dimensão Narradora dos sujeitos: o diário de leituras nos percursos escolares de formação do leitor literário.** 2023. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Folha de Aprovação

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gustavo Bombini

Instituição: UBA/UNSAM Julgamento: _____

Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias

Instituição: UFRJ Julgamento: _____

Prof. Dra. Neide Rezende

Instituição: USP Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente:

À minha querida orientadora Vima Lia de Rossi Martin, que, com seu olhar generoso, criterioso e entusiasta, foi uma parceira, professora e amiga fundamentais para a realização desta tese.

À minha família, por sempre me ajudarem a sonhar, celebrar cada voo, pela paciência e amor incondicional. Em especial, agradeço ao meu pai e à Clea, que, durante um ano e meio me receberam em sua casa, oferecendo-me teto, carinho e comida, e tornando menos cansativo e mais amoroso o trajeto Rio-São Paulo. Amo vocês.

À banca de qualificação, composta pela Profa. Dra. Vima Lia de Rossi Martin, pela Prof.^a Ana Crelia Penha Dias e pela Profa. Dra. Marise Soares, cujas contribuições foram essenciais para ampliar e aprofundar minha pesquisa.

À banca de defesa do trabalho, composta pela Profa. Dra. Vima Lia de Rossi Martin, pelo Prof.^a Dr^a Neide Rezende, pela Dr^a Ana Crelia Penha Dias e pelo Prof. Dr. Gustavo Bombini, que, para minha alegria e privilégio, aceitaram participar e contribuir com suas leituras críticas.

Aos colegas e parceiros do grupo de pesquisa da professora Vima, que, mesmo virtualmente, foram uma presença afetiva e contribuíram muito para o aprofundamento da pesquisa. Em especial, agradeço ao meu parceiro de doutorado, André Godoy e às nossas trocas de ideias, angústias e risadas, que tornaram esse processo menos solitário.

Ao Colégio de aplicação da UFRJ pelo apoio e possibilidade de afastamento para estudos.

Ao setor de Língua Portuguesa, pela parceria e por acreditarem no projeto. Em especial, agradeço à Lorena Carvalho e à Raquel Fonseca, companheiras e amigas essenciais na construção coletiva deste projeto.

Às amigas que expandem e alegam a minha existência: Aline, Maíra, Renata, Marilane, Ana Crelia, Celeia, Lorena. Obrigada pela paciência, pela escuta, pelo incentivo, pelo amor, por estarem, por tudo. Amo vocês.

À Aline, em especial, por ter me possibilitado ser madrinha do Lucas, um bálsamo em meio a momentos tão duros.

À Maíra, em especial, por termos vivido parte deste processo de doutoramento ao mesmo tempo, apoiando e testemunhando o crescimento uma da outra.

À Ana Crelia em especial, por ser esse coração gigante que desde aquela banca de concurso, em 2010, conseguiu ver potencial em mim quando eu mesma não via. Ao infinito e além contigo, Anitz.

À Anna Thereza pela companhia inspiradora e afetiva pelas bibliotecas do Rio de Janeiro e caminhadas no aterro.

À Adriana, que tantas vezes me acolheu em sua casa em São Paulo, contribuindo imensamente para a concretização deste doutorado.

À Adriana, minha professora de espanhol, por ter me ensinado esta língua “hermosa” que me abriu muitas portas.

À Raquel Souza, inspiração para eu tocar o projeto com os diários de leitura e um presente que Ana Crelia compartilhou comigo.

A Eduardo (Em memória).

A Gustavo Bombini, supervisor do meu intercâmbio acadêmico na UBA, que honra e que alegria poder ter você neste caminho, sempre regados a bons vinhos. ¡Ojalá siga así!

À Cecilia Bajour, por ter sido ponte para este encontro com Bombini e por ser esta inspiração tamanha.

Aos amigos inesquecíveis que o intercâmbio em Buenos Aires me proporcionou. Obrigada por torcerem por mim, pelo incentivo, pelos “asaditos” e largas “charlas”. Esse intercâmbio mudou a minha vida. Em especial, agradeço ao meu querido amigo Bento, parceiro de tour pelas bibliotecas portenhas, regados à medialunas, cafezinhos, partilha de angústias, risadas e conselhos de todos os tipos.

À Patrícia, minha psicóloga, essa virginiana com lua em câncer, essencial na minha vida, que me oferece base sólida e amor na medida para eu poder seguir reinventando minha existência.

À Erika, minha querida revisora, que leu esta tese com tanto cuidado e dedicação.

A todos os mestres e mestras narradores com quem aprendo sempre sobre a força libertadora de tomar a palavra. Em especial à Luciana Zule, com quem durante muitos anos partilhei o caminho das histórias.

Às licenciandas e licenciandos que acompanharam com entusiasmo e engajamento o projeto de ensino e foram essenciais neste processo.

À Juliana Sá, minha primeira bolsista, que abraçou o projeto com dedicação e contribuiu sobremaneira para seu aprofundamento.

A todos os estudantes que fazem parte de minha trajetória docente, em especial aqueles e aquelas que se lançaram na escrita dos diários, esta tese não seria possível sem vocês.

*Também:
Aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça,
abraça; mastiga um alguém cuspiendo-o a si mesmo, tudo para novas gêneses pessoais.
estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos.
Modos. Maneiras. Viveres. Até sangues. aprender não é repressoar-se?*

Ondjaki

RESUMO

GOMES, Maria Coelho Araripe de Paula. **A Dimensão Narradora dos sujeitos: o diário de leituras nos percursos escolares de formação do leitor literário.** 2023. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Este trabalho insere-se no campo dos estudos relativos à literatura e ensino, com especial interesse nas práticas de mediação de leitura literária em contexto escolar. Realizamos um projeto de ensino com autobiografias de leitor e diários de leitura (MACHADO, 1998; LEJEUNE, 2014) durante três anos em uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro e, a partir dessa experiência, apresentaremos e analisaremos a contribuição dessas escritas subjetivas (FRUGONI, 2017) para os processos de formação do leitor literário, compreendendo-as como ferramentas mediadoras importantes que dão concretude às apropriações singulares da relação leitor-texto (ROUXEL, 2012), bem como a seus atravessamentos contextuais e intersubjetivos. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental como principais métodos de investigação, propusemos de início um levantamento histórico das problemáticas em torno dos objetivos e práticas de ensino de literatura, apontando questões que ainda sustentam a vacilação didática frente aos seus objetivos e especificidades metodológicas (COLOMER, 2001; ZILBERMAN, 2009; MONTES, 2017; PONDÉ, 2017), além de apontar algumas fissuras que tornam desigual o direito à literatura (CANDIDO, 1970). Em seguida, propusemos algumas alternativas à perspectiva hegemônica de ensino de literatura, dando centralidade ao leitor empírico, à leitura subjetiva e à literatura enquanto prática cultural. Nesse sentido, defendemos a *dimensão narradora dos sujeitos* (RICOUER, 2011; BRUNER, 2014; PETIT, 2013) como fundamento epistemológico, princípio de um agir educativo (FREIRE, 1996) que contribui para a implicação dos estudantes em seus processos de aprendizagem em uma perspectiva inventiva, autoral, comunitária e emancipatória. A partir desses pressupostos, analisamos as autobiografias de leitor e, principalmente, os diários de leitura produzidos pelos estudantes, com vistas a comprovar a hipótese de que o diário de leitura é capaz de forjar outras *espaciotemporalidades* (PARENTE, 2010), favorecendo uma relação processual e dialógica do leitor com os textos lidos em sala de aula (BAJOUR, 2012). Além disso, conjuga subjetividade e análise (SOUZA, 2018) e contribui para que os estudantes se apropriem de seus processos de formação leitora, legitimando seu pertencimento a uma comunidade cultural.

1.Literatura 2. Ensino. 3.Leitura subjetiva. 4. Dimensão narradora. 5. Diários de leitura

ABSTRACT

GOMES, Maria Coelho Araripe de Paula. **The Narrating Dimension of the subjects: The reading diaries in the school paths of literary reader formation.** 2023. Thesis (PhD in Comparative Studies in Literatures of Portuguese Language). Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This research is part of the field of studies related to literature and teaching, with special interest in literary reading mediation practices in the school context. From a teaching project with readers' autobiographies and reading diaries (MACHADO, 1998; LEJEUNE, 2014), carried out for three years in a federal public school in the city of Rio de Janeiro, we intend to present and analyze the experience with these subjective writings (FRUGONI, 2017), reflecting on their contributions to the processes of literary reader formation. We understand these writings as important mediating tools that give concreteness to the singular appropriations of the reader-text relationship (ROUXEL, 2012), as well as their contextual and intersubjective crossings. The work is carried out through bibliographic research and documentary analysis as the main methods of investigation. We initially propose a historical survey of the objectives and practices of literature teaching, pointing out issues that still sustain didactic vacillation in view of its objectives and methodological specificities (COLOMER, 2001; ZILBERMAN, 2009; MONTES, 2017; PONDÉ, 2017), in addition to pointing out some cracks that make unequal the right to literature (CANDIDO, 1970). Next, we seek to present alternatives to the hegemonic perspective of literature teaching, giving centrality to the empirical reader, to subjective reading and to literature as a cultural practice. In this sense, we defend the *Narrating Dimension of the subjects* (RICOUER, 2011; BRUNER, 2014; PETIT, 2013) as an epistemological foundation, the principle of an educational action (FREIRE, 1996) that contributes to the involvement of students in their learning processes in an inventive, authorial, community and emancipatory perspective. Based on these assumptions, we analyzed the readers' autobiographies and, mainly, the reading diaries produced by the students, in order to prove the hypothesis that the reading diary is capable of forging other *spatiotemporalities* (PARENTE, 2010), favoring a procedural and dialogical relationship between readers and the texts read in classroom (Bajour, 2012), in addition to combining subjectivity and analysis (Souza, 2018) and contributing to students appropriating their reading training processes, legitimizing their belonging to a cultural community.

1.Literature 2. Teaching. 3.Subjective reading. 4. Narrating dimension. 5. Reading diaries

RESUMEN

GOMES, Maria Coelho Araripe de Paula. **La Dimensión narradora de los sujetos: el diario de lecturas en los itinerarios escolares de formación del lector literario**. 2023. Tesis (Doctorado en Estudios Comparados de Literaturas de Lengua Portuguesa). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta investigación se vincula a los estudios relativos a la Literatura y Enseñanza, con especial interés en las prácticas de mediación de la lectura literaria en el contexto escolar. Realizamos un proyecto de enseñanza con autobiografías de lectores y diarios de lectura (MACHADO, 1998; LEJEUNE, 2014) durante tres años en una escuela pública federal de la ciudad de Río de Janeiro y, a partir de esta experiencia, presentaremos y analizaremos algunos aspectos de la práctica con las escrituras subjetivas (FRUGONI, 2017). Reflexionamos respecto a sus contribuciones a los procesos de formación del lector literario, entendiéndolas como importantes herramientas mediadoras que dan concreción a las apropiaciones singulares de la relación lector-texto (ROUXEL, 2012), así como sus cruces contextuales e intersubjetivos. A través de la investigación bibliográfica y del análisis de documentos como principales métodos de investigación, proponemos un recorrido histórico de los objetivos y prácticas de la enseñanza de la literatura, señalando cuestiones que aún sostienen la vacilación didáctica frente a sus objetivos y especificidades metodológicas (COLOMER, 2001; ZILBERMAN, 2009; MONTES, 2017; PONDÉ, 2017), además de señalar discrepancias en el derecho a la literatura (CANDIDO, 1970). A continuación, presentamos alternativas a la perspectiva hegemónica de la enseñanza de la literatura, dando centralidad al lector empírico, a la lectura subjetiva y a la literatura como práctica cultural. En este sentido, defendemos *La Dimensión Narradora de los sujetos* (RICOUER, 2011; BRUNER, 2014; PETIT, 2013) en cuanto fundamento epistemológico, principio del acto educativo (Freire, 1996) que contribuye a la implicación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje desde una mirada inventiva, autoral, comunitaria y emancipadora. A partir de estos supuestos, analizamos las autobiografías de los lectores y, principalmente, los diarios de lectura elaborados por los estudiantes para probar la hipótesis de que el diario de lectura es capaz de forjar otras *espaciotemporalidades* (PARENTE, 2010), favoreciendo una relación procesual y dialógica entre el lector y los textos leídos en el aula (BAJOUR, 2012). Además, conjugan subjetividad y análisis (SOUZA, 2018) y ayudan a los estudiantes a apropiarse de sus procesos de formación lectora, legitimando su pertenencia a una comunidad cultural.

1.Literatura 2. Enseñanza. 3.Lectura subjetiva. 4. Dimensión narrativa. 5. Diarios de lectura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: SENTANDO AO REDOR DO FOGO.....	13
1 PERGUNTAS-REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA	20
1.1 Adentrando o terreno das perguntas	20
1.2 Como (não) chegamos a ler o que lemos?	24
1.3 Alguns agravantes atuais: a BNCC e Novo (Velho) Ensino Médio.....	27
1.4 Que outros caminhos são, então, possíveis?	31
1.5 O Leitor empírico e suas dimensões.....	33
2 DE QUE É FEITA A TERCEIRA MARGEM? A DIMENSÃO NARRADORA DOS SUJEITOS E AS ESCRITAS SUBJETIVAS COMO CAMINHOS DE EXISTÊNCIA DO SUJEITO-LEITOR	38
2.1 De que é feita a terceira margem?	38
2.2 Para construir a terceira margem é preciso tempo	45
2.3 As escritas subjetivas são um caminho	49
2.4 Variáveis em torno da subjetividade	50
2.5 Problemáticas em torno da escrita em contexto escolar	53
3 DANDO INÍCIO AO CAMINHO: A AUTOBIOGRAFIA DE LEITOR E O RECONHECIMENTO DOS PERCURSOS LEITORES.....	57
3.1 Autobiografia, autobiografia de leitor: o que são?	58
3.2 O Colégio de Aplicação da UFRJ e o contexto da experiência.....	60
3.3 Arqueologia das autobiografias e diários de leitura: os portfólios da vida	65
3.4 Aliando letra e voz: as rodas de partilha.....	71
3.5 As autobiografias de leitor: fragmentos e análises	73
3.5.1 <i>Imaginário leitor e (des)autorização</i>	74
3.5.2 <i>Itinerários de formação: redes horizontais e verticais de leitura</i>	76
3.5.3 <i>O tom confessional e o pacto autor/leitor</i>	78
3.5.4 <i>Leitura e processos de identificação</i>	80
3.5.5 <i>Ausência de marcas de subjetividade</i>	81
4 DE QUE É FEITO UM DIÁRIO DE LEITURAS? VESTÍGIOS DE UM ENCONTRO COM ADMIRÁVEL MUNDO NOVO E 1984.....	84

<i>Primeiras águas de pensamento</i>	84
4.1 O que é um diário?	85
4.2 Diário de leituras: alguns princípios em contexto escolar	87
4.3 Enfim, chegamos	93
4.3.1 <i>Excertos/citações</i>	100
4.3.2 <i>Paráfrase/reformulação/resumo</i>	104
4.3.3 <i>O comentário e seus desdobramentos</i>	110
4.3.4 <i>Atravessamentos identitários</i>	120
4.4 Emergindo das primeiras águas (ou alguma conclusão).....	127
5 ENTRE CONVERSAS E REGISTROS DIARISTAS: EXERCÍCIOS DE CRÍTICA LITERÁRIA NA ESCOLA A PARTIR DE <i>QUARTO DE DESPEJO</i> E <i>ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA</i>	129
<i>Nadando no fundo</i>	129
5.1 O planejamento em 2018.....	131
5.2 Quarto de despejo e o tensionamento do real: a sala de aula é o mundo	132
5.3 Ensaio sobre a cegueira: caminhos de elaboração de uma crítica literária na escola	139
6. <i>NADANDO NO RIO, NO MAR, EM ÁGUA DE TODO LUGAR: DE UM PROJETO DE ENSINO A UM PROJETO DE CURRÍCULO</i>	167
6.1 Daquilo que escapa: um olhar diacrônico para a experiência.....	167
6.2 De um projeto de ensino a um projeto de currículo ou sonho que se sonha junto é realidade	173
6.3 O encontro	174
6.4 Os currículos	175
6.5 Reflexões compartilhadas em torno do diário de leituras.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA LIBERTADORA	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195

INTRODUÇÃO: SENTANDO AO REDOR DO FOGO

O desejo de investigar as contribuições das escritas subjetivas para o Ensino de Literatura surge do encontro de algumas experiências e percursos. A primeira delas começa em 2008 e diz respeito à minha vivência como docente atuante nas redes públicas de ensino há, portanto, quinze anos, sendo dez deles no Colégio de Aplicação da UFRJ. A segunda trata-se de minha trajetória artística como contadora de histórias, que também se inicia há quinze anos e desde então vem caminhando lado a lado com a docência. Por fim, soma-se a elas a escolha por ter feito a pós-graduação *Lato Sensu* em Literatura Infantil e Juvenil na UFF, cujas teorias e reflexões foram ganhando cada vez mais corpo à medida que as trajetórias de docente-narradora amadureciam.

Ao longo desses anos, ministrando aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, alguns incômodos e percepções surgiram em relação à organização curricular dos conteúdos de Literatura, bem como a certas práticas pedagógicas hegemônicas relativas à literatura enquanto objeto de ensino. Mais precisamente, chamava minha atenção as (im)possibilidades de trabalho efetivo com o texto literário no cotidiano escolar e as dificuldades de engajamento dos estudantes em seus processos de ensino-aprendizagem.

Em minha graduação não tive disciplinas que tratassem da formação do leitor literário e do ensino de literatura. Além disso, havia recém começado a pós-graduação naquele ano de 2008. Assim, de modo intuitivo e com poucos recursos teórico-metodológicos, como professora do Estado do Rio de Janeiro, organizava algumas rodas de leitura e idas à biblioteca da escola para que os estudantes pudessem selecionar, ler e conversar sobre suas leituras, estabelecendo uma relação mais autônoma e afetiva com os livros. Apesar de a iniciativa gerar frutos positivos, como o desejo dos estudantes de frequentar a biblioteca ou uma circulação mais democrática da palavra em sala de aula, todo esse esforço parecia ainda constituir-se uma atividade eventual, com poucas condições materiais, sociais e pedagógicas de estabelecer-se enquanto a cultura de uma prática. O tempo escolar, outro elemento que chamava minha atenção, era ocupado prioritariamente com abordagens conteudistas e práticas pouco dialógicas, que faziam da literatura uma convidada ilustre, porém presença rara com quem não se permitia ter tanta intimidade.

Ao ingressar no Colégio de aplicação da UFRJ, em 2011, um colégio público federal, cuja função social é atuar na Educação Básica e na formação docente por meio do Estágio Supervisionado, eu tive a oportunidade - rara no contexto educacional em que estamos inseridos - de associar minha prática em sala de aula à pesquisa e à extensão. A despeito das inúmeras

precariedades estruturais, fruto do sistemático desmonte da educação pública no país, havia nesta escola melhores condições laborais que me ofereciam mais tempo e espaço para reflexão e experimentação pedagógica.

Foi no CAP que entrei finalmente em contato com um projeto curricular de formação do leitor literário (ZILBERMAN, 1996, COLOMER, 2007), termo que havia conhecido na pós-graduação, através de uma proposta pedagógica do Ensino Fundamental II que organizava a literatura como eixo condutor do trabalho realizado em Língua Portuguesa, apesar de formalmente a disciplina literatura não existir no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. A vinculação de cinco tempos semanais para a disciplina, além da centralidade das leituras literárias no cotidiano das aulas, de modo que pelo menos três livros (um por trimestre) eram lidos coletivamente, com a mediação do professor, além de projetos como o “Circuito livre de leituras”, davam maior contorno e continuidade para as ações pedagógicas, favorecendo o estabelecimento de uma “cultura literária” (ROUXEL, 2012).

Em 2017, ano em que passei a dar aulas no 1º ano do Ensino Médio, notei discrepâncias nesta transição curricular do Fundamental II para o Ensino Médio. Apesar de a disciplina passar a integrar formalmente o currículo, ocorria uma ruptura com a proposta anterior, que promovia práticas mais processuais e subjetivas e agora privilegiava uma abordagem distanciada e analítica, priorizando a leitura de textos-modelo ou fragmentos de texto no intuito de identificar determinados estilos das escolas literárias, em uma perspectiva quase sempre histórica. O resultado desta ruptura foi estudantes ingressando no 1º ano do Ensino Médio afirmando que não sabiam literatura, que literatura era muito difícil ou “muito chato e sem sentido”, embora a maioria tenha tido contato efetivo e afetivo com o texto literário em toda sua trajetória discente até então.

Comecei então a propor certas práticas de leitura vinculadas ao exercício de certas práticas de escrita como forma de gerar algumas fissuras nesta estrutura mais engessada e oferecer espaço para a leitura subjetiva (JOUVE, 2012; ROUXEL, 2012), outro conceito que havia entrado em contato na pós-graduação. Concomitante a isso, iniciei um projeto de pesquisa denominado “Sujeitos que narram: estudos de narrativa oral no espaço escolar” com o intuito de seguir aprofundando-me nos estudos sobre Educação Literária, aproximando minha prática com a narrativa oral da minha prática escolar. Em linhas gerais, a pesquisa se propunha a ser um campo de investigação teórico-prático acerca das potencialidades de elaboração dos sujeitos da escola como sujeitos narradores, capazes de construir os saberes a partir da experiência, da escuta de si e do outro. Apesar de a princípio dar ênfase à oralidade e sua importância na constituição de um sujeito atuante socialmente, a pesquisa acabou sendo bastante influenciada

pela minha prática no 1º ano do Ensino Médio e passei a investigar mais a fundo as possibilidades das escritas subjetivas, compreendendo a pertinência destes dispositivos na vinculação e implicação do estudante com seu processo de ensino-aprendizagem em literatura.

Assim, em 2017, iniciei o projeto de ensino com autobiografias de leitor e diários de leitura (MACHADO, 1998; LEJEUNNE, 2014), construindo experiências pedagógicas forjadas nesta dinâmica *teoriaprática* que, ao final, me fizeram elaborar de maneira mais consciente algumas perguntas em diálogo com alguns autores, como Gustavo Bombini, que em seu primeiro livro lança questionamentos pertinentes até hoje: “O que se ensina quando se ensina literatura? A partir de que premissas?” (BOMBINI, 1991, p.6, tradução nossa). O que se entende por literatura no contexto escolar e como se pode ensiná-la sem transformá-la em objeto distanciado de admiração, estrutura textual a ser dissecada, espaço complacente de fruição ou texto a serviço da compreensão de estruturas linguísticas com fins unicamente comunicativos? Que abordagens metodológicas dão a ver as especificidades e os sentidos do texto literário?

Foi, portanto, com especial interesse nas práticas, nos modos de fazer, que em 2018 o projeto de ensino torna-se um projeto de doutorado cujos resultados serão apresentados na presente tese. Ao longo dos dois anos subsequentes (2018 e 2019) segui realizando o projeto de ensino em turmas do 1º ano do EM¹, formando um corpus de trabalho composto por três anos seguidos de experiência e um total de duzentos e dez (210) diários produzidos pelos estudantes. Após leitura do conjunto desta produção, foi feito um recorte, que constituiu o corpus analisado nessa pesquisa.

Desse modo o objetivo geral da tese é contribuir para a realização de itinerários de possibilidades concretas de mediação e enfrentamento do texto literário na escola, compartilhando experiências com as escritas subjetivas, especialmente de diários de leitura, em turmas de 1º ano do EM de uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro. Propomos, através desses vestígios do vivido, analisar os processos singulares de apropriação do texto literário (ROUXEL, 2012) e como eles contribuem para uma implicação inventiva e crítica dos estudantes em seus processos de aprendizagem, bem como na expansão cooperativa dos sentidos (BAJOUR, 2012) favorecendo, em última instância, o pertencimento social à uma comunidade de leitores. (PONDÉ, 1993; COLOMER, 2007).

São, portanto, premissas deste trabalho: defesa do ensino de literatura enquanto experiência estética e prática cultural (ZILBERMAN, 2009; BOMBINI, 2008; MONTES, 2017); fortalecimento do leitor empírico e sua subjetividade leitora como elemento conformador da

¹ Abreviação referente a Ensino Médio.

leitura literária (ROUXEL, 2012; JOUVE, 2012; PETIT, 2009, 2013); centralidade pedagógica da relação texto-leitor e suas múltiplas dimensões (COLOMER, 2007, SOUZA, 2018); escrita como prática encarnada e inventiva (Frugoni, 2017); sala de aula como espaço de conversa literária (BAJOUR, 2012); direito à literatura enquanto força socializadora e emancipatória (CANDIDO, 1970; PONDÉ, 1993) e a *Dimensão narradora dos sujeitos* como fundamento epistemológico.

Esta última, presente inclusive no título da tese, é uma noção que será detalhada no capítulo II e pretende ser base fundamental para pensar a escola que queremos e de que escola precisamos para sustentar as premissas apresentadas. A partir do diálogo com alguns autores (LARROSA, 2002; RICOUER, 2011; BENJAMIN, 2012; BRUNER, 2014) desenvolveremos a dimensão narradora enquanto princípio educativo mais amplo, que propõe a construção dos saberes desde uma perspectiva plural, inventiva, comunitária e democrática. Trata-se de fundar outras redes de tradição pedagógica, em que a escola seja um espaço acolhedor e potencializador da palavra docente e discente, contribuindo para a apropriação de seus lugares sociais e políticos nessa rede. Para isso é preciso forjar espaços de troca, sentando-nos ao redor do fogo, redimensionando o tempo da escola para o tempo da narrativa.

Metodologicamente, a pesquisa se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico e análise documental como principais métodos de investigação, além de uma entrevista semiestruturada realizada com duas professoras que, em 2019, passaram a integrar o projeto de ensino. A pesquisa bibliográfica contribuiu sobremaneira para localizar as principais questões educacionais, pedagógicas e políticas que circundavam o tema da tese, nomear alguns linhas teórico-metodológicas que buscavam examinar a literatura e suas problemáticas no contexto escolar, além de oferecer sustentação teórica para as análises das autobiografias e diários de leitura.

A análise documental refere-se ao trabalho com os diários e autobiografias e nela assumo uma perspectiva fenomenológica diante dos escritos. Ou seja, ao descrever a prática e propor alguns eixos analíticos, o intuito é promover uma leitura interpretativa do fenômeno, dos textos escritos e de todo o contexto pedagógico em que eles foram produzidos, assumindo-me como uma das subjetividades participantes. Com isso, situo minha pesquisa no campo das práticas, do cotidiano escolar sem qualquer objetivo de propor modelos exitosos de execução, mas sim, compartilhar caminhos possíveis que, desde os mais diversos contextos e modos, podem garantir a centralidade da relação texto-leitor nas aulas de literatura.

A tese estrutura-se em seis capítulos, sendo os dois primeiros de cunho mais teórico e os demais de cunho teórico-narrativo-analítico, nos quais me debruço especificamente sobre as

experiências de cada ano do projeto a partir de recortes distintos. O primeiro capítulo parte de algumas perguntas para discorrer sobre as imprecisões didáticas no campo do ensino de literatura e suas possíveis origens (Zilberman, Montes, Colomer, Pondé). Considera o histórico de formação leitora no Brasil em relação à própria história da educação brasileira, aponta problemáticas na formação inicial docente e a invisibilização da dimensão didática em relação à literatura (Lajolo, Zilberman, Lerner, Paulo Freire). Além disso, faz apontamentos em relação ao contexto político-pedagógico atual e indica o leitor empírico (Jouve, Rouxel, Bombini) como categoria a ser analisada no intuito de propor alternativas a estas imprecisões colocadas.

O segundo capítulo apresenta as bases para a realização de um trabalho de leitura literária vinculado ao leitor empírico. Dialogando com Benjamin, Ricouer, Bruner e Pondé, apresento a *Dimensão Narradora dos sujeitos* nos termos já mencionados. Junto a isso, abordo algumas variáveis que desafiam a concretização da perspectiva narrativa de educação, dentre elas a variável tempo/tempo escolar. Proponho uma abordagem mais ampla do tempo enquanto categoria relacional (ELIAS, 1998), até o exame de certas problemáticas em torno da organização escolar do tempo (LERNER, 2002) com o intuito de criar estratégias desestabilizantes deste tempo hegemônico, forjando uma temporalidade crítica ou outras *espaciotemporalidades* (Parente, 2010). Apresentamos então, em diálogo com Frugoni e Kilomba (2017; 2019), a estratégia adotada pela pesquisa: as escritas subjetivas.

No capítulo três, faço o exercício teórico-narrativo-analítico com as autobiografias de leitor. Conceituo e descrevo o gênero autobiografia, principalmente a partir das definições de Lejeunne (2014), buscando delimitar as especificidades desta escrita relativas à experiência leitora. Igualmente, é o momento em que apresento em detalhes o contexto da experiência – escola, turmas, projetos pedagógicos – além de descrever outras práticas que deram contorno a esta escrita memorialística. Por fim, realizo a análise de alguns fragmentos de autobiografias produzidas ao longo dos três anos com base em alguns recortes propostos que foram pensados a partir dos próprios textos dos estudantes, sem fazer distinção a respeito do período por entender que, em relação às autobiografias, esta divisão temporal não seria relevante.

O capítulo quatro inaugura a análise dos diários de leitura. A partir deste momento, optei por situar temporalmente a experiência, buscando dar ênfase à nuances e fenômenos distintos que não necessariamente ocorreram exclusivamente naquele ano, mas que correspondem ao grau de consciência que fui tomando em relação ao projeto e como isso contribuiu para o aprofundamento das análises. Assim, neste capítulo, tal qual o anterior, conceituo o diário enquanto gênero (LEJEUNNE, 2014) e busco as especificidades do diário de leitura com a contribuição de outros autores (MACHADO, 1998; LIBERALI, 1999; DOLZ, 2018) a fim de

compreender como seu caráter processual, fragmentário e subjetivo fazia dele uma potente ferramenta mediadora e testemunha da experiência leitora dos estudantes. Após a descrição do planejamento e da execução do projeto naquele ano, lanço-me à apreciação de fragmentos dos diários de 2017 para pensar “O que cabe em um diário de leituras?”, dialogando com as reflexões de Souza (2018) em torno da noção de *metaleitor* e com os índices de análise propostos por Rouxel (2012) em seu trabalho de acompanhamento de um projeto relativo aos diários em contexto francês.

O quinto capítulo esmiuça a experiência de 2018. Descrevo algumas mudanças ocorridas de um ano para o outro, como alteração na seleção das obras lidas, formas de apresentação da proposta para os estudantes e proponho a análise de dois relatos específicos: o primeiro a partir da leitura de **Quarto de despejo**, de Carolina Maria de Jesus e o outro sobre a leitura de **Ensaio sobre a cegueira**, de José Saramago, ambos lidos coletivamente e registrados nos diários. O recorte escolhido para o primeiro diz respeito a alguns aspectos de recepção do livro que, por meio do diário de algumas estudantes, pude compreender alguns tensionamentos e agir conforme as necessidades de mediação de cada turma. Já no segundo recorte busco demonstrar a possibilidade de construir exercícios de crítica literária com os estudantes, por meio dos diários em associação com a noção de *Conversa Literária* (BAJOUR, 2012). Este recorte é proposto no sentido de provocar reflexões a respeito das vozes tradicionalmente autorizadas a dizer algo sobre o texto literário. Além de Bajour, Compagnon (1999), Bombini (2021) e Petit (2013) serão interlocutores importantes para pensar modos de desierarquizar a literatura, rompendo o silêncio do leitor escolar diante dos textos.

Por fim, o sexto e último capítulo trata da experiência de 2019 de modo distinto dos demais capítulos de análise. Na primeira parte, faço um apanhado diacrônico da experiência dos três anos, com o objetivo de evidenciar alguns aspectos do percurso que não foram tratados e refletir criticamente sobre a construção desta experiência em sentido mais amplo. Em um segundo momento, a ideia é apresentar as reverberações do projeto de ensino com os diários, salientando a partilha desta prática com outras duas professoras da escola e como o trabalho coletivo gerou condições que promoveram uma nova organização curricular do Ensino Médio. Além de vários dos interlocutores já destacados (Bombini, Lerner, Soares), traremos alguns teóricos de currículo (ALBA, 1998; FERRAÇO E CARVALHO, 2012) que se somam às reflexões das professoras a respeito da experiência singular de cada uma com a prática de diários de leitura. A ideia é compartilhar o percurso e os fundamentos que conduziram a formulação da proposta curricular e promover uma conversa entre as experiências de cada docente – a minha inclusive

– com a intenção de reforçar que as singularidades compõem a coletividade e, portanto, ter um objetivo pedagógico comum não significa construí-lo da mesma maneira.

Como já nos disse Paulo Freire (1996), a sociedade brasileira vem historicamente caminhado sobre uma linha tênue entre a profunda transformação e o profundo conservadorismo. À nossa herança colonial e escravista soma-se uma estrutura econômica-social neoliberal que permeia as instituições, as relações sociais, os corpos e nos conduz socialmente em movimentos de avanço e recuo, tensionados pelas peculiaridades de cada momento histórico. Neste cenário, enquanto professoras e professores de literatura, como sustentar os avanços, de modo legítimo e consistente, em direção à uma sociedade mais justa? Seguramente é uma tarefa de resistência que implica reafirmar a natureza ética da prática educativa (Idem) e conectá-la politicamente com o direito à literatura (CANDIDO, 1970) em sua força humanizadora e disruptiva. Em definitivo, a tese caminha nesta direção, buscando contribuir para a construção deste horizonte de transformação no que se refere à literatura, seu ensino e suas condições materiais e simbólicas de acesso.

1. PERGUNTAS-REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA

1.1 Adentrando o terreno das perguntas

Este capítulo pretende ser um espaço para levantar reflexões a partir de algumas perguntas e pensar estratégias frente aos problemas relativos ao ensino de Literatura na Educação Básica. Nesse caminho, objetiva somar-se à fala de outras/os estudiosas/os em Educação e Leitura literária na escola a fim de contribuir para uma mudança no paradigma do atual modelo hegemônico de ensino de literatura. Para que a experiência com os diários de leituras construa, de fato, sentidos e aponte caminhos possíveis em direção a uma atuação pedagógica politizada e emancipatória, é necessário articulá-la a uma discussão teórica, reflexiva e crítica a partir de alguns conceitos que envolvem o campo da educação e seus processos de ensino e de aprendizagem, formação humana, experiência estética, função social da literatura e a função social da própria escola; tudo isso inserido no complexo contexto do sistema educacional brasileiro. Sendo assim, cabe dizer que este capítulo transita por certa pluralidade de campos de saber, tais como Literatura, seus fundamentos, seu ensino e aprendizagem, História da leitura no Brasil, Legislação, Filosofia, Educação, entre outros, e busca costurar esses distintos campos por meio de perguntas, a fim de se chegar, no segundo capítulo, à noção de dimensão narradora dos sujeitos e sua importância para a perspectiva crítica de Educação literária que defendemos aqui. Cabe dizer, ainda, que nessa abrangência de campos de investigação, buscou-se trazer para dialogar com o já reconhecido aporte teórico europeu (especialmente francês), investigadores latino-americanos, principalmente argentinos e brasileiros, salientando sua grande relevância dentro do campo da Educação literária, bem como compreendendo que as similitudes sócio-históricas contribuem para um olhar mais coeso no tocante aos fenômenos relativos à literatura e à educação.

Lendo pesquisadoras/es e professoras/es que pensam as relações entre educação e literatura, é possível perceber que muitos deles/as, por diferentes perspectivas, vêm realizando questionamentos semelhantes ao longo do tempo. Em 1993, por exemplo, Glória Pondé, em memorial a ser apresentado para se tornar professora Titular da UFF, formula as seguintes questões: “Qual o papel da educação pública na formação da civilização do próximo milênio? De que modo a leitura literária pode contribuir para a construção deste indivíduo uma vez que a literatura tem papel antecipatório? (PONDÉ, 2017, p. 432). Em 2009, Regina Zilberman, em

artigo denominado “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?” (2009) traz, no título de seu trabalho, o olhar questionador e recoloca a questão do espaço conferido ao texto literário no âmbito da educação formal, trazendo uma perspectiva histórica dos modos de ensinar literatura no ocidente para nos fazer a seguinte provocação: “Por que a escola precisa da literatura?” (ZILBERMAN, 2009, p.10). Já em 2017, Graciela Montes, pesquisadora e escritora argentina, repete o que parece ser um desdobramento da mesma pergunta: “Tiene algo que decir la literatura cuando de educación se trata?” (MONTES, 2017, p.76)”.

O novo milênio chegou e da questão colocada por Pondé até Montes se passaram quase vinte e cinco anos, e seguimos contando. É evidente que o questionamento acerca dos sentidos da educação literária não foi feito pela primeira vez nos anos 1990. Historicamente, o campo da literatura apresenta inúmeros desafios para delimitar e lidar com seu campo didático e pedagógico, e essa percepção temporal de que a educação literária ainda hoje precisa ser defendida nesses termos – a despeito dos legítimos avanços e esforços teórico-práticos elaborados ao longo dos anos – nos faz pensar, antes de tudo, a respeito dos fundamentos que vêm sustentando nosso sistema educacional e, em especial com relação à literatura, como esta ainda ocupa um lugar pouco reconhecido em suas especificidades e instável no contexto escolar (COLOMER, 2007).

Anne Vibert (2014), investigadora francesa do campo da literatura, ao fazer um itinerário histórico da área de Didática da Literatura, nos lembra de que, ao longo do tempo, passamos por (e digo passamos porque, apesar de a autora se referir a um contexto francês/europeu, nossa herança colonial sustenta em parte um sistema de ensino com bases fincadas num modelo europeu/colonizador) um paradigma impressionista, de valorização do cânone fundamentado em um elitismo cultural, seguido pela supremacia do texto, de bases teóricas estruturalistas e formalistas, para finalmente chegar à compreensão, a partir, principalmente, dos estudos da Estética da Recepção (década de 1970), de que o ensino de literatura deveria levar em conta a relação texto-leitor e, portanto, legitimar a centralidade do leitor no processo de leitura, inclusive na escola. Podemos pensar que estes três grandes paradigmas do ensino de literatura – impressionista; estruturalista-formalista; centrado na recepção – seguem coexistindo e em parte sustentam a “vacilação didática frente aos objetivos e metodologias da educação literária” (COLOMER, 2007, p.34). Ademais, todas essas transformações dialogam com um processo igualmente histórico de democratização do acesso à educação formal pelas classes populares que, a despeito de ser uma conquista fundamental, foi construída de tal modo problemático que gerou consequências e tensões políticas, pedagógicas e sociais com as quais lidamos até hoje.

Atentando para essas diferentes perspectivas que a literatura ocupou/ocupa na escola, Zilberman (2009) observa bem uma tendência ao esvaziamento de sentido em relação ao que é próprio do texto literário, “perdido” em meio às confusões conceituais envolvendo a noção de texto e gêneros textuais. “[...] Educa-se para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante porque, de um lado, continua sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso.” (ZILBERMAN, 2009, p.11). Dessa forma, ocorre o que muitos autores já apontaram: a literatura tende a integrar-se ao currículo subordinada à perspectiva linguística, como se tratasse de mais um tipo de discurso. Esse “mal-entendido”, nas palavras de Zilberman, se daria pelo fato óbvio de que a matéria-prima da literatura é a palavra, e, portanto, há uma intrínseca relação com os atos de ler e escrever, tão centrais e funcionais na perspectiva escolar.

Nesse sentido, o problema não seria exatamente a ausência da literatura na escola, mas onde (e como) inseri-la compreendendo e assumindo práticas que acolham suas regras próprias e especificidades. Podemos acrescentar que, historicamente, os estudos linguísticos assumiram, delimitaram e amadureceram sua dimensão didática bem antes do fortalecimento da didática da literatura, e isso se reflete na pouca centralidade que essa dimensão ocupa na formação inicial do/as professor/as e, portanto, na escassez de espaços para pensar as concepções de ensino de literatura, bem como suas práticas pedagógicas. Como ensinar literatura sem reconhecer e enfrentar suas especificidades, fundamentos e práticas possíveis? Como promover a experiência singular da leitura literária sem ter tido inclusive a oportunidade de viver isso na sua própria existência ainda como estudante de graduação e depois como professor/a?

Outros nós dessa linha do tempo da literatura e seu ensino são apontados pela já citada Graciela Montes, no texto intitulado “Elogio de la perplejidad” (2017), em que a escritora faz uma reflexão acerca dos lugares comuns que sustentam a leitura literária na escola: de um lado, a sua eficácia na apreensão de conhecimentos (viés instrumental) e, de outro, a busca por uma experiência de puro prazer, “placentera”. Assim, diz:

Os argumentos construídos a favor da leitura costumam ser do tipo tranquilizador. A leitura dá acesso ao saber. A leitura favorece a apropriação linguística. A leitura dá ao sujeito a possibilidade de criticar, de se pensar. A leitura amplia horizontes, permite a polifonia cultural, o faz ingressar a alguns círculos de pertencimento cada vez mais amplos. A leitura é eficaz socialmente, um excelente instrumento para outros êxitos. (MONTES, 2017, p. 33, tradução nossa).²

² Los argumentos que se dan en favor de la lectura suelen ser del tipo tranquilizador. La lectura da acceso al saber. La lectura favorece la apropiación de la lengua. La lectura da a uno la posibilidad de criticar, de pensarse. La lectura ensancha horizontes, permite la polifonía cultural, lo hace ingresar a uno círculos de pertenencia cada vez más amplios. La lectura es eficaz socialmente, un excelente instrumento para otros logros. (MONTES, 2017, p. 33)

“Todos estes argumentos são corretos”, termina afirmando Montes. No entanto, todos estão fundamentados em demandas alheias à literatura e buscam preenchê-la com funções pragmáticas que desconsideram que nela reside uma forma autônoma de construção de conhecimento que, por sua vez, se dá justamente no encontro com os vazios, na capacidade de sustentação e elaboração das perguntas, no apossar-se do enigma. “A leitura é algo mais, e muito menos tranquilizador, ou tão tranquilizador quanto jogar-se de um abismo. (Idem, p. 33, tradução nossa). Em outro trecho, Montes reafirma o equívoco de colocar em campos opostos arte e conhecimento justamente porque

Opor a arte ao conhecimento é uma forma muito eficaz de desacreditar ambos. Separar a arte do conhecimento torna a arte trivial e o conhecimento estéril. Embora cada um tenha seu território e suas regras, a arte e o conhecimento se ajudam, precisam um do outro, na tarefa de construir o espaço. O que certamente não é apenas mais uma tarefa, uma tarefa que um comece e conclua, mas é a tarefa humana por excelência, uma tarefa para toda a vida. p.23 (MONTES, 2017, p. 55, tradução nossa).³

Contra a esterilidade do conhecimento já dado e o imaginário cerceado pela perspectiva utilitarista da leitura, Graciela Montes problematiza a fronteira entre o que sabemos e o que somos, instaurando a literatura como o lugar da experiência, e, portanto, da busca incessante e singular pelos sentidos da existência pela via do imaginário. Da mesma maneira, a noção de prazer de ler ou, como a argentina afirma em seu outro livro, **La frontera indômita** (2017), a noção de frivolidade busca inicialmente apaziguar a dureza da leitura escolarizada, de caráter predominantemente objetivo e distanciado, aproximando da sala de aula o prazer, sendo este reduzido, no entanto, ao que é fácil e pouco trabalhoso. Rapidamente, tal prazer torna-se sinônimo de facilitação, de preenchimento das fissuras do texto com atividades apaziguadoras que, mais uma vez, não sustentam a pluralidade simbólica própria da literatura. Sobre isso, Roland Barthes já nos provocou com seu conhecido “Prazer do texto” (1987):

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência dos seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p. 21-22).

³ Oponer el arte al conocimiento es una manera muy eficaz de desprestigiar a ambos. Separar el arte del conocimiento vuelve trivial al arte y estéril al conocimiento. Aunque cada uno tenga su territorio y sus reglas, arte y conocimiento se ayudan, se necesitan, en la tarea de construcción del espacio. Que nos es, por cierto, una tarea más, una tarea que comience y concluya, sino que es la tarea humana por excelencia, una tarea de por vida. (MONTES, 2017, p. 55).

Ao fazer esta distinção entre prazer e fruição, que ele mesmo afirma serem classificações vacilantes, Barthes se aproxima da reflexão de Montes que situa o prazer do literário justamente no jogo, na desestabilização que nos desloca a nós, leitoras/es pela experiência abismal com a leitura literária. Convoca-nos também a pensar qual tipo de prazer estamos mobilizando no cotidiano escolar a partir do texto literário e que espaços de fato são forjados na escola para tornar possível este encontro do leitor com a “fronteira indomável” da literatura. Para pensar estas questões, comecemos por recuar alguns passos na história e analisar alguns inícios que nos interessam.

1.2 Como (não) chegamos a ler o que lemos?

Para nos ajudar a seguir desenhando este itinerário do ensino de literatura, especificamente no contexto brasileiro, proponho ampliarmos nosso espectro de análise e retomarmos o tema das tensões que o processo de democratização do ensino gerou e gera até os dias de hoje, pensando junto com Zilberman (1996), Lajolo (1996), Lerner (2002) e Freire (1965 e 1996). Com esses autores, percebemos como a história da leitura no Brasil está imbricada à história da educação brasileira e da formação docente, cujas bases excludentes afetam diretamente o imaginário sobre escola, literatura, professor/a, estudante e leitura literária. Dentre as perguntas que estamos levantando ao longo deste capítulo, há uma que radicaliza e nos faz confrontar nossas poucas certezas: “É possível ler na escola?”. Essa pergunta quem faz é Delia Lerner (2002), professora e pesquisadora argentina que, apesar de se debruçar sobre os anos iniciais da escolarização, faz provocações e análises pertinentes à educação básica como um todo. No contexto dessa pergunta-provocação, a autora desenvolve uma série de apontamentos e críticas aos modos de vivenciar a leitura e a escrita como práticas escolares distanciadas de suas práticas sociais, mas o que nos interessa neste momento é o olhar mais amplo e conjuntural que ela lança para a própria estrutura da escola. Antes de entrar em discussões pedagógicas mais específicas, Lerner identifica na raiz do sistema escolar tensões que dizem respeito aos movimentos antagônicos de mudança/conservação, associados ao movimento mais amplo de democratização *versus* reprodução da ordem social estabelecida. Lajolo e Zilberman (1996) também identificam essas tensões no contexto brasileiro e remontam suas origens à própria constituição do nosso sistema educacional, historicamente recente, frágil e fruto de necessidades alheias ao bem social.

O olhar diacrônico proposto pelas pesquisadoras para a formação da leitura no Brasil atravessa necessariamente o desenvolvimento da educação formal e sua progressiva

universalização. A história do leitor “começou com a expansão da imprensa e desenvolveu-se graças à ampliação do mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 14). Vivemos esse processo no Brasil, inicialmente, na condição de colônia, de forma tardia e desorganizada. A vinda da corte portuguesa trouxe a imprensa, trouxe a modernização de algumas instituições, trouxe o modelo burguês europeu de escola, porém acentuou também interesses econômicos e políticos que sustentaram e sustentam em grande parte a subalternidade e a desigualdade social. Novamente com Lajolo e Zilberman, “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (Idem, p. 14). Ora, tivemos uma imprensa que produzia basicamente livros didáticos (a leitura de obras integrais ainda pertencia a uma elite cultural letrada), sob a tutela do Estado Régio que, por sua vez, se fazia reger pela lógica mercantil; ampliou-se e modernizou-se o sistema escolar, porém, este se configurou de maneira arbitrária, não dialógica, sem um projeto real de universalização, com professores primeiramente sem formação e posteriormente formados sob um imaginário de inferioridade, já que os “grandes professores” estariam na academia enquanto que os da Escola Normal – mulheres em sua esmagadora maioria – sempre necessitariam de tutela para sentirem-se aptas a ensinar. Num recorte de análise do século XX, Freire (1965) também vai afirmar que a sociedade brasileira se constituiu num campo de inexperiência democrática, com bases paternalistas que fazem dessa sociedade “objeto e não sujeito de si mesma (...) comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada” (FREIRE, 1965, p. 48). Nesse sentido, os esforços oficiais para a criação de um sistema educacional primaram pelo ajustamento/acomodação dos sujeitos à realidade social, e não por sua plena integração e emancipação.

Se formos remontar ao ensino de literatura especificamente, vemos com nitidez que as dificuldades enfrentadas ainda hoje são ecos dos projetos de ensino criados à época do Brasil Império: perspectiva historicista, centralizada nos clássicos portugueses, literatura como pretexto para o ensino de língua materna ou ainda literatura para puro deleite (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996). Como já dito antes, todos esses aspectos identificados como tradicionais do ensino de literatura coabitam nosso imaginário ao lado de perspectivas mais contemporâneas, e as imprecisões e dificuldades de concretizarmos essas outras perspectivas alimentam a tensão fundamental colocada por Lerner – mudança/conservação. Por isso, o ensino de literatura, que possui todas as potencialidades de ser um vetor de transformação social, por vezes reafirma a exclusão e o pensamento conservador. Falando da leitura de

maneira mais ampla, mas incluindo também a leitura do texto literário, Lerner faz a seguinte afirmação:

As práticas de leitura e escrita como tais estiveram praticamente ausentes dos currículos, e os efeitos dessa ausência são evidentes: a reprodução das desigualdades sociais relacionadas com o domínio da leitura e da escrita. Estas continuarão sendo patrimônio exclusivo daqueles que nascem e crescem em meios letrados, até que o sistema educacional tome a decisão de constituir essas práticas sociais em objeto de ensino e de enraizá-las na realidade cotidiana da sala de aula, até que a instituição escolar possa concretizar a responsabilidade de gerar, em seu seio, as condições para que todos os alunos se apropriem dessas práticas. (LERNER, 2002, p. 58).

A partir da reflexão realizada pela pesquisadora argentina, podemos retomar umas das questões feitas pela brasileira Glória Pondé – “Qual o papel da educação pública na formação da civilização do próximo milênio?” (p. 432, 2017) – e trazer para nós, cidadãos/as desse tempo anunciado por Pondé, a responsabilidade de respondê-la, com a ajuda do olhar histórico e político que traçamos até aqui. Como vimos, nossa história é permeada pela sustentação da ignorância como política de Estado e um dos caminhos de resposta pode estar em romper de vez com a naturalização da exclusão, tão evidenciadas, por exemplo, no contexto pandêmico que enfrentamos especialmente nos anos 2020/2021⁴. Contar a história da leitura parece ser narrar a história das possibilidades de ler e isso no Brasil se dá, até hoje, por meio de uma construção vacilante e excludente. Uma sociedade de leitores/as só se concretiza por meio de políticas públicas que intencionem a formação dessa sociedade leitora, e a ausência delas é projeto político de sustentação da desigualdade.

No entanto, esse projeto sofre disputas. Se as tensões identificadas por Lerner existem é porque houve avanços sociais que nos permitem forjar alternativas democráticas nos campos da educação, da leitura, da literatura. E o mais importante de poder nos reconhecer nessa história é compreendê-la como processo para poder transformá-la no presente. Ao mesmo tempo em que Lajolo e Zilberman nos apresentam uma trajetória repleta de fragilidades, também nos ajudam a elaborar novos imaginários e projetos para a escola e para a leitura no Brasil, e essa reconstrução passaria, por um novo olhar para os sujeitos que compõem a escola, por outras políticas de currículo, por práticas pedagógicas emancipatórias e pelo fortalecimento da função social da escola.

⁴ No período de escrita da tese, o Brasil e o mundo enfrentaram a pandemia de COVID-19, com graves consequências sociais e econômicas para a população brasileira, que vivenciou o fortalecimento das desigualdades especialmente em relação a direitos básicos como saúde e educação.

1.3 Alguns agravantes atuais: a BNCC e novo (velho) ensino médio

Com Paulo Freire (1996), afirmamos que a função da escola não é a de adaptar o estudante à realidade, mas possibilitar seu exercício pleno de ser, consciente, estar *com* o mundo e não *no* mundo. Essa democratização da escola deve passar pela consideração de abordagens pedagógicas que promovam a democratização de fato da leitura literária. Portanto, ter consciência dessa tensão política fundamental do sistema escolar nos ajuda bastante a compreender que a frequente invisibilidade da literatura na escola não se dá apenas por fragilidades conceituais ou metodológicas, mas é também, principalmente, intencional, fruto de políticas conservadoras e excludentes, e deve ser combatida sem nunca perdermos de vista que faz parte de um território de disputas.

Atualmente, nesse jogo de forças, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) associada à Reforma do Ensino Médio, ocupam um espaço importante no campo do retrocesso. Não é nosso objetivo aprofundarmo-nos na análise do documento, porém, como mais uma vez a conjuntura alimenta nossos desafios cotidianos como docentes, é preciso focalizar o contexto para poder construir estratégias de subversão e resistência frente a um projeto político que segue institucionalizando a desigualdade, dessa vez com requintes discursivos. Por se tratar de um fenômeno relativamente recente (a última versão foi homologada em final de 2017), há ainda poucos estudos que se debruçam sobre as especificidades da Base e suas consequências na prática, mas já é possível perceber, numa primeira leitura, incoerências e limitações consideráveis no trabalho com a Literatura, especialmente se associarmos o texto da Base com a proposta de Reforma do Ensino Médio, que propõe um retorno ao ensino tecnicista e prima por uma subvalorização das áreas de Linguagens e Ciências Humanas.

Em linhas gerais, o documento, de caráter regulador e normativo, se constrói por meio de consensos que sustentam uma hegemonia discursiva alienada das contradições nas quais está inserida. Todos nós sabemos, por exemplo, que mudanças significativas precisam ser feitas na escola a fim de fortalecer sua função social de construção e socialização dos saberes, de contribuição para a formação cidadã. Porém, os caminhos propostos para tal se alinham com demandas que, mais uma vez em nossa história, são alheias ao bem social. Fundamentado numa “pedagogia das competências”, o documento agrega em seu texto um vocabulário alinhado à ideologia de mercado para defender um modelo de educação que forme cidadãos aptos à resolução de problemas. Nas “Finalidades do Ensino Médio”, encontramos os seguintes objetivos:

[1] [...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade. (BRASIL, 2018, [s. p.]).

[2] [A preparação básica para o trabalho e a cidadania] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, [s. p.]).

Essa lógica centrada no indivíduo realizador fundamenta uma educação comprometida com a subordinação dos sujeitos ao mundo do trabalho/mercado, e é sobre esse pilar que se constrói o modelo do Novo Ensino Médio preconizado pela Reforma. Sobre isso, a professora da Faculdade de Educação da UFSC, Eneida Oto Shiroma, comenta o seguinte:

Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade (BOWE e BALL, 1992), cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e empresarial. (SHIROMA, 2011, p. 68).

Palavras como autonomia e criatividade caminham lado a lado com termos como empreendedorismo e eficiência e são apropriadas pelo texto da Reforma de modo acríptico, desconsiderando o contexto político e social que viabilizam ou não o exercício da autonomia e da escolha por parte dos estudantes. O desenho dos chamados Itinerários formativos, da maneira como está posto (as únicas disciplinas obrigatórias são Língua Portuguesa, Matemática e Inglês; a escola deve ofertar no mínimo dois itinerários, sendo que um deles pode ser Formação técnica/profissionalizante), dicotomiza os saberes entre mundo do trabalho/mundo acadêmico, oferecendo, de um lado, a valorização do ensino técnico para aquele jovem que “quiser” ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e, do outro lado, um ensino que vai primar pelo aprofundamento dos saberes mais amplos, reflexivos e socialmente legitimados. Nos termos de Paulo Freire (1965), para alguns já privilegiados, caberá a educação do “eu me maravilho” enquanto aos pobres e à classe trabalhadora restará a educação do “eu fabrico”. A questão, novamente, não é sobre o ato de escolher, mas sobre as reais condições para a justa realização desta escolha. Nada de novo no *front*.

Diante desse quadro, qual a real viabilidade de um protagonismo da relação texto-leitor para todos os estudantes do sistema de ensino brasileiro se a defendida flexibilização curricular, em nome da dita autonomia, tende a aumentar ainda mais o abismo entre o que será ofertado pelas escolas públicas e privadas? Ou, de acordo com Maria Amelia Dalvi, professora da UFES e estudiosa da BNCC, “Como se pensar em uma educação literária plena, quando os usos previstos para a criatividade estão restritos aos problemas da vida cotidiana? Como a potência questionadora e revolucionária da imaginação poderia ter lugar nessa compreensão reducionista da criatividade humana?” (DALVI, 2019, p. 6).

Em relação ao texto da BNCC, vale dizer que, apesar de trazer em seu discurso termos relevantes tais como “formação do leitor literário”, “fruição estética”, “literatura como experiência humanizadora”, o texto apresenta a literatura como um dos campos que integram o ensino de língua portuguesa, perpetuando, ainda, certa ideia de submissão do literário ao linguístico. A ausência de propostas mais concretas para o ensino da leitura literária sugere que caberá às escolas, dentro de suas condições materiais e em sua suposta autonomia, decidir como e quanto poderão ofertar o acesso à experiência com a literatura. A generalidade da passagem transcrita a seguir atesta a nossa perspectiva de leitura da BNCC no que tange ao ensino de literatura:

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (paródias, estilizações, videominutos, fanfics, etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2017, p. 495).

Associando a leitura mais ampla da Base às (não) propostas específicas para o ensino de literatura fica evidente um desajuste entre pressupostos e práticas. O texto aponta competências e habilidades, afirma a importância social da literatura e da formação do leitor, mas não elabora caminhos de fato, tanto de conteúdos a serem abordados quanto possíveis metodologias para a abordagem do que é próprio do literário. O artigo de Ana Paula dos Santos de Sá (2017) traz uma boa análise preliminar das duas primeiras versões do texto da BNCC, levantando preocupações que se confirmam no texto final da Base, como a manutenção de uma perspectiva ainda histórica, porém “inversa” (do contemporâneo para o passado, o que não é ruim desde que o objetivo principal não seja categorizar as obras em um percurso temporal), a

subvalorização das literaturas indígenas e afro-brasileiras, além da ausência de reais perspectivas de trabalho com a literatura.

Esses desajustes nos levam a pensar em estratégias de resistência frente a um sistema que: a) não aponta caminhos significativos de abordagem que busquem superar as imprecisões do espaço conferido à literatura, na direção de uma centralidade da relação texto-leitor que compreenda a literatura como experiência cultural e estética; b) sustenta fissuras que dificultam/tornam desigual o direito à literatura, direito este identificado e defendido há tanto tempo por Antonio Candido (1970) como um direito humano; c) elabora um discurso de responsabilização do indivíduo, seja ele o professor seja ele o estudante, escamoteando as problemáticas estruturais relacionadas à formação (Básica e Superior docente) no tocante à formação do leitor e do leitor especialista. A dificuldade de a universidade aproximar-se, por exemplo, dos estudos de Literatura Infantil e Juvenil e do compromisso com a formação de leitores produz, nos estudantes da graduação em Letras, dificuldade semelhante, porque são esses os profissionais que estarão nas escolas para formar novos leitores, e possivelmente encontrarão desafios análogos aos de seus estudantes, diante do objeto desconhecido, reproduzindo um ensino que prima pela manutenção de leituras cristalizadas das mesmas obras.

Diante desse contexto, além da incessante luta coletiva por melhores condições de formação docente e trabalho no campo da educação, é preciso, paralelamente, criar brechas no cotidiano escolar, elaborando práticas de resistência capazes de realocar, de fato, o sujeito-leitor no centro da experiência com a leitura literária, instaurando outras relações com o tempo, com o aprender, propondo caminhos para o encontro com o literário e reafirmando o compromisso social e ético da educação literária com a emancipação dos sujeitos. Essa perspectiva humanizadora que defendemos para os estudantes deve, sobretudo, se estender aos docentes para que estes se reconheçam leitores especialistas capazes de realizar a mediação e a interlocução. Para que a história não seja “carroça abandonada”, como cantou Chico Buarque, mas um “carro alegre/abrindo novos espaços”,⁵ é necessário se comprometer com o amadurecimento e transformação de práticas capazes de consolidar alguns paradigmas já compreendidos na teoria sem, contudo, cair nas armadilhas da normativa e do senso comum.

⁵ Versos que compõem a “Canção pela unidade latino-americana”, escrita por Chico Buarque e Pablo Milanez em 1978.

1.4 Que outros caminhos são, então, possíveis?

Pensemos que há uma relação entre a “natureza ética da prática educativa” (FREIRE, 1996) e a defesa ética do direito à literatura (CANDIDO, 2002): ambas as formulações apontam para o aprofundamento de uma humanidade fundamental existente tanto na educação quanto em nossa ancestral capacidade de fabulação, e, neste sentido, podemos acrescentar que a literatura caminha ao encontro dessa humanidade, confrontando-a e a confirmando ao mesmo tempo: Tendo assim demarcado os campos, vejamos alguma coisa sobre a literatura como força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem. (CANDIDO, 2002, p. 80).

Nas palavras de Candido, reencontramos a ideia de que a literatura é formadora; tem como matéria-prima o que está dado e constrói o que pode vir a ser. Uma experiência que proporciona uma expedição a si mesmo e, como confirma o filósofo da educação, Jorge Larrosa, dialogando com Candido, sua única virtude [a da literatura] é a sua infinita capacidade para a interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado e para a abertura ao desconhecido (LARROSA, 2017, p.19). É a “fronteira indomável”, nas já citadas palavras de Montes, que só se mostra na alquimia texto-leitor. “O texto só existe pelo ato de constituição de uma consciência que o recebe” (ROUXEL p. 197, 2012) e, portanto, segundo o raciocínio da pesquisadora francesa Annie Rouxel, se presentifica na singularidade de cada leitura.

No tratado sobre as metáforas em torno do leitor, Manguel (2017) aproxima a figura leitora a algumas imagens, que parecem afirmar que este sujeito na verdade não é uno; constitui-se de muitos leitores, e cada época encarrega-se de qualificar práticas de leitura de acordo com preceitos que lhes são contemporâneos. Aproximando o leitor das figuras do viajante, da torre de marfim e da traça, Manguel vai percorrer diferentes épocas e mostrar como essas metáforas são lidas de diferentes maneiras ao longo dos tempos. Diferentemente da ideia de viagem como fuga à realidade, esta aparece como experiência que reivindica um despir-se da “identidade cotidiana”, a fim de experimentar alteridades, deixando a zona de conforto do “senso comum e das referências familiares”: “devemos sacrificar nossas noções sólidas e tranquilizadoras da realidade factual.” (MANGUEL, 2017, p. 44).

A argumentação de Manguel baseada num contorno movediço dessas metáforas coincide com a forma como o pensamento vigente entende a leitura, especialmente as literárias. Por exemplo, em tempos de luta por democratização dos espaços, a imagem da torre de marfim parece conduzir a uma interpretação já conhecida de esnobismo e clausura do intelectual; entretanto, o silêncio e a escuta de si, o deslumbramento diante de alguns trechos do texto,

recorrentes no aprofundamento da leitura, muitas vezes encontram no claustro um espaço mais propício para acontecer: “Numa época em que os valores que a sociedade apresenta como desejáveis são os da velocidade e da brevidade, o lento intenso e reflexivo processo da leitura é visto como ineficiente e antiquado” (MANGUEL, 2017, p. 104). O tempo dedicado à leitura de textos complexos parece constituir um dos nós da escolarização que vai também ser a fonte de todo pré-conceito acerca da capacidade dos estudantes em relação a eles. Para dar conta de criar a cultura desse tempo essencial de mergulho silencioso e individual, é necessário criar a cultura dessa prática.

Do mesmo modo, o leitor *traça* tem pelo menos duas conotações, quais sejam a do “devorador” de livros, que não dá conta do distanciamento necessário para uma análise aprofundada, aproximando-se daquilo que Eco (1989) chamou de “leitor vítima”; ou a do leitor envolvido de tal modo que não só devora os livros, como se deixa devorar pela leitura. Uma maior proximidade nesse sentido poderia ser entendida como a realização de um pacto entre leitor e autor, que passa pelo reconhecimento das responsabilidades e transgressão, num movimento em que ao leitor cabe suspender a descrença e ao autor, emprestar verossimilhança à história.

Entretanto, essas diferentes e, possivelmente, coexistentes faces de leitor ainda encontram no espaço escolar uma espécie de teste de resistência, que de certa forma exige uma relação diferenciada com a literatura, sem dar conta de definir esse objeto e por que enfrentá-lo. As práticas de leitura e escrita ainda se apresentam encurraladas num ensino de literatura que “protege o texto de seu leitor” (ROUXEL, 2012, p. 83). Existe um descompasso entre o que o leitor pensa sobre leitura literária na experiência que possui e no que ele supõe (e algumas vezes está certo) ser o que a escolarização espera: algo que está fora dele; muito difícil de atingir.

A partir dessas problemáticas, podemos considerar que os processos de aprendizagem envolvendo o texto literário (e não somente ele, mas toda relação de ensino e de aprendizagem) devem acolher as subjetividades envolvidas, não como uma concessão ou um pontapé inicial para se chegar ao “verdadeiro” conhecimento, científico e descarnado, mas compreendo-as enquanto conteúdo fundamental a ser desenvolvido, expandido e amadurecido, em diálogo com as demais dimensões de abordagem da literatura. A leitura literária não se reduz à cognição ou ao aprimoramento de competências, mas enraíza-se na experiência de cada sujeito que, por meio desses processos de simbolização, costura os sentidos do texto e da vida juntamente a outros sujeitos-leitores. Dessa forma, nosso *agir educativo* (FREIRE, 1965), essa espécie de ética defendida por Paulo Freire, precisa ser forjada no intuito de que a experiência estética com

a literatura na escola firme o compromisso desses sujeitos-leitores com sua existência. Para isso, é preciso lançar um olhar atento para os leitores reais, empíricos (PICARD, 1986; COMPAGNON, 1998) e nos aprofundar no terreno da leitura subjetiva (ROUXEL, LANGLADE, 2012; JOUVE, 2013).

1.5 O leitor empírico e suas dimensões

Entre as ideias desenvolvidas nos estudos mais contemporâneos de Educação Literária, as que nos parecem mais fecundas são as que enfrentam epistemologicamente a singularidade da experiência com a leitura literária, renunciando a uma totalidade conceitual para abraçar a dinâmica complexa que ocorre em cada sujeito que entra no jogo da leitura. O pesquisador argentino Gustavo Bombini (2008) atenta reiteradamente para a urgência em “construir uma teoria empírica da leitura em contextos pedagógicos.” (BOMBINI, 2008, p.20, tradução nossa). Em outro texto, afirma que “é necessário avançar em um conhecimento mais específico com respeito aquilo que os jovens e crianças fazem com os textos, como se produzem neles os processos de apropriação dos textos.” (Idem, 2021, p. 48, tradução nossa). Nesse sentido, dirigir nossa atenção à subjetividade leitora e à leitura subjetiva pode abrir caminhos para a lida com a empiria. Rouxel é uma das autoras que elaboram suas reflexões em torno dessa noção, apontando a necessidade de mudanças radicais no tocante às práticas de ensino e de aprendizagem:

Inseparável da noção de sujeito leitor, a LS [Leitura Subjetiva] é uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário. Ela constitui uma alternativa radical das práticas tradicionais, sempre presentes no ensino e grandemente responsáveis do desafeto dos alunos pela literatura. (ROUXEL, 2012, p. 19).

Trataremos de fato, com mais detalhes, das questões relativas à subjetividade leitora no capítulo 2. No entanto, por ora, para introduzirmos nossas reflexões, cabe afirmar que nessa perspectiva apresentada por Rouxel, o chão do trabalho com a literatura é o processo de leitura e a singularidade da recepção. Por isso, não basta apenas oferecer leituras inovadoras ou promover o prazer de ler; é preciso propor um trabalho de enfrentamento, ler com, ler junto, ler integralmente, afinal “ensinar literatura não pode significar outra coisa que educar na literatura.” (MONTES, 2017, p.47-48, tradução nossa). No entanto, a ênfase no leitor real não

significa, de modo algum, reduzi-lo ao indivíduo que vai agir somente de acordo com suas próprias leis e desejos. Existe uma dimensão ética e política essencial no trabalho com a subjetividade que é possibilitar a consciência crítica de estar no mundo e a compreensão de sermos sujeitos sociais e, portanto, nossa singularidade se dá sempre em relação: ao outro, ao mundo, ao coletivo, ou seja, na intersubjetividade. Assim, a literatura deve ser compreendida como uma experiência de caráter pessoal e social ao mesmo tempo. “O pessoal é político”, lembra-nos a pesquisadora estadunidense bell hooks, resgatando vozes do movimento feminista negro (HOOKS, 2020, p. 97). Nesse sentido, a leitura literária é uma experiência de alteridade e sua própria natureza polissêmica potencializa-se quando damos a ver na sala de aula a pluralidade de leituras. Está em jogo, nesse movimento, o “fortalecimento de uma presença consciente no mundo” (FREIRE, p. 21, 1996). Novamente com Rouxel:

O sujeito leitor, entendido como a parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura e reage ao texto, não é redutível ao indivíduo. É um sujeito mutável, desatado, descontínuo que não cessa de se fazer e de se desfazer e que experimenta “eus” múltiplos. A leitura literária é o lugar de uma incessante remodelagem (ROUXEL, 2012, p. 21).

Essa mutabilidade inerente ao sujeito leitor – apontada também por meio das metáforas de Manguel – se integra muito bem a outra noção defendida por Pondé (2017): a sala de aula como lugar de luta e experimentação, ou seja, nada está dado e os sentidos são construídos, confrontados e tecidos não *a priori*, mas na relação. Igualmente vai ao encontro da já mencionada natureza plurissignificativa da literatura, e, portanto, construir sua didática de modo coerente com seus fundamentos significa promover o contato do estudante com estes aspectos plurais. Nessa perspectiva, colocar em centralidade a relação texto-leitor-mediação especializada provoca o deslocamento dos objetivos centrais hegemônicos do Ensino de Literatura, pautados tradicionalmente na aquisição de informações por meio de uma postura analítica e distanciada diante dos textos (ROUXEL, 2012). Essa postura analítica, a “leitura analítica”, nas palavras de Rouxel, ainda predominante nas escolas, restringe o acesso ao texto pela via dos aspectos formais e, segundo a autora, “pretende formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto” (ROUXEL, 2012, p. 275). Como via alternativa, ou, a fim de arejar esse modo coercitivo de relação, Rouxel propõe a “leitura cursiva” que, por sua vez, levaria em conta justamente a subjetividade do leitor real e os aspectos plurais na construção dos sentidos: “A leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor (...) introduzem [também] as reações do leitor e abandonam a estrutura canônica.” (Idem, p. 276).

Tal alternativa ao enrijecimento imposto pela leitura analítica é elaborada por Rouxel no intuito de encontrar pontos de diálogo entre as posturas, instituindo uma via reflexiva de enfrentamento dos textos, ou seja, que abarque a porosidade desta relação análise/subjetividade.

As formulações de Rouxel são consonantes à nossa busca por noções que dialoguem com o entendimento de que a leitura literária comporta múltiplas dimensões. Desse modo, associamos a essas ideias, a defesa de Colomer (2007) pelo desenvolvimento do que ela denomina “atitude interpretativa”. Para a autora, o saber literário em contexto escolar não deveria ser sobre aprender postulados teóricos meramente transpostos para a educação básica, mas sobre contribuir, por meio do acesso direto aos textos, para a elaboração de modos de enfrentamento e construção de sentidos. Caberia à escola então “ensinar o que fazer para entender um *corpus* cada vez mais amplo e complexo” (COLOMER, 2007, p. 45). Isso significa oferecer os conhecimentos a partir das necessidades geradas pelas práticas de leitura literária, mobilizando e conjugando, assim, diversos saberes que seriam de ordem afetiva, sociocultural, cognitiva, estético-linguística, ético-filosófica. Em outro texto seu, ela afirma o seguinte:

Da capacidade da literatura de levar à descoberta do sentido da realidade na formulação da linguagem derivam algumas qualidades formativas para o indivíduo - estéticas, cognitivas, afetivas, linguísticas, etc.- que estão levando a um novo sentido ao ensino de literatura: sua capacidade de oferecer modelos de linguagem e discurso, de gerar um sistema de referentes compartilhados que constitui uma comunidade cultural por meio do imaginário coletivo e por sua qualidade de instrumento de inserção do indivíduo na cultura, "uma cultura que, em sentido amplo, inclui tudo o que tem existência própria, tanto os indivíduos como a realidade em que vivem imersos (Balaguer, 1996:15). (COLOMER, 2001, p. 4, tradução nossa).⁶

Essa formulação de Colomer nos mostra o papel fundamental do imaginário e da subjetividade leitoras para a perspectiva do ensino e, ao mesmo tempo, traz para a consciência o fato de que leitura e escrita são práticas sociais, realizadas por sujeitos sociais, históricos e, portanto, permeáveis à ação do tempo, do espaço e de outros sujeitos. Trata-se, ao fim e ao cabo, de que a leitura resulte em uma experiência pessoal que, todavia, é realizada no diálogo com a obra e com a comunidade cultural.

Dito isso, defendemos, juntamente com a professora e pesquisadora Raquel Souza (2018), em diálogo com Rouxel, Colomer e Bombini, uma via conciliatória que conjugue o

⁶ De la capacidad de la literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo –estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.– que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura, "una cultura que, en sentido amplio, incluye todo aquello que tiene propiamente existencia, tanto los individuos como la realidad en la que viven inmersos" (Balaguer, 1996:15). (COLOMER, 2001, p. 4).

“vai-e-vem” dialético entre leitura subjetiva e leitura analítica como possibilidades que interagem, se alternam e se complementam no próprio leitor e na comunidade interpretativa (FISH, 1980) no qual se insere. Sobre essa interação, comenta Souza:

Em geral, esses dois modos de ler são vistos como antagônicos e irreconciliáveis, quando, na verdade, podemos vê-los como complementares. A subjetividade das leituras espontâneas pode ser conciliada com a verticalidade das leituras obrigatórias, assim como a leitura vigilante estimulada na sala de aula pode iluminar as leituras horizontais. Os defensores da ideia de que as leituras indicadas pelo professor (as chamadas leituras “obrigatórias”) são as responsáveis principais pelo fracasso na formação do leitor literário desconsideram não só fatores sociais que estão implicados no processo (como a inserção ou não do jovem em práticas de leitura literária fora da escola, em especial na família), como também o fato de que não é bem a “obrigatoriedade” que parece justificar esse fracasso, e sim a ausência de mediação e discussão sobre o texto. Por outro lado, o discurso do prazer irrestrito como meio e fim da leitura literária ignora que esse prazer não tem nada de singular e autônomo: o gosto é uma construção social, atravessada por influências várias, sendo o mercado a mais poderosa delas. (SOUZA, 2008, p. 186).

Trouxemos esse trecho mais longo por acreditar que nele reside uma síntese de alguns dos pensamentos elaborados até este momento. Analisando sua própria experiência com os diários de leitura e mediação literária em turmas de 6º ano de uma escola pública federal, Souza reafirma, por exemplo, a necessidade de desconstruirmos a relação entre prazer e desobrigação, ou ainda, a noção de gosto como uma construção espontânea. Atendo-se à função social da escola e da literatura na vida dos sujeitos, as reflexões de Souza apontam para processos de implicação, quer seja da escola e do professor em sua tarefa social de formar, quer seja do estudante em seu compromisso com sua própria formação. Aponta também um debate que faremos com mais profundidade no capítulo 3, sobre verticalidade e horizontalidade de leituras (COLOMER, 2007), que, em linhas gerais, diz respeito aos diferentes caminhos de acesso aos livros, bem como suas diversas - e não excludentes - funções dentro do percurso de formação do leitor literário (literatura como função socializadora – *redes horizontais* – literatura enquanto pertencimento a uma tradição cultural – *redes verticais*). Em sua formulação, portanto, Souza chega justamente à ideia de que todas estas dimensões da leitura literária, nomeadas de diversas maneiras, são convocadas de modo articulado nos processos de leitura e, por conseguinte, é assim que devem ser consideradas e desenvolvidas na perspectiva das práticas pedagógicas.

Em suma, essas nomeações diante do enfrentamento do texto literário em contexto escolar são exercícios de dar contorno a modos de trabalho com a literatura que são, em realidade, bastante similares, ou, pelo menos, buscam defender o mesmo princípio: um espaço de expressividade das subjetividades leitoras, que também expressam e realizam suas escolhas

por meio de uma consciência racional e reflexiva, consciente de seu pertencimento a uma comunidade cultural.

Para finalizar, retomamos a pergunta feita por Zilberman trazida logo no início do capítulo: “Por que a escola precisa da literatura” ou, como ela recoloca posteriormente “Em que escola ensinar literatura?” Sem pretensão alguma de acertar a resposta, podemos sugerir que a escola precisa da experiência abismal com a literatura para nos lembrar de nossa humanidade naquilo que temos de mais precário, provisório, contraditório, plural. Ao nos depararmos com nossa natureza mutável, podemos ser capazes de imaginar a mudança no mundo sendo parte ativa neste processo. Para que isso se realize, é preciso que a escola seja espaço acolhedor de subjetividades e que tome para si a responsabilidade social de promover o acesso ao texto literário como objeto artístico, assumindo a noção de transmissão de que fala Petit como partilha de experiência. Assim resgatamos também a pergunta de Lerner: “É possível ler na escola?”, sugerindo, contudo, uma pequena mudança de perspectiva: como fazer ser possível ler na escola, dando a ver todas essas dimensões da leitura literária? A resposta não parece estar na leitura monológica normativa, tampouco na ausência de sistematização – mas na constituição de uma terceira margem, a do leitor implicado, narrador de sua própria experiência.

2 CONSTRUINDO A TERCEIRA MARGEM: A DIMENSÃO NARRADORA DOS SUJEITOS E AS ESCRITAS SUBJETIVAS COMO CAMINHOS DE EXISTÊNCIA DO SUJEITO-LEITOR

Em mim
 eu vejo o outro
 e outro
 e outro
 enfim dezenas
 trens passando
 vagões cheios de gente
 centenas

o outro
 que há em mim
 é você
 você
 e você

assim como
 eu estou em você
 eu estou nele
 em nós
 e só quando
 estamos em nós
 estamos em paz
 mesmo que estejamos a sós

Contranarciso, Leminski⁷

2.1 De que é feita a terceira margem?

Há uma noção que, há algum tempo, antes mesmo da escrita desta tese, tem sido fundamental para a proposição e vivência de práticas pedagógicas ancoradas no já tão mencionado sujeito da experiência (LARROSA, 2002) – e que diz respeito à *dimensão narradora dos sujeitos*. Refletir sobre uma perspectiva narrativa para as práticas escolares, ou até mesmo dentro de um recorte filosófico e social mais amplos, é um movimento epistemológico já reconhecido, em cuja estrada habitam pensadoras/es de diversas épocas e pontos de vista, e é com a ajuda deles que pretendemos apresentar a nossa – minha – própria prática docente, atravessada pela experiência de ser também narradora de histórias.

⁷ LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas Paulo Leminski**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

Viver e dizer são movimentos que parecem constituir o fundamento da condição humana. Em trecho de “Memória e vida”, Bergson afirma: “(...) O ser humano é um lugar de passagem, e o essencial da vida está no funcionamento que a transmite.” (BERGSON, 2006, p. 124). Ao associar o ser humano a um espaço de ação – nele residindo a mudança, a capacidade de mover-se pelo curso do tempo através da transmissão da experiência – Bergson contribui para afirmarmos a ideia do narrar como um fazer necessário para que as pessoas se reconheçam em sua humanidade partilhada. Francisco Gregório Filho, narrador de histórias brasileiro, situa o ouvir e o contar como ações que nos comprometem com nossa época e lugar e que, conjugadas, formam “o sentido da responsabilidade social de cada um de nós, possibilitando-nos assim a gestação de um mundo que desejamos justo” (GREGÓRIO FILHO, 2006, p. 34). Essa percepção de que a narração contribui para a fundamentação de uma ética foi profundamente estudada pelo filósofo Paul Ricoeur (2011) que, em seus estudos acerca do tempo e da narrativa, explica que nossa identidade pessoal – composta pela dialética relação do “si- mesmo” e do “ser-no-mundo” – é formada no tecido narrativo:

(...) Nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção como a história verificável, nos provém de uma identidade. (RICOEUR, 2011, v.3, p. 213).

Destrinchando as complexas ideias de sujeito, identidade e individualidade, e buscando também uma alternativa às dicotomias, o filósofo francês chega à noção de *identidade narrativa*, uma via de encontro e atravessamento do eu, do eu-com-o-outro e do eu-com o mundo. Pellauer (2009), grande estudioso de Ricoeur, nos ajuda a sintetizar suas reflexões:

O ponto central em sua argumentação sobre a identidade narrativa é de que a relação entre individualidade e identidade precisa ser entendida dialeticamente; isto é, precisamos ver que cada termo requer o outro para adquirir significado e que a identidade narrativa repousa em algum ponto entre os dois. O que a narrativa acrescenta aqui é a capacidade de explorar este nível médio (...). Além do mais, o campo prático revelado dessa forma é um campo que liga a teoria da ação à teoria moral, porque a narrativa nunca é moralmente neutra. Nesse sentido, ela pode propiciar o primeiro laboratório do juízo moral. Isso porque a narrativa é constituída por meio de uma trama que configura o episódico e a história contada num todo temporal tenso, que permite entender a ideia de permanência no tempo como uma identidade dinâmica (...). (PELLAUER, p. 136, 2009).

Seja no campo da ficção, seja no campo da história, a despeito dos objetivos e lugares discursivos que cada uma ocupa, Ricoeur identifica esse modo narrativo na base da nossa

relação com o tempo e com os saberes: “O tempo se torna humano na medida em que é organizado à maneira de uma narrativa; e a narrativa tem sentido, por sua vez, na medida em que retrata os aspectos da experiência temporal.” (RICOUER *apud* PELLAUER, 2009, p. 99). Ou seja, nossa compreensão axiológica, nossa inserção no curso dinâmico do tempo e inclusive nosso entendimento das estruturas narrativas ocorre fundamentalmente por meio da ideia de *identidade narrativa* como uma vocação ontológica do ser humano.

Apesar dessa reconhecida potência humana narradora, Walter Benjamin, em seu renomado ensaio, “O narrador” (1936; 2012), discorre sobre nossa progressiva perda da capacidade épica de narrar, ou seja, de tratar a experiência humana como matéria partilhável. Nesse texto, o filósofo relaciona questões concernentes à narrativa clássica e à busca por novas formas de narrar a partir do século XX com as transformações sociais e econômicas ocorridas ao longo dos anos, que, segundo ele, desembocam em processos de individuação que empobrecem a experiência enquanto algo do coletivo: “A arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.” (BENJAMIN, 2012, p.217). O silenciamento promovido pelo horror da guerra de trincheiras, os acentuados processos de modernização econômica e a hipervalorização do indivíduo, bem como a separação das esferas público-privada contribuíram para a ideia da incomunicabilidade dos sujeitos e a supervalorização da informação em detrimento da experiência e do imaginário enquanto espaço legítimo de construção de conhecimento. Nesse sentido, não haveria mais espaço para o contador de histórias, pois a sabedoria “tecida na substância da vida vivida” (Idem, p. 217) perderia seu sentido na ausência dessa atividade que é o narrar.

Dialogando com Benjamin, Jorge Larrosa (2002) retoma o conceito de experiência, redimensionando-o para o contexto educacional, para propor a perspectiva do “saber da experiência”, ou seja, um saber prenhe de sentidos, de afetos, em oposição ao saber da resolução pragmática, da competência e do produtivismo. “A experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca.” (LARROSA, 2002, p. 21, grifos nossos). Nessa chave, o conhecimento se opera no próprio sujeito, que não é o indivíduo isolado, mas aquele que, pela etimologia da palavra, *ex-periri*, encontra-se “exposto”, “posto ao perigo” de um saber que não está encerrado em si, mas costura-se na coletividade, na partilha com outros sujeitos.

Defendemos assim esse caminho perigoso para nossas práticas pedagógicas, situando a *dimensão narradora* como um fundamento epistemológico, princípio de um agir pedagógico mais amplo capaz de, entre tantos objetivos, contribuir para a expansão da capacidade de simbolização e promover a apropriação da palavra narradora na perspectiva de Ricouer. Elaborar nossas práticas pedagógicas, tendo como princípio a dimensão narradora dos sujeitos,

é legitimizar a narração como forma privilegiada na construção de sentidos e compreender que os processos de formação são inventivos, investigativos, intencionais e reflexivos, nunca passivos. “As formas narrativas do discurso são a que melhor dão forma à experiência” afirmou Jerome Bruner (*apud* COLOMER, p. 28, 2007), e, portanto, a narrativa é uma necessidade antropológica e demonstra uma predisposição humana para o relato. Tecer narrativas é remontar o mundo, visto que a narrativa é capaz de unir; ela é palavra-ponte, palavra-fio, que faz contraponto à palavra-torre, muralha. Assim, “tomar a palavra”, esta palavra narrativa, é um ato político de emancipação “porque a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama.” (LARROSA, p. 142, 2017).

No campo da formação docente, por exemplo, inicial e continuada, há correntes que dialogam com essa perspectiva narradora e a partir dela defendem a noção de *pesquisaformação* ou *saberesfazeres* (BRAGANÇA; MOTTA, 2019), cuja constituição epistêmica se faz na associação vida/formação e na desconstrução de dicotomias (a própria justaposição de termos criaria uma terceira nomeação cujo fundamento define a dialética dessa relação teoria-prática). É definida como um caminho teórico-metodológico de abordagem narrativa cujos saberes só existem nessa copresença do saber científico que se costura no tecido da experiência existencial, constituindo um “jeito implicado de agir” (SOLIGO, 2015), tanto no campo da pesquisa quanto no campo da atuação docente. A dimensão narradora que desenvolvemos aqui dialoga com essa perspectiva, e deseja pensá-la no cotidiano da escola e das salas de aula, formulando metodologias dialógicas e poéticas que instaurem nas nossas práticas pedagógicas e na relação professor/estudante a palavra narrada como meio e fim do processo: meio porque, por meio da palavra narrada, vamos compartilhando as impressões subjetivas do texto que lemos e ao mesmo tempo as reflexões mais críticas e analíticas existentes que, como já vimos, coexistem no jogo da leitura, e fim, porque desenvolver a palavra inventiva, autoral, singular é também compromisso social da escola. Essa palavra não pertence ao campo totalitário da informação, mas ao movimento dialógico e dialético de ouvir e contar que é, principalmente, um movimento formador.

A predominância da lógica positivista e cartesiana ainda influencia enormemente as práticas cotidianas escolares, nas quais o exercício da autoria é praticamente descartado sob a justificativa de um saber previamente estabelecido, já nomeado e sistematizado pelo outro (cartilhas, manuais, especialistas, avaliações externas etc.). Esvazia-se assim o processo para se pensar no resultado final, ou seja, desvaloriza-se o presente na expectativa de uma resposta calcada no futuro. Reis e Oliveira (2014), também professoras-pesquisadoras sobre narrativa e cotidiano escolar, propõem essa reflexão em diálogo com as ideias de Boaventura de Sousa

Santos (2002), defendendo uma epistemologia de formação contrária ao “desperdício da experiência”: “para expandir o presente e contrair o futuro, será necessário, então, viver e narrar, na perspectiva de multiplicar as experiências que se apresentam por meio das diversas formas de ser e estar no mundo” (REIS E OLIVEIRA, p. 7, 2014,). Ora, se a narratividade é constitutiva da subjetividade (RICOUER, 2010), podemos expandir essas diversas formas de ser e estar no mundo assumindo a dimensão narradora dos sujeitos em práticas de escrita que potencializam a existência do sujeito-leitor como território da experiência estética (ROUXEL, 2012).

A escola, ainda que no imaginário de algumas perspectivas teóricas seja pensada como lugar de feitura e partilha de saberes, constrói-se por vezes num movimento contrário, de silenciamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o/a estudante, percebido/a e avaliado/a quase sempre pela falta e não pela potência, e o/a próprio/a professor/a, limitado/a a um sistema que não lhe permite a elaboração da autoria e da percepção de si no exercício de seu ofício. A partir daí, é possível afirmar a importância da dimensão narradora nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente quando consideramos a educação literária.

Ricardo Piglia, em prólogo do livro de Sarah Hirschman (2011), confirma que “ A narrativa não argumenta com conceitos, é um modo de fazer ver e dar a entender; não se opõe um significado equivocado a um significado correto; o conhecimento circula de outro modo.” (PIGLIA *apud* HIRSCHMAN, 2011, p.12, tradução nossa). O uso do verbo circular desenha o movimento do conhecimento quando este é valorizado enquanto processo construído a múltiplas mãos, operando o que a professora e pesquisadora Cecilia Bajour vai chamar de “expansão cooperativa dos sentidos” (2012). Portanto, quando falamos de leitor implicado ou de uma didática da implicação (ROUXEL, 2012), trazemos o sujeito leitor/a para o acontecimento, inserimo-lo/a no jogo, admitindo que se opere nele/a uma “atividade ficcionalizante” (LANGLADE, 2012), inventiva: exercícios de imaginar, depreender, associar, valorar, confrontar, confirmar que se dão em diálogo com o texto, que é permeável ao leitor. Nas palavras do escritor brasileiro Bartolomeu Campos de Queirós:

Na medida em que escrevo e o leitor se inscreve no meu texto é que elaboramos um terceiro tempo, democraticamente. Isso me alivia ao saber que o leitor vai além de mim enquanto busca decifrar a minha metáfora (...) A metáfora cria arestas, faces, dúvidas. E essa metáfora (...) abrirá portas pra muitas e infinitas paisagens que já existem na alma do leitor (CAMPOS, 2002, p. 159).

Na base de uma educação que respeite a ontológica vocação das pessoas de *ser* (FREIRE, 1965), está nossa capacidade de compartilhar, sustentando e elaborando nosso

sentimento de pertencimento social. Bebendo na fonte das cosmovisões indígenas brasileiras, citamos Daniel Munduruku, que descreve os fundamentos educacionais de seu povo e afirma o seguinte: “a educação que todos recebem é o respeito pelo caminho que o outro percorre. Assim, educa-se para a compreensão e a colaboração e não para a disputa do saber; não para a competição e sim para a paz.” (MUNDURUKU, p. 70, 2006). Colaborar e partilhar, diferentemente de informar, decorar, chegar à resposta certa pertencem ao campo do saber construído no tecido narrativo, e os povos originários parecem conservar esses modos de circulação de conhecimento que se constituem como verdadeiras formas de resistência. Faz-se urgente ouvi-los e aprender com eles.

Esmiuçando ainda os fundamentos da *dimensão narradora*, é importante mencionarmos a noção de transmissão. De nenhum modo, na perspectiva que defendemos aqui, transmissão refere-se à “educação bancária”, da qual Freire sempre foi crítico – baseada em uma figura centralizadora do saber legitimado que deposita seu conhecimento no aluno que nada sabe –, mas à noção de compartilhar por meio do ouvir e do falar, da tomada da palavra por todos. Esse olhar sobre a transmissão é também lançado por Petit quando afirma que “a literatura é uma arte que mais se transmite do que se ensina” (PETIT, 2009, p. 22).

Fundar novas cadeias de tradição, em âmbito escolar, é o que propõe a *dimensão narradora*, subvertendo práticas desumanizadoras e pensando a escola como espaço acolhedor para este saber que se constrói no tecido da própria substância da vida através das conversas e das trocas compartilhadas. Em suma, opera-se um trabalho de interpretação partilhada do texto-mundo. A ação de compartilhar é capaz de ressignificar a relação com o conhecimento e com o ato de aprender. E é muito abrangente: compartilhamos a palavra, o silêncio, o entusiasmo, a construção de significados, as conexões, o tédio, as dificuldades, e com os espaços de aprendizagem ancorados na *dimensão narradora*, todos esses movimentos de partilha tornam-se saberes integrantes do campo da Educação Literária. Glória Pondé, ao pensar caminhos para a leitura da literatura na escola, afirmava a natureza polissêmica da linguagem literária para falar de seu potencial democrático e emancipatório:

O reconhecimento do banal, na trama societal, leva a valorizar seu aspecto natural: a comunidade, a multidão, o estar junto, a vida coletiva e caótica a que a linguagem literária, com sua polissêmia, pode servir de metáfora e veículo para a crítica a esta sociedade. (PONDÉ, 2017, p. 681).

A literatura, nessa perspectiva, torna-se não somente o objeto do saber, mas, sobretudo, campo relacional que possibilita formação da consciência social. Seguindo nessa reflexão,

Pondé propõe o resgate de uma atitude de solidariedade social capaz de construir saberes verdadeiramente democráticos na medida em que são elaborados a partir e em comunidade:

Pelo resgate da vida cotidiana, através da multiplicação de pequenos grupos e teias de relações existenciais (...). Pela retomada desse tipo de solidariedade perdida, opera-se a reapropriação da existência “real”, que está na base do poder do povo: os grupos, as pequenas comunidades, as redes de relações por afinidade ou por proximidade, que se preocupam com as relações sociais próximas e com a questão da leitura em nossa sociedade. Sem mudarmos esse panorama, não é a literatura que morre, mas é o leitor que não consegue nascer. (Idem, p. 701).

Encontramos na fala de Pondé um eco para a defesa da *dimensão narradora* na medida em que a autora é enfática na necessidade de uma mudança radical, partindo do reencontro consigo e com os outros a fim de que a educação literária no Brasil seja uma realidade efetiva e um direito irrevogável. As histórias tradicionais, essas transmitidas ao longo dos tempos pelos/as contadores/as de histórias, nos ensinam que não realizamos nada sozinhos e que a única maneira de ser livre é lutando pela liberdade do outro. Por isso, a noção de comunidades interpretativas (FISH, 1980) é muito cara a essa proposta, na medida em que agrega valor ao saber compartilhado que, como veremos em outros capítulos, foi essencial para a realização dos diários de leitura.

Essa ideia de comunidade interpretativa é considerada e defendida por alguns autores (FISH, 1980; COLOMER, 2007) que buscam compreender os valores sociais do direito à literatura e sua relevância na construção coletiva de significados, além da responsabilidade da escola em promover a autonomia e o senso de pertencimento coletivo. É por esse caminho de acesso real aos livros que passa a democratização escolar, afinal, “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte.” (COLOMER, 2007, p. 147).

Esse caminho descrito por Colomer em direção à recepção coletiva dialoga com os estudos de Fish, que propõe uma teoria da interpretação baseada no convencionalismo e na contextualização. Ou seja, na perspectiva hermenêutica de Fish, a construção de sentidos e a partilha de significados são “propriedades comunitárias” (FISH *apud* FARRÉ, 2009, p. 238), não existindo nem a autoridade isolada do texto, tampouco a interpretação de um leitor individual. Assim, o que fazemos é construir interpretações situacionais que estarão sempre expostas às variantes contextuais, às convenções, ao acúmulo histórico, político e cultural diante daquele objeto analisado. “Desta maneira, o entendimento compartilhado que sustenta a confiança dos interlocutores pressupõe a participação em um sistema de inteligibilidade

institucional, do qual os sujeitos que interpretam atuam como extensões.” (IDEM, p. 238, tradução nossa).

Para que essa participação dentro do sistema citado seja de fato exercida pelos sujeitos, reforçamos a defesa de Colomer, levantada no capítulo anterior, pelo desenvolvimento de uma *atitude interpretativa*, cujo entendimento passa por oferecer e proporcionar aos estudantes-leitores subsídios para construção deste pertencimento. Ao conceituar o termo “comunidades interpretativas”, Fish não o associa diretamente a um grupo concretamente instituído, mas antes a “estes conjuntos de práticas institucionais, códigos compartilhados e redes de crenças que nos constituem.” (FISH *apud* FARRÉ, 2009, p. 243, tradução nossa). Desse modo, o pertencimento do qual falamos se concretiza no campo do sentimento e da consciência de ser parte ativa nesta atividade incessante e histórica que é construir e reconstruir significados. No entanto, quando pensamos em modos de construir esse pertencimento nos processos de formação do leitor, é primordial, como afirma Colomer e Pondé, fazer da escola um espaço concreto de partilha e práticas coletivas com vistas ao fortalecimento do sujeito leitor nesta trama societal de que vimos falando.

2.2 Para construir a terceira margem é preciso tempo

Ao pensar em como devem ser constituídos os fundamentos dos processos de aprendizagem escolar, necessariamente somos levados a refletir também sobre os tempos dessas aprendizagens. Não há experiência fora do tempo, e a própria dimensão narradora contribui para a consciência crítica de ocupar o tempo presente compreendendo-o como um entrelaçamento dinâmico do que foi, do vir a ser e do que se é. “Não pode haver pensamento sobre o tempo sem tempo narrado.” (RICOEUR, v. 3, p. 241, 2011). Para a dimensão narradora ser possível, é preciso redimensionar o tempo. Tempo para ler integralmente as obras, tempo para conversar sobre a experiência de leitura. Tempo para que possamos atuar, estudantes e professores/as, nos ditos e não ditos do texto, desenvolver o pertencimento à comunidade leitora; tempo para que o leitor amadureça e amplie suas possibilidades de entrada e atravessamento pela/na literatura. No entanto, como redimensionar o tempo da escola para que o tempo da narração seja possível? Já entendemos, com a ajuda de Ricoeur, que a *identidade narrativa* constitutiva dos sujeitos nos insere no tempo, fazendo-nos compreender que ele não é um objeto fora da experiência humana, mas aquilo dentro do qual existimos.

Tomando o tema ainda numa perspectiva mais ampla, Norbert Elias (1998) buscou uma síntese capaz de superar as dicotomias concernentes à complexa noção de tempo caminhando

em direção à sua dimensão plural. E começa por afirmar que o tempo não é algo dado *a priori*, mas é criação humana e, portanto, cultural e histórica.

Tempo é a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo de seres vivos dotados de uma capacidade de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida. (ELIAS, 1998, p. 39).

O tempo é, desse modo, um símbolo relacional de função reguladora, ou seja, ele não é um dado absoluto, mas é sempre pensado em relação a eventos que vieram antes/durante/depois. Por se tratar de um símbolo cultural, obviamente esses pontos de referência foram e seguem sendo alterados ao longo da história. Se pensarmos na organização temporal primitiva, esta se baseava em aspectos mais conectados com nossas necessidades vitais – sono, fome, sede – e os dispositivos reguladores também se ligavam a ciclos mais próximos à natureza – noite/dia, estações, ciclos da lua, marés etc.

Entretanto, o desenvolvimento social, a reconfiguração das demandas sociais e culturais, processos como a industrialização, a complexificação das relações produtivas foram criando novas formas de regular e medir o tempo, que, entre outras coisas, passa a significar moeda de valor na sociedade capitalista. “Tempo é dinheiro”, “não temos tempo a perder”, são frases bastante comuns que, de acordo com Elias, substantivam o tempo numa perspectiva reificadora, tornando-o objeto a ser controlado e retirando dele a noção de experiência. O tempo da escola sem dúvida tem se organizado historicamente e sistematicamente em consonância com esse tempo social mais amplo.

Se o tempo é uma experiência e, portanto, permeável às transformações históricas e culturais, cabe refletir sobre a organização do tempo na escola, há séculos estruturado praticamente da mesma maneira, mantendo-se impermeável às mudanças dos sujeitos. Alguns/as autores/as, como Lerner (2002), Parente (2010), Cechinel (2018) e Sarlo (2005), traçam considerações relevantes a respeito da cristalização dos tempos escolares e, por diferentes caminhos, chegam ao mesmo ponto: é preciso dotar o tempo escolar de sentido.

Do modo como hoje está estruturado, o tempo da escola encontra-se vazio de significados, pois se encontra vazio dos sujeitos que deveriam habitá-lo. Relógio, sinal, enquadramento temporal de disciplinas, organização sucessiva e cumulativa dos conteúdos, o “saber-duração” (LERNER, 2002) são convenções que datam da época dos jesuítas e que perduram após sua expulsão, sendo reforçadas no século XVII com a **Didática Magna** organizada por Comênio. Parente retoma alguns princípios dessa obra, que propõe uma simetria entre práticas escolares e processos da natureza:

(...) algumas de suas propostas: iniciar os estudos na puerícia, primavera da vida; privilegiar os estudos na parte da manhã, primavera do dia; ensinar apenas aquilo que os alunos sejam capazes de aprender; pregar a assiduidade; ocupar os alunos com apenas uma matéria de cada vez; distribuir os estudos de forma gradual, planejando adequadamente o tempo (ano, mês, dia e hora), *respeitando-se a ordem das coisas*; conservar as crianças na escola até estarem completamente formadas; fazer da escola um lugar tranquilo; ter um programa preestabelecido; não tolerar ausência dos alunos durante o período escolar; ter, o aluno, na mesma matéria, apenas um professor. (PARENTE, 2010, p. 141, grifo nosso).

O grifo na citação foi feito no intuito de problematizar justamente essa “ordem das coisas”, instituída de modo acrítico e ditada de uma maneira que faz parecer natural algo que, na realidade, é construção social. A linearidade e fragmentação propostas são levadas a cabo até hoje e em nada dialogam com a pluralidade dos tempos integrantes de cada sujeito e de cada saber. Essa via única estabelecida pela escola gera outras tensões, desdobramentos daquelas já explicitadas por Lerner: agora uma tensão entre o tempo estabelecido para a aprendizagem e o tempo específico para a construção dos diferentes saberes, em especial, o tempo da leitura e da escrita.

Ainda para Lerner, vivemos um paradoxo estruturante na escola que, de fato, para sustentar sua responsabilidade social de formação, precisa convencionar uma estrutura temporal onde irá realizar a distribuição de conteúdos e práticas, porém essa convenção, tal qual está posta, fala mais da necessidade institucional de controle do que da construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa temporalidade fragmentada é tão precária e avessa à experiência que mesmo alinhada à fragmentação dos conteúdos, esses dificilmente “cabem” nos tempos escolares estabelecidos. Ou o tempo não é suficiente para dar conta de todo o conteúdo previsto ou abarca-se os conteúdos sem tempo algum de estabelecer vínculos entre os saberes e os sujeitos que aprendem. De todo modo estamos sempre “correndo contra o tempo”.

Assim, na busca por dotar o tempo escolar de sentidos, diminuindo a tensão descrita por Lerner, é urgente pensarmos em *espaciotemporalidades* (PARENTE, 2010) distintas ocupando o chão da escola. Ações no tempo e no espaço escolar que deem conta da complexidade dos modos de aprender, que não se operam linearmente, mas por constantes deslocamentos e reorganizações do pensamento e da experiência. Segundo Parente, a mudança passa pelo entendimento de que “plurais são os saberes, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares.” (IDEM, 2010, p. 151) e, portanto, esta mudança é menos quantitativa e se ancora mais em transformações qualitativas concretizadas por práticas pedagógicas potencializadoras, conforme defendemos, a partir da dimensão narradora dos sujeitos.

Quando se trata de literatura, a noção de saber como algo cumulativo, progressivo e hierárquico é totalmente avessa ao olhar para a educação literária que compreendemos. Cechinel (2018), ao refletir sobre o que ele chama de *crise da literatura na escola*, atenta para a incompatibilidade entre o tempo escolar, cada vez mais integrado, como já observado, ao tempo do mercado, da produtividade, dos múltiplos estímulos, da eficiência, e o tempo demandado pela leitura literária; este seria um tempo, segundo ele, negativo:

Para uma atividade negativa ou intransitiva, que é a leitura de textos literários, faz-se necessária, portanto, a existência de uma escola que abra espaço para o “improdutivo” e para o território da própria negatividade: uma escola com “tempo a perder”, voltada para a singularidade dos objetos, e não para aquele mesmo fluxo incessante de estímulos e imagens que regula a sociedade do espetáculo. (CECHINEL, 2018, p. 3).

O território da negatividade se constrói no avesso do “correr contra o tempo” e caminha lado a lado com o pressuposto indicado por Larrosa para o acontecimento da experiência: a ação de “parar para” (LARROSA, 2002). Parar, aqui, pode se vincular a não-ação; contudo, essa suposta negatividade, pensando em termos de leitura literária, é justamente o que vai abrir caminhos para que outras ações sejam plenamente realizadas: parar para ler, parar para refletir, parar para conversar, parar para sistematizar. Parar para sentir. Ao discorrer sobre a natureza da leitura literária, em suas dimensões íntima e pública, Michèle Petit atenta para a ação do tempo nessa experiência e afirma: “O tempo de leitura não é apenas o que dedicamos a virar páginas. Existe todo um trabalho, consciente ou inconsciente, e um efeito *a posteriori*, uma evolução psíquica de certos relatos ou de certas frases, às vezes muito tempo depois de os termos lido.” (PETIT, 2010, p. 48). Trata-se, assim, de um tempo que caminha para a expansão e reverberação e vai demandar, de fato, uma desaceleração e uma ruptura com os processos homogeneizantes de ensino-aprendizagem.

Nesse caminho, sairiam de cena – ou pelo menos, perderiam sua força – o protagonismo do resumo, da explicação unilateral, da espetacularização da literatura e ganharia foco a leitura integral das obras e a dimensão narradora como fonte de mediação dos saberes. É interessante pensar em como a própria natureza polissêmica do texto literário pode contribuir para desestabilizar o tempo escolar hegemônico e, nesse sentido, é uma boa pista para dialogarmos com a pergunta de Zilberman mencionada no início do capítulo I: “por que a escola precisa da literatura?”. A própria presença do texto literário na escola, com sua “temporalidade crítica” (CECHINEL, 2018, p.291) pode performar relações temporais que deslocam o sujeito-leitor e sugerir novos modos de ocupar os *espaçostempos* da escola, da literatura e da vida.

Novamente, pensar transformações nos tempos escolares é pensar em práticas que conseqüentemente gerarão novas experiências e, portanto, irão demandar diferentes

conformações temporais. Parece utópico – e em certa medida o é – propor transformações que atuam na raiz da estrutura escolar, sabendo que muitas dessas mudanças, para serem efetivadas, precisam ser conjugadas a políticas públicas comprometidas com a emancipação social dos sujeitos. Contudo, vislumbrar essas mudanças é se engajar no presente entendendo que a demanda por transformação não vem de cima para baixo, mas é construída no próprio cotidiano escolar. Além disso, um olhar mais atento é capaz de encontrar pequenas brechas de subversão mesmo dentro de um formato ainda tão enrijecido. Ensino por projetos, processos avaliativos compartilhados, organização espacial alternativa, criação de diferentes hábitos e rotinas de leitura/estudo, aprendizagem voltada para o processo; pequenas revoluções que cabem no *espaçomundo* que é a sala de aula e, a partir dela, vão tensionando estruturas mais amplas.

2.3 As escritas subjetivas são um caminho

Na busca por reconstruir o olhar para o fenômeno do ensino de literatura e reconhecer a necessidade vital de que os estudantes e os professores tomem a palavra, estabelecer contato consigo mesmo por meio das escritas subjetivas parece um caminho bastante viável e necessário. Tais escritas abarcam uma gama de práticas de elaboração de textos que, em linhas gerais, compreendem a subjetividade como parte constitutiva da linguagem e, portanto, componente legítimo dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, opera-se um movimento dialógico de se comunicar consigo e com o mundo e, especificamente no tocante à leitura literária, essa comunicação é atravessada pela experiência com o simbólico. Não é o objetivo desta tese analisar as questões concernentes à produção textual escolar como um todo, mas, sim, entender as potencialidades dos espaços de relato, invenção e partilha, por meio da articulação leitura-escrita-escuta-fala para o reconhecimento e expansão dos sujeitos-leitores.

Para isso, interessa-nos por enquanto deter nosso olhar para as duas palavras que compõem o termo – escrita e subjetividade -, pensá-las separadamente, apresentar seus contextos atuais de consolidação nos contextos escolares, para finalmente entendê-las de modo articulado por meio das duas escritas subjetivas escolhidas para esta tese: as autobiografias de leitor e o diário de leituras. Para desenvolver esse percurso, dialogaremos especialmente com a antropóloga francesa Michèle Petit (2013), a psicanalista e performer portuguesa Grada Kilomba (2019), o pesquisador francês Vincent Jouve (2013) e o professor e pesquisador argentino Sergio Frugoni (2017).

2.4 Variáveis em torno da subjetividade

A construção do conhecimento científico ainda prima pela defesa de um mito da objetividade, pela compreensão totalizante dos fenômenos, por um tipo de racionalidade infalível que classifica, estrutura e segmenta os saberes. Pressupõe assim um sujeito ativo que mira e toma notas a partir de um objeto passivo. Nessa perspectiva, a subjetividade como fonte de conhecimento, bem como metodologias que problematizam essa relação dicotomizada entre sujeito/objeto tendem a ser desvalorizadas e até mesmo descartadas.

Historicamente, a subjetividade é uma categoria que contém em si múltiplas e heterogêneas significações e, por isso mesmo, pode sim incorrer em problemas de abordagem e utilização; todavia, também pode ser fonte inesgotável de conhecimento. Nesse sentido, não nos cabe aqui realizar um tratado sobre o conceito, mas situá-lo dentro do contexto da tese e apresentar os contornos que nos interessam neste momento.

Em seus estudos, Grada Kilomba (2019) se propõe a analisar o fenômeno do racismo numa perspectiva cotidiana, a partir de narrativas de vida de mulheres negras. Ao se dispor a isso, a pesquisadora assume – e defende – uma resignificação do paradigma sujeito-pesquisador/objeto pesquisado, na medida em que um dos objetivos políticos do trabalho é o reconhecimento da mulher negra – e nesse sentido dela mesma – enquanto sujeito; elaborar suas existências a partir de si, deixando de performar o “outro” submetido ao olhar do branco. Apesar de a pesquisa de Kilomba estar situada em outro campo de estudos que não o da leitura literária, suas reflexões e, principalmente, o modo como maneja e apresenta a noção de subjetividade nos inspira e serve de farol para nossa análise. A subjetividade de que tratamos em diálogo com Kilomba é uma condição de sujeito, composta de três diferentes níveis: o político, o social e o individual. Entende-se que o caminho não é o de pensar os sujeitos como indivíduos, mas, ao contrário, como contribuir para que os indivíduos atuem na sociedade enquanto sujeitos. Afirma Kilomba:

O termo sujeito (...) não se refere a um conceito substancial, mas sim a um conceito relacional. Ter o status de sujeito significa que, por um lado, indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais e, por outro lado, podem participar em suas sociedades, isto é, podem determinar os tópicos e anunciar os temas e agendas das sociedades em que vivem. (KILOMBA, 2019, p. 74).

A condição de sujeito e o reconhecimento das subjetividades não são, portanto, algo dado, mas uma construção – que a uns são oferecidas mais condições de elaborar do que outros

– dada em relação e contribui, não somente para a transformação daquele sujeito em si, mas de toda a sociedade em que está inserido. A partir desse raciocínio, Kilomba defende o desenvolvimento de uma “subjetividade consciente” (ESSED *apud* KILOMBA, 2019 p. 83), em resposta ao pensamento científico tradicional, que insiste em tentar diminuir o valor dos aspectos subjetivos e afetivos na construção dos saberes socialmente reconhecidos. Essa noção nos parece muito cara na medida em que não dicotomiza razão/emoção, mas enxerga essas esferas em uma relação dinâmica e de mútua cooperação. Além disso, compreende que a subjetividade, enquanto traço constitutivo do sujeito, deve ser trazida também para o campo da consciência a fim de ser legitimada, expandida, confrontada, valorizada.

Caminhando para nosso campo de estudo, quando o assunto são as pesquisas que versam especificamente sobre subjetividade leitora / leitura subjetiva, ainda hoje é preciso separar o “joio do trigo” e esclarecer algumas imprecisões que dizem respeito ao tratamento dado para o aspecto subjetivo na leitura: em primeiro lugar não se trata de defender o subjetivismo ou individualismo, estabelecendo uma supremacia do leitor frente ao texto, mas sim de dar visibilidade às singularidades. Sobre este assunto, a antropóloga Michèle Petit nos ajuda a fortalecer nossas reflexões ao afirmar:

Não se deve confundir elaboração da subjetividade com individualismo (...). Ler não nos separa do mundo. Somos introduzidos nele de uma maneira diferente. O mais íntimo tem a ver com o mais universal, e isso modifica a relação com os outros. A leitura pode contribuir, desse modo, para a elaboração de uma identidade que não se baseia no mero antagonismo “eles” e “nós” (...). Pode ajudar a elaborar uma identidade em que não se está reduzido apenas a laços de pertencimentos, mesmo quando se tem orgulho deles, e levar à construção de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças. (PETIT, 2013, p. 55).

O trecho selecionado converge, já nas primeiras linhas, com o pensamento de Kilomba: o caminho não é rumo ao indivíduo, mas ao sujeito enquanto ser político, social e afetivo. Ao dizer que ler não nos aparta do mundo; ao contrário, nos reintroduz no mundo sob diferentes perspectivas, Petit refere-se à potência do imaginário que, aliada à singularidade de cada leitor, vislumbra novas e transgressoras maneiras de ser e estar no mundo. Desconstrói-se então a noção de identidade como mera representação, espelho de mim mesmo, e abre-se caminho para a desterritorialização dos sujeitos por meio da leitura literária. Ocorre assim “(...) a descoberta de si e do outro em si próprio.” (Idem, p.113).

Essa perspectiva também dialoga com o que a antropóloga denomina “espaço íntimo” e “espaço público” da leitura, que vamos desenvolver mais adiante ao tratar dos diários, mas que, em linhas gerais, longe de afirmar o ato da leitura pela imagem estereotipada do leitor solitário

e isolado, ressalta, na verdade, a indissociabilidade desses espaços simbólicos e afirma que “(...) o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel ao ato de ler. Ao ler, muitas vezes experimentamos ao mesmo tempo nossa verdade mais íntima e nossa humanidade compartilhada” (Idem, p. 121).

Annie Rouxel também defende a subjetividade nas interações entre leitor e texto, pois é ela quem “dá sentido à leitura” (ROUXEL, 2012, p. 82). “O leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão do seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito.” (Idem, p. 82). Em diálogo com essas reflexões, outro investigador das relações dos sujeitos e suas leituras, Vincent Jouve (2013), também reconhece a subjetividade leitora como parte constitutiva da leitura e defende o leitor empírico e seus processos de recepção. Afirma que o leitor performa nas zonas de indeterminação do texto, num verdadeiro trabalho de decifração e, neste processo, opera-se um retorno a si, redescoberto, atravessado pela experiência da leitura literária.

Jouve desenvolve, por exemplo, as noções de “subjetividade acidental” e “subjetividade necessária” como procedimentos demandados pela relação texto-leitor. Começando pela última, esta seria acionada pela própria incompletude estrutural dos textos, que necessita do envolvimento do leitor e seu imaginário para construir caminhos de significação. Já a denominada “acidental” estaria relacionada à dimensão afetiva e também de busca pelos caminhos possíveis de compreensão por meio de memórias e conexões singulares. De todo modo, para Jouve, a experiência estética da leitura dá-se num movimento de aproximação e distanciamento com o texto, que mobiliza o sujeito-leitor em seus processos de simbolização. Diz ainda Jouve sobre a leitura:

Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela [a leitura] é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade. A confrontação do leitor consigo mesmo é, portanto, uma das dimensões maiores da leitura. *A questão é saber como introduzi-la no ensino.* (JOUVE, 2013, p. 61, grifo nosso).

Como podemos observar, a leitura, no entendimento de Jouve e de outros pesquisadores, interpela ou confirma nossa experiência de mundo. Nesse sentido, a relação com a subjetividade que nos parece relevante para as práticas de leitura literária considera seu caráter dinâmico e dialético, marcado pelo conflito, que é (auto)formativo. Uma subjetividade, portanto, pautada na elaboração de um espaço próprio constituído sempre na relação intersubjetiva. A questão é pensar, como aponta Jouve em trecho destacado, que práticas escolares podem abrir caminhos

para o acolhimento da leitura subjetiva tal qual a compreendemos. Passemos então ao outro elemento constituinte do termo que vimos analisando até aqui: a escrita.

2.5 Problemáticas em torno da escrita em contexto escolar

Qual espaço da escrita na escola e nas práticas escolares de ensino de língua e literatura? Que características a escrita adota na escola? Sobre o que e para quem escrevemos? E, por fim, o que se pode escrever na escola? De certa maneira, todos que passamos pela experiência de ser estudante em uma escola básica sabemos algumas das respostas para estas questões, mas Sergio Frugoni, professor e pesquisador argentino (2017), nos ajuda a nomear os fenômenos e as problemáticas em torno da cultura escrita na escola – “Falar da escrita na escola é nomear um ausente”. (FRUGONI, 2017, p. 13, tradução nossa). Ao afirmar isso, Frugoni refere-se à comum marginalização dos textos de cunho mais expressivo ou que demandam uma centralidade do escritor em comparação com os textos ditos funcionais ou ligados diretamente à própria cultura escolar: redação, fichamento, resumo, resenha, ou seja, produções textuais que atendam às demandas de conhecimento estrutural e normativo. De acordo com Frugoni, estas práticas de escrita ganharam força nos anos oitenta, com o protagonismo dos estudos que priorizavam o “enfoque comunicativo” dos textos. A partir daí, estabelece-se o predomínio, na escola, da leitura e produção de textos ditos cotidianos e próximos da realidade, como notícias de jornal, crônica, carta de leitores, no intuito de garantir o reconhecimento e a aprendizagem das estruturas do texto tais como coesão, coerência, além das tipologias e gêneros textuais. Nesse caminho, pensa-se a escrita majoritariamente no âmbito da competência, de estar apto a ler e produzir textos numa perspectiva mais utilitária e menos inventiva. A criatividade, por exemplo, termo recorrente nos documentos oficiais conforme visto no capítulo I, quando associada à produção textual, não estaria neste contexto direcionada para o desenvolvimento do imaginário, mas para a solução e resolução de problemas de modo pragmático e prescritivo, numa certa tendência tecnocrática em maior ou menor grau a depender do contexto de cada instituição escolar.

A partir daí, podemos problematizar alguns pontos. Começamos com o entendimento do que seria a escrita conectada à realidade e do próprio enfoque comunicativo. Ao tratar da noção de proximidade com a realidade, de quais realidades estamos falando? Ela é um dado absoluto ou se configura a partir de determinados atores sociais e contextos específicos? Tal qual está posto, essa realidade nem sempre parece de fato dialogar com o contexto real dos

estudantes, por vezes limitados a repetir certos modelos textuais sem conseguir atribuir sentido a eles. Além disso, quando pensamos nas práticas de escrita na escola, é comum transformar as categorias de autor e leitor em virtualidades por meio de práticas descarnadas. Se o que está em jogo na produção escrita escolar é a decodificação e a reprodução de uma estrutura, quem escreve, o que escreve e para quem tornam-se elementos secundários, até porque, para o estudante, aquela prática muitas vezes serve apenas como mais um instrumento que será avaliado de maneira igualmente formal e corretiva. Parafraseando Frugoni, ao citar Giroux (1990), os modelos clássicos de ensino da escrita se descuidam da teia de relações que acontecem entre o autor e o conteúdo de seus escritos, entre o escritor e o leitor, entre o conteúdo do escrito e o leitor. Deixa-se de lado, assim, a concepção de escrita como prática social, cultural e de desenvolvimento do sujeito por meio de seu imaginário. É o que afirma Frugoni sobre as práticas de escrita:

[...] Prática social atravessada por questões de gênero, classe social, idade, variáveis que não podem ser ignoradas em nome de uma visão abstrata e normativa da língua. Isso não significa renunciar à intervenção sobre os textos das crianças ou abandonar-se a um “escrevam como quiserem”, mas construir um outro olhar que reconheça os complexos processos de apropriação da língua que ocorrem em diferentes contextos sociais (FRUGONI, 2017, p. 99, tradução nossa).⁸

Ao trazer a perspectiva da apropriação e do caráter social da escrita, entra em cena o sujeito, ou seja, reconhece-se que a escrita, para ser forma de expressão que não apenas reproduz conhecimento, mas o produz, necessita de um sujeito engajado e reconhecido em sua expressividade. Dessa maneira, contrapõe-se à escrita enquanto instrumento que prescreve e fixa o conhecimento “já sabido” a ideia de escrita como invenção, capaz de, por meio de práticas encarnadas, ser ela mesma caminho para elaboração do conhecimento. Essa expressividade enquanto potência de invenção defendida por Frugoni se opõe ao discurso comum acerca da tão difundida noção de criatividade, muitas vezes compreendida como um movimento espontâneo, livre e condescendente, a ser realizado de modo recreativo e com pouco valor intelectual. Tal visão, aliás, como veremos nos capítulos de análise dos diários, foi muitas vezes um ponto que trouxe dificuldades no processo de implementação do projeto, afinal os próprios alunos viam com muita desconfiança uma prática de escrita em que pudessem de fato elaborar um pensamento autoral, sem uma resposta única e específica a ser alcançada.

⁸ [...] Práctica social atravessada por cuestiones de género, clase social, edad, variables que no pueden ser soslayadas en nombre de una visión abstracta y normativa de la lengua. Esto no significa resignar la intervención sobre los textos de los chicos ni abandonarse en un “que escriban como quieran”, sino construir otra mirada que pueda reconocer los complejos procesos de apropiación de la lengua que se hacen en los diferentes contextos sociales. (FRUGONI, 2017, p. 99)

Uma escrita inventiva, ao contrário da espontaneidade individual criativa, reconhece nos sujeitos uma destreza que se desenvolve por meio de práticas culturais e sociais que abrem portas para o questionamento, para o pensamento crítico por meio da construção de uma relação própria com a linguagem. Assim, afirmar a potência de expressão dos sujeitos escolares por meio da escrita não significa acomodar este sujeito numa ação espontaneísta e puramente catártica, mas abrir espaço para práticas contextualizadas, dotadas de investimento afetivo, cultural, intelectual dos estudantes. Ainda com Frugoni:

Os textos escritos em primeira pessoa, os chamados textos "expressivos", podem nos ajudar a pensar como uma pessoa se compromete com a escrita, de que maneira ela se apropria da língua para "se expressar", para dizer de modo autoral e apropriar-se dos discursos que a cercam. (IDEM, p. 90-91, tradução nossa).⁹

Há nesse trecho a defesa evidente do que ele denomina “textos expressivos”, e que nós estamos nomeando “escritas subjetivas”, ambos entendidos como ponte e caminho para uma relação inventiva com o mundo. É possível, portanto, a partir de nossas reflexões, compreender que a escrita em contexto escolar, para configurar-se de fato como meio de socialização e construção de conhecimento, precisa oferecer meios de emersão do sujeito-escritor. Acompanhada ou não do adjetivo subjetiva, a escrita é em si uma prática social que se potencializará à medida que contar com a implicação dos sujeitos envolvidos. Agregando um dado contextual bastante contemporâneo e próximo da realidade dos jovens leitores, podemos salientar a importância das escritas subjetivas nesta perspectiva também como uma frente alternativa às narrativas excessivamente individualistas e pouco socialmente referenciadas, como as realizadas nos espaços virtuais das redes sociais, utilizadas, muitas vezes, como “redes autorreferenciais”, com pouca margem de fato para uma abertura dialógica com o outro.

Um das perguntas que fizemos ao longo desta reflexão foi: o que se pode escrever na escola? E o caminho para a resposta parece residir em nossa capacidade de escuta e diálogo para as demandas subjetivas e intersubjetivas. Estamos assim falando de práticas de autoria, de criação de espaço pessoal e coletivo para que os estudantes se reconheçam como sujeitos sociais, e em última instância, parte ativa na busca e invenção dos sentidos de existir.

Por fim, relembremos que, desde o capítulo anterior, nossas reflexões foram movidas por meio do resgate de algumas perguntas e elaboração de outras que, no entanto, não se

⁹ Los textos escritos en primera persona, esos textos llamados “expresivos”, pueden ayudarnos a pensar cómo una persona se compromete con la escritura, de que modos se apropia de la lengua para “expresarse”, para decir una palabra propia y hacer suyos los discursos que la rodean. (IDEM, p. 90-91)

encerram neste texto. Desse modo, foi com a força das perguntas que articulamos conceitos, reflexões e principalmente desenhamos caminhos de ação coletiva a fim de “fazer tudo o que é possível para alcançar o necessário” (LERNER, 2002, p. 24) que, no caso brasileiro, significa construir um horizonte democrático e plural, onde todos os estudantes tenham verdadeiramente o direito à literatura. Esse caminho não se faz sozinho, por ações isoladas de professoras e professores dotados de um dom; tampouco é obra do acaso, mas é sim fruto de *pesquisaação* de sujeitos comprometidos com os campos de formação docente e discente, duas pontas de um nó que precisam dialogar para que a educação brasileira não siga reproduzindo modelos de exclusão.

Nesse sentido, um dos caminhos fundamentais propostos neste capítulo foi a abertura para a *dimensão narradora* como fundamento – e como método, como veremos adiante – de construção do conhecimento ancorado na experiência. É a “terceira margem”, inventada no curso do rio como no conto de Guimarães Rosa¹⁰, que, no impreciso de tudo faz surgir os questionamentos que de fato alimentam o imaginário capaz de reinventar o mundo. Em se tratando de Educação Literária, significa abrir espaço e tempo para modos de *pensarfazer* que respeitem a busca do leitor por simbolização; Petit defende o direito à metáfora que, por sua vez, só se efetivará se mudarmos alguns paradigmas escolares frente à literatura, seu ensino, suas aprendizagens.

Ailton Krenak, pensador indígena que também é referência para estas reflexões, ao sugerir “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), nos diz que esse adiamento reside na eterna possibilidade de contar mais uma história: “Se pudermos fazer isso, estamos adiando o fim” (KRENAK, 2019, p.13,). Que as histórias e as memórias sejam, assim, ancoragem para nosso desejo de vento¹¹.

¹⁰ ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

¹¹ Menção ao texto de Eduardo Galeano, Janela sobre a memória II: *Um refúgio? Uma barriga? Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento? Temos um esplêndido passado pela frente? Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida*. (Galeano, 1994).

3 DANDO INÍCIO AO CAMINHO: A AUTOBIOGRAFIA DE LEITOR E O RECONHECIMENTO DOS PERCURSOS LEITORES

Me vejo no que vejo
 Como entrar por meus olhos
 Em um olho mais límpido

Me olha o que eu olho
 É minha criação
 Isto que vejo

Perceber é conceber
 Águas de pensamentos
 Sou a criatura
 Do que vejo

Blanco, Octavio Paz¹²

Nos capítulos 1 e 2, puxamos alguns fios deste tecido complexo de que é feita a leitura literária dentro do contexto educacional brasileiro e nos utilizamos destes fios para compor tecidos outros, feitos a partir de outras tramas fundantes. Assim, a *dimensão narradora* entrelaçou-se ao fio da experiência, que foi atravessada pelo fio dos sujeitos, que cruzou com novos fios de tempo e espaço para, enfim, tecer o tecido plural onde dá-se a ver as múltiplas dimensões dessa alquimia texto-leitor. Com Paulo Freire, aprendemos que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos” (FREIRE, 1965, p. 77), e, portanto, uma das principais funções da escola não seria adaptar o estudante à realidade, mas possibilitar o exercício de ser uma “presença consciente no mundo” (Idem, p. 77). Assim, o “eu” que vê o “outro”, como no poema de Leminski, precisa ser reconhecido em sua singularidade para ser capaz de ver e ser visto, comprometendo-se com o processo dialógico/dialético de existir. Ora, de acordo com o argentino Jerome Bruner, que dedica boa parte de seus estudos a delinear a relevância do ato de narrar no processo de conservação da própria humanidade, “a criação do eu é uma arte narrativa” (BRUNER, 2014, p.77), cujo fundamento reside na criação de possibilidades. Assim, quando o tempo e o espaço escolares estão configurados de modo a dar centralidade à dimensão narradora, por meio de práticas de leitura, escrita, fala e escuta, torna-se possível elaborar a palavra que não pretende ser a verdade absoluta, mas sim, fundamentalmente, uma bússola para seguirmos na busca. Narrar é colocar o mundo em perspectiva, e este movimento de tomar a palavra não somente faz os sujeitos emergirem, bem

¹² PAZ, Octavio. **Transblanco**: Em Torno A *Blanco* De Octavio Paz. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

como é consonante à palavra poética que tampouco se dispõe a ser autoritária em sua manifestação. A literatura, a arte em geral, talvez seja uma das formas de sustentar o enigma da existência (“a que será que se destina?”), já nos perguntou Caetano Veloso sobre o existir), conferindo a ele, no entanto, outras camadas de complexidade, novos modos de perguntar. Dessa maneira, contribui-se para que nos lembremos de nossa humanidade e, portanto, da impossibilidade de uma resposta única. A partir daí, tomando a pluralidade do objeto artístico como ponto central para se pensar a educação literária e entendendo a escola como um espaço responsável por sustentar o enigma (além de provocar outros), é primordial que tomemos como ponto de partida e de chegada aquele que ao fim e ao cabo é a morada do enigma: o leitor, a leitora.

Assim, no intuito de dar mais contorno às escritas subjetivas, vamos começar por apresentar, descrever e analisar aquela que, na experiência analisada por esta tese, foi eleita como proposta primeira de sensibilização e construção de uma identidade leitora: as autobiografias de leitor. Para desenvolver nossas reflexões, começaremos por apresentar as tentativas de definição do gênero autobiografia, à luz de Lejeune (2014), bem como delinear suas especificidades quando tratamos de uma autobiografia de leitor. E mais: quais são as potencialidades e desafios quando este tipo de escrita autobiográfica é proposto em contexto escolar. Em seguida, apresentaremos em detalhes o contexto da experiência – apresentação da escola, currículos, propostas pedagógicas vigentes naquele momento – que também nos servirá como base para as análises posteriores dos diários de leitura. Por fim, com alguns recortes temáticos forjados a partir da leitura empírica dos textos produzidos pelos estudantes, descreveremos e esmiuçaremos alguns excertos de autobiografias produzidas ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019, de modo indistinto, por entender que, no contexto das autobiografias, as diferenças entre os anos não se constituíram um dado relevante para esta proposta de análise.

3.1 Autobiografia, autobiografia de leitor: o que são?

Na busca pelos possíveis caminhos de formação do leitor literário, (re)conhecer-se leitor numa perspectiva histórica/memorialística parece ser um passo profícuo para legitimar-se leitor no tempo presente. Este exercício autobiográfico, tão comum em meio a alguns escritores, surge como possibilidade de uma escrita subjetiva que afirma e narra os encontros do leitor com os textos literários, bem como seus diferentes modos de apropriação. Torna-se, assim, uma via interessante de narrar a si mesmo através dos livros que a memória afetiva evoca. Uma autobiografia em seu sentido lato tenta responder, mesmo que transitoriamente, a

perguntas como: quem sou eu? Como me tornei o que sou? Acrescidos os adjuntos “de leitor”, essas perguntas ganham um recorte e se circunscrevem ao contexto da leitura na tentativa de elaborar uma retrospectiva da própria vida mediada pela experiência com a literatura – inclusive pela ausência desta.

Que livros marcaram cada etapa da minha vida? Por que marcaram? Como cheguei até eles? O que deles ficou em mim? Como tem sido meu processo de leitura? Como a minha relação com os livros chegou ao ponto que está hoje? Por meio dessas e de tantas outras possíveis perguntas que a autobiografia gera, busca-se desenhar uma paisagem leitora que traga para a consciência a historicidade destes percursos, a fim de que possamos (escola, professores e sujeitos leitores) lidar com cada relato dentro de uma perspectiva individual, mas também coletiva. Com isso, podem-se compreender movimentos comuns, leituras marginalizadas e legitimadas, critérios de eleição de um livro, possíveis mediadores desses encontros, entendimentos sobre identidade leitora, afetos e desafetos, fragilidades na formação, entre outros aspectos que, ao alcance do professor e da professora, servem também como um diagnóstico, matéria-prima para elaborar um trabalho de mediação de leitura literária com base nas singularidades de cada grupo.

Contudo, antes de prosseguirmos esmiuçando a autobiografia em contexto escolar, falemos um pouco deste gênero a fim de entender alguns fundamentos que nos serão úteis para estabelecermos critérios de leitura e análise das autobiografias dos estudantes. Philippe Lejeune, referência francesa nos estudos das chamadas “escritas do eu”, em sua primeira versão de texto intitulado *O pacto autobiográfico*, traz a seguinte definição de autobiografia: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014, p. 16).

Nessa definição, que ele mesmo diz partir de uma perspectiva de quem lê autobiografias e não de quem as escreve, Lejeune busca dar conta das especificidades desta escrita que teria como uma das principais características a identidade comum entre autor, narrador e personagem. Além disso, há uma ação implícita de confissão retrospectiva do real que visa estabelecer com o leitor a noção de pacto; um contrato de leitura que se realiza entre autor/obra/leitor acerca da história – supostamente verdadeira – que está sendo contada ali. No entanto, o interessante é que, ao longo dos anos, Lejeune revisita criticamente o texto sobre o pacto autobiográfico pelo menos duas vezes, problematizando o que ele mesmo delimitou como definição e, inclusive, a própria relevância de buscar definir o gênero sob a ilusão de um falso controle sobre, por exemplo, os limites entre realidade e ficção, sobre a imposição da forma (prosa), sobre a rigidez na noção de identidade única. Assim, na terceira versão do seu texto,

ele afirma: “Que ilusão acreditar que se pode dizer a verdade e acreditar que temos uma essência individual e autônoma!...Como se pode pensar que, na autobiografia, a vida vivida produz o texto, quando é o texto que produz a vida!” (LEJEUNE, 2014, p.75)

Assim como indicou Frugoni (2017), a escrita aqui também vem assumir sua faceta de invenção, de produção de conhecimento, neste caso, sobre si em relação ao mundo. A busca por uma “verdade” de si por meio da escrita autobiográfica não impede e não exclui processos como a ambiguidade e a ficcionalização, afinal trata-se de um modo, uma forma de contar eleita pelo autor e que, por sua vez, será lida e recepcionada por outro, o leitor. Dessa maneira, no tocante à (re)formulação de Lejeune, interessa-nos o entendimento de que, ao revisitar a si mesmo nos seus estudos, de certa maneira ele mimetiza o caráter provisório do próprio objeto ao qual se propõe a estudar e acaba afirmando a autobiografia como uma perspectiva do real, um modo de se ver e de se narrar, que não se pretende absoluto e está sempre em vias de transformação.

Voltando outra vez nosso olhar para o contexto escolar, esta compreensão sobre a escrita autobiográfica pode ser valiosa na medida em que não se propõe a enquadrar/classificar os estudantes entre aqueles que leem ou que não leem, leem “bem” ou leem “mal”. Trata-se, contudo, de um exercício narrativo que para nós, professoras e professores, oferece a possibilidade de perceber aqueles que já possuem a leitura como uma parte de sua formação, aqueles que possuem certa consciência da busca e outros para quem a busca ainda é uma ausência. Para os estudantes, é principalmente um meio de implicar-se na construção de sua própria formação através do reconhecimento afetivo e crítico de sua história.

3.2 O Colégio de Aplicação da UFRJ e o contexto da experiência

Antes de esmiuçarmos as autobiografias, cabe, neste momento, detalhar o contexto em que ocorreram as experiências narradas, além de propor uma arqueologia das escritas subjetivas na minha prática docente nessa escola. Ou seja, para uma compreensão maior de todo o fenômeno analisado, é fundamental dizer de onde falo, apresentar as especificidades do Colégio de aplicação e, igualmente, narrar como foi sendo delineado o projeto de ensino relacionado às escritas subjetivas tal qual é compreendido hoje. Para isso, as informações aqui estarão baseadas nos documentos oficiais da escola, bem como em minhas percepções enquanto docente da instituição desde 2011.

A concepção de um Colégio de aplicação como lugar de experimentação e de difusão de práticas pedagógicas encontra-se relacionada ao processo de propagação do pensamento da

Escola Nova. Este movimento de dimensão internacional, que teve origem na Europa e nos Estados Unidos (DEWEY, 1910), ancorou-se na concepção de que o processo educativo devia buscar a autonomia do educando, sendo este o centro do processo pedagógico. No Brasil dos anos 1930 e 1940, o pensamento escolanovista circulou entre os intelectuais (BARBOSA; TEIXEIRA; MEIRELES; AZEVEDO, 1932) e fomentou iniciativas pedagógicas e políticas que visavam a uma renovação da educação brasileira em relação aos fundamentos e metodologias. A criação de uma escola de experimentação pedagógica voltada para a formação de professores fez parte desse processo de mudança. Sendo assim, o Colégio de Aplicação da UFRJ foi, nessa trajetória, o pioneiro, a partir da iniciativa pessoal de Luiz Alves de Mattos, então professor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Assim, o Colégio de aplicação da UFRJ foi fundado em 20 de maio de 1948, dois anos depois do decreto-lei federal nº 9053, de 12 de março de 1946, que estabeleceu a obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia manterem ginásios de aplicação, destinados à prática docente dos alunos dos cursos de Didática. Ernesto de Souza Campos (1957) assim definiu os objetivos dos Ginásios de Aplicação: “Proporcionar a prática de didática em casa de ensino apropriada; instituir uma casa de ensino modelar para estímulo e emulação de outras do mesmo grau; Abrir [...] um campo de estágio palpitante e evolutivo”.¹³ Nesse sentido, os Colégios de Aplicação foram concebidos a partir de duas premissas centrais: a de se constituírem em campo de estágio prioritário para os licenciandos das Faculdades de Filosofia e a de oportunizarem a experimentação de novas práticas pedagógicas.

Desse modo, o Cap-UFRJ, como unidade universitária representante da Educação Básica, caracteriza-se como uma escola que desenvolve seu trabalho sobre os eixos de *ensino, pesquisa e extensão*, tendo sua função social, pedagógica e política ancorada na elaboração de saberes e práticas sobre formação docente e práticas de ensino e de aprendizagem. Por isso mesmo, os CAP funcionam como um espaço privilegiado, dentro do desigual sistema educacional brasileiro, de articulação e proposição dessas diretrizes na área de formação inicial e continuada de professores.

A gestão administrativo-pedagógica atual se configura por uma cogestão da Direção, do Conselho Pedagógico e do Plenário de Docentes. O Conselho, inicialmente constituído por representantes dos Setores Curriculares e presidido pela Direção, adquire caráter deliberativo na primeira gestão de docentes do CAP e é ampliado, na gestão de 1998-2001, contando, hoje,

¹³ Excerto e informações gerais retiradas do site oficial do Colégio de aplicação da UFRJ e de seu Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>.

com a participação de funcionários e discentes, todos indicados pelos respectivos segmentos. A Direção do CAP, por meio de eleição, é constituída por um diretor-geral, um vice-diretor, as direções adjuntas de Ensino e Licenciatura, Pesquisa e Extensão, que articulam a Educação Básica, os Estágios de Graduação, a Pesquisa e a Extensão.

No âmbito do trabalho pedagógico no Ensino Básico, este se encontra alicerçado em três pilares: a transmissão de cultura geral, com ênfase na formação humanística, a proposição de metodologias ativas e uma carga horária semanal ampliada, através da incorporação de práticas educativas baseadas nas necessidades do corpo discente, assim como nos projetos desenvolvidos no âmbito da pesquisa pela comunidade docente.

Em relação à formação humanística, trata-se da criação de um ambiente pedagógico que garanta aos estudantes o diálogo com o diversificado acervo cultural da humanidade, respeitando essa diversidade e cultivando os valores éticos necessários ao convívio social e político. Isto se traduz, de modo geral, em um currículo diversificado, que busca aliar-se ao desenvolvimento de ações pedagógicas que valorizem o trabalho coletivo dos alunos e a sua independência crítica e autonomia propositiva. Os processos avaliativos também tendem a caminhar nessa direção por meio da defesa de uma avaliação contínua. Ou seja, pelo desenvolvimento de ações pedagógicas que valorizem o processo de aprendizagem e a pluralidade de meios avaliativos, além de atividades que permitam a recuperação permanente do desempenho escolar dos estudantes, em oferecimento de atividades de projetos de ensino no contraturno, como as chamadas aulas de apoio¹⁴ e os já citados projetos de ensino e pesquisa.

O CAP/UFRJ está localizado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro e, ao longo de sua história, sempre enfrentou problemas estruturais devido à inexistência de uma sede própria, tendo funcionado, desde sua fundação até hoje, em espaços cedidos. De 1948 a 1952, o Colégio de Aplicação realizou suas atividades em prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo. A partir de 1952, a escola foi transferida para o prédio da Praça São Salvador (ambos locais da zona sul da cidade), antiga sede da Escola Senador Correia. Em 1962, o Colégio passou a funcionar no bairro da Lagoa (em prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), local onde desenvolve suas atividades até o presente momento. Uma das mudanças com grande impacto para o Colégio ocorreu em 2019 com a Integração da Escola de Educação Infantil – EEI, localizada no *campus* Cidade Universitária,

¹⁴ As “aulas de apoio” foram instituídas logo após a mudança de ingresso de estudantes por meio de sorteio público, como uma proposta pedagógica que visava promover espaços de auxílio e estudo para os estudantes que apresentassem algum tipo de dificuldade pedagógica no turno regular.

na Ilha do Fundão¹⁵ – ao CAp. Com isso, o Colégio passou a ser também a unidade de Educação Infantil da UFRJ, sendo constituído por duas sedes.

A precarização estrutural, que não se limita ao prédio em si, mas abarca também ausência de políticas efetivas de assistência estudantil – como alimentação, por exemplo –, faz com que o colégio tenha uma atuação política constante no sentido de lutar pela ampliação e efetiva democratização de acesso, seja de estudantes, seja dos licenciandos. Ao longo de sua história, o colégio foi passando por transformações relevantes que acompanharam, na verdade, as mudanças ocorridas especialmente em decorrência das políticas afirmativas e de expansão das vagas do Ensino Superior, ampliando a entrada de estudantes oriundos de classes populares nas universidades. Já a partir de 1998, democratizou-se, no CAp, a forma de acesso, abolindo o processo seletivo por meio de prova e adotando o sorteio público para a Educação Infantil, 1.º ano do Ensino Fundamental I e 6.º ano do Ensino Fundamental II. Manteve-se, contudo, uma prova de nivelamento, de caráter instrumental, não classificatória, em Língua Portuguesa e Matemática, seguida de sorteio para as vagas do Ensino Médio¹⁶. A partir de 2000, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos com a abertura da classe de alfabetização, totalizando o atendimento à aproximadamente 760 alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e cerca de 400 alunos de diversas licenciaturas.

A ampliação das vagas, a mudança nos modos de acesso – apesar da controversa manutenção de uma prova no EM –, bem como as demais políticas de democratização de acesso – cotas, políticas de inclusão, ampliação das vagas no ensino superior por meio das políticas dos governos Lula –, geraram uma mudança significativa no perfil socioeconômico, cultural e geográfico tanto dos estudantes do Ensino Básico quanto dos estudantes das licenciaturas. Assim, o CAp não se caracteriza por ser uma escola “de bairro”, mas abrange em sua comunidade escolar uma diversidade geográfica, social, cultural e econômica, abarcando estudantes de todas as partes da cidade do Rio de Janeiro, região metropolitana, tal como de diferentes classes e grupos sociais. Se por um lado, essa diversidade, tão necessária, torna ainda mais relevante a função social da escola de atuar na formação docente e discente, a fragilidade de políticas de permanência dos estudantes gera tensionamentos, causando por vezes evasão e grande dificuldade de os estudantes conciliarem sua formação com as demais demandas da vida cotidiana. A estrutura física precária, gerada por diminuição histórica de repasse de verbas para

¹⁵ A Ilha do Fundão é localizada na região da Ilha do Governador, Zona Norte do Rio de Janeiro.

¹⁶ Recentemente, o contexto pandêmico fez com que a escola não realizasse essas avaliações instrumentais para o ingresso de estudantes no EM, configurando apenas ingresso via sorteio público. Há um debate atual dentro da comunidade escolar sobre a manutenção ou não dessa atual configuração.

a educação, inclui, por exemplo, a ausência até o momento de um refeitório capaz de oferecer refeições completas para estudantes que, em sua maioria, chegam a passar os dois turnos (manhã e tarde) na escola. Além disso, o benefício do cartão-transporte para estudantes da graduação ainda não inclui a ida ao estágio supervisionado obrigatório. Isso significa que a muitos estudantes é negado o direito de realizar seu estágio no Colégio de Aplicação porque está localizado em uma região bastante distante da realidade da maioria de seus estudantes, tanto do ponto de vista geográfico quanto do econômico.

Este é um ponto tão crucial de debate que uma das lutas históricas do colégio é a construção de uma sede própria e em condições adequadas para a realização plena do trabalho no *campus* Cidade Universitária, mais próximo dos institutos de origem e suas licenciaturas. Portanto, lutar pela efetivação de políticas de permanência bem como repensar e democratizar cada vez mais o currículo, as práticas pedagógicas e os processos avaliativos têm sido um desafio constante do colégio no intuito de fazer das políticas de inclusão um dado concreto da realidade escolar.

No que diz respeito à formação inicial dos alunos de graduação dos cursos de Licenciatura da UFRJ, o CAP tem como função atuar na orientação, acompanhamento e avaliação do estágio em parceria com a Faculdade de Educação. A presença do licenciando¹⁷ no cotidiano da escola exige de nós, professores, uma reflexão e reformulação contínuas sobre nosso próprio trabalho, pois as visões dos variados sujeitos em formação agregam questionamentos e observações constantes ao cotidiano escolar. A atuação na formação continuada, por meio dos projetos de pesquisa e extensão e do CESPEB¹⁸, também permite estabelecer um diálogo com as demais escolas da rede pública, o que pode favorecer a produção de propostas e caminhos de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o Cap também participa na articulação de propostas de ações acadêmicas – cursos e projetos a serem desenvolvidos em parceria com a Faculdade de Educação e os Institutos de origem.

Na prática, nós somos então responsáveis tanto por ministrar aulas na Educação Básica, manter projetos de pesquisa e extensão como dispor de tempos de orientação para os licenciandos e licenciandas. De maneira geral, as etapas de estágio abrangem observação, coparticipação e regência. Todas essas etapas visam oferecer, com supervisão e orientação, um campo de experimentação e vivência do cotidiano escolar e da dinâmica de funcionamento da escola em todas as suas dimensões.

¹⁷ Nomenclatura utilizada para se referir aos graduandos das licenciaturas em fase de estágio.

¹⁸ Sigla referente ao curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, organizado em parceria com a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação.

Na observação, o licenciando assiste às aulas, pode participar de conselhos de classe, reuniões de série, atividades extraclasse; pode coparticipar colaborando na seleção de conteúdos, estratégias, recursos materiais para o planejamento de atividades didáticas, além de acompanhar e orientar grupos e alunos em atividades práticas, estudos dirigidos ou outra ação previamente planejada com o professor regente. Essa etapa também abrange a elaboração e aplicação de atividades relativas ao conteúdo programático da série, assumindo, o licenciando, parcialmente a regência da turma. A regência, por fim, é a etapa final do estágio, em que o licenciando elabora – a partir do conteúdo programático da turma que acompanha oficialmente – uma aula completa, de dois tempos de 50 minutos, com autonomia na seleção de material, abordagem metodológica e processo avaliativo.

Essa descrição minuciosa do trabalho com a licenciatura tem como objetivo dar um panorama das especificidades de um Colégio de Aplicação, ainda em certa medida pouco conhecido socialmente e por vezes compreendido, não sem razão histórica, como um espaço elitista de construção do saber. Faz-se necessário, portanto, reconhecer as complexidades e a responsabilidade de se trabalhar na formação de professores no intuito de valorizar as licenciaturas e a necessidade de que os campos de estágio sejam espaços de troca e orientação com vistas ao fortalecimento da identidade política do docente enquanto sujeito pesquisador de sua própria prática. Cabe ainda dizer que a presença dos estudantes de graduação foi essencial para o desenvolvimento do trabalho com as escritas subjetivas, na medida em que a troca constante com os futuros docentes e a construção coletiva do processo gera aprofundamento e alargamento das possibilidades de intermediação. Ao fim e ao cabo, a existência de um Colégio de Aplicação é importante como construção política e difusão de alternativas pedagógicas de resistência e reinvenção dos modos de fazer frente ao desmonte sistemático da educação pública brasileira. Além disso, vem a mostrar que um trabalho de qualidade é possível por meio da articulação de um plano de carreira digno para os professores, com tempo para dedicar-se à elaboração de pensamento crítico sobre suas práticas. Afinal, não é sobre ser uma ilha de “excelência”, mas sim trincheira de resistência na batalha por uma educação de qualidade para todos.

3.3 Arqueologia das autobiografias e diários de leitura: os portfólios da vida

Ao refazer o percurso de origem do projeto das autobiografias e diários de leitura analisados por esta tese, temos que voltar ao ano de 2016, para turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental II do CAP-UFRJ. Nesse ciclo de formação, a disciplina Língua Portuguesa dispõe

de cinco tempos (aulas) semanais de 50 minutos, que abarcam estudos linguísticos, estudos literários e produção textual. Apesar da inexistência formal da disciplina Literatura nesta etapa do ciclo básico brasileiro, o colégio possui um projeto consolidado de leitura literária no Fundamental II, graças ao esforço de várias professoras realizado ao longo dos anos. Tal projeto busca se comprometer com a formação do leitor literário através de uma diversidade de leituras, eleitas por diferentes critérios como autores, movimentos artísticos, gêneros literários, cânones diversos, leituras contemporâneas, levando em conta a série e os possíveis interesses dos leitores. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do setor de Língua Portuguesa:

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II parte de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Considera-se o aluno como um sujeito dotado de conhecimentos intuitivos e prévios. Apropriando-se desses saberes, a disciplina de Língua Portuguesa tem como intenção despertar o aluno para as múltiplas possibilidades de uso da língua, apresentando conceitos linguísticos, textuais e discursivos. Além da abordagem funcional, a perspectiva estética da linguagem constitui eixo essencial do trabalho, uma vez que defende o texto literário como um campo de saber autônomo, fazendo do ensino da Literatura parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa.¹⁹

Nesse sentido, propõe-se, como já mencionado, a integração entre os seguintes eixos: produção textual (oral e escrita), ensino de língua e ensino de literatura. Nessa proposta, os textos literários costuram as relações entre as três esferas da disciplina, tornando-se o ponto central de articulação dos processos de ensino e aprendizagem entre os saberes. Nessa estrutura, atualmente o trabalho com a Literatura divide-se trimestralmente, de acordo com o ano letivo da escola, e da seguinte forma no Ensino Fundamental II:

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Contos de fadas	Narrativa policial	Literatura de terror e horror	Neorealismo
Cordel e novelas de cavalaria	Narrativas de aventura	Gênero dramático	Realismo fantástico
Poesia – leituras de uma temática	Poesia – Poética de um autor	Poesia – estudo de uma geração	Poesia – elaboração de antologias
Práticas de mediação: circuito livre e circuito proposto de leituras, rodas de leitura, conversa literária como situação de ensino			

¹⁹ Texto retirado dos documentos oficiais do Colégio de Aplicação da UFRJ. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/index.php/informes-diretrizes>.

As práticas de mediação buscam construir a autonomia leitora, oferecendo momentos de escolha individual dos livros lidos (circuito livre), além de valorizar as leituras coletivas propostas em cada trimestre, na perspectiva da relação texto-leitor e da intermediação, por meio da *conversa literária* (BAJOUR, 2012), noção que aprofundaremos nos capítulos seguintes. Tudo isso no sentido de gerar condições de pertencimento a uma comunidade de leitores. No entanto, apesar de todos esses esforços, havia – especialmente na série final desse ciclo – forte acúmulo de conteúdo linguístico-gramatical, além de uma tendência à diminuição dos espaços de troca e conversas mais subjetivas a respeito das leituras em prol de uma postura mais racional cobrada dos estudantes, muito por conta da proximidade com o Ensino Médio.

Diante deste contexto fui investigando, ainda de maneira intuitiva e individual, ferramentas pedagógicas que garantissem o espaço da dimensão subjetiva da leitura literária em nossas aulas, até propor o chamado *Portfólio da vida*, projeto de ensino que durou todo aquele ano letivo de 2016. Ele consistia basicamente em construir aos poucos um inventário com várias produções solicitadas ao longo dos trimestres que dialogassem e tivessem por objetivo mobilizar as identidades e as histórias de cada um. Além de fazerem parte desse inventário textos e atividades específicas solicitadas por mim, havia também uma parte livre a ser realizada pelos estudantes, em que eles poderiam propor intervenções outras para compor o portfólio ao longo de cada trimestre – imagens, músicas, outros textos –, ampliando suas percepções e sua autoria dentro do contexto da proposta – compondo uma espécie de antologia de si mesmo.

O interessante é que, olhando para essa atividade com os conhecimentos que tenho hoje, é possível perceber vários processos característicos de uma autobiografia apontados por Lejeune já nesse primeiro projeto, especialmente no aspecto da escrita como invenção. Basicamente foram pedidas para eles as seguintes produções: 1) *selfie* poética; 2) Narrativa da sua vida utilizando a estrutura simbólica dos contos de fadas; 3) Sua autobiografia, imaginando que você já tenha 50 anos; 4) Uma carta sua, do futuro, para você de agora.

Sobre o autorretrato (atividade 1), que consistia em um exercício autobiográfico de capturar uma perspectiva de si, um estudante escolheu tirar uma foto com elementos que, segundo ele, são antagônicos à sua identidade. Ou seja, para elaborar uma imagem de si, ele fez uso da antítese de si, e ainda escreveu um poema intitulado “Não eu”, onde elabora versos tais como: “*Eu sou eu, mas também não sou/ se aparecesse pro mundo de touca e short, não*

reconheceriam/ L²⁰. não usa shorts/ mas então não seria eu? / Seria o não eu que eu sou/ o eu que não sou eu". Dentro do exercício de ser, o que eu torno visível é a única coisa que faz de mim o que eu sou? pergunta L. nesses versos e em sua *selfie* poética.

Outros processos de ficcionalização aconteceram em diversos portfólios e, mais adiante, nas autobiografias de leitor. Um estudante, por exemplo, fez a escolha de se referir a si mesmo na terceira pessoa: "*O portfólio da vida de H., a lenda*", quebrando a suposta obrigatoriedade da 1ª pessoa e ainda fazendo uso irônico desse recurso seguido do codinome autointitulado "a lenda"; outro portfólio usou o recurso subversivo de colocar algumas "páginas proibidas", cujo acesso estava propositalmente negado ao leitor, numa evidente desestabilização do "pacto" autor/leitor. O recado estava dado: em todos nós, há uma parte que é mistério e, dentro da proposta, fazia sentido respeitar os limites e os silêncios elaborados pela autora.

Esse projeto de ensino, ainda em fase experimental, gerou a necessidade de um aprofundamento teórico que culminou no projeto de pesquisa "*Sujeitos que narram: estudos de narrativa oral em contexto escolar*", elaborado e coordenado por mim ainda em 2016. O projeto contava com bolsistas e licenciandos interessados em pensar práticas narrativas em relação ao ensino de literatura, com ênfase na subjetividade, e, em linhas gerais, se propunha a ser um campo de investigação teórico-prático acerca das potencialidades de elaboração dos sujeitos da escola como sujeitos narradores, capazes de construir os saberes a partir da experiência, da escuta de si e do outro. Ainda nesse caminho, passou a investigar possibilidades das escritas subjetivas compreendendo como essas formas são pertinentes para a vinculação do estudante com seu processo de ensino-aprendizagem, em especial sua relação com o texto literário.

Chegou 2017 e com ele a minha mudança para o 1.º ano do Ensino Médio. Acompanhei essas mesmas turmas que tinham passado pela experiência do *Portfólio da vida*, tornando-me, primeiramente, professora de literatura das três turmas. A ida para o Ensino Médio era uma experiência tão nova para os estudantes quanto era para mim no contexto do CAP-UFRJ, e a possibilidade de comparação entre os currículos de Língua Portuguesa do EF II e do EM escancarou o abismo entre os dois projetos pedagógicos no tocante ao Ensino de Literatura. Quando lemos a proposta de Literatura para as três séries do Ensino Médio, temos os seguintes fundamentos:

Para além da abordagem da Literatura que procura conciliá-la como uma "História" ou como uma "Linguagem específica do campo das Artes"; acolhemos a dimensão humana no trabalho com o texto literário para compreender como esses aspectos são trabalhados pelos escritores, romancistas e poetas em seus projetos estéticos. Nesse

²⁰ Para preservar a identidade dos estudantes, optamos por nomeá-los pelas iniciais de seus nomes.

sentido, interessa-nos considerar que relações humanas são suscitadas pelo sistema autor-obra-leitores assim como investigar os modos de articulação dos fatores linguísticos (aspectos morfológicos e sintáticos, recursos estilísticos, etc.) e extralinguísticos, as escolhas lexicais e sintáticas, os agentes do discurso; observar os elementos componentes de determinado projeto literário e/ou político em lugar de associar movimentos estéticos a uma série de características arbitrárias como vem ocorrendo com o ensino de Literatura de uma maneira geral.²¹

É possível perceber que, no plano teórico, há a tentativa de romper com a perspectiva classificatória e historiográfica, sustentando a literatura como expressão artística que nos ajuda a compreender as relações humanas. No entanto, há algumas imprecisões no texto que acabam sustentando práticas tradicionais de mediação, como leitura de fragmentos exemplares de cada escola literária ou foco em aspectos extraliterários. Soma-se a isso a divisão disciplinar na grade curricular: dois tempos de 50 minutos para Língua Portuguesa e dois tempos para Literatura, o que, naquele ano²², significou também uma separação entre professores — reduzindo nossa entrada nas turmas de três para uma vez por semana. Com tudo isso, a dimensão subjetiva era praticamente suprimida para dar lugar a já conhecida e problemática relação distanciada e formalista com o texto literário, gerando fissuras entre os projetos curriculares dos dois ciclos (Fundamental II e Ensino Médio).

O acúmulo de discussão teórica, aliado às práticas experimentadas especialmente no ano anterior, abriu possibilidades de pensar algumas alternativas diante dessas problemáticas curriculares. Assim, a partir dessas percepções e do reconhecimento das incongruências entre as propostas pedagógicas, propus a elaboração de um currículo ainda experimental para o 1.º ano do EM, com o objetivo de redesenhar a relação da literatura nessa etapa de ensino, a partir de um resgate das noções de formação do leitor literário e leitura subjetiva, fundamentos do trabalho realizado no Ensino Fundamental II. Em 2019, o setor de Língua Portuguesa abraçou as mudanças propostas, e, junto a mais algumas professoras do setor, começamos a trabalhar no aperfeiçoamento curricular e na sua expansão para os demais anos do Ensino Médio, como veremos em detalhes no capítulo VI.

Desse modo, subvertemos o centralismo da perspectiva histórica e propusemos, para o 1.º ano, um estudo das formas ou gêneros literários. Por se tratar de um ano introdutório, a ideia

²¹ Texto retirado dos documentos oficiais do Colégio de Aplicação da UFRJ. Disponível em: <http://cap.ufrj.br/index.php/informes-diretrizes>.

²² Vale ressaltar que somente em 2019, com o amadurecimento da nova proposta curricular, entendeu-se que as duas disciplinas deveriam ser ministradas pela mesma professora a fim de facilitar os diálogos pedagógicos e conexões língua/literatura. Assim, a partir de 2019 passei a entrar duas vezes na semana nas turmas do Ensino Médio.

era promover leituras que transitarium por alguns gêneros literários²³, a fim de proporcionar o contato com obras de diferentes projetos estéticos, tempos e espaços, problematizando inclusive a fronteira entre os gêneros. Assim, o currículo de literatura do 1.º ano do Ensino Médio desenhou-se em um primeiro momento da seguinte maneira:

1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
<p>DRAMÁTICO</p> <p>Introdução aos estudos literários</p> <p>Arte e mimesis</p> <p>Literatura e transgressão</p> <p>Símbolo</p> <p>Tragédia e Comédia</p> <p><u>Desdobramentos</u></p> <p>O trágico e a Tragédia</p> <p>Trágico como condição humana</p> <p>Trajectoria descensional do herói trágico</p> <p>Falha trágica e desmedida</p> <p>Coro e corifeu</p>	<p>LÍRICO</p> <p>Estudo do lírico tendo em vista a escrita poética e suas diversas manifestações</p> <p><u>Desdobramentos</u></p> <p>Estudo da metáfora</p> <p>Imagens não convencionais da lírica</p> <p>Do amor cortês à sofrência: diálogos possíveis (estrutura paralelística, refrão, código de amor cortês)</p> <p>Poesia urbana – SLAM</p> <p>O silêncio na poesia: poemas curtos (ironia, concisão, quebra de expectativa)</p> <p>A prosa poética</p>	<p>ÉPICO/ROMANCE</p> <p>Revisitando o gênero épico</p> <p>Romance: surgimento e características gerais</p> <p><u>Desdobramentos</u></p> <p>Contextualização do surgimento do Romance</p> <p>O Épico e o Romance</p> <p>O herói épico: algumas leituras</p> <p>D. Quixote e a busca do herói perdido</p> <p>O herói problemático e a incomunicabilidade da experiência</p> <p>Utopia e distopia nos romances do séc XX</p> <p>Estudo do narrador e do ponto de vista</p>

Ainda que o texto literário enquanto experiência de leitura em sala de aula não fosse uma novidade para os estudantes matriculados no CAp pelo menos desde o Ensino Fundamental, havia de se levar em conta a entrada de 30 (trinta) novos estudantes no Ensino

²³ Partimos de uma perspectiva aristotélica como base para as escolhas das obras, porém sempre problematizando as categorizações e tendo como foco a experiência da leitura, e não a aquisição de informações sobre este ou aquele gênero.

Médio, provenientes da seleção e do sorteio e que seriam distribuídos aleatoriamente entre as três turmas do Ensino Médio. Isso quer dizer que a elaboração deste currículo esteve sensível às diferentes realidades escolares prévias, não deixando de pensar que se tratava de um ano introdutório e que, para muitos, seria um primeiro contato formal com a leitura literária em contexto escolar.

A mudança curricular trouxe consigo a necessidade de mudanças metodológicas, dos modos de ensinar e de se relacionar com o texto literário. Se um dos objetivos principais era dar centralidade ao estudante-leitor, a pergunta agora era “como fazer emergir o sujeito-leitor no sujeito-escolar?” (ROUXEL, 2012, p. 274). Para que o saber literário fosse atravessado pela experiência do leitor com o texto, era urgente pensar artifícios para a realização das leituras, redimensionando o tempo, o espaço, e oferecendo ferramentas concretas para a viabilização desse encontro.

Foi assim que o já conhecido *Portfólio da vida* transformou-se, primeiramente, na autobiografia de leitor e logo nos diários de leitura. As autobiografias vieram a ocupar exatamente um lugar de sensibilização, diagnóstico e provocação sobre o modo como seria realizado o trabalho com a literatura no 1.º ano do EM. Tinha como objetivo instituir, portanto, desde o início, um espaço implicado, dotado de sujeitos cuja relação com a literatura fosse reconhecida como anterior à formalização da disciplina Literatura com que naquele momento, oficialmente, teriam contato.

A escrita de autobiografias de leitor foi proposta ao longo dos três anos de trabalho que focalizaremos aqui (2017/2018/2019), no início de cada 1.º trimestre, antecedendo a realização da escrita do diário. Cabe dizer aqui que a autobiografia de leitor, por ser entendida, neste contexto, como uma atividade de sensibilização e diagnóstico, tinha como critérios avaliativos a sua entrega no prazo e o respeito ao gênero proposto, não cabendo valoração sobre as experiências ali relatadas ou qualquer valoração a respeito da qualidade formal do texto. O foco era desconstruir a ideia de que eles nada sabiam sobre literatura – dissociando a formalização da disciplina de suas experiências prévias –, estabelecendo uma relação respeitosa e dialógica com cada itinerário leitor, numa tentativa inclusive de encurtar as distâncias entre as leituras da escola e as leituras eleitas por eles.

3.4 Aliando letra e voz: as rodas de partilha

Conjugada a esta atividade, havia um desdobramento da escrita autobiográfica que era a *roda de partilha oral*, quer dizer, um momento de compartilhamento das experiências vividas

com os livros eleitos por eles em suas autobiografias. “O desejo de ler ou reler é um desejo de conhecimento que nasce de uma vontade de compartilhar com os outros leitores, e a palavra desempenha um papel essencial”, já dizia Rouxel (2012, p. 73), e a ideia era realizar o trabalho de modo mais coerente possível, elaborando práticas dialogadas que fossem costurando juntas os espaços de emergência dos sujeitos leitores. Assim, em linhas gerais, na busca de dar concretude à noção de “tomar a palavra”, provocou-se o movimento de ler-falar-escrever-escutar por meio dessa costura entre atividades de escrita e partilhas orais, numa ação orquestrada, contínua e polifônica.

A atividade acontecia da seguinte maneira: a autobiografia de leitor, após ser escrita, era entregue a mim para leitura e avaliação. Ao serem devolvidas, os estudantes escolheriam um ou dois dos livros citados em suas autobiografias para relatar na roda, que acontecia ao final do trimestre, em espaço fora da sala de aula. Esses livros podiam trazer memórias boas ou ruins; podia ser um exercício de convencimento para que outros leitores desejassem ler aquele livro ou o contrário. Podia ainda ser um espaço para dizer as dificuldades de encontrar um livro de que gostasse. Todas essas orientações e sugestões eram dadas previamente em sala de aula por mim a fim de ajudá-los a organizar suas falas, inclusive por tempo: cada um dispunha de até 3 minutos e todos deveriam fazer uso da palavra.

Importante ressaltar que este exercício também era realizado por mim e pelos licenciandos; ou seja, nesta etapa agregava-se o professor, o estudante e o licenciando na categoria leitor, com suas bagagens, facilidades e dificuldades diante da experiência com a leitura. A instauração de um espaço mais horizontal foi dando contorno à “trama societal” defendida por Pondé (2017) como premissa para o surgimento do leitor e promoveu relatos como este: *Durante a roda que fizemos no parquinho de pedra, quando a licencianda falou do livro que tinha escolhido, resolvi voltar a ler esse mesmo livro, que já tinha começado a ler, mas nunca terminado. O nome do livro é “O mundo de Sofia”.* (G., leitor).

O interessante desta etapa é que o silêncio que denuncia o constrangimento inicial vai sendo preenchido por narrativas que se tramam, desencontram e encontram, formam laços, às vezes “nós”, e a experiência individual vai se ampliando, somando-se a outras, formando ecos e costurando o saber em forma de rede. Assim foi que esse estudante do 1.º ano se sentiu contagiado pelo relato da estudante da graduação sobre “*O mundo de Sofia*”, o que o fez retomar uma leitura esquecida por meio de uma narrativa que apresentou a ele outros olhares para o mesmo objeto.

Assim o grupo vai validando e construindo critérios para a eleição dos livros num verdadeiro exercício de integração à comunidade leitora. Muitos descobrem gostos

semelhantes, e os livros surgem e ressurgem em mais de uma voz. Há também o modo como chegam aos livros – a tia, o avô, os amigos, a internet, a própria escola; os relatos abrangem igualmente experiências ruins, livros lidos e deixados no meio do caminho, livros amados que fazem com que o outro aluno deseje lê-lo, num legítimo processo de “contágio”. Há inclusive a instauração de um espaço seguro para dizer a si mesmo, a mim e aos colegas: “*professora, nunca li um livro inteiro*”. Toda fala faz a roda girar.

Assim, por meio da partilha oral de suas autobiografias de leitor, os estudantes passam a se conhecer através dessa experiência pessoal da leitura que, todavia, nos possibilita compartilhar nossa humanidade, nossos critérios de escolha, nossas visões de mundo. Nesse bojo de horizontalização das experiências leitoras, abre-se espaço também para a negociação das tais *redes horizontais e verticais de leitura*, mencionadas ainda superficialmente no capítulo 1 (COLOMER, 20017), Desse modo, possibilita que a leitura promovida pela escola se integre às leituras eleitas pelos estudantes como mais uma possibilidade de encontro, sem garantias de que este será prazeroso ou até mesmo satisfatório, mas sim como toda e qualquer experiência é em sua essência: uma exposição do sujeito ao perigo (LARROSA, 2011). Por fim, a autobiografia, associada à partilha oral, constitui exercícios de ser leitor-narrador, fortalecendo as comunidades como espaços de implicação dos sujeitos.

3.5 As autobiografias de leitor: fragmentos e análises

A seguir, finalmente, apresentaremos a análise das produções autobiográficas, com base em trechos²⁴ de autobiografias de leitores selecionados à luz de alguns recortes temáticos específicos. Vale recordar que estes recortes não representam uma tentativa modeladora de categorização ou prescrição da autobiografia de leitor, mas foram forjados diante da percepção da recorrência de certos fenômenos presentes na escrita dos estudantes, em todas as turmas e em todos os anos em que a proposta foi realizada. Assim, nomeamo-los da seguinte maneira: **1) Imaginário leitor e (des)autorização; 2) Itinerários de formação: redes horizontais e verticais de leitura; 3) O tom confessional e o pacto autor/leitor; 4) Leitura e processos de identificação; 5) Ausência de marcas de subjetividade.**

²⁴ Os trechos selecionados em todos os capítulos foram transcritos tal qual produzidos pelos estudantes, sem qualquer intervenção de correção ou adequação linguística.

3.5.1 Imaginário leitor e (des)autorização

Ao tomarmos consciência de que somos sujeitos da história, temos a possibilidade de compreender nossas responsabilidades bem como aquilo que é fruto do contexto social, cultural etc. É o que analogamente faz Kilomba (2019) em sua sala de aula, buscando trazer para a consciência a noção de que o conhecimento considerado universal é, na verdade, fruto do silenciamento de vários outros saberes por meio da opressão pelo racismo, no caso do seu recorte. Retomando brevemente o estudo da pesquisadora que vimos no capítulo anterior, em determinado momento ela narra um exercício, também de sensibilização, que realiza a cada início de curso na universidade. Consiste em fazer algumas perguntas para a turma sobre conhecimentos mais específicos a respeito de África ou sobre uma bibliografia afro centrada. Nesse momento, o que ocorre é uma inversão: aqueles que geralmente falam (os brancos) se calam porque não possuem esse conhecimento, e os que comumente se silenciam (os negros) tomam a palavra simplesmente porque sabem. Daí vêm as perguntas de Kilomba: “Quem sabe o quê? Quem não sabe? E por quê? [...] Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual não o é?” (KILOMBA, 2019, p. 50). Esse imaginário acerca do conhecimento legitimado também se relaciona à experiência leitora, e, às perguntas feitas por Kilomba, podemos somar outras, tais como: como se chega a ler o que se lê? Quem diz o que se deve ler para ser leitor? Quem constrói os cânones? De que é feita a formação do leitor literário? Como se sentir pertencente à comunidade de leitores tendo sua experiência leitora desvalorizada por instituições formadoras? À medida que se abrem espaços para pensar essas questões, elas vão tomando corpo nas autobiografias, tornando-se inclusive posteriormente tópicos de discussão e possível ressignificação. É o que vemos nos seguintes exemplos:

1- A minha vida como leitor começou aos sete anos com meu primeiro mangá de Naruto, era a segunda edição da versão pocket, simplesmente eu amei e a tenho até hoje, junto com os outros 71 volumes da série. [...] **mas o meu real começo no mundo da literatura como é vista pela sociedade foi Harry Potter** [...]. (J.P, leitor, grifo nosso).

2- Quando eu digo que After é um dos meus livros favoritos, muitas pessoas me olham com uma cara de hm, essa não sabe escolher livro. Acho que é porque After foi uma fanfic antes de ser um livro e uma fanfic é uma história normalmente escrita por um adolescente sobre qualquer coisa e normalmente os personagens são algum famoso. (C.A, leitora).

3- Lembro-me que o primeiro **livro sério** foi dado a mim pelo meu pai no meu aniversário de 11 anos [...]. (M., leitora).

4- O livro que mais me orgulho de ter lido é O retrato de Dorian Gray, de Oscar Wilde. Ele é super difícil por ser antigo, com palavras chiques e mesmo assim eu li até o final! E que final! (N., leitora).

5- E esses são os três livros que mais me marcaram, dois positivamente, e um “importantemente”. (H, leitor).

A desautorização das próprias leituras ou a comparação da sua experiência leitora com o imaginário de uma leitura canônica são a tônica desses trechos. No primeiro excerto, o leitor faz a distinção entre as leituras que ele fazia na infância com a “literatura como é vista pela sociedade”. Já a segunda leitora revela a sensação de inferioridade a respeito de um texto produzido por adolescentes, e a terceira cria uma distinção entre os livros “sérios” e aqueles lidos anteriormente, que por alguma razão foram, no discurso, considerados frívolos ou ingênuos. O conceito de literatura manifestado pelo primeiro leitor aproxima-se da ideia de literatura dotada de um elitismo cultural, de parâmetros instituídos e difundidos socialmente ao longo do tempo e que, de acordo com sua percepção, não abarca as suas experiências de leitura anteriores a *Harry Potter* na medida em que ele era leitor de quadrinhos, e só quando leu um romance se viu leitor diante da sociedade. Já a segunda leitora elabora uma hipótese para a deslegitimação de sua escolha, desconfiando de que, por se tratar de um texto escrito por alguém ainda adolescente, o gosto por essa leitura teria um impacto negativo em sua trajetória leitora. Isso dialoga, em certa medida, com a dicotomia, criada pela terceira leitora, entre livros sérios e livros cuja seriedade, talvez justamente por se tratar de livros para crianças, com imagens, ou pedirem menos fôlego de leitura, seria questionada. Esse terceiro relato remete também ao último, na medida em que N., ainda que se considere leitora desde pequena, como ela mesma diz – “*Eu nunca tive problema com leitura. [...] Eu sempre entrei na biblioteca da escola e isso sempre me fez ter vontade de ler mais e mais*” –, e que sua autobiografia abarque uma série de leituras, ainda assim ela elege o livro mais “sério”, das palavras “chiques” e “difíceis” – um clássico – para se orgulhar.

Sobre este tema ainda, há mais um exemplo: “*E esses são os três livros que mais me marcaram, dois positivamente, e um ‘importantemente’.*” (H, leitor). Nesse trecho, chama nossa atenção para os termos adverbiais eleitos, um deles criado pelo leitor para distinguir a maneira como cada livro o tocou. Para contextualizar, ele diferencia as leituras feitas quando era mais novo, associando a leitura ao deleite e ao gosto pelo enredo (um deles é o *Guia dos mochileiros das galáxias*, um clássico da ficção científica) da leitura de fôlego que ele consegue realizar quando mais velho: **O Hobbit**, de J. R. R. Tolkien. Seguindo seu relato, perceber-se capaz de ler um livro enorme desse autor que é considerado um clássico moveu-o para além do prazer imediato, gerando um sentimento de pertencimento à comunidade leitora que legitima essas leituras, além de orgulho pelo feito, assim como a leitora do último trecho.

Por óbvio que não há problema em orgulhar-se de ter lido um livro desafiador, pertencente a uma determinada categoria de clássicos, ou saber distinguir níveis de leitura – inclusive um dos atributos do leitor que se apropria de seu percurso é saber distinguir pontos como gosto e valor estético ou reconhecer os livros que demandem mais ou menos fôlego de leitura. Contudo, é importante notarmos os valores interiorizados pelos sujeitos sobre o imaginário em torno da leitura. As autobiografias relevam traços do pensamento vigente a respeito dos leitores e dos modos de ler, fazendo-nos lembrar algumas daquelas metáforas do leitor formuladas por Manguel apresentadas no capítulo 1. Em muitas autobiografias, por exemplo, é comum a valorização de aspectos que se relacionam com o leitor *traça*: velocidade de leitura, êxito em ler livros de muitas páginas, ausência de pausa entre um livro e outro: “*outro livro que eu praticamente **comi** foi Guerra Civil da Marvel Comics. Eu li ele em duas semanas e ele tem quase 600 páginas.*” (E., leitora, grifo nosso) / “*Diário de um Banana. Lembro de passar noites em claro para conseguir terminar de ler os livros da coleção, que tinha cerca de 200 páginas cada.*” (I., leitora) / “*Eu **devorei** aquele livro (As aventuras de Sherlock Holmes) em muito pouco tempo e fiquei impressionada.*” (C, leitor, grifo nosso).

Outras posturas, como as que vimos nas citações anteriores, apontam para a percepção de que a leitura “verdadeira”, que possui valor social, é proveniente de uma postura madura e mais distanciada do leitor; e há ainda aquelas narrativas que apontam livros desafiadores, que desestabilizaram o percurso rotineiro daquele leitor em prol de uma abertura para outras experiências leitoras. Essas leituras podem vir através de vários caminhos mediadores, mas, neste caso, há um predomínio do papel da escola como aquela que, apesar de todas as dificuldades, exerce esta função de deslocamento e ampliação do horizonte de experiências leitoras.

3.5.2 Itinerários de formação: redes horizontais e verticais de leitura

Sobre este recorte, vejamos os seguintes exemplos:

6- Nunca me imaginei lendo um livro desses, e se não fosse pela escola, eu provavelmente nunca leria. Quando fui saber do que se tratava fiquei desanimada, mas ao terminar a leitura descobri uma história muito interessante que me mostrou que não é possível viver num mundo sem amor e arte. (B., leitora, sobre **Admirável Mundo Novo**).

7- Duas palavras: “Vidas Secas”. Esse foi o primeiro livro que eu li e ODIEI, porém achei muito importante ter lido. [...] foi o livro que mais me mudou como leitor, pois mesmo sendo meio chato abrange temas que eu nunca tinha pensado sobre. (C., leitor).

8- Eu odeio paradidáticos, não gosto de ser obrigada a ler alguma coisa. Eu gosto de escolher o que eu leio. Mas tem uma exceção. Eu só conheci o “A volta ao mundo em 80 dias” através do colégio. Foi um paradidático que me conquistou por causa do autor Júlio Verne (coração). Amo as histórias dele. Quero conhecer mais. (E., leitora).

Nos trechos acima, estão presentes alguns pontos interessantes. O comum a todos é o reconhecimento de que os livros que a escola oferece pode permitir o alargamento dos seus itinerários de leitura e de visões sobre o mundo. Vale um adendo sobre o trecho 6, que provém do diário de leituras da estudante e não de sua autobiografia, porém nele a aluna apresentou uma perspectiva diacrônica interessante – uma expansão de sua autobiografia – e por isso optei por inseri-lo aqui. Ela afirma que tendo somente como parâmetro os seus critérios de escolha não chegaria ao livro **Admirável mundo novo**, mas, ao final da leitura, é tão capaz de legitimar a experiência com esse livro quanto de atribuir um juízo de valor, fruto de suas próprias percepções singulares associadas à mediação coletiva da leitura em sala de aula. O excerto 7 também segue a linha da primeira leitora e ainda agrega a discussão sobre gosto e valor estético. Ao mesmo tempo que afirma não ter gostado do livro – na verdade, odiado, com letras garrafais –, ao final da leitura operou-se a conscientização de que ele não era o mesmo leitor que iniciou o livro e isto se relaciona com seu valor estético e simbólico. Neste caso em especial, o leitor, em outra passagem, justifica seu “ódio” pelo livro dizendo que, na realidade, não consegue lidar com o que ele chamou de excesso de “sofrência”. Este é um dado relevante porque nos aponta que gostar ou não gostar de um livro nem sempre se relaciona diretamente com a obrigatoriedade que a escola impõe, como afirma a leitora no trecho 8, mas a fatores subjetivos e de contexto em que se dá aquela leitura (falta de tempo, cansaço, ausência de sentido para a leitura, citando apenas algumas trazidas por eles nos relatos).

Refletindo sobre todos os trechos até agora, temos visto que a formação do leitor é de fato fluida e cambiante, constituída por múltiplos caminhos tensionados por leituras pertencentes a diferentes cânones, ou até mesmo fora destas listas eleitas, que se sobrepõem, se entrecruzam, dialogam. Essa percepção é importante não apenas como informação, mas também deve ser considerada nos processos de mediação de leitura literária a fim de promover a abertura para o diálogo entre as obras lidas, eleitas pelos estudantes, e obras eleitas pela escola/professor. É o que Teresa Colomer vai denominar *redes horizontais e redes verticais de leitura* (2007). Segundo a autora, as redes horizontais são relevantes uma vez que exercem uma função socializadora, bem como contribuem para a formação do gosto e dos juízos de valor. É através de uma variedade de leituras, provenientes de diversos círculos leitores que o estudante vai sendo capaz de distinguir gostos e emitir críticas. Nesse sentido, afirma que a escola possui um papel relevante em legitimar essas leituras e promover espaços de diálogo, já que é na

partilha que a recepção individual se integra ou se defronta com outras recepções. Este é um dos caminhos mais férteis para dar forma ao sentimento de pertencer a uma “comunidade interpretativa”, o que, segundo a autora “é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas” (COLOMER, 2007, p. 148). Dessa maneira, ter os seus livros eleitos respeitados é uma porta aberta para a ampliação desse repertório do qual devem também fazer parte as obras legitimadas pela tradição cultural ou, como denomina Colomer, as redes verticais de leitura. Segundo a autora “a consideração de um conjunto de obras como ‘clássicas’ torna-se necessária para a sociedade e para a tarefa escolar de formar novos cidadãos nesta coletividade” (Idem, p. 155). Assim, cabe fortemente à escola essa função socializadora de construir pertencimento a uma comunidade de leitores, que demanda, portanto, uma interlocução com as leituras do “agora” (não necessariamente contemporâneas, mas eleitas no presente) e com as leituras do passado que permanecem como bem cultural, a que todos temos o direito de acessar.

3.5.3 *O tom confessional e o pacto autor/leitor*

Seguindo nosso panorama a respeito das autobiografias de leitor, outro ponto que se associa a determinadas características do gênero levantadas por Lejeune é o tom confessional, que, em nosso recorte, acaba por se tornar uma confissão daquilo que o leitor crê que falhou ou que não consegue realizar. Geralmente, o que ocorre é a expressão de um entendimento de senso comum de que ler é importante, seguido de frustração por não dar conta dessa atividade tão socialmente legitimada. Vejamos alguns exemplos:

9- **Confesso** que eu não costumo ser um leitor muito dedicado, pois eu tenho preguiça de ler certos livros. [...] Ler é importante, temos que ler para escrever e ser melhor no futuro. [...] Meu estilo preferido é história em quadrinhos. (G., leitor, grifo nosso).

10- Estou há uns 10 minutos pensando em como começar a escrever. Acho que seria correto dizer que eu nunca me interessei por livros. Todos os livros que eu li foram sempre destinados às tarefas da escola. [...] **Para ser sincero** quando eu tinha 11 anos eu tentei sim ler um livro. Digo tentei, pois eu não cheguei a terminar o livro [...]. Espero que a partir desta atividade eu possa ter outra impressão da minha leitura. (M., leitor, grifo nosso).

11- Para começar, vou fazer um breve resumo do que li até hoje, abril/2018. **Confesso** que não sou uma pessoa que está sempre lendo um livro diferente. Eu já li livros, mas atualmente não tanto. (L., leitora, grifo nosso).

12- Para começar **preciso dizer** que não leio muitos livros, na verdade não li quase nenhum que tenha realmente importado. [...] a questão é que a maior parte dos livros que eu li foram antes dos meus 10 anos e a medida que eu fui crescendo a leitura foi diminuindo até eu perder o hábito. (H., leitora, grifo nosso).

Em todos os trechos selecionados há essa espécie de prólogo ou advertência ao leitor de que, contrariando as expectativas esperadas diante de uma autobiografia leitora, naquelas linhas não haveria a história de um “grande” leitor, ou um leitor assíduo e apaixonado. O verbo confessar é verbalmente expresso em pelo menos dois trechos, mas a ideia de dizer a verdade sobre algo está presente em todos. Interessante é que o tom confessional traz ao mesmo tempo a tentativa de construir o pacto autor/leitor – permitindo-se elaborar um discurso franco, mesmo que este, na visão do autor/estudante, decepcione o leitor/professor – e a concomitante tentativa de redenção, como nos dois primeiros trechos (9 e 10) em que os leitores afirmam saber da importância da leitura na vida social. O leitor do trecho 9 chega a expressar as razões pelas quais ler é necessário, enquanto o do trecho 10 expressa um desejo de, a partir da escrita autobiográfica, elaborar uma relação mais íntima com os livros. O que ocorre, nesses casos e em vários outros, é a reprodução de um discurso senso comum prescritivo de valorização da leitura que, no entanto, não se concretiza pela via da experiência: ao mesmo tempo que sabem da relevância cultural de ser leitor no imaginário social, muitas vezes as leituras fazem com que eles tenham que lidar com as dificuldades materiais de acesso aos livros, o excesso de outras atividades, o tédio, a ausência de sentido e de mediação desta prática cultural na vida destes estudantes. E, neste reconhecimento dos limites e dificuldades, o que acaba sendo revelado por vezes são as próprias contradições do sistema escolar em sua tentativa de formar leitores. De modo ainda tangencial, o trecho 12 aponta um problema que é a progressiva diminuição do acesso aos livros e à leitura conforme se vai avançando na escolaridade. Boa parte da sensação de fracasso ou incapacidade de realizar leituras diz respeito à própria estrutura escolar – em alguns contextos elitista, controladora da experiência –, e essas contradições surgem ainda que de modo pouco estruturado nos relatos autobiográficos: *O gosto pela leitura foi bastante alimentado em mim; entretanto talvez pela rotina exaustiva os livros acabam ficando em segundo plano. São vários que eu começo e não termino, confesso.* (N., leitora). / *Como podemos ver, eu leio bastante, mas está cada vez mais difícil ler devido ao grande número de atividades, trabalhos e provas.* (P., leitora). / *Infelizmente eu não terminei o livro por causa das provas do ano passado [...]. Quem sabe até o fim do ano eu termino? Organizar o tempo...* (E., leitora). / *Por falta de tempo não leio muito os livros que eu queria e sim os livros de matérias. Confesso que gosto de livros didáticos, mas prefiro os de poesia.* (K., leitora).

Todas essas jovens leitoras relatam com frustração a impossibilidade de ler devido à urgência do produtivismo. Isso nos remete a uma categoria fundamental sobre a qual discutimos

no capítulo 1 e que pode garantir ou excluir a presença efetiva da leitura literária na escola: o tempo. Nos quatro exemplos citados, o tempo escolar é apresentado como algo corrido, que demanda excessivamente a realização de tarefas e produções e, na própria percepção delas, essa lógica impede a instauração do tempo da leitura, tempo “negativo”, “improdutivo”, nomeado por Cechinel. Mais uma vez, a autobiografia de leitor fala dos leitores, mas também se torna um valioso documento capaz de revelar as contradições das estruturas sociais que os formam.

3.5.4 Leitura e processos de identificação

Dentre aqueles que se reconhecem leitores em seus relatos, além dos quesitos relacionados a fôlego de leitura, tipos de leitura e quantidade de livros, há um ponto recorrente que diz respeito a processos de identificação. A pesquisadora francesa Annie Rouxel também estudiosa das autobiografias de leitor, chama bastante atenção para a importância deste fenômeno da identificação na construção de vínculos entre leitor/texto e afirma que “a identificação constrói e alimenta a interioridade do leitor” (ROUXEL, 2012, p. 27). Ou seja, a busca do leitor pela experiência humana residente nos textos é parte formadora de sua própria humanidade. Outra vez citamos a autora:

Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor, ela (a autobiografia de leitor) permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção dos textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura. (ROUXEL, 2012, p. 67).

De fato, ao lermos as autobiografias produzidas ao longo de três anos, além dos exemplos trabalhados pela própria Rouxel em seu artigo, fica evidente que a identificação, por vezes tomada de contornos de espelhamento e projeção, praticamente protagoniza, mesmo que inicialmente, a relação texto-leitor, em especial o leitor jovem. A busca por traços da vida nas obras se realiza como uma espécie de confirmação ou confrontação de suas próprias experiências vividas e sentidas, e faz do investimento subjetivo e axiológico do leitor diante do universo da obra um dos pontos fundamentais de relação efetiva entre o texto e seu leitor. É o que fica evidente nos seguintes trechos:

13- Ao longo dos anos muitos livros me marcaram. De certa forma eu me identifico com eles. Não que eu tenha vivido a mesma situação necessariamente, porém eu me acho nesse mundo e me conecto inexplicavelmente. (L., leitora).

14- O livro no qual escolhi se chama Magnus Chase, esse livro foi o qual mais gostei de ler e imaginar durante as minhas férias do ano passado. Seja a mais conhecida até

a menos conhecida, por exemplo, a mitologia grega e a egípcia. Eu não conhecia esse livro (antes), mas procurava por algum que tivesse relação com a mitologia nórdica, pois é a mitologia que eu mais me identifico e gosto (L.O., leitor).

15- Quando li, me senti próxima da personagem, pois ao contar suas experiências como algo pessoal quem lê se identifica, olha pra todos os conflitos e coisas que a personagem passa consigo mesma e é como se você compreendesse tudo e aprendesse junto com ela. [...] Acho que esse é um dos motivos por que me identifiquei, pois mesmo sem ter a mesma personalidade, me imagino na situação. (R., leitora, sobre o livro *Não se apega, não*, de Paula Pimenta).

O trecho 13 nos parece uma espécie de síntese do que é o processo de identificação. De modo bastante perspicaz, a estudante realiza uma análise geral de sua relação com os livros que a marcaram e mostra bastante consciência do elemento que a conecta com as leituras. E vai além: reconhece que identificação não é sinônimo de espelhamento, mas algo “inexplicável” que a conecta àquelas narrativas, ou seja, algo daquele universo ficcional contribui para uma compreensão maior de si e do próprio mundo. Algo semelhante já nos apresentou Petit, sobre a leitura literária ser um meio profícuo de elaboração de identidades que vão além de laços de pertencimento, que aceita o deslocamento, a estranheza, a pluralidade. O leitor do fragmento 14 já faz uma associação de identificação com gosto, apontando para uma busca importante por sua identidade leitora; por fim, a leitora do trecho 15 foca na identificação com a personagem, categoria que comumente torna-se o fio condutor deste processo. No entanto, mesmo diante desta proximidade, ela salienta que é “como se” você aprendesse e vivesse junto com a personagem. Ou seja, há consciência do pacto ficcional, e ele se dá por empatia, por compreensão, e não por projeção. Mais uma vez com Petit: “A descoberta de si e do outro em si próprio muitas vezes é acompanhada por uma abertura para o outro”. (PETIT, 2013, p. 113).

3.5.5 Ausência de marcas de subjetividade

Relatos tão potentes de subjetividade e autoria, apesar de mais recorrentes do que muitos possam imaginar, não representam a totalidade ou, ainda, não se sustentam necessariamente ao longo de todo o texto. Alguns relatos coexistem com outros que apontam dificuldades de apropriação das leituras e de implicação da própria subjetividade. Além das autobiografias dos que se denominam “não leitores”, há aqueles estudantes que leem, mas que em suas narrativas não conseguem expor traços de identificação, por exemplo, atendo-se ao resumo ou à descrição descarnada dos livros lidos. Vejamos alguns exemplos:

16- Sobre *Extraordinário*: um livro tocante que emociona o leitor desde as primeiras páginas. É possível sentir as emoções que Auggie sente e se surpreender a cada página, a relação de empatia que este incrível livro faz com que o leitor estabeleça com seu protagonista é indescritível. (C.B., leitora).

17- *After* é sobre um casal improvável e sobre seus dilemas do cotidiano. Tessa é uma menina estudiosa que nunca viveu grandes emoções em sua vida. Já Mardin é totalmente o oposto. Um bad boy que está sempre com uma garota e não liga muito para o sentimento dos outros. O destino dos dois se cruza através de uma aposta e muita confusão. (I.C, leitora).

18- Este livro é incrível em todos os aspectos. Apesar do formato ser apenas em cartas, a narrativa é encantadora e muito sensível, que realmente emociona o leitor. Conforme a história se desenvolve, descobrimos mais eventos relacionados à morte de May e as novas experiências de Laurel. Maravilhoso, tocante, muito cativante. (M., leitora, sobre *Cartas de amor aos mortos*)

Os três trechos aproximam-se dos gêneros sinopse, resumo, resenha e, portanto, limitam-se a descrever o enredo, a apresentar os personagens de modo a convencer outro leitor a ler. Apesar de o fragmento 16 e o 18 utilizarem adjetivações que o aproximariam de um tom mais subjetivo como “tocante”, “encantadora”, “incrível”, além do verbo “emocionar”, esse vocabulário ainda se apresenta de modo generalista.

Além disso, chama a atenção que o livro emociona “o leitor”; um outro com o qual não se vinculam discursivamente por mais que tenham sido elas mesmas as leitoras. Desse modo, por mais que tenham lido e tido uma experiência satisfatória, nem sempre isso se manifesta no relato por meio de marcas autorais. Há nesse e em vários outros trechos uma desautorização da primeira pessoa que nos faz refletir a respeito da formação desta identidade leitora e de como muitas vezes o estudante escreve aquilo que ele pensa ser o que a professora deseja ler.

Essa dificuldade de elaboração da escrita autoral, ou até mesmo da apropriação singular das leituras, se dá em parte pela necessidade da validação de um outro para se reconhecer legítima e é totalmente coerente e previsível se retomamos nossas reflexões iniciais a respeito da estrutura escolar. Práticas educativas democráticas ainda ocupam lugar de resistência diante de tradições seculares que envolvem a manutenção dos espaços de poder e de fala dentro da escola, e o próprio lugar social da literatura, vacilante na escola, que em pleno século XXI ainda precisa ser defendida como um direito humano (CANDIDO, 1988).

Nesse sentido, é preciso compreender a desconfiança dos estudantes em face de propostas como esta, bem como a lentidão deste processo de mudança de paradigma, que só vai se efetivar de fato por meio do acolhimento de práticas de ensino e de aprendizagem tecidas dialogicamente e cotidianamente pelos sujeitos da escola. Nessa empreitada, reafirmamos a mediação do professor-leitor-especialista como um dos pontos-chaves para que o caminho se

construa nesta teia intersubjetiva, amadureça e ganhe outras camadas de sentido. Sobre escola, literatura e mediação, afirma Petit o seguinte:

[...] A escola não saberá nada, nem deve saber muito, sobre as descobertas mais perturbadoras que as crianças ou os adolescentes fazem nos livros. Em contrapartida, cabe aos professores conduzir os alunos a uma maior familiaridade, a uma maior desenvoltura na abordagem dos textos escritos. E fazê-los sentir que a necessidade do relato constitui nossa especificidade humana, e que desde o início dos tempos os seres humanos têm narrado e escrito histórias que são transmitidas de uns para os outros. (PETIT, 2013, p. 61).

A vida se reinventa na escrita. Escrevendo sua autobiografia de leitor e de leitora, apesar de toda insegurança que os estudantes possam manifestar em relação a isso, não se está escrevendo sua sentença; escreve-se parte de sua experiência que, tornada ela palavra, pode ser ressignificada e reescrita por meio de diferentes interlocuções, tanto consigo mesmo quanto com os demais sujeitos envolvidos na atividade de escrita-leitura-fala-escuta. Ao contrário de Petit, nesse caso acreditamos que a escola pode sim instaurar-se como lugar seguro, não para controlar a experiência ou exercer domínio sobre aquilo que é inominável na experiência estética, mas para que algo dela possa “escapar” e ser parte constitutiva do processo de educação literária. Sendo assim, compartilho o último trecho selecionado:

19- É muito difícil achar uma parte do diário dela que me chame atenção. Tudo me choca. É tudo muito verdadeiro. E o livro em si é feito de partes muito significativas, me deparo com certas situações que não sou capaz, não tenho palavras. É um mundo complexo pela qual porta não tenho a chave. (I., leitora, sobre **Quarto de Despejo**).

Nas palavras dessa leitora, a chave para o que vimos buscando dizer de inúmeras maneiras: não se trata de domesticar ou nomear de modo autoritário a experiência do outro com o texto literário, mas promover o espaço para compartilharmos inclusive os silêncios e as perguntas diante dos abismos que a literatura pode representar. Essa leitora não “possuía a chave” e, no entanto, entendeu ser aquele um lugar seguro para manifestar o seu silêncio, tão repleto de sentidos.

Antes de prosseguirmos, é preciso dizer que haveria ainda inúmeros assuntos que poderíamos abordar a partir da análise das autobiografias – questões de gênero e escrita, recortes de classe, a relação entre obrigatoriedade e prazer de ler, os diferentes mediadores de leitura, entre outras problemáticas. No entanto, o objetivo aqui foi, por meio de alguns recortes, apresentar a autobiografia de leitor em seus fundamentos, reconhecer sua importância como uma prática de acolhimento das apropriações singulares de leitura e itinerários leitores, bem como alguns eixos e percepções gerais sobre este exercício de escrita subjetiva que tem se mostrado bastante fértil em contexto escolar. Passemos agora ao diário de leituras.

4 DE QUE É FEITO UM DIÁRIO DE LEITURAS? VESTÍGIOS DE UM ENCONTRO COM *ADMIRÁVEL MUNDO NOVO E 1984*

Primeiras águas de pensamento

Assim como foi realizado com a autobiografia de leitor, faremos neste capítulo um esforço de conceituar o diário enquanto gênero de maneira mais ampla, e de apresentar alguns fundamentos básicos do diário de leituras que vão contribuir para desenharmos sua realização em contexto escolar, tendo em vista processos de apropriação e modos de leitura/escrita, interlocuções, mediação, processos avaliativos, entre outros pontos de abordagem. Para essa tarefa, retomaremos alguns de nossos interlocutores recentes – Lejeune, Petit e Rouxel – além de outros nomes que pensam a relação leitura/escrita/subjetividade, como Foucault (1992), e, mais especificamente, os diários de leitura: Anna Rachel Machado (1998), Joaquim Dolz (2018) e Raquel Souza (2018 e 2019).

Ademais, voltaremos ao ano de 2017 para narrar e analisar a primeira experiência de trabalho com os diários de leitura nas turmas de 1.º ano do Ensino Médio. Chegado a este ponto, é importante lembrar que optamos por seguir uma linha cronológica da experiência por entender que a passagem do tempo trouxe amadurecimento ao trabalho, fez ser possível reparar algumas questões, gerar outras, e, desse modo, creio ser relevante compartilhar inclusive este processo de maturação e aprofundamento da proposta, com todas as suas complexidades.

Ao longo dos três anos, alguns fenômenos se repetiram, nuances foram geradas/percebidas, e, portanto, a título de construção de análise, optei por elaborar um recorte que promovesse relevo a essas nuances, inclusive no que se refere aos desdobramentos pedagógicos do projeto de ensino com os diários. Assim, a experiência de 2017, descrita e analisada neste capítulo 4, conversará com as reflexões de Annie Rouxel (2012) a respeito dos caminhos possíveis de construção de uma cultura literária a partir das estruturas textuais diaristas identificadas por ela em sua pesquisa com jovens estudantes franceses; já a análise de 2018 (capítulo 5) está baseada principalmente na noção de *conversa literária*, desenvolvida por Cecilia Bajour (2012), a fim de esmiuçarmos a construção pedagógica de um exercício de crítica literária em sala de aula.

Finalmente, a experiência de 2019 (capítulo 6) será analisada de um ponto de vista mais amplo, no qual proponho reflexões que põem em diálogo os três anos, diacronicamente, para pensar o amadurecimento do trabalho. Além disso, irá relatar a participação de mais duas

docentes na prática dos diários de leitura e analisar as reverberações dessa expansão, como, por exemplo, a influência do projeto de ensino na conformação curricular das séries imediatamente envolvidas com a realização dos diários. Para isso, alguns interlocutores, como a mexicana Alicia de Alba (1998), o argentino Gustavo Bombini (2015; 2021) e a estadunidense bell hooks (2020), estarão presentes contribuindo na articulação dessas reflexões, além do relato e dos apontamentos realizados pelas outras duas docentes realizadoras do projeto.

4.1 O que é um diário?

No caminho de conceituar e compreender o diário enquanto gênero, a primeira coisa que podemos afirmar é que, de maneira geral, como o próprio nome revela, ele pressupõe um movimento cotidiano, que mobiliza e conjuga tempo, escrita e hábito. A partir da articulação desses três elementos, ocorre o que Lejeune denominou como registro de uma “série de vestígios datados” (LEJEUNE, 2014, p. 299). O diário seria, assim, um espaço de testemunho cujo suporte pode tomar forma através de “cadernos recebidos de presente ou escolhidos, folhas soltas ou furtadas ao uso escolar” (Idem, p. 301). A palavra vestígios é bastante apropriada porque dá conta justamente da busca desta escrita cotidiana por apreender o tempo ainda em movimento, gerando outra característica fundamental destes escritos que é a descontinuidade e a fragmentação. Os escritos diaristas são feitos de uma série de entradas que marcam temas, assuntos e momentos diferentes: “Durante breves períodos, ele esculpe a vida ao vivo e responde ao desafio do tempo” (Idem, p. 335).

Ao analisar o diário, Lejeune vai levantando e problematizando os elementos que o compõem, suas finalidades, seu ritmo e conteúdo, suas formas, sua relação com o tempo. Sobre este último ponto, um dos mais importantes, o pesquisador afirma que a base do diário é a data, ou seja, a inserção dos vestígios em uma cadência temporal que, ao contrário da autobiografia, desconhece o seu ponto de chegada, afinal “uma entrada de diário é o que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi modificado” (Idem, p. 315). Há, evidentemente, uma busca pela conservação de memórias, porém elas não estão circunscritas em um tempo delimitado numa perspectiva diacrônica, mas adquirem um olhar sincrônico, processual e provisório. Afirma Lejeune ao comparar o diário com as autobiografias:

A autobiografia está virtualmente concluída desde o começo, uma vez que a narrativa que começamos deve terminar no momento em que escrevemos. Conhecemos o ponto de chegada da narrativa, uma vez que o estamos vivendo, e sabemos que tudo vai ser

escrito para levar a esse ponto e explicar por que chegamos até ele. (LEJEUNE, 2014, p. 315).

Essa citação nos parece relevante porque através da comparação feita por Lejeune é possível compreender o papel de cada uma dessas escritas subjetivas no contexto escolar e como essas práticas conjugadas são capazes de potencializar a emergência dos sujeitos-leitores, seja pelo exercício crítico de olhar para trás e construir sua autonarrativa, seja estabelecendo uma relação implicada com o presente e, portanto, com o que está por vir. Dessa forma, a relação com o tempo presente faz do diário um trabalho de composição tecido no curso temporal e no curso da vida, e, portanto, comporta, por definição, todo e qualquer tipo de conteúdo e forma.

Seguindo sua descrição, Lejeune acrescenta o destinatário para pensar as especificidades estruturais do gênero diarista. Sobre este último ponto em especial, afirma que há uma coincidência entre autor e leitor. Escreve-se numa espécie de testemunho de si para si. Contudo, é interessante tomarmos consciência de que houve um tempo, anterior ao fortalecimento das noções de intimidade e individualidade que ganham força na Europa em fins do século XVIII, em que os escritos dos diários costumavam ser socializados na medida em que as experiências eram mais coletivas e havia pouca separação entre as esferas pública e privada. Assim, a ideia tão arraigada de diário como espaço íntimo, segredo inviolável ou incomunicável foi historicamente construída também por meio da valorização do indivíduo na sociedade burguesa. Essa informação é interessante para pensarmos adiante, quando tratarmos das especificidades do diário de leituras, que, em situação escolar, acaba retornando à sua noção inicial enquanto prática social de partilha. Isso amplia, hoje, seus destinatários, que passam a ser também o professor, possivelmente os colegas e/ou demais sujeitos que se implicam e são convocados a esta dinâmica de elaboração e testemunho da experiência leitora de cada um.

Quanto aos outros dois itens anteriormente observados por Lejeune – forma e conteúdo –, justamente por se tratar de um gênero que pretende ser testemunho da vida, podemos dizer que são fluidos e adaptáveis. Se perguntarmos: o que cabe em um diário? É bem provável que se possa dizer “tudo”; tudo o que a experiência humana consegue reter e transformar em matéria escrita. Assim, ao ter a possibilidade de abarcar todos os aspectos da atividade humana, sua forma não obedece necessariamente a uma lógica narrativa. Ela tradicionalmente contínua em seus eventos, mas torna-se cambiante e aberta: narração, descrição, citação, paráfrase, recorte, lista, para nomear apenas algumas formas. Nesse sentido, por mais que haja o pressuposto de uma regularidade temporal e de uma repetição do ato da escrita, o conteúdo associado à forma se insere numa lógica fragmentária, lacunar, por vezes redundante, alusiva. Portanto, ao mesmo

tempo que há continuidade, há descontinuidade, ou, dito de outro modo por Lejeune, “a descontinuidade do diário apreende a continuidade da vida” (LEJEUNE, 2014, p. 345).

Mas, afinal, para que escrevemos um diário? Essa pergunta nos parece relevante para construirmos os sentidos deste tipo de escrita na escola. Também foi feita por Lejeune, que buscou elencar algumas finalidades mesmo sabendo do caráter insuficiente das respostas, haja vista a imprevisibilidade de estilos e formas que um diário pode tomar. De um modo geral, o diário é uma atividade de crise, ou seja, vem de uma necessidade de capturar algo do instante para de alguma forma tentar compreendê-lo, tornar palavra um sentimento, uma ação, uma situação vivida/ouvida/percebida. Desse modo, o diário adquire funções de expressar, de refletir, de conservar. Essas funções básicas se desdobram em outras, de acordo com Lejeune, a saber: desabafar, comunicar-se, deliberar, pensar, sobreviver, resistir. “O diário é simplesmente humano. Tem suas forças e suas fraquezas.” (LEJEUNE, 2014, p. 309).

Somente por essas razões o diário já caberia dentro das produções escritas escolares se tomamos como perspectiva a escrita inventiva, encarnada e processual que vimos expondo e defendendo até aqui. Somado a isso, a amplitude de ação dos sujeitos dentro deste território-diário dialoga bastante com a compreensão da literatura enquanto objeto estético plurissignificativo, bem como com a singularidade dos processos de recepção. Isso nos leva a pensar a partir de agora em suas especificidades quando transposto para o contexto escolar tendo em vista a formação do leitor literário.

4.2 Diário de leituras: alguns princípios em contexto escolar

Foucault (1992), que também se debruçou sobre os estudos das chamadas escritas de si, por meio de um levantamento histórico de práticas de leitura e escrita, defende que estas escritas (dentre elas o diário) contribuem com os processos de subjetivação, necessários para a formação dos sujeitos, pelo exercício de tentar captar o lido, o observado, o vivido. “Escrever é, pois, ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao do outro” (FOUCAULT, 1992, p. 136). Desse modo, se um diário é uma ferramenta de expressão que se coloca a serviço do exercício de reflexão e autorreflexão, o que pretende ser um diário de leituras? Quais são suas especificidades? Qual o sentido de realizar um diário de leituras em contexto escolar?

Esta construção identitária, afirmada por Foucault, que parte do princípio de que “eu sou o outro”, também se encontra com todo pensamento a respeito dos fundamentos da educação literária que temos defendido, bem como dos princípios escolares necessários para a concretização deste projeto de educação. Assim, em linhas gerais, podemos afirmar que o diário

de leituras é um instrumento-testemunho da experiência dos sujeitos com o texto literário, capaz de conferir materialidade às noções de leitura subjetiva, leitura literária como experiência estética, construção coletiva dos sentidos, na medida em que forja um espaço de busca por elaboração da experiência com a literatura. Atendo-nos a uma conceituação mais estrutural, temos nas palavras de Dolz (2018) que “o diário de leituras é um gênero reflexivo que combina a leitura estruturadora e crítica de textos com uma escrita dinâmica e reguladora de sentidos, de conhecimentos, de ações e sentimentos” (DOLZ, 2018, p. 10). Ou ainda, nas palavras da estudiosa em diário de leituras, Anna Rachel Machado:

O diário de leituras é um texto no qual o leitor vai registrando, à medida que lê, da forma mais livre possível e pessoal, sua compreensão, suas impressões pessoais, seus problemas de compreensão diante do texto que está lendo, as relações que vai estabelecendo entre os conteúdos do texto e seus conhecimentos e experiências pessoais, suas concordâncias e discordâncias, etc. (MACHADO, 1998, p. 26).

O sujeito volta-se, portanto, para sua experiência, porém sempre mediado pelas leituras realizadas. Não pretende ser necessariamente um diário íntimo, tendo em vista que, em nosso caso particular, está circunscrito à realidade escolar e a objetivos específicos, mas seguramente abarca a esfera pessoal do sujeito, que transita em suas emoções, sensações, reflexões e conclusões, buscando compreendê-las como registros de um processo de apropriação das suas leituras. Pressupõe, portanto, um acesso pessoal a si, por meio da experiência com a literatura.

Enquanto escrita cotidiana associada ao ato da leitura, o diário mostra que esta é igualmente uma prática que demanda tempo e constância. Cabe ressaltar que quando dizemos “cotidiana” estamos nos referindo ao estabelecimento de uma escrita regular e processual, não exatamente realizada todos os dias e da mesma maneira, porém pensada de modo a estabelecer outros tempos de aprendizagem e a construir uma cultura da escrita subjetiva/reflexiva no imaginário do estudante como parte de sua formação leitora. Logo, propor o diário (assim como as autobiografias de leitor) como artefato pedagógico mediador para as aulas de literatura significa de pronto apresentar para os estudantes formas alternativas de abordagem do texto literário assim como outras propostas de se relacionar com o tempo escolar. Desse modo, o tempo presente, do gerúndio, do processo, ganha relevância em detrimento do tempo-produto, que se relaciona com os conteúdos específicos com a finalidade de responder a alguma avaliação final, geralmente de caráter mais conservador.

Nesse sentido, o diário introduz uma prática encarnada, ou seja, promove o advento de leitores e interlocutores reais em todas as suas complexidades; também realoca nosso olhar para o processo de leitura e construção de sentidos. Isso nos permite acompanhar tanto as

singularidades da relação do estudante-leitor com o texto quanto a sua porosidade, já que esta relação é atravessada igualmente pela construção coletiva de significações, proporcionada pelas leituras em grupo, pelas conversas em sala de aula, pela mediação do professor, por outros atravessamentos textuais, além de sentimentos – tédio, raiva, paixão, medo – e acontecimentos de ordem concreta –, provas, calendário escolar, questões do cotidiano escolar e/ou pessoal de cada um. Dessa forma, o diário torna-se um potente aliado, que, além de todas essas possibilidades, pode ainda contribuir para remanejar e transgredir o tempo escolar, expandindo-o qualitativamente por meio deste exercício cotidiano de leitura associado à escrita. Sobre esta potência de transgressão, Machado afirma:

[...] os educadores entreveem as possibilidades de o diário ser não só um instrumento para o desenvolvimento geral e da capacidade de escrita como também um instrumento de ruptura com as normas pré-estabelecidas, de propiciador de comportamentos não desejados pelas instituições e de questionamento sobre os papéis sociais instituídos, e até mesmo de não aceitação desses papéis. (MACHADO 1998, p. 44).

A compreensão de que o diário de leituras é um instrumento que supera o mero registro e reverbera na concretude do real, com possibilidades de questioná-lo e transformá-lo, dialoga com as ideias levantadas por Lejeune de que o texto cria a vida, ou ainda, com Frugoni (2017), de que escrever é produzir conhecimento e inventar novos caminhos de pensamento que se desdobram em ação. Dessa forma, podemos pensar que, apesar de estarmos inseridos num sistema escolar que possui mecanismos de controle da experiência, os diários de leitura são capazes de formar brechas que escapam ao domínio do sistema, do professor e inclusive do próprio estudante.

Contudo, apesar de reconhecermos e defendermos esta dimensão libertária da escrita do diário de leituras como um valor fundamental, é importante que tenhamos a consciência de que esta liberdade está circunscrita em um contexto pedagógico. Logo, podemos dizer que é uma espécie de liberdade programada (assim como em certa medida se constitui a própria relação texto-leitor); não é, portanto, fruto do espontaneísmo, e vai obedecer a determinados critérios, sofrer deliberadamente a influência da professora que tem, sobretudo, a responsabilidade de propor e mediar a prática, sugerir e demandar caminhos, estabelecer os limites e incentivar os “deslimites” desta escrita. Ademais, por se tratar de uma atividade pedagógica, passa de alguma maneira por processos avaliativos. Entretanto, todas estas funções sociais delegadas à escola podem ser reorganizadas a partir de uma perspectiva crítica ao que geralmente se estabelece como processos didáticos, buscando uma coerência entre o que entendemos como ensino de literatura e os modos de avaliar estes elementos eleitos para serem trabalhados. Nesse sentido,

avaliar não é necessariamente sinônimo de corrigir erros, conduzir/mediar não é o mesmo que silenciar e oferecer a resposta correta. Isto ficará mais concreto e visível quando analisarmos os diários e seus contextos de produção.

O reconhecimento da função social da escola de organizar, selecionar, mediar e avaliar leva-nos a salientar outra especificidade do diário de leituras: seu destinatário. Ao apresentar as linhas gerais de produção de um texto diarista, afirmamos que o diário íntimo tem como principal destinatário o próprio autor. No entanto, trazendo para o contexto em questão, esses destinatários se ampliam, retomando, de maneira alusiva, o caráter público do diário, tal qual ele já foi um dia, conforme mencionamos. Nesta outra perspectiva, além do/a próprio/a escritor/a, o/a professor/a torna-se um dos principais destinatários dos diários de leitura. É um destinatário que, por sua vez, terá acesso a textos complexos justamente porque são escritos por sujeitos que foram convocados a praticar a autoria de textos. Portanto, a conduta e postura docentes diante destes diários são extremamente relevantes para a sustentação e a legitimidade da proposta.

Assim, considerando que uma escrita encarnada demanda interlocutores igualmente reais e empíricos, é fundamental que o professor se coloque não como uma virtualidade ou um corretor, mas um destinatário crítico, um sujeito que também exerce sua autoria nesta relação. Delia Lerner já dizia que “o professor é o representante do saber social na sala de aula” (LERNER, 2002, p.133) e disso não podemos nos abster sob a pena de omissão de nossa responsabilidade política na formação; contudo, a escrita dos diários de leitura promove e demanda outras formas de se relacionar com a construção do conhecimento e avaliá-lo. Desse modo, em linhas gerais, ao fazer a leitura dos diários, o objetivo não seria uma leitura corretiva, ao menos não aos moldes do que seria uma correção voltada para a perspectiva textual, ortográfica, de tipologias, de determinar certo ou errado sobre os percursos de análise apresentados, mas sim uma leitura dialógica e provocadora. Em nossa experiência com a produção dos diários de leitura, não houve, por exemplo, nenhuma intervenção direta nos textos dos estudantes; o diálogo se dava através de *post-its* ou pequenas cartas em que procurei de fato conversar com todo tipo de intervenção possível realizada pelo leitor sem, neste caso, atentar para desvios à norma padrão, por exemplo.

Cabe dizer ainda de um fundamento de suma importância na elaboração dos diários de leitura: a validação da singularidade de cada diário que leve em conta cada percurso singular, bem como seu diálogo com os percursos coletivos. Existe a mediação que é realizada no ato da aula, e outra mediação que se dá no contato com cada diário. Nesse sentido, nossa função docente se expande, pois não nos limitamos a ser corretores de seus escritos, mas tornamo-nos

problematizadores de seus textos, motivadores da escrita reflexiva, interlocutores especializados, leitores afetivos, subsidiadores de critérios de análise e tantas outras funções que os diários de leitura suscitem.

Desenhando ainda as particularidades destes diários de leitura, deparamo-nos também com alguns aspectos formais e de conteúdo que merecem nossa atenção. A premissa de uma liberdade formal se sustenta, mas com algumas especificidades que dialogam com seu conteúdo, sendo este também dotado de uma liberdade circunscrita aos seus objetivos. Vejamos algumas imagens:

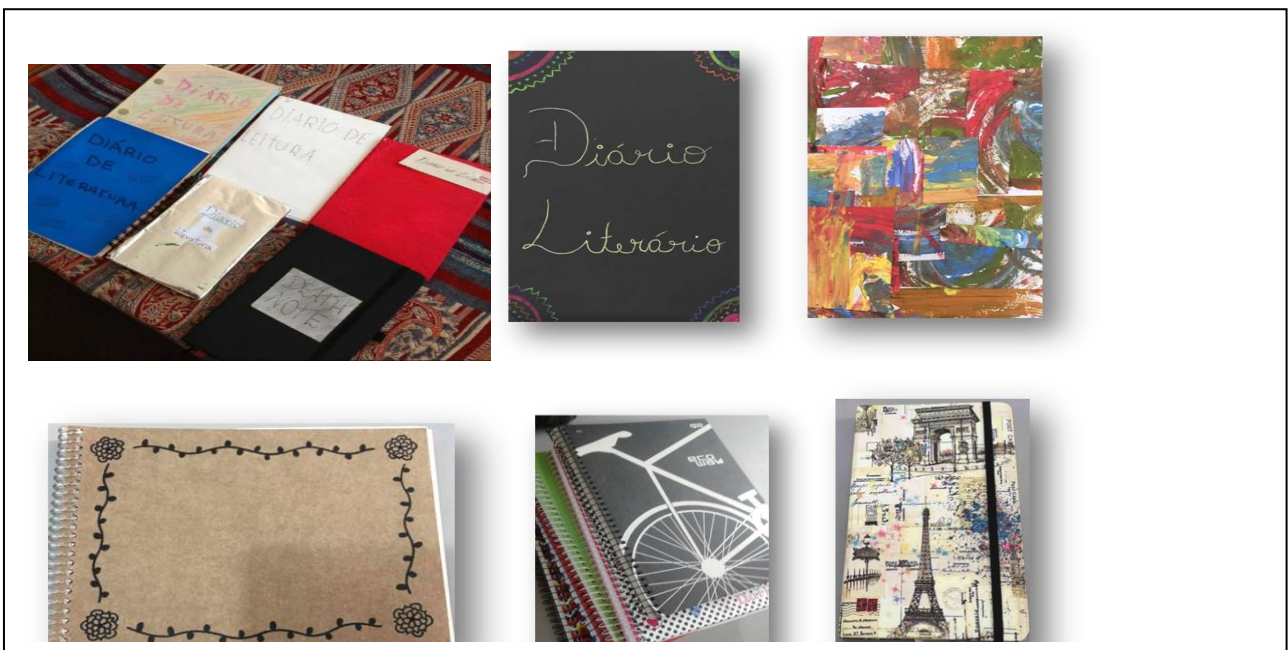


Imagem 1: Capas dos diários dos estudantes do ano de 2017. Acervo da autora.

No quadro acima, há alguns exemplos de diários dos três anos em que realizamos a proposta. Em todos os anos, deparamo-nos com cadernos comuns, cadernos confeccionados à mão, grandes, pequenos, fichários, folhas soltas, pautadas ou papéis coloridos, toda sorte de formato poderia igualmente caber em um diário de leituras a depender do contexto e realidade de cada proposta. Assim, neste ainda que pequeno e restrito mosaico de imagens, já é possível perceber um pouco desta variedade, o que nos leva a pensar que o investimento subjetivo do leitor-escritor pode ser notado desde o seu envolvimento material com o diário. Quando convocados a escolher e delimitar um espaço para seus escritos, uma série de dúvidas e possibilidades se coloca, evidenciando a multiplicidade de caminhos traçados ao se propor um trabalho autônomo e implicado. Houve casos, por exemplo, de estudantes que começaram seus

escritos em folhas soltas, muitos no próprio caderno escolar, e terminaram com um caderno especificamente eleito e/ou confeccionado por eles para ser o diário. Este percurso de elaboração de vínculo pode ter início, portanto, na etapa de seleção do artefato, até se estender à produção escrita e ir desenhando um mapa por onde o leitor-escritor e seu destinatário-professor caminham em um exercício afetivo e crítico de auto-observação e observação críticas.

Quanto ao conteúdo, parece óbvio afirmar que o eixo desta escrita diarista é a relação texto-leitor, ou seja, o registro daquela experiência singular de ler determinado texto literário. Menos óbvio, todavia, são os caminhos possíveis traçados pelos leitores para tentar dar conta desta experiência, afinal, “que se pode contar de uma leitura?” (ROUXEL, 2012, p. 192). Processos de identificação, paráfrase, relações intertextuais, associações subjetivas, construção axiológica, confissões, silêncios. De acordo com Petit, “[...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção [...]” (PETIT, 2008, p. 26). Na busca pelo sentido, o universo do leitor se vincula ao universo da obra, constituindo o que alguns especialistas denominam *texto do leitor* ou *meu texto* (BAYARD; BELLEMIN-NOËL *apud* ROUXEL, 2012), que vem a ser justamente esta “terceira produção”, fruto da ação do imaginário leitor sobre os ditos e os não ditos do texto literário e que constroem a singularidade de cada leitura.

Podemos dizer então que o diário, por meio de seu caráter múltiplo, fragmentário, descontínuo e heterogêneo, abre espaço para esta busca que o pesquisador francês Gerald Langlade nomeou de *atividade ficcionalizante do leitor* (LANGLADE *apud* ROUXEL, 2012). Nela, o ato da leitura engendra uma escritura de si no texto lido, e este deixa de ser o texto somente do autor, passando a ser o resultado do encontro texto-leitor. Essa ação de ficcionalizar, que abarca tantas outras – articular, interpretar, recortar, negar, negociar, preencher – se encontra com as inúmeras possibilidades do diário – explicitação, citação, metalinguagem, crítica, relato –, constituindo este espaço inventivo que, de acordo com Raquel Souza, faz do leitor um *metaleitor* (SOUZA, 2019, p. 506) ao conjugar subjetividade e análise. Além do mais, propõe ao leitor um encontro com sua face cambiante, sua identidade móvel que se faz e desfaz ao longo das leituras na busca incessante por significação e emancipação afetiva, cognitiva, estética e política. Como isso se realiza? Algumas pistas de possíveis caminhos, vamos acompanhar nos relatos que se seguem.

4.3 Enfim, chegamos

Para falar da experiência primária de 2017, proponho apresentar as especificidades do contexto daquele ano, como se delineou a proposta, além de uma análise que apresente uma visão panorâmica do processo com um olhar crítico-reflexivo, observando algumas formas recorrentes e apontando dificuldades e potencialidades deste exercício diarista, e que aos poucos vá se debruçando sobre alguns excertos, majoritariamente retirados dos registros feitos ao longo do 3.º trimestre. Essa análise será feita em diálogo com os critérios analíticos levantados por Rouxel no sentido de investigar caminhos de construção do *texto do leitor* (ROUXEL *apud* BAYARD, 2012). A pesquisadora francesa, ao analisar alguns diários de leitura realizados em contexto escolar francês, vai apreendendo fenômenos textuais que ocorrem e que dão concretude ao jogo da apropriação, composto, sob seu ponto de vista, pela leitura cursiva aliada à leitura analítica, em direção à elaboração deste texto singular do leitor. Por reconhecê-los em grande medida nos escritos dos estudantes brasileiros do CAP-UFRJ, proponho então um diálogo com estes critérios, agregando outros de acordo com as especificidades do contexto apresentado: **1. Excertos/citações; 2. Paráfrase/reformulação/resumo; 3. O comentário e seus desdobramentos; 4. Atravessamentos identitários.**

Como já vimos ao analisar as autobiografias, 2017 foi o primeiro ano da experiência pedagógica com as escritas subjetivas no Ensino Médio. Nesse ano, eu era professora de literatura das três turmas do 1.º ano (total de 90 alunos) e entrava em cada turma uma vez por semana para dar dois tempos seguidos (1h40min no total). Sendo o ano letivo do CAP-UFRJ dividido por trimestres, naquele ano a proposta de produção desses escritos se deu da seguinte maneira:

1º trimestre: Autobiografia de leitor;

2º trimestre: Diário de leituras: escrita a partir da “Troca de livros”;

3º trimestre: Diário de leituras: escrita a partir da leitura coletiva proposta.

Por meio dessa divisão, é possível perceber que o trabalho com o diário naquele ano se consolida – enquanto instrumento mediador de leitura coletiva – apenas no 3º trimestre. É por essa razão que nosso olhar analítico se debruça sobre esta etapa, por compreender que os parâmetros de análise ficam mais evidentes quando tratamos da experiência de um mesmo livro lido pelo grupo.

Começamos então com a produção das autobiografias, que culminou na roda de partilha oral conforme narrado no capítulo anterior. A partir desta atividade de troca de experiências leitoras, propus a eles que individualmente escolhessem algum dos livros citados pelos colegas, pelos licenciandos ou por mim mesma, a fim de realizarem a leitura do “Circuito livre”²⁵ – projeto de leitura do Ensino Fundamental II que se estendeu ao 1.º ano do EM nesse desenho curricular experimental. Essa leitura inaugurou o segundo trimestre, e com ele o diário de leituras como uma das propostas de escrita. Apresentei o gênero através da leitura de alguns fragmentos de diários famosos como **O diário de Anne Frank** e fui descrevendo suas principais características, como a relação com o tempo cotidiano e seus registros, além da presença da subjetividade que permitia o exercício de uma escrita com parâmetros mais flexíveis e livres.

Neste primeiro momento, optei por introduzir o diário a partir de uma leitura de livre escolha, na tentativa deliberada de tornar mais confortável este exercício de escrita, que era novo para a grande maioria, ao menos naquele formato. Estipulamos (eu e os estudantes em diálogo) também o prazo de um mês e meio para a leitura e escrita no diário, que comporia 30% da avaliação geral. Em paralelo a essa atividade, eles realizaram a leitura proposta de uma antologia poética elaborada por mim em colaboração com os licenciandos, de acordo com o plano curricular do segundo trimestre – estudo do lírico. Contudo, essa experiência coletiva não compôs a escrita do diário, tendo sido acompanhada e avaliada de outras maneiras.

Ainda na explicação da atividade, especialmente quando afirmo que um dos critérios de avaliação seria o *grau de subjetividade na escrita*, algumas perguntas recorrentes surgiram, tais como: “Mas pode escrever mesmo em primeira pessoa?”, “Pode escrever que eu não gostei de um livro mesmo?”, “Pode escrever errado?”. Este estado de desconfiança diante da proposta apontava, de certa forma, o caráter majoritariamente monológico e autoritário dos processos avaliativos tradicionais aos quais os estudantes são comumente submetidos. Além disso, já me dava pistas de que a adesão à prática de escrita com os diários tal qual se imaginava também seria processual. Compartilho aqui alguns excertos desta primeira etapa:

1- Troquei de livro com minha amiga J. e **confesso** que me assustou o tanto que eu gostei desse livro (*Perdão, Leonard Peacock*). O livro é bem misterioso, conta a história aos poucos, o que me apaixonou. No decorrer do livro o personagem principal entrega presentes para as pessoas que ele gosta, o que me fez pensar muito nas minhas amigas e nas pessoas que são importante pra mim. **Sinto um pouco de dificuldade**

²⁵ Lembrando que o “Circuito livre” de leitura é um projeto de ensino que consiste na leitura de um livro eleito pelo próprio estudante, para além da leitura proposta realizada coletivamente em cada trimestre. Esse projeto tem como objetivo principal ampliar os horizontes de experiências leitoras e promover espaços para este exercício de escolha do leitor ser reconhecido no contexto escolar.

para expressar o que senti lendo esse livro, pois ele mexeu de verdade comigo. (Y., leitora, grifo nosso).

2- Eu faltei quando o pessoal apresentou os livros, mas o I. começou a ler o livro da J. e conforme eles iam conversando fui me interessando. Assim, escolhi *Perdão, Leonard Peacock* para ler. O personagem principal, Leonard, mata Asher Beal, seu ex melhor amigo e se suicida com uma P-38, pistola nazista. Porém, antes disso, ele vai entregando quatro presentes a quatro personagens que ele considera seus amigos. Percebi que o Leonard fala muito sobre o Holocausto e sobre o professor que ensina essa matéria. **E o que eu achei interessante é que um outro livro que eu li também é sobre o Holocausto, o que me fez perceber que eu realmente gosto do assunto.** (L., leitora, grifo nosso).

3- Bom, você já sabe que nos foi dada a tarefa de ler um livro novo e como eu estava sem a menor vontade de ler uma “fanfiction” sobre um garoto misterioso e uma protagonista tímida que ao final se apaixonam, revolvi pegar o livro do meu bom amigo S., *O Espadachim de carvão*. **Não é um livro que eu leria normalmente** tendo em mente que eu desgosto do autor, mas resolvi ler torcendo para que essa fosse uma das muitas vezes em que estive errado, mas infelizmente eu estava certo. A experiência não foi de todo ruim, houveram momentos interessantes, mas no final de tudo fiquei meio frustrado. **O livro para começar tem início no meio, digo isso porque ele não começa introduzindo os personagens, mas mostrando o protagonista em uma situação de perigo e depois, durante o resto das páginas fica alternando entre narrar o que acontece e o que estava acontecendo antes que levou ao perigo, fazendo com que o leitor só entenda o que está acontecendo na 100ª página, o que deixa o livro bastante cansativo.** [...] Se fosse para dar uma nota para este livro daria 6,5. (T. leitor, grifo nosso).

4- A fera em mim foi o livro que troquei na roda de leitura da turma. **Eu o escolhi porque adoro a história da bela e a Fera** e quando vi que o livro se tratava de uma história oposta, ou seja, pelo lado da fera, me entusiasmei e pensei – “preciso ler este livro!”. O livro é brilhante, porque além de contar fatos já conhecidos sobre a história, conta também fatos desconhecidos sobre o príncipe que virou fera e suas aventuras. [...] No geral, o príncipe é amaldiçoado por demonstrar frieza, grosseria e falso amor às mulheres. **Sua maldição é virar exatamente o que seus sentimentos expressam e, a chave para quebrá-la é dar e receber amor.** (I., leitora, grifo nosso).

5- O livro que eu escolhi para ler foi *Belo desastre* que a L. havia lido e falado dele para a turma. [...] Foi escrito por Jamie McGuire e tem como personagem principal Ably, ela é uma menina estudiosa, está começando a faculdade, iniciando uma nova fase da vida e quer esquecer seu passado. [...] **Eu gostei do livro, mas não o achei muito bom porque algumas partes são muito previsíveis e acho que a história não é muito original, tenho a impressão que já havia lido outros livros parecidos.** O livro tem continuação e, apesar de não ter gostado muito, quero ler os outros porque estou curiosa com o que acontece com Ably. (R., leitora, grifo nosso).

6- O livro que eu escolhi foi o *Sombras do Paraíso*. O livro se passa em 2019, onde um NEO, um objeto que veio de fora do sistema solar faz com que se iniciasse uma corrida espacial entre EUA e a coalizão Rússia-Índia-Brasil. O livro começa quando os dois times de astronautas já estão na aproximação final ao NEO, que foi batizado Keanu em homenagem ao ator de *Matrix*. Quando ambas equipes aterrissam em Keanu coisas estranhas começam a acontecer e a história se desenvolve a partir daí. (G., leitor).

Selecionei esses trechos por entender que de maneira geral eles representam tanto os êxitos iniciais da proposta quanto também seus primeiros problemas e limitações. Considerando que esse trabalho vinha de uma atividade anterior de escuta da experiência do outro, podemos

afirmar que isso se deu de maneira bastante satisfatória. Muitos fizeram questão de apontar quem e quais razões levaram a eleger tal leitura, como vemos em todos os trechos, com exceção do último. Isso demonstra a força do efeito contágio que constitui principalmente estas *redes horizontais de leitura* tão presentes nos relatos autobiográficos. Ainda sobre isso, é interessante perceber a variante de razões que geram a escolha: para além do voto afetivo de confiança (boa parte trocou de livros com amigos mais próximos), há aqueles – como nos excertos **três e quatro** – que já baseiam suas escolhas em um conhecimento prévio de si como leitor/a, utilizando esses critérios próprios tanto para legitimar seu gosto (**trecho quatro**) quanto para se desafiar (**trecho três**). Abre-se aqui, por exemplo, a possibilidade de discutir com os estudantes a noção de leitura como risco, como *ex-periri* (LARROSA, 2018), independentemente de ser uma leitura proposta pela escola ou por outros agentes mediadores.

Outro ponto interessante foram as tentativas de elaboração crítica das experiências leitoras a partir de suas impressões subjetivas. **Os dois primeiros trechos**, que tratam do livro **Perdão, Leonard Peacock**, trazem de modo ainda alusivo um reconhecimento daquilo que sensibiliza cada leitora, sendo que a primeira não consegue pôr em palavras o que sente, e a segunda exprime uma constatação sobre si que, todavia, não tinha se dado conta até então: a de que se interessava pelo tema específico do Nazismo. Já os trechos **três e cinco** dão mais contorno às suas críticas, indo além de um resumo sobre o enredo do livro e apontando questões estruturais que os afastaram da obra: para o leitor do **trecho três** a quebra da linearidade temporal foi decisiva para sua incompreensão de algumas partes do livro; já para a leitora do **trecho cinco**, a percepção da previsibilidade da trama diminuiu seu interesse pela leitura, que só vai ter prosseguimento por interesses relativos à personagem principal.

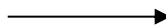
Há ainda outros pontos estruturais destes primeiros textos diaristas aos quais devemos dar relevo, como certa similitude com o tom confessional encontrado em muitas autobiografias de leitor (**trecho um**) e, por outro lado, um caráter dialógico que se dá tanto por meio da legitimação de um eu que escreve quanto de um eu que lerá. Assim, a primeira pessoa foi sendo experimentada por vários estudantes, e alguns – como o caso do estudante do **trecho três** – se apropriaram do jogo dialógico de tal maneira que escancaram a segunda pessoa – “*você já sabe que nos foi dada a tarefa de ler um livro novo*” –, chegando a desenvolver um estilo e utilizar certa dose de ironia ao expor seu leitor.

Do lado oposto a este refinado processo, há muitos casos como o do **trecho seis**. No excerto, é utilizado o verbo escolher em primeira pessoa, o único traço subjetivo do texto, mas no geral apresenta uma sinopse do livro eleito. Esse recurso textual do resumo e da sinopse é bastante comum, como veremos em outros textos (e em certa medida talvez seja até inevitável

como etapa de estruturação de pensamento), entretanto chamou-me atenção que a maioria daqueles que se limitou a escrever o resumo do livro é composta por estudantes do gênero masculino. Não caberá a esta tese um estudo dentro da perspectiva de uma sociologia da leitura em um recorte de gênero, mas, como possíveis desdobramentos da pesquisa e como professora, este é um dado bastante relevante de ser percebido e registrado.

Neste traçado de pontos interessantes e problemáticos, há finalmente o que eu considero o mais problemático de todos, que esteve presente em todos os diários. Trata-se do fato de que não houve a compreensão, num primeiro momento, do caráter processual e regular da escrita diarista, uma vez que praticamente todos os diários, nesta etapa, foram escritos de uma só vez, em uma única data e em um texto único que compunha basicamente, como vimos, uma justificativa sobre a escolha, uma sinopse e algumas considerações pessoais e críticas acerca do livro. O tamanho dos textos e o grau de subjetividade variavam, mas a noção de um texto de caráter processual e fragmentário, marcado pela ação do tempo na experiência da leitura, não aconteceu.

Como solução, ao fazer a primeira devolutiva dos diários aos estudantes, conversamos sobre possíveis imprecisões na apresentação da proposta, mostrando o que me levou a ser mais condescendente em relação a um dos critérios de avaliação, que dizia respeito justamente à realização de uma rotina de escrita. A partir daí, os próprios estudantes argumentaram que não haviam de fato compreendido essa estrutura, em parte por não terem intimidade com o gênero diário, e em parte por uma insegurança em relação a esta escrita que dava importância ao processo, e não a um produto final. Diante disso, antes de prosseguirmos com o 3.º trimestre, elaborei um material visual, com exemplos de diários, e trabalhamos também a partir de alguns textos produzidos pelos seus próprios diários até chegarmos a uma compreensão mais satisfatória do que seria esperado de um diário de leituras.



Escrever cotidianamente
no diário de leitura sobre o
livro **1984**.

!!!

Imagem 2: Lembrete posto por uma estudante na contracapa de seu diário de leitura no início do 3.º trimestre

Chegamos ao terceiro trimestre e ao estudo do gênero romance. Esmiuçando um pouco mais o projeto curricular, neste momento do ano letivo caberia a leitura e a discussão sobre as narrativas épicas e o advento do romance enquanto forma narrativa que responderia às novas demandas da organização social e simbólica que se constituíam na Europa naquela época. Ler e pensar sobre essas novas formas de narrar, sobre esta outra ideia de herói que surgia e o que isso dizia sobre nossa própria sociedade eram alguns dos objetivos do trimestre. Nesse percurso, lemos algumas partes de **Os Lusíadas** e de Dom Quixote para construir um contraponto e fazer a ponte para o que leríamos em seguida. A escolha dos romances foi feita a partir das noções de utopia e distopia, conteúdos curriculares também previstos na proposta experimental, e as obras selecionadas foram pensadas dentro da perspectiva de “clássicos distópicos”, aproximando os estudantes, dessa vez, das *redes verticais de leitura* (COLOMER, 2007) a fim de forjar variados caminhos de pertencimento cultural. Assim, os livros de leitura coletiva proposta para aquele trimestre foram **1984**, de George Orwell (1949) e **Admirável mundo novo**²⁶, de Adouls Huxley (1932). Vale também dizer que, naquele ano, a escola ainda não havia sido contemplada com o PNLD Literário²⁷, e os livros deveriam ser adquiridos pelos próprios estudantes. Desse modo, para facilitar a compra do livro, outro critério considerado foi a grande difusão dessas obras e a facilidade de encontrá-las em sebos e bibliotecas.

Explico por que elegi dois livros. Se a intenção para aquele ano era radicalizar na experimentação de currículos e práticas de trabalho com o texto literário, busquei propor uma forma que expandisse o exercício de mediação indo em direção ao que denominamos intermediação. Ou seja, todos os leitores envolvidos na experiência daquela leitura seríamos, cada um à sua maneira, corresponsáveis por formular questões e apresentar caminhos de sentido para a leitura do texto. Entendendo que um trabalho de comparação costuma ser bastante enriquecedor para esse processo, e no intuito de ampliar o repertório dos estudantes em relação

²⁶ Para facilitar qualquer processo de citação e referência aos livros trabalhados, optou-se por manter a referência ao título **1984**, enquanto **Admirável mundo novo** será representado pela abreviação **AMN**.

²⁷ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações 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). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLDT também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (Trecho retirado do site oficial do Ministério da Educação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>).

aos clássicos distópicos, decidi propor a leitura dos dois livros ao mesmo tempo da seguinte forma: metade da turma ficou responsável pela leitura de um livro e a outra metade pela leitura do outro (essa escolha foi feita por sorteio na presença dos estudantes). As aulas buscavam abordar temas e estruturar recortes que atravessariam as duas narrativas. Havia momentos de leitura das duas obras – às vezes uma obra ganhava mais destaque em uma aula, mas a ideia era trabalhar sempre no exercício da comparação das experiências distópicas que cada romance propunha.

Por se tratar de obras de maior fôlego de leitura e complexidade estrutural, e para diversificar e fortalecer espaços de troca de experiências leitoras, julguei igualmente interessante conjugar a leitura autônoma e individual com diferentes formas de socialização da leitura a fim de criar caminhos para as comunidades leitoras. Dessa forma, propus a organização da turma em *clubes de leitura* com o objetivo de promover – dentro do espaço-tempo da sala de aula – encontros em pequenos grupos, contendo leitores das duas obras, que compartilhariam as suas experiências de leitura, além de perceberem as especificidades e os pontos de contato entre os dois romances. Esses encontros eram semanais e alimentados com a contribuição da mediação docente, responsável por levar provocações, recortes, desafios de leitura que ajudassem os alunos neste diálogo entre as obras. Assim, em praticamente todas as aulas havia o momento de reunião dos clubes (15 a 20 minutos), seguido da roda coletiva que daria sequência às leituras e análise dos livros.

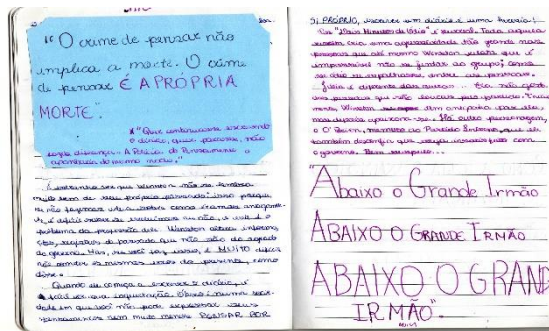
Entrar nas turmas apenas uma vez por semana realizando pela primeira vez um currículo experimental ainda praticamente sozinha e lidando com estudantes assoberbados por um Ensino Médio em geral muito conteudista formava parte do contexto de realização da prática, e, por óbvio, gerou tensionamentos e algumas dificuldades de execução que vamos analisar mais adiante no capítulo 6. Contudo, mesmo diante de algumas problemáticas o trabalho aconteceu e, se não realizamos tudo o que prevíamos, fizemos o possível para fortalecer a subjetividade leitora aliada à elaboração crítica de sentidos para os textos. Importante dizer que naquele ano eu orientava dez licenciandos e licenciandas, que foram valiosos parceiros na compreensão e execução da proposta, contribuindo nas etapas de leitura, no acompanhamento dos clubes, na leitura e avaliação dos diários. Assim, o trabalho coletivo e articulado foi possibilitando a paragem das arestas e a percepção detalhada de todas as etapas do projeto no decorrer de sua execução, cujos principais elementos de sua produção escrita serão analisados a seguir. Lembrando que, para este capítulo, o recorte de análise dos diários dialogará com os critérios levantados por Rouxel em sua pesquisa sobre os diários de bordo de jovens franceses do Ensino Médio, cuja abordagem levantou alguns possíveis caminhos de expressão e construção de

pertencimento à cultura literária. São eles: **1. Excertos/citações;** **2. Paráfrase/reformulação/resumo;** **3. O comentário e seus desdobramentos;** **4. Atravessamentos identitários.**

4.3.1 Excertos/citações

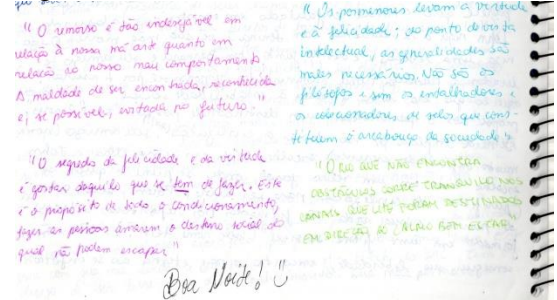
Neste trabalho de composição que é o diário, alguns mecanismos textuais são utilizados pelos leitores a fim de dar concretude e legitimidade aos seus processos de significação e apropriação das obras. Retomando a ideia de Lejeune, de que o diário é uma atividade de crise e que, portanto, traduz uma necessidade de capturar algo do instante vivido para de alguma forma tentar compreendê-lo e conservá-lo, estratégias como a citação e o recorte são bem-vindas e fazem parte, inclusive, deste exercício de buscar sua voz a partir da voz do outro. Já dizia Michel de Certeau (1994) que a leitura é uma *caça furtiva*, ou seja, uma ação de apropriação que aponta formas singulares de habitar os textos. Em diálogo com essa noção, Petit afirma: “[Na leitura] apodero-me de um pedaço, levo-o em meus pensamentos, combinoo com outros fragmentos. Com esses materiais emprestados construo uma morada onde habitar [...]”. (PETIT, 2013, p. 87). Observando estes exercícios de recorte e cole dos leitores-estudantes, optei, neste critério em particular, por apresentar algumas imagens dos diários. Dessa forma, entende-se que, na maioria dos casos, quando havia a citação, ao contrário de outros tipos de texto, havia também todo um trabalho estético de alocação do excerto no diário, uma maneira de destacá-lo dos demais textos produzidos ali de tal forma que vale a pena agregá-las à análise. Vejamos alguns exemplos:

Fig.1



Legenda: O crime de pensar não implica a morte. O crime de pensar É A PRÓPRIA MORTE. (1984)

Fig.2

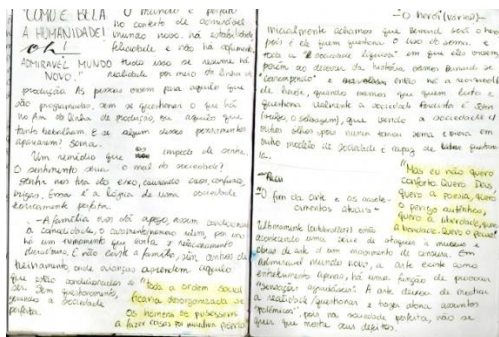


Legenda: O segredo da felicidade e da virtude é gostar daquilo que se tem que fazer. Este é o propósito de todo o condicionamento, fazer as pessoas

amarem o destino social do qual não podem escapar. (AMN)²⁸

contaminação da imundície da vida civilizada. (AMN)

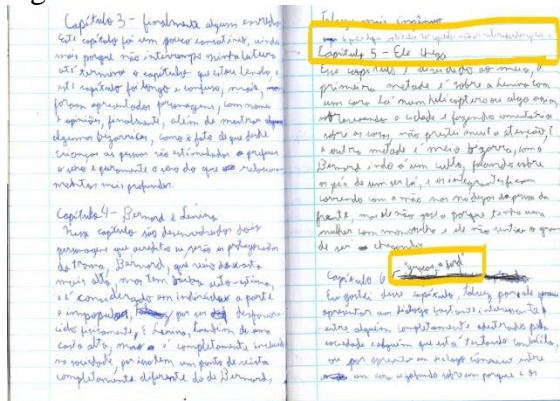
Fig.3



Citação 1: Toda a ordem social ficaria desorganizada se os homens se pusessem a fazer coisas por iniciativa própria.

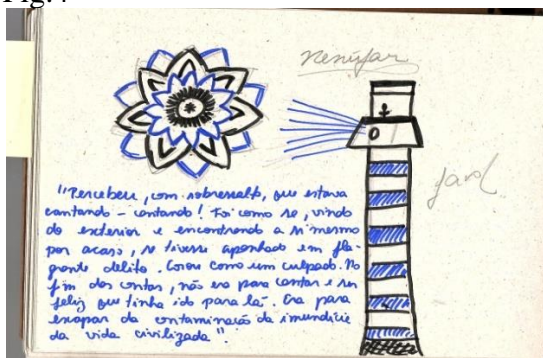
Citação 2: Mas eu não quero conforto. Quero Deus, quero a poesia, quero o perigo autêntico, quero a liberdade, quero a bondade. Quero o pecado. (AMN)

Fig.5



Legenda: * “A partir daqui, os capítulos dos meus capítulos vão ser retirados dos capítulos do livro”. / Cap 5: Ele chega/ Cap 6: Graças a Ford. (AMN)

Fig.4



Legenda: Percebeu, com sobressalto, que estava cantando – cantando! Foi como se, vindo do exterior e encontrando a si mesmo por acaso, se tivesse apanhado em flagrante delito. Corou como um culpado. No fim das contas, não era para cantar e ser feliz que tinha ido para lá. Era para escapar da

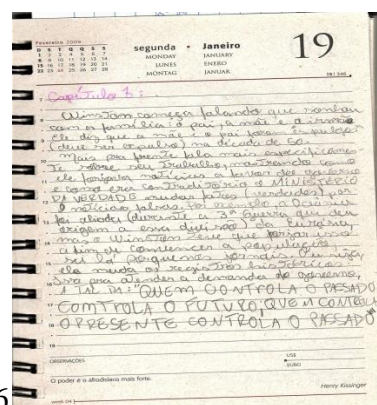


Fig. 6

Legenda: Quem controla o passado controla o futuro, quem controla o presente, controla o passado. (1984)

Imagens dispostas: páginas de diários de estudantes acompanhadas de transcrição. Acervo da autora.

²⁸ Como nem todas as citações serão analisadas de modo detalhado, mas tratadas, neste caso,

como síntese de algumas escolhas da leitora, optou-se por legendar apenas uma das citações.

Ao longo das leituras, pude perceber que os critérios de escolha para a retirada de uma citação dos textos são variados e partem de diferentes motivações. Rouxel vai afirmar que o exercício da cópia de uma citação relaciona-se com um desejo de conservação e de elaboração de certa antologia pessoal: “por vezes as passagens copiadas [...] compõem uma espécie de antologia pessoal; esses extratos são apresentados sem comentários, pois, explica o leitor, o texto basta por si só.” (Rouxel, 2012, p. 277). Esse é o caso especialmente da **figura 2**, mas também aparece na **figura 1** e **4**. A leitora da **figura 2** reserva praticamente uma página para colocar em destaque, cada qual com sua cor, várias citações retiradas de diferentes momentos do livro que a chocaram, causaram impacto, seja por concordar ou, como foi mais comum, discordar veementemente. Logo após separar os trechos, em um momento final do diário, ela diz: *“Este livro é muito diferente de todos que eu já li, pois retrata de um modo diferente a nossa sociedade; eu vi nossa sociedade na história. A falsa felicidade, a obrigação de gostar de alguma coisa [...] Me surpreendi bastante, no início achei eu seria um livro chato....e não foi.”* Já a leitora da **figura 1** faz dois tipos de citação: a que está na legenda, destacada por uma página azul no diário e que parece ser movida pelo choque da revelação de que o ato de pensar levaria à morte dos cidadãos (motivação semelhante à da leitora da figura 2), bem como a escrita repetida da frase “Abaixo o Grande irmão”, feita em letras garrafais que vão se agigantando numa progressão (seria um grito?). Tal lema era utilizado pelos manifestantes do livro **1984** e sua citação produz uma espécie de protesto solidário pela vida das personagens vítimas daquele sistema opressor.

A citação na **figura 4** remonta ao final do livro **AMN**, e é o excerto que encerra uma série de outras citações da leitora relativas ao seu incômodo sobre a retirada da arte da vida dos cidadãos e a controversa noção de civilização trabalhada no romance de Huxley. Ela está em azul e acompanhada da imagem do farol, emblemática, pois representa o local da morte do personagem denominado “Selvagem”, símbolo de resistência diante daquela sociedade desumana. Vale dizer que, no geral, o cerceamento da liberdade, a perspectiva individualista denunciada nas tramas, além da crença na ausência da arte e do amor como marcos civilizatórios marcaram fortemente a experiência leitora dos estudantes, e isso se apresentou primeiramente na forma de citação.

Ao contrário do que poderíamos pensar a respeito de uma antologia pessoal, em que conservamos aquilo que nos faz sentido, que admiramos, ou que diz de modo exemplar aquilo que pensamos, a maioria das citações feitas nesta experiência de 2017 marcaram, como já mencionado, um sentimento de revolta, sensação do absurdo, algo que precisava ser grifado

para que eles nunca se esquecessem de que aquilo poderia ocorrer. Desse modo, os excertos também foram bastante aproveitados como pontos de partida para as nossas análises no intuito de engajar as motivações subjetivas na proposição de caminhos de sentido para o desenrolar das narrativas, indo além dos impactos iniciais de leitura. Assim, algumas citações, como as da **figura 3** e **6**, já mostram a citação associada a algum tipo de comentário, fruto das discussões realizadas, apontando para o desenvolvimento de certo grau de complexidade na interpretação e de marcas de autoria.

Tal qual a leitora da **figura 4**, a leitora da **figura 3** demonstrou incômodo, diversas vezes, tanto em aula quanto no diário, com relação ao movimento de cerceamento e apagamento da arte desenvolvido pela trama de **AMN** e, assim como sua colega, identificou-se com personagens que buscavam a transgressão, como os personagens Bernard e especialmente John, “O selvagem”. Após sua citação a respeito da liberdade, ela traça o seguinte comentário:

Ultimamente (outubro/2017) estão acontecendo uma série de ataques à museus e obras de arte c/ um movimento de censura. Em **Admirável mundo novo**, a arte existe como entretenimento apenas, há uma função de provocar “sensações agradáveis”. A arte deixou de mostrar/questionar e trazer a tona assunto “polêmicos”, pois na sociedade perfeita, não se quer que mostre seus defeitos. (I., leitora, figura 3).

Nesse perspicaz comentário, a leitora, a partir da citação, traça uma relação com um acontecimento do mundo atual²⁹ e, em seguida, retoma a trama, nomeando a arte defendida ali como lugar de prazer raso e superficial, além de elaborar uma hipótese para esta defesa: uma sociedade perfeita é, na verdade, uma sociedade que se aliena de suas questões e problemas.

O leitor da **figura 6** vem, por sua vez, desde o início da página, elaborando uma paráfrase sobre as atitudes de Winston (1984) a fim de entendê-lo melhor, descrevendo o comportamento desse personagem dentro do “Ministério da Verdade” (que ele escreve em letras grandes) e sua “estranha” (segundo o leitor) tarefa de alterar os registros históricos “*para atender a demanda do governo*” (JP, leitor, figura 6). Nesse sentido, a citação utilizada aqui se aproxima de sua tradicional função de reafirmar/endossar as ideias que foram sendo desenvolvidas pelo autor do diário e que encontram eco e confirmação no texto lido e analisado.

Por fim, chama nossa atenção o modo como o leitor da **figura 5** utiliza o recurso do recorte e da citação. Nesse caso, ao contrário dos demais – que ora se ativeram na reprodução

²⁹ A estudante referia-se a uma série de atos de censura a obras de arte que ocorreram naquele ano, como o cancelamento da exposição *Queermuseu – Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, no MAM SP, além de peças de teatro e outras exposições que tematizavam principalmente a diversidade sexual e de gênero, fortemente atacadas por grupos ultraconservadores como o MBL. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2017/10/o-que-esta-por-tras-da-censura-a-arte-no-brasil/>, acesso em 19 de agosto de 2021.

do trecho, ora se lançaram a uma atitude interpretativa mais complexa associando citação e comentário ou citação e paráfrase –, houve um exercício de síntese e de estilização da escrita a partir de uma apropriação deliberada de trechos do livro para elaborar sua análise. Assim, o próprio leitor começa anunciando sua estratégia (deixando evidente o pacto autor-leitor) e, ao analisar o capítulo cinco, retira a frase “Ele chega” para desenvolver seu texto, que vai se dividir em um breve resumo no qual situa o pronome “ele” presente no título, seguido de uma crítica de estranhamento diante das reações dos personagens a partir da chegada deste outro personagem da história.

No título de análise do capítulo seis, há, por sua vez, uma apropriação crítica da frase “Graças a Ford”, que se evidencia naquilo que chama sua atenção como leitor e que ele apresenta logo em seguida: “*Eu gostei desse capítulo, talvez por ele apresentar um diálogo bastante interessante entre alguém completamente adestrado pela sociedade e alguém que está tentando combatê-la*” (H., leitor). Ao colocar em evidência esse trecho, ele demonstra o entendimento de que, apesar de não haver a figura de Deus, mantém-se ainda o endeusamento a uma estrutura e isso diz bastante sobre os valores e modos de viver daquela sociedade que, se não venera um ser misterioso, todavia venera outras estruturas de controle e poder.

4.3.2 Paráfrase/reformulação/resumo

O primeiro ponto que acabamos de trabalhar já nos mostra que a divisão proposta para este capítulo serve mais a um propósito didático-metodológico de análise do que a uma tentativa de reproduzir *ipsis litteris* o movimento de escrita diarista, uma vez que as estratégias textuais e de estilo, como vimos, se atravessam e se sobrepõem, e, portanto, falar de uma implicará falar, de algum modo, sobre as demais. Assim, já mencionamos alguns comentários e paráfrases associadas à citação e vamos seguir dando ênfase a este outro recurso que, todavia, parece o inverso do critério anterior: buscar suas próprias palavras para dizer aquilo que já foi dito pelo texto.

Em linhas gerais, pude perceber que o exercício do resumo e de estruturas parafrásticas condiz com a busca pela compreensão leitora através da tradução e da sustentação de um diálogo interno forjado pelo diário, que, por sua vez, se estende a um diálogo com o professor leitor do texto. Além disso, podemos pensar no resumo e na explicação fortemente presentes nos diários enquanto ferramentas textuais estruturadoras e organizadoras da relação texto-leitor que, se bem aproveitadas (pela mediação, pelo próprio leitor em seus processos de apropriação), servem como uma espécie de “porta de entrada” para outros recursos da atividade

ficcionalizante, ainda que tímidos, como pequenos comentários subjetivos ou depreensões por meio de poucas frases ou pelo uso dos parênteses. Ao fim e ao cabo, o fato é que essas estruturas são quase unanimidade entre os diários e cada um as utiliza de modos e graus distintos. Separei alguns exemplos:

Trecho 1

Winston começa falando que sonhou com a família: o pai, a mãe e o irmão. Ele diz que a mãe e o pai foram “expurgados” (**deve ser expulsos**) na década de 50. Mais pra frente fala mais especificamente sobre seu trabalho, mostrando como forjava notícias a favor do governo e como era contraditório o **MINISTÉRIO DA VERDADE** mudar fatos por notícias falsas. [...] Tem um bagulho **que também não entendi direito**. O Duplipensamento. “Saber e não saber, defender ao mesmo tempo duas opiniões que se anulam...” **PRA MIM ISSO É UM CRIME DE METALINGUAGEM, HIPOCRISIA, SEI LÁ.** (JP, leitor de **1984**, grifo nosso).

Trecho 3

Querido diário, li o capítulo três, neste capítulo **conhecemos** alguns personagens como Lenina, Fannes, Henry e Bernard e também descobrimos como eles pensam sobre a vida como era antes, tipo como eles não conseguem imaginar uma mulher ter um filho. Também fala sobre a Guerra dos 9 anos, **só que nesse capítulo fiquei muito confuso, pois a sequencia não é a mesma**, uma hora é um dos caras fodas do mundo outra são as conversas com as garotas. (JG, leitor de **AMN**, grifo nosso).

Trecho 2

Querido diário,
Olha eu aqui denovo pra falar do *1984*, **gente**, o Winston começou a parar pra pensar e duvidar dele mesmo (**eu mesma rs**). Ele reparou que a cidade estava indo muito mal, na real só ele sabia disso porque só ele lembra do passado verdadeiro da cidade. [...] Aí vem um dilema né, como ele vai saber se é verdade se ele não tem provas e se só ele sabe? **CONFUSO**.
Tem um capítulo que o Winston vai na casa da mulher consertar a pia e as crianças chama ele de “criminoso das ideias”, **olha que louco, né? Bando de alienados**. (Y, leitora de **1984**, grifo nosso).

Trecho 4

Boa tarde!
Desculpa demorar tanto pra voltar a escrever, mas esses dias foram bastante conturbados. Maaaaaasss, vamos lá. O livro retrata uma sociedade futurística e bem organizada através de castas (**que eu entendo por classes sociais**). [...] Todos naquela sociedade aprovam e gostam do sistema de produção de seres humanos, tal fato é bastante enfatizado **pelo grande hipócrita** Diretor de Incubação e condicionamento (Detalhes para mais tarde he he he). [...] / Bernard percebe que a mãe de John é amante do diretor e para desmoralizá-lo leva os dois para a civilização. John se torna o centro das atenções, **parece um animal enjaulado em exposição, absurdo**. (I, leitora de **AMN**, grifo nosso).

<p>Trecho 5</p> <p><i>Dia 1:</i> Tô achando que descobri uma pessoa no livro que me parece ser “normal”, o nome dele é Winston, e o mesmo não parece concordar com o mundo que vive. / <i>Dia 2:</i> Lembra quando eu disse de um homem chamado Winston? Então, estou achando que ele vai morrer! O cara tem um pensamento diferente do mundo em que vive...não sei o que está por vir, mas coisa boa não é. / <i>Dia 3:</i> Agora até o coitado do Winston tá achando que vai morrer, olha só uma frase que ele pensou: “E diante dele abria-se não a morte, mas o aniquilamento. O diário seria reduzido a cinzas e ele a vapor”. Ele esta achando que vai morrer, só porque escreve em um diário seus pensamentos. Se eu tivesse no mundo dele provavelmente também iria morrer, pois o que estou fazendo é escrever em um diário os meus pensamentos. (M, leitora de 1984, grifo nosso).</p>	<p style="text-align: center;">*****</p> <p>Trecho 6</p> <p><u>As teletelas:</u> muito bizarro, você não pode desligá-la, não pode diminuir o volume e ao mesmo tempo que transmite os programas do governo, ela também te observa [...]</p> <p><u>Novilíngua:</u> outra coisa extremamente chocante, o grande irmão criou essa nova língua para tirar palavras como revolução do vocabulário do povo.</p> <p><u>Os ministérios:</u> A sociedade é organizada em 4 ministérios, o da Verdade, onde Winston trabalhava, esse ministério cuidava das notícias, o Ministério da Paz cuidava da guerra, o do Amor mantinha a lei e a ordem e o Ministério da Fatura que cuidava da economia. O que eu acho engraçado é que as funções dos ministérios ao um pouco contraditórias aos seus nomes. (A descrição me leva a perceber que é uma cidade miserável, uma cidade “cinza”). (MR, leitora de 1984, grifo nosso).</p>
--	--

Para começar, fica evidente em todos os trechos, em menor ou maior grau de complexidade, uma presença, que eu diria compulsória, da interface subjetiva, que se instaura nas brechas e/ou a partir das paráfrases e dos resumos, fazendo com que, mesmo diante destas estruturas mais conservadoras, o fio narrativo encontre sua meada. A narração é, como vimos em outros capítulos, fundamentalmente uma atividade formadora, cujo saber se consolida no tecido da experiência. Estamos presenciando, nestes excertos, a manifestação da dimensão narradora que vai sendo convocada à medida que os sujeitos leitores são atravessados pela experiência de leitura e necessitam narrá-la para construir conhecimento e sentido sobre ela e a partir dela.

Nomeando de outra maneira, é possível perceber a atividade ficcionalizante dos leitores por meio destas mostras de uma leitura cursiva associada a exercícios de análise (o *metaleitor* de Souza) ainda que com pouca complexidade. É o/a leitor/a evocando mais livremente suas impressões e sentimentos, conjugando-as a ferramentas igualmente necessárias para construir

a compreensão e a interpretação do texto, tais como, neste caso, os resumos, reformulações e paráfrases.

É verdade que esse tipo de recurso textual, tendo como parâmetro os três anos de experiência com diários de leitura, se mantém de modo mais sistemático em diários de leitores cujo fôlego de leitura é menor ou em leitores com menos recursos interpretativos. Estes lançavam mão fortemente dessas estruturas como uma espécie de acomodação dos caminhos de construção de sentidos, mas também como um espaço seguro e conhecido de escrita, com poucos riscos. Para esses estudantes foi ainda mais importante uma mediação que os encorajasse e impulsionasse em direção ao enfrentamento do texto, utilizando recursos cada vez mais autorais; no entanto, a depender da complexidade da obra lida, como no caso de **1984** e **AMN**, resumir e parafrasear são e foram recursos amplamente utilizados por quase todos porque os dois livros tinham uma característica específica: introduzir o leitor em um mundo futurístico, muito diferente do deles e ordenado à luz de outros paradigmas sociais (que aos poucos fomos desvendando e reconhecendo-os em nossa própria sociedade). Ou seja, havia muito terreno para ser limpo “*antes de começar a aventura*”, como disseram alguns em seus diários.

Isto explica, por exemplo, a concentração da maior parte das paráfrases e resumos nos registros de leitura dos primeiros capítulos das obras, como é possível notar nos trechos selecionados, com exceção dos **trechos 2, 4 e 5**, nos quais os resumos não apenas introduzem a trama, mas também seguem acompanhando o desenrolar do enredo. De todo modo, todos fazem um esforço inicial de descrição e apresentação dos mundos ficcionais, de seus personagens e de suas leis a ponto de elaborarem até uma escrita em formato de lista informativa, como no caso do **trecho 6**. É interessante perceber também que esta necessidade descritiva vem, não apenas da dificuldade de compreensão pelo excesso de informações contextuais que as obras oferecem, mas também tem sua origem em tentar elaborar uma verossimilhança, um caminho de crença naquelas realidades tão absurdas nas quais eles estavam sendo introduzidos. Podemos começar pelo próprio **trecho 6** que, antes da descrição de cada ponto, precisou expressar seu sentimento diante daquela realidade posta. Fez, primeiramente, por meio de adjetivos (“bizarro”, “chocante”, “engraçado”), passando por uma percepção leitora ainda receosa sobre a contradição entre nome e função dos ministérios, até elaborar uma imagem metafórica para aquela cidade (“cidade cinza”) que ela insere nos parênteses como algo a parte, mas que a meu ver é um dos pontos mais interessantes e autorais deste trecho.

Os grifos em negrito chamam atenção, portanto, para alguns aspectos da subjetividade leitora que se realiza em forma de adjetivos, pequenos comentários, por meio da elaboração de algumas hipóteses e até mesmo na apresentação de alguns aspectos identitários. Assim seguimos com o percurso do **trecho 1**, de um estudante com bastante dificuldade de engajamento nas leituras mais longas, porém muito participativo, e que vai, ao longo de seu texto, pontuando algumas dúvidas de vocabulário e de determinadas regras daquela sociedade. Contudo, o mais interessante nesse trecho é que, mesmo com a dúvida – e, na verdade, a partir dela –, ele elabora sua própria hipótese interpretativa para a lei do *duplimensamento*, fazendo uso, tanto de seu conhecimento linguístico quanto confrontando os valores axiológicos daquela sociedade em relação aos seus próprios valores.

“Hipócrita”/“hipocrisia” foram termos que o leitor do **trecho 1** e a leitora do **trecho 4** (ambos da mesma turma, por sinal) compartilharam. Mesmo lendo obras distintas, aos poucos iam percebendo serem semelhantes em alguns aspectos, justamente por termos feito essas descrições e resumos iniciais compartilhados tanto nos clubes de leitura quanto no coletivo maior com minha mediação. No **trecho 4**, além da valoração de um personagem como “hipócrita”, essa leitora – que possui mais fluência em livros “grandes”, mas demonstrava imaturidade no pensamento abstrato – utiliza os parênteses para tentar associar com seu universo pessoal o que ela entendeu sobre a noção de castas. Assim como a leitora do **trecho 6**, ela consegue elaborar uma relação imagética abstrata que constrói sentido para a ação sofrida pelo personagem nomeado “Selvagem”.

Os leitores dos **trechos 2 e 3**, dentre outras coisas, utilizam a leitura cursiva para apontar dúvidas sem, todavia, apresentar hipóteses ou caminhos de entendimento. Uma delas foi sobre o posicionamento de Winston na trama, que a leitora do **trecho 2** denomina um dilema “CONFUSO”, com letras em caixa alta; já o leitor do **trecho 3** aponta uma dificuldade de compreensão gerada pela simultaneidade de ações da trama. Dilema ou não, confuso ou não, o importante aqui é a legitimação desses caminhos de entendimento dos textos que vão, necessariamente, passar por “erros” e dúvidas de leitura e que, no entanto, devem ser aproveitados no instante do diálogo em sala de aula. Nesse momento, é essencial o professor fazer uso de seu papel mediador em prol da “expansão cooperativa dos sentidos” (Bajour, 2012). Ou seja, problematizar e/ou referendar o dilema com a turma ou, no caso do **trecho 3**, contribuir para construirmos sentidos coletivos sobre a escolha estética da simultaneidade para aquele momento da narrativa, por exemplo.

No entanto, o que mais me chama atenção nesses trechos não são as perguntas ainda sem resposta, mas principalmente um dos pontos que eu considero essenciais na relação com o

diário de leituras: o engajamento no jogo dialógico que ele propõe. Foi possível notar que alguns dos trechos, como os **2, 3, 4 e 5**, referem-se explicitamente ao diário como seu interlocutor, seja por meio do já conhecido “querido diário”, seja através de estruturas sintáticas que anunciam este “outro” com quem se fala. Este testemunho de si para si (LEJEUNE, 2014), forjado na relação com o diário, cria um trabalho de composição que vai se dando conforme o jogo dialógico é instaurado e vivido, permitindo ver-nos de fato o processo: a dúvida que mais adiante encontra uma hipótese, uma hipótese que se comprova ou não, um sentimento que se transforma ao longo da leitura, imagens que vão sendo criadas para dar conta dos sentidos da obra, movimentos de aproximação e distanciamento dos leitores em relação aos textos (leitura subjetiva e leitura analítica), até a elaboração de uma subjetividade consciente (KILOMBA, 2017) de ter vivido uma experiência com o livro. Veremos esses movimentos também na análise dos comentários (próximo critério), mas este fenômeno já ocorre aqui. Os leitores dos trechos **2, 3 e 4** usam recursos semelhantes: entram no jogo cumprimentando seu interlocutor diário, utilizam vocativos e interjeições que apontam uma conversa (**trecho 3**); justificam com dados da sua vida pessoal uma ausência (**trecho 4**) e até mesmo abrem-se a apresentar um aspecto identitário com alguns personagens, como faz a leitora do **trecho 3**. Ao inferir que Winston, protagonista de **1984**, duvida de si mesmo, abre um parênteses para compartilhar este dado de identificação subjetiva, ainda que seguido de um “risinho”. Afinal, falar de si mesmo pode ser desconcertante, embora inevitável quando se vive a literatura.

Neste caminho identitário e dialógico, a leitora do **trecho 5** nos presenteia com vários momentos. Digo isto não somente do ponto de vista da pesquisa, mas especialmente na perspectiva da professora que pôde presenciar o esforço leitor de uma estudante que em sua autobiografia afirmou: “*nunca gostei de ler, achava um saco, nunca tive paciência para ler*”. Já nessa pequena amostra, notamos que ela não apenas se engaja na leitura como a registra processualmente, tornando visível o complexo processo de apropriação de uma leitura literária. Na descrição inicial, ela chama atenção para a presença de um personagem que ela denomina “normal”, o que podemos entender como o personagem que faz a triangulação com o leitor, na medida em que, assim como ela, considera absurda a organização social presente no livro; em seguida usa uma estrutura de continuidade (*Lembra quando eu disse...?*) para elaborar uma hipótese bastante fundamentada sobre a possível morte do protagonista. Até, por fim, levantar um aspecto identitário a partir da percepção de que, assim como Winston, ela também escreve o que afirma serem “*seus pensamentos*” no diário, e se coloca no lugar dele, tendo a dimensão de seu próprio espaço de liberdade em relação à privação vivida pelo personagem.

4.3.3 O comentário e seus desdobramentos

Seguindo a trilha dos vestígios deixados pelos diários de leitura, observemos mais atentamente alguns caminhos de aprofundamento da construção de sentidos por meio da conjugação cada vez mais imbricada entre subjetividade/análise, concretizada pelo que estamos chamando de *comentário*. Rouxel afirma que este “permite observar o modo de construir relações pelo qual se elabora a cultura literária. Esse modo de relacionar se exerce em três dimensões: relação do texto lido com outro texto, relação com o universo pessoal do leitor e relação com o mundo.” (ROUXEL, 2012, p. 175).

Nesse sentido, não se trata de defender a cultura do comentário fruto de uma tradição formalista, de postura distanciada e retórica diante do texto literário; um tipo de comentário fortemente associado à crítica de admiração e a uma consequente sacralização do texto (HOUDART-MÉROT, 2012), que se apresenta na escola, especialmente no Ensino Médio, na forma de uma “pedagogia da admiração” (Idem, p.103). A mudança de perspectiva que propomos defende o comentário enquanto fruto do enfrentamento do texto; eu, leitor, comento o texto porque tenho o que dizer sobre ele, e ele me provoca em diversas direções. Assim, é possível ver, por exemplo, comentários oriundos de diários diferentes que, por vezes, se encontram em suas análises, porém não devido a uma demanda de resposta exigida pela professora, mas sim pelos movimentos de expansão colaborativa de sentidos que a mediação em sala de aula vai provocando. Dessa forma, ao contrário do que tradicionalmente o comentário tem representado dentro dos estudos literários, aquele que parte da relação texto-leitor é vivo, tem caráter dinâmico e pode representar uma via de elaboração autoral, como veremos logo a seguir nos exemplos selecionados, tendo em vista três desdobramentos: **interleiturais; a leitura e o mundo; e jogos dialógicos.**

A) Desdobramento 1: Interleiturais

Começamos observando as relações interleiturais, ou seja, traços de associações entre leituras já realizadas por alguns estudantes:

No capítulo 8, John está contando sobre sua vida e no final, Bernard o chama para ir à esse “novo mundo”. Então John fala “Oh, admirável mundo novo...” e essa fala vem de uma peça teatral de Shakespeare: A Tempestade: Uma história de dor e reconciliação, uma história de vingança, amor, conspiração oportunistas e uma história que contrapõe a figura desforme, selvagem. Há uma ilha que é habitada por

próspero, Duque de Milão e mago, e sua filha Miranda. Eles são levados à força, num ato de traição política. (L., leitora, **AMN**).

Aparentemente é uma sociedade consumista. O modo como eles incubam os bebês dá nojo, dando menos oxigênio. Engraçado é que os nomes Lenina e Bernard Marx me lembram os símbolos comunistas. Lenina parece Lenin no feminino e Marx ~~parece~~ é uma referência direta ao Karl Marx, idealizador do comunismo. (JV, leitor, **AMN**).

Engraçado, o Winston tem uma variz ulcerada na perna. Me veio a cabeça que talvez essa possa ser uma referência a Aquiles. Já pode ser um sinal (não que eu ainda não tivesse percebido) que ele de alguma forma vai ser o herói. Pode não ter nada ver, mas sei lá... (M., leitora de **1984**)

Tomando como dados contextuais da análise o conhecimento sobre os gostos e percursos pessoais de cada estudante, as relações traçadas acima se tornam mais interessantes na perspectiva da singularidade que cada uma revela. No caso da primeira leitora, é bastante coerente que ela tenha trazido para o diário uma referência teatral, haja vista que na época era estudante de teatro dentro e fora da escola. Há então uma relação de interleitura (seja porque ela leu a peça ou estudou sobre) e ao mesmo tempo a percepção de um jogo intertextual porque, de fato, o autor de *AMN* era leitor de Shakespeare e deixa evidente em seu livro a referência ao dramaturgo. Desse modo, apesar de não desenvolver com profundidade possíveis associações entre o livro e a peça, ela faz um pequeno resumo de *A tempestade*, chamando atenção justamente para pontos possíveis em comum com o livro, como a presença de uma ilha e o isolamento forçado, a questão da privação de liberdade quando há discordância diante das regras estabelecidas.

Já o leitor do segundo trecho sempre demonstrou interesse por história e política. A família (a mãe, professora) foi muito presente e atuante na formação leitora e política do filho, e, além disso, essa turma foi a primeira a ter em seu currículo a disciplina sociologia no 9.º ano do EF II, série anterior ao de nossa experiência. Assim, esta perspicaz conexão que o estudante constrói provém de um conhecimento prévio cujo acesso foi ofertado pela própria escola e incentivado pela família. Interessante que ele começa com uma menção ao consumismo percebido naquela sociedade e utiliza o termo “*engraçado que*” para tratar desse estranhamento diante da associação com os nomes porque, para ele que tem conhecimento sobre o assunto, o comunismo é um sistema social e econômico avesso ao consumismo apresentado no livro. Por fim, cabe ressaltar seu movimento de riscar o verbo “parecer” substituindo-o pelo verbo ser, assumindo como leitor uma postura mais assertiva diante de sua leitura.

O terceiro exemplo de interleitura gera uma hipótese sobre o protagonista de **1984** e é realizada por uma leitora bastante engajada nas leituras propostas pela escola e que também

possui hábitos leitores fora do espaço escolar. Naquele ano, trabalhamos a trajetória do herói dentro de diferentes tradições literárias: o herói trágico, o herói épico/mítico e o herói moderno, representado pelos protagonistas das distopias lidas. Assim, a história de Aquiles, além de ser amplamente difundida, estava “fresca” como referência porque nós mencionamos e lemos parte da *Ilíada* como revisão do herói clássico antes de lermos as narrativas distópicas. Nesse caso, a leitora associa um elemento localizado na perna de Winston com a marca de Aquiles para referendar sua hipótese de que ele seria de fato o protagonista da trama. De fato, ele o é; no entanto, o que tivemos a oportunidade de analisar nos encontros em sala de aula foi que a atuação desse herói era extremamente limitada por sua humanidade, e, nesse sentido, o calcanhar de Aquiles se assemelharia com a veia ulcerada na perspectiva da fragilidade, e não exatamente da força heroica.

Fica evidente que a construção de interleituras concretiza-se por meio de experiências leitoras anteriores incentivadas e promovidas pela escola, família e/ou demais redes de sociabilidade e que encontram espaço no diário para serem legitimadas enquanto caminhos de apropriação das leituras. “A leitura das obras é, antes de tudo, uma ‘leitura para si’ da qual o sujeito tira o que lhe é necessário para formar seu pensamento e sua personalidade” (ROUXEL, 2012, p. 177) e isso enraíza a construção da cultura literária e o desenvolvimento da *atitude interpretativa* (COLOMER, 2007) na experiência de cada sujeito-leitor. Esses enraizamentos não se dão apenas nas associações entre leituras, mas incluem também as possíveis relações traçadas entre as leituras e suas percepções sobre o mundo. Este seria então o segundo desdobramento.

B) Desdobramento 2: A leitura e o mundo

Vejamos alguns exemplos:

É talvez um futuro menos cruel que **1984**, mas talvez porque as coisas sejam + por “de baixo do pano”. [...] As pessoas vivem para o que são programadas, sem se questionar o que há no fim da linha da produção. E se algum desses pensamentos aparecem? Soma. Um remédio que impede de sentir. O sentimento seria o mal da sociedade? Sentir nos tira do eixo, causando caos, confusão, brigas. Essa é a lógica de uma sociedade teoricamente perfeita. [...]

A realidade é brutal. Ela não existe para nos agradar, e um dos papéis da arte é representa-la, de forma direta ou não, porém quem está sendo questionado e quem está no topo não quer mostrar essa realidade. Por isso é mais fácil reduzir uma obra à “zoofilia” e “pedofilia”. Pois a realidade é difícil e a arte nos mostra isso. (I., leitora de AMN).

Andei pensando na última aula que tivemos na qual o **R.** deu a regência e trabalhou o conceito de UTOPIA e DISTOPIA. Utopias tem uma total influência do pensamento platônico, Platão dizia que nunca alcançamos o prazer esperado/idealizado pois sempre alcançamos nossos objetivos eles automaticamente deixam de ser nossos objetivos (lógico) e por isso nunca alcançamos uma plena satisfação e é por tal motivo que o ser humano está sempre evoluindo, pois não sentimos prazer no resultado, sentimos prazer no processo.

[...] A pergunta feita em sala: vale a pena formular utopias? Bem, tendo em vista que somos uma espécie que a arte tem como uma de suas funções representar a vida, a realidade humana, então sim, vale a pena formular utopias, MAS, PORÉM ENTRETANTO

TODAVIA

NÃO OBSTANTE

Também vale a pena formular distopias, pois a arte também tem como papel confrontar os ideais humanos. (AV, leitora de **AMN**).

Dia 6: Esse problema presente em **1984** é igual ao que estamos vivendo. Por não haver gente interessada em compreender e criticar de forma verídica aquilo que nos é imposto, engulimos tudo fingindo não sentir o amargo, pois apesar de ser ruim é mais fácil bebe-lo do que negá-lo. Estou generalizando mas eu acho que isso é bem real.

[...] / **Dia 7:** Com o desenvolvimento tecnológico não seria mais necessária e possível a desigualdade. Porém, assim como nos dias de hoje, aqueles que tem poder de nada interessa fazer os mais pobres terem melhores condições. Porque isso faria com que eles pensassem e assim veriam que não tem função haver uma minoria totalmente privilegiada e uma maioria na miséria. Assim seria possível um movimento revolucionário. / **Dia 8:** O objetivo da guerra é manter intacta a estrutura da sociedade. Ela é paz por fazer com que não aja movimento contrário ao que está acontecendo. A palavra talvez não seja paz, mas sim inércia. (M., leitora de **1984**).

O primeiro trecho selecionado refere-se ao diário de leituras mencionado em “excertos e citações” e pertence à leitora que havia se sentido particularmente tocada pela censura à arte no livro **AMN**. Já naquele momento, ela apresenta reflexões a partir das citações realizadas, assim como menciona a censura ocorrida contra algumas exposições e peças teatrais que tematizavam principalmente a diversidade sexual e de gênero. O trecho que trago agora dá sequência ao movimento analítico iniciado por ela e aprofunda uma percepção ética sobre a função da arte. Assim, a leitora inicia o texto traçando um paralelo com **1984**, livro que ela não leu, mas ouviu bastante a respeito nos clubes de leitura e nas aulas, indicando que a leitura compartilhada e comparada, apesar de exaustiva, contribuiu para a construção de perspectivas múltiplas sobre os temas tratados. Nesse viés comparativo, a instauração de um estado de exceção, como no caso de **1984**, lhe pareceu aparentemente mais violenta do que uma sociedade que sequer se recorda de como era antes e se mantém anestesiada pela droga “soma”. A partir daí, ela lança um questionamento – *o sentimento seria o mal da sociedade?* – e arrisca a resposta lançando-se em um exercício de alteridade, buscando compreender como opera a lógica daquela sociedade.

Seu comentário ganha, em seguida, tons mais autorais na medida em que, a partir do que observou na narrativa de AMN, apresenta o seu ponto de vista sobre a realidade e o papel da arte na vida social. Ao contrário do que é apresentado pelo enredo, para a leitora a realidade não é o espaço da ilusão, assim como a arte não é puro entretenimento; a realidade é dura, árida, e a arte, segundo ela (e Galeano), tem o papel de nos ajudar a olhar³⁰ para a vida. Por esse caráter complexo da arte, I. refuta termos que considera redutores e problemáticos como “zoofilia” e “pedofilia”, que foram utilizados para se referirem às obras censuradas em 2017.

O segundo trecho me provoca particular satisfação por duas razões principais: a primeira delas é ver o trabalho com a licenciatura reverberando nos diários e contribuindo para a construção dos sentidos do texto. O “R.”, mencionado no início do trecho era um dos licenciandos desta turma e foi responsável por trabalhar os conceitos de utopia e distopia a partir da leitura das obras e outras leituras propostas por ele em sua regência, ou seja, sua etapa final de estágio. O diário vislumbra aqui, a partir da sua função de registrar os vestígios do vivido, mais uma vereda de análise possível desta experiência que é a de pensar a formação do leitor literário a partir do fortalecimento da identidade professor-leitor-pesquisador desde sua formação inicial.

A segunda razão é a confirmação de que a formação do leitor, apesar de ser composta por uma confluência de caminhos, passa fortemente pelo direito ao acesso qualitativo à educação. A associação que AV faz entre os conceitos de utopia, distopia e a filosofia de Platão foi possível porque ela teve acesso aos textos e discussões, neste caso, através da escola. AV era estudante nova no CAP, proveniente de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, e que prontamente se interessou pelas discussões da disciplina Filosofia assim como pelos programas de PIBIC Junior³¹, ofertado pelo CNPq. Desse modo, naquele ano, ela passou a integrar como bolsista um grupo de pesquisa sobre filosofia clássica, e foi perceptível – o diário confirma isso – a ampliação de seus horizontes de leitura, associação e análise tanto dos livros quanto dos seus desdobramentos temáticos.

Voltando à análise do trecho em questão, chama a atenção uma possível tentativa de escrita que mimetiza as estruturas de análise filosóficas ou simplesmente de uma estrutura mais acadêmica, que tradicionalmente referencia-se em outros autores, por exemplo. Ao mesmo

³⁰ Referência ao texto “Função da arte”, presente no *Livro dos abraços*, de Eduardo Galeano (2005).

³¹ O Programa de iniciação científica Junior (PIBIC Junior) é ofertado no CAP-UFRJ para estudantes do Ensino Médio. É coordenado pelo Núcleo de Iniciação Científica Júnior (NicJr), responsável pelas ações de Educação Científica no CAP-UFRJ, em parceria com o Programa Institucional de Iniciação Científica do Ensino Médio da UFRJ (PIBIC-EM), o Programa de Vocação Científica da FIOCRUZ (PROVOC), o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), a Fundação Planetário do Rio de Janeiro e o Instituto de Pesquisa Jardim Botânico (JB).

tempo, ela se sente à vontade de propor um estilo de escrita que brinca com as conjunções adversativas, dispondo-as no papel com letras grandes, marcando o contraponto que será feito em seguida. Por meio desse processo mimético que busca certa identificação, AV não só procura aproximar-se do autor citado por ela, como também soma seu entendimento acerca da filosofia de Platão, agregando, às noções de utopia e distopia, as ideias platônicas a respeito do mundo das ideias e do mundo sensível. É assim que ela chega à primeira parte de sua resposta para a questão posta em sala: como somos seres que sonhamos e que nos movemos pelos sonhos, então, sim, precisamos das utopias. Contudo, também propõe uma resposta que contempla a distopia. Para isso, aborda a função da arte em uma perspectiva semelhante à apresentada pela leitora I., ou seja, a de que a arte questiona o estabelecido e tem como fundamento problematizar as certezas e crenças humanas. Sua análise aponta, portanto, para a necessidade da coexistência dessas duas forças, o que de fato foi uma discussão que tomou corpo nas conversas em sala de aula ao passo que íamos avançando nas leituras das narrativas e compreendendo as nuances dos projetos estéticos de cada uma.

O terceiro trecho pertence ao diário de M., a mesma leitora que fez a associação da veia ulcerada de Winston com o calcanhar de Aquiles. O recorte de agora traz uma série de comentários que M. foi escrevendo em uma evidente tentativa de compreender a lógica daquela sociedade fictícia à luz de nossa realidade, ou, dito de outra maneira, de apreender como o universo da obra se aproxima/distancia do universo social do leitor e de seus valores enquanto sujeito social. Chamo a atenção para os escritos dos dias 6 e 7, nos quais ela associa explicitamente duas problemáticas existentes no livro com o mundo concreto: a primeira delas diz respeito à ausência de crítica da sociedade com relação ao que nos é imposto pelos governantes. Refina sua análise e seu processo de ficcionalização produzindo uma metáfora – “sentir o amargo” – que busca traduzir em imagem o movimento de passividade diante daquilo que nos incomoda. Em seguida, ao levantar uma reflexão sobre a presença maciça da tecnologia, ela acaba produzindo uma possível tese para a já identificada submissão da maioria diante das opressões, que residiria, segundo ela, no total desinteresse dos poderosos em distribuir as riquezas e o próprio poder ao povo.

Nesta busca por aprofundar os caminhos de interpretação, a mediação docente serviu muito no intuito de ajudar a desvendar possíveis estratégias narrativas que, ao apresentar essa sociedade desumanizada, não a endossava, mas sim a denunciava, emitia um alerta para nós do tempo de hoje sobre como pode ser o tempo futuro. Assim, no processo de “retirar os véus”, M. conseguiu ler e elaborar uma interpretação bastante autoral do *slogan* “Guerra é paz”, promovido pelo Grande Irmão, raivosamente apontado por vários estudantes em seus diários,

porém sem necessariamente vir acompanhado de uma reflexão. M., ao contrário, consegue elaborar uma hipótese para essa associação a partir do olhar de quem mantém a guerra, transpondo a fronteira da leitura ingênua (Leitor vítima de ECO, 1989) para uma leitura que mede o distanciamento e a subjetividade. Foi ocupando o lugar do outro, sem justificá-lo, mas buscando compreensão do fenômeno, que ela refinou ainda mais sua análise e chegou à palavra inércia, numa espécie de tradução do que seria, de fato, esta suposta paz. A partir da proposta interpretativa da jovem leitora, compartilhada também oralmente, pudemos realizar uma associação intertextual, trazendo para a conversa em sala de aula o verso da canção do grupo Rappa: “Paz sem voz não é paz é medo”³².

C) Desdobramento 3: Jogos dialógicos

Neste desdobramento, retomo um fio de análise que começamos anteriormente em **paráfrase, reformulação e resumo**: a instauração do jogo dialógico leitor-autor/diário-interlocutor. Em paralelo à atividade ficcionalizante do leitor, que se opera por meio de apreensões, associações, confrontações, simbolizações, entre outras ações de imaginar, há o pacto ficcional instaurado na própria natureza da escrita diarista que forja este “eu sou o outro que me lê” e permite que o diário de leituras seja um espaço ficcional que registra os vestígios desta outra atividade ficcionalizante cultivada pela relação texto-leitor.

É claro que no caso do contexto escolar, esse diálogo se estende para a professora-leitora especialista e é também marcado por essa presença de interlocução. No entanto, especialmente nos diários que conseguiram sustentar uma rotina e uma constância maior de registros, foi perceptível a progressiva criação de uma autonomia diante da figura reguladora do professor, proporcional ao engajamento em acessar e escrever sobre seus próprios pensamentos e sentimentos a respeito da experiência com o texto literário. No caso da leitora M., apesar de ela não se referir diretamente ao diário por meio de vocativos, existe uma conversa instituída ali, percebida pela continuidade dialógica de seus registros, contribuindo para a feitura deste fio interpretativo que vai, dia a dia, se confirmando, se confrontando, se expandindo. Esse diálogo faz com que ela inclusive, ao final, elabore autonomamente uma reflexão teórica sobre o próprio ato de ler, fundamentada em um olhar diacrônico para sua experiência: “*Lendo o que eu tinha escrito antes de terminar a história ficou mais claro pra mim que os livros são desvendados aos poucos. Às vezes eu fico tão nervosa em entender tudo e captar toda a ‘muinteza do livro’*”.

³² Verso da canção “Minha alma”, composta por Lauro Farias / Marcelo Lobato / Xandão / Marcelo Yuka / Falcão, lançada em 1999.

que esqueço que é um processo. A leitura é um processo.” (M. leitora de **1984**). Através deste exercício inventivo de escrita reflexiva, M. aproxima-se do que já nos disse Petit, a respeito da sobreposição de tempos que a leitura engendra e que eu tomo a liberdade de evocar novamente a fim de firmar tanto a capacidade analítica dos estudantes diante de seus processos quanto a pertinência das palavras de Petit diante da ação do tempo no ato de ler literatura: “O tempo de leitura não é apenas o que dedicamos a virar páginas. Existe todo um trabalho, consciente ou inconsciente, e um efeito a *posteriori*, uma evolução psíquica de certos relatos ou de certas frases, às vezes muito tempo depois de os termos lido.” (PETIT, 2013, p. 48).

Seguindo ainda o rumo das estruturas dialógicas, quero compartilhar mais dois exemplos a fim de ratificar a importância dessa estratégia no engajamento dos leitores. G. é um estudante que desde o início da leitura de **1984** instituiu sua escrita de modo bastante metódico, traçando comentários capítulo a capítulo, comentando desde o título do livro – “*estou curioso sobre este livro, o título é apenas uma data pouco específica*” – até seu último capítulo. Quando tive contato com esse diário, minha expectativa era de uma escrita com pouca subjetividade, mais próxima de um registro protocolar da leitura realizada. No entanto, sua continuidade foi me surpreendendo ao apresentar um jogo tão dialógico capaz de incorporar elementos que sugerem uma conversa, com um encadeamento que faz uso de alusões, elipses, retomadas, interrupções subjetivas etc. Vejamos um recorte de sua sequência:

Cap 2: Influenciar crianças me lembra as propagandas de brinquedos infantis. **O diário de Winston vai ter um significado próximo ao diário de Anne Frank.**

Cap 3: esse cara tem sonhos pesados demais. O incentivo a exercícios físicos é interessante, gostaria que o Brasil tivesse isso. Se esconder em estações de trem é estilo filme londrino durante a segunda/primeira guerra mundial.

Cap 4: Não entendi, adulterar jornais é um trabalho normal? **Por que ser tão individual e solitários, ninguém trabalha junto?**

Cap 6: Winston já se apaixonou, como? Como ele confiou em alguém? **Ata, ele era casado.**

Cap 8: Cheiro de café é muito bom mesmo. **O individualismo é combatido, mas não se pode trabalhar em conjunto.** Esse velho de bigode **deve ser** experiente. Na verdade ele não lembra nada e o velho da loja do diário **parece** saber mais coisas.

Cap 14: O'Brien deve ser um espião, e bem informado.

Cap 19: Eu não consigo acompanhar como O'Brien se encaixa nas torturas, estou me sentindo confuso e intrigado. É confuso, não sei se ele está lá ou se é uma alucinação de Winston.

Cap. 20: A falta de detalhes causa angústia, ainda estou em negação em relação a O'Brien torturar Winston. **As cenas de tortura são criadas pela minha imaginação**, é extremamente desconfortante, não consigo mais ler esse capítulo. (Grifos nossos)

Ao contrário do que faz grande parte dos estudantes-leitores, G. raramente faz uso de paráfrases ou resumos em seus registros e apresenta diretamente as questões, dúvidas e demais comentários, subentendendo o contexto. Minha hipótese para isso é a de que, em seu jogo dialógico, a experiência da leitura de **1984** é compartilhada como se o diário também fosse um leitor do livro – além da já sabida interlocução com a professora-leitora –, que obviamente também reconheceria os temas abordados. Dessa forma, instaura-se uma espécie de triangulação comunicativa, cujos sujeitos são o estudante-leitor, o diário-testemunha e a professora-interlocutora. Uma vez que neste exercício ficcional todos os participantes compartilham de alguma maneira a experiência de ler **1984**, G. não vê necessidade de introduzir qualquer contexto e faz uso de elementos de coesão referencial para promover a continuidade de suas reflexões. Ao iniciar com “influenciar crianças”, introduzindo em seguida uma associação com um dado mais próximo de sua realidade (propagandas infantis), ele faz uma referência subentendida a respeito da manipulação ideológica de crianças no contexto da narrativa, por exemplo.

Os pronomes referenciais, as elipses e a elaboração de perguntas (algumas de caráter mais retórico, outras dúvidas de fato) também são recursos utilizados pelo estudante. Faz uso do termo “*esse cara*”, referindo-se a Winston, e mais uma vez aproveita informações a respeito daquela estrutura social para traçar associações a partir de sua subjetividade, buscando elementos de identificação. Os registros dos capítulos **4** e **6** trazem exemplos de questionamentos que igualmente só fazem sentido se compartilharmos o contexto de leitura. No capítulo 4, em especial, há exatamente um exemplo de pergunta retórica feita por G. sobre a adulteração de documentos na trama, mostrando um conflito com seu referencial de valores morais, assim como há uma incompreensão genuína sobre o individualismo arraigado naquela sociedade. Já no capítulo 6, o interessante é a presença da “resposta” para perguntas realizadas pelo próprio estudante – “*Ata, ele era casado*” – dando a sensação de um jogo ficcional de escrita tão processual que seus registros aparentam ser feitos praticamente concomitantes à leitura, construindo os sentidos linha a linha com a ajuda do diário.

Assim, ele segue, tendo o diário como testemunho de suas sensações e comentários subjetivos/analíticos. Neste bojo, cabem simples identificações sensitivas, como o gosto do café – o uso da palavra “*mesmo*” indica concordância e inclusive um nível de diálogo com o

personagem –, mas também há a retomada de fios ainda soltos na compreensão leitora. O amadurecimento de uma atitude interpretativa também é percebido quando G., ao retomar o tema do individualismo, apresenta, no lugar da pergunta anterior, uma compreensão da contradição instalada: “*o individualismo é combatido, mas não se pode trabalhar em conjunto*”. Além disso, o uso de verbos sugestivos, como “deve ser”, “parece”, mostra seu entendimento a respeito do caráter processual e provisório da leitura literária (assim como já havia percebido e mencionado em citação de sua colega M.).

Também é assim que ele vai buscando significados para as ações do personagem O’Brien, indicando suposições, buscando sentidos; no entanto, ele esbarra na ambiguidade e nos vazios da narrativa à medida que registra seu conflito diante da figura da personagem na trama. No recorte do diálogo, é possível perceber a quebra de expectativa em relação ao personagem, que indica, mais uma vez, a confrontação com os valores axiológicos do leitor, tendo o agravante da imagem da tortura, para ele insustentável. Chamo a atenção para o trecho “as cenas de tortura são criadas pela minha imaginação [...] não consigo mais ler este capítulo”. Nesse caso, é importante perceber que o diário – espaço da palavra – pode ser também o espaço seguro de dizer os silêncios diante de certas experiências impactantes de leitura. “Seguir os rastros do silêncio é uma maneira de ativar a sensibilidade pensante””, afirma Bajour (2019, p. 3), e, neste contexto, temos tanto os silêncios provocados pelos vazios da narrativa quanto o silêncio provocado no leitor diante da experiência estética dolorosa e inexplicável. Esses silêncios, longe de serem vazios de sentido, parecem corresponder em certa medida ao tempo psíquico de que fala Petit a respeito da elaboração do vivido e desafiam a mediação em sala de aula a entender que nem todos os silêncios precisam ser preenchidos.

Para finalizar o desdobramento “jogos dialógicos”, retomo o percurso já conhecido da outra estudante M., também leitora de 1984. Para situá-la, volto a sua citação anterior em que havia feito a seguinte suposição: “*Lembra do Winston? Então, estou achando que ele vai morrer! O cara tem um pensamento diferente do mundo em que vive...não sei o que está por vir, mas coisa boa não é.*” Este excerto, já analisado, evidencia a instauração do diálogo ainda no início da escrita, uma vez que estávamos na leitura dos primeiros capítulos. Avançando na leitura e nos registros de M., podemos perceber como o jogo permite que ela faça retomadas, assuma e reavalie pontos de vista, ancorando-se em suas percepções e sentimentos, porém sem deixar de lado a elaboração de uma análise crítica. Vejamos um exemplo em que ocorre uma dessas retomadas:

Querido diário, você pode perceber que eu mudei o meu tom de escrita. E isso aconteceu, pois não tem como eu escrever animada sobre um acontecimento horrendo e triste, estou aqui para expressar o que sinto sobre este livro e no momento eu me sinto angustiada e abalada. **O Winston não morreu, quer dizer, ele morreu sim, porém não foi do jeito que eu achava. Pensei que o corpo dele morreria junto com ele, no entanto o corpo dele permaneceu “intacto” enquanto os pensamentos críticos dele morreram.** A mente dele morreu. “AMAVA O GRANDE IRMÃO”. (M., leitora de 1984, grifo nosso).

Pela via do comentário desdobrado em diálogo percebemos como a leitora transita entre suas emoções e a elaboração analítica, chegando à conclusão, após a leitura do final do livro (feita em sala, lido pela voz da professora), de que aquilo que ela havia suposto no início aconteceu de maneira metafórica: a morte dos ideais, a personagem que sucumbe ao sistema e não oferece chance à tão almejada redenção, ansiada pela maioria dos estudantes nesta experiência de leitura. Assim como G., M. vivencia uma experiência de dor e comunica, com afeto, ao seu interlocutor, uma mudança na chave comunicativa. Parafraseando-a, não daria para seguir escrevendo de uma maneira, se estou me sentindo de outra. Isso nos mostra a potência do diário enquanto escrita encarnada, que promove a possibilidade de uma relação própria com a linguagem, como defendeu Frugoni (2017). Nessa relação autoral, portanto, também há espaço para o pensamento sobre modos/estilos de escrita capaz de serem desenvolvidos à medida que se dá esta consciência sobre si mesmo no próprio ato de escrever. Nesse comentário dialogado, por exemplo, há o impacto, intencional, de finalizar com uma frase que é, na verdade, uma citação do livro; citação esta que corrobora com a análise da leitora e ao mesmo tempo gera no leitor do diário o choque que ela mesma, leitora-escritora, sentiu ao chegar ao final do livro.

4.3.4 Atravessamentos identitários

Para analisarmos o que chamei de “atravessamentos identitários”, é preciso dizer que, neste último subitem, evoco especificamente duas ideias: a noção de *espaço próprio* do sujeito-leitor (PETIT, 2013), que é contornado pela experiência estética com o texto literário; e a ideia de *identidade literária* (ROUXEL, 2012), noção muito cara, por sua vez, para o desenvolvimento pleno de uma *cultura literária*, entendida aqui, em consonância com Rouxel, enquanto “espaço simbólico composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas pela subjetividade leitora” (ROUXEL, 2012, p. 168).

Ao tratar da experiência com a leitura literária, Petit nos conduz por um caminho que mostra a complexidade psíquica, subjetiva, social, entre outras, de se lançar ao ato de ler. Em

meio a tantos apontamentos, é interessante notar que, antes de nos apresentar à ideia de elaboração de um “espaço próprio, íntimo” (PETIT, 2013, p.41) que se alarga ou até mesmo se inaugura com a leitura, Petit chama nossa atenção para a necessidade de o sujeito estar disponível para viver a experiência da falta e da perda provocadas pela literatura. Ou seja, “asomarse a un abismo”, como já nos disse Montes (2017), desterritorializar-se, seria prerrogativa para a constituição deste espaço, consciente de si e da humanidade que o habita: “(Ler) desperta nossa interioridade, põe em movimento nosso pensamento. E em ressonância com as palavras do autor, nos surgem palavras, palavras inéditas. É um pouco como se nos tornássemos o narrador daquilo que vivemos” (PETIT, 2013, p. 110).

Essa prática “de risco”, a qual a antropóloga compreende como uma busca por simbolização realizada pelos sujeitos leitores, é de certa maneira aludida por Rouxel. A autora, ao falar das tensões em torno da definição de cultura literária, defende que sua constituição deve lidar também com a consciência dos efeitos da literatura na construção dos sujeitos, na medida em que há a mobilização de identidades em torno da leitura literária:

[...] identidade literária: identidade revelada e construída pela literatura, mas também descrita por essa última. [...] A noção de identidade literária supõe, portanto, um tipo de equivalência entre si e os textos: textos que eu amo, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que têm-me feito isso que eu sou, que dizem isso que eu queria dizer, que têm-me revelado a mim mesmo. (ROUXEL, 2012, p. 175).

A construção de uma identidade literária advém, assim, desses atravessamentos identitários, que, por sua vez, são feitos de movimentos de identificação, seja via espelhamento e projeção, seja por afastamento e negação, mas que, de todo modo, ancora-se no gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras, à sua própria vida e à sua experiência de mundo. Ao fim e ao cabo, vamos então tratar de debruçar-nos sobre alguns caminhos percorridos pelos estudantes na tomada dessa consciência sobre si mesmo no ato de ler e escrever, uma vez que a escrita diarista também revela, rememora e reinventa este processo.

De uma maneira geral, a experiência com as duas narrativas distópicas mostrou o desafio de se engajar na leitura de um texto que rompia com os horizontes de expectativas dos estudantes. Tais expectativas forjavam-se principalmente nos personagens e nas suas relações, além do desenrolar do enredo, em especial no enfrentamento com um final que não oferecia redenção. Angústia, revolta e silêncios foram sentimentos bastante vivenciados pelos leitores de **1984** e **AMN**. Nas palavras de muitos deles, essas leituras representaram uma ruptura com ideias pré-concebidas a respeito do papel salvador da tecnologia e sobretudo dos postulados

éticos e morais das ações e relações humanas. Diante das dificuldades de lidar com o contraditório, a mediação em sala de aula se dava no intuito de acolher essas emoções, promovendo um espaço seguro para as incompreensões, mas também incentivando e cocriando possíveis caminhos de simbolização da experiência. Assim, esses processos de identificação foram trazidos à consciência aos poucos, à medida que eles encontravam, como detetives em busca de pistas, algo que os conectasse à narrativa. Isso aconteceu de algumas maneiras. Vejamos o quadro abaixo:

O texto e o mundo do leitor	O outro que há em mim	Desidentificar é preciso
<p>Trecho 1 (JP, leitor de 1984)</p> <p>AH!! PERAI!! No 1º capítulo é também quando ele faz o mesmo que eu to fazendo agora: um diário!! Mas o dele é muito para expressar suas opiniões contrárias ao BB já que ele não podia falar, na verdade nem mesmo pensar. Não tinham leis que fossem contra o que ele fazia, mas ele fica conturbado porque se fosse pego entraria numa fria. POR ISSO ESSA FOI A ÚNICA PARTE DESTE CAP. QUE EU GOSTEI porque ele se enrolava todo escrevendo que nem eu me enrolo porque ia escrevendo só o que pensava, mas “sem pensar”.</p>	<p>Trecho 3 (M., leitora de 1984)</p> <p>Me identifiquei muito com o Winston, sempre gosto quando isso acontece. Um personagem curioso, corajoso, com “alma de herói” que quer mudar a situação, mas não sabe como.</p> <p>Lendo o livro me deu esse medo de chegarmos nesse ponto. Espero que no nosso caso apareça algum Winston, se possível vários, para lutarmos contra os absurdos que alguns seres humanos tentam impor a outros.</p> <p>2018 – O que está por vir?</p>	<p>Trecho 6 (H., leitor de AMN)</p> <p>Sabe o que eu não gosto do Selvagem? Ele é muito surreal, as ações não condizem com ele, vejo p Bernard, por exemplo, ele é um completo idiota, mas é compreensível a maneira que ele age, a mente dele faz sentido, mas o selvagem, esse cara, ele é tipo, é intelectual, é selvagem, é agressivo, é nobre, é burro, sei lá, eu não gosto dele (...)</p> <p><i>Capítulo 17: Deus no cofre e Ford na estante</i></p> <p>John e Mond conversam, ele defende a humanidade e a dor que vem com ela, Mond defende o conforto da civilização moderna, não me leve a mal, eu concordo com os ideais do Selvagem, é só que ele parece ter sido feito para ser admirado e eu não quero fazer o que eu autor quer que eu faça. (Grifos nossos).</p>
<p>Trecho 2 (C., leitora de AMN)</p> <p>“Lenina gostou dos tambores. Fechando os olhos, entregou-se ao seu trovejar velado e repetido, deixou que lhe invadissem por completo, até que, para ela, não existisse mais do que essa única e profunda pulsação sonora.”</p> <p>Caramba, foi exatamente assim que eu me senti com aquela</p>	<p>Trecho 4 (ME, leitora de 1984)</p> <p>Amo muito a Julia, me identifico muito com ela: uma mulher destemida (diferente do Winston) que até mesmo vê graça nos anúncios e nos momentos de ódio da teletela. Ele não merece uma mulher assim!O que importa pra ela é o amor, a paixão, o tesão pelo</p>	<p>Trecho 7 (P., leitora de AMN)</p> <p>Dia 29 de setembro de 2017</p> <p>Agora começou a aparecer muito mais a história e eu já consigo identificar e entender um pouco as personagens e o mundo em que eles vivem e sinceramente não curti muito não. Eu não conseguiria viver em um mundo onde as pessoas são</p>

<p>apresentação japonesa de tambores do CAP-literário. Foi insano, eu por um momento esqueci onde estava.</p>	<p>prazer; se libertar das convenções e do sistema que a aprisiona. (Grifos nossos).</p> <hr/> <p>Trecho 5 (C., leitora de AMN)</p> <p>Como citei Lenina, vou fazer alguns comentários sobre a mesma. Ela sempre foi uma personagem que eu gostei. Sua felicidade, mesmo sendo falsa, sempre me agradou. Mas então ela se apaixonou e isso fez ela perder a noção e assustar John, o Selvagem, meu personagem favorito por conta da sua curiosidade, desejo de liberdade e amor por Shakespeare. Confesso que fiquei triste com sua morte, mas foi a única solução dele encontrar a paz. (Grifos nossos).</p>	<p>manipuladas e proibidas de se apaixonar, acho isso ridículo. Comecei a perceber que a ideia do livro vai muito contrária a minha.</p> <p>Dia 10 de outubro de 2017</p> <p>Agora começam a aparecer conflitos que me fazem questionar a utopia do livro. Nada lá é perfeito, muito pelo contrário. Um personagem que é muito importante e que me ajudou muito a perceber os problemas que eles viviam foi o Selvagem John. O ponto de vista dele que contrasta com o de Bernard e Lenina é genial. Ele foi realmente o personagem que me fez entender a diferença entre civilização e barbárie. (Grifos nossos).</p>
---	--	---

Neste exercício de ler e reler os diários de leitura dos estudantes, deparo-me com tantas possibilidades de caminhos de análise que me sinto impelida a, junto de suas escritas, inventar fios que busquem, quem sabe, expandir os sentidos daquilo que eles já produziram e cuja reverberação é impossível de se medir e controlar. Por isso, nomeio alguns desses fios enovelados a fim de que o meu leitor possa fazer suas próprias costuras diante de toda esta complexidade que envolve o texto literário, a subjetividade leitora e os caminhos de simbolização.

Começemos pelo recorte denominado “O texto e o mundo do leitor”. Nele há dois breves exemplos, uma vez que, em realidade, essa relação perpassou praticamente todos os itens anteriores, afinal a proposta de escrita de um diário de leituras na escola visou, neste contexto, promover precisamente a consciência e o desenvolvimento dessa relação texto-leitor. Contudo, chama a atenção no **trecho 1** que o estudante JP, já mencionado anteriormente a respeito das **citações**, explicitamente toma a consciência de algo que ele e o personagem Winston fazem em comum: a escrita de um diário. Esse trecho insere-se no contexto da descrição do início do livro, justamente um momento em que muitos estudantes apresentaram dificuldades, como vimos, por conta do excesso de detalhes ou pelo estranhamento do contexto social criado pela narrativa. À parte isso, o estudante, ao utilizar-se do jogo dialógico, estiliza o ato da tomada de consciência empregando as letras garrafais, sugerindo, assim, que aquele foi o preciso momento no qual ele

percebe que partilha algo em comum com a personagem. E isso já é suficiente para ampliar seu entendimento da obra, sendo capaz de apresentar uma percepção sobre a censura que rondava a narrativa. Através daquilo que os dois possuem em comum, mas também pelas suas especificidades, JP identifica algo que lhe agrada na leitura e ainda consegue explicitar como se sente ao escrever o seu próprio diário.

Já o **trecho 2** traz a identificação por meio da rememoração de uma lembrança afetiva. A estudante C. é filha e neta de japoneses e nesse ano de 2017 viveu uma experiência singular na feira literária do CAp (o CApLiterário): assistiu à apresentação de uma orquestra de tambores japoneses. Curioso é que eu estava próxima a C. no exato momento em que o grupo fez sua performance, e ela, imediatamente, começou a chorar, visivelmente emocionada com tudo aquilo que via e ouvia. Assim, ela utiliza o recurso da citação para compartilhar com seu leitor (e com ela mesma) o momento narrado pelo texto literário, com toda sua potência de criar mundos e imagens. Isso fez com que C. conectasse seu mundo ao universo da obra, mais precisamente à experiência estética similar vivida pela personagem Lenina.

Tão comum quanto este movimento de livre associação concebido por meio do avivamento das memórias – que emergem inventivamente através das imagens engendradas pela leitura literária – é a “descoberta do outro em si” (ROUXEL, 2012, p. 179). Esta se concretiza especialmente no estreitamento de relações entre leitor e personagem, um dos meios profícuos de elaboração identitária. Antonio Candido afirma ser a personagem o elemento mais vivo do gênero romance (e podemos estender essa ideia a outras estruturas narrativas tais como o conto), sendo aquele que dá forma ao enredo, que cria o laço entre leitor e obra, em suma, que, constituindo-se de matéria de ficção, reelabora o humano: “[...] o romance se baseia, inicialmente, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste.” (CANDIDO, 2007, p. 55).

Interessante é que a personagem pode mostrar não apenas aquilo que eu sou/acredito ser, mas também o que eu desejo ser, atuando na dimensão do sonho, do imaginar. Especialmente para os leitores jovens, tecer essas relações me parece fundamental no sentido de construir uma autonomia diante daquilo que se quer e o que não se quer, ou, em outras palavras, tomar consciência da elaboração de suas subjetividades. É possível perceber essa dimensão se olharmos para os trechos da segunda coluna, em que fica mais do que evidente o desejo de se aproximar daqueles personagens que as três leitoras admiram.

No **trecho 3**, por exemplo, M. diz, com prazer, se identificar com Winston e valoriza nele aquilo que ela gostaria de ver projetado na sociedade em que vive: coragem, senso de justiça, solidariedade. Aqui, a ponte para a relação entre o mundo da obra e o mundo do leitor

é a personagem. Ainda, peço licença para chamar a atenção, neste caso em especial, para dois pontos além dos atravessamentos identitários: o primeiro é a capacidade da estudante de dialogar com os conceitos em sala de aula, como o de herói moderno, identificando em Winston este ser cheio de contradições, mas com desejo de realizar; e a segunda é a ironia que o tempo e os recentes acontecimentos da história brasileira trataram de agregar à pergunta da leitora: “2018: o que está por vir?”, o que me faz pensar, uma vez mais e sempre, em como a escrita diarista, por se tratar de uma escrita encarnada de sujeitos históricos, é capaz de atravessar as necessidades didático-pedagógicas e se instaurar como instrumento subjetivo e analítico de inserção dos sujeitos no curso do tempo.

Já a leitora do **trecho 4**, ao contrário de M., identifica-se com Julia, personagem que possui uma relação amorosa com Winston, a quem ela inclusive tece críticas por não ser tão destemido quanto aquela. No caso da estudante ME., há um dado de sua realidade a ser considerado que é o fato de se reivindicar feminista e atuar no movimento por meio do grêmio da escola e outros grupos sociais. Há uma postura ativista em sua vida que ela buscou na personagem e que podemos perceber pelos adjetivos atribuídos a ela: destemida, libertária, que “ri na cara do perigo” e que está anos-luz à frente do homem que ama.

Algo similar acontece com C., leitora de **AMN**, que, no **trecho 5**, demonstra grande apreço e afeto pelo personagem John, o Selvagem, pela sua curiosidade, busca por liberdade e amor por um escritor de quem ela também gosta bastante (é fã de *Romeu e Julieta*, livro que leu, de acordo com sua autobiografia, na escola onde estudava antes de entrar para o CAP). Nesse caso, a estudante adota uma postura menos combativa e mais analítica dos acontecimentos, demonstrando inicialmente uma aproximação com outra personagem – Lenina. Entretanto, logo percebe aquilo que a distancia, levando-a a compreender sua própria humanidade por meio de dois personagens que trilham caminhos distintos e sobre os quais ela reflete, e chegando às suas próprias conclusões. Ainda sobre essa relação com as personagens, Rouxel elabora uma síntese relevante ao afirmar o seguinte:

A descoberta do outro em si, a revelação de uma humanidade compartilhada, questões essenciais da leitura manifestam a dimensão humanista da cultura literária. Quando a experiência de leitura põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade. (ROUXEL, 2012, p. 179).

Os exemplos da terceira coluna, intitulada “Desidentificar é preciso”, trazem, por fim, uma vereda desta discussão por meio da antítese dos usuais movimentos de projeção e

espelhamento, considerando o afastamento e a negação igualmente necessários para a constituição destes atravessamentos identitários. Em linhas gerais, o primeiro exemplo dessa coluna, **trecho 6**, nos mostra a tentativa reincidente do estudante H. de dizer que não gosta de determinado personagem, construindo argumentos analíticos para isso; o **trecho 7** apresenta dois momentos diferentes do diário de C., uma estudante que inicia a leitura com uma postura de negação diante do enredo e, com a ajuda de um personagem central da obra, costura sua conexão com a narrativa, passando a desempenhar um papel distinto enquanto leitora.

Antes de esmiuçarmos cada trecho, é importante contextualizar algumas características de cada estudante (H. e C.) e seus processos de leitura, para entendermos um pouco melhor porque os coloquei em relação. Cada um desses estudantes possui uma trajetória e uma postura bastante distintas enquanto leitores, como se ocupassem lados opostos de um mesmo caminho. H. foi meu estudante por dois anos seguidos (9.º EF e 1.º EM), sempre apresentou grande sagacidade, capacidade crítica de entender os ditos e não-ditos do texto, além de fina ironia, que, por vezes, surgia com certa postura de desprezo pelas obras e propostas textuais. C., por sua vez, foi minha aluna apenas naquele ano de 2017 e apresentava certa ingenuidade frente às leituras e suas propostas de interpretação, apesar de ser uma leitora de fôlego e bastante participativa.

O que é possível perceber ao ler seus diários é justamente a presença dessas características e, ao mesmo tempo, seus tensionamentos, provocados pela experiência deslocadora da leitura literária e da escrita diarista. Desse modo, apesar de H., em vários momentos de seu diário, demonstrar certo desprezo pelo romance, ele é impelido a se vincular a ele até mesmo para elaborar uma crítica consistente a seu respeito. E logra ao fazê-lo na medida em que, para dizer por que não gosta de John, o Selvagem, foi preciso realizar um exercício complexo de análise, traçando as contradições da personagem a partir de sua leitura singular.

Na segunda parte de seu exemplo, ele ainda levanta outra nuance relacionada à categoria de autor – mas que podemos relacionar ao narrador – e sua intencionalidade. Para H., a perceptível obrigação, construída pela narrativa, de gostarmos de John, o faz questionar o próprio personagem; não seus ideais (ele faz questão de evidenciar isso), mas seu modo de existência na trama. Assim, o leitor escolhe não se identificar com o Selvagem numa espécie de desafio colocado à própria obra, estabelecendo os seus limites enquanto leitor nesta relação.

C., ao contrário, embarca na leitura do romance de modo semelhante à noção de “leitor vítima”, de Eco (1989), da qual falamos brevemente no capítulo 1. É “devorada” pela leitura sem, a princípio, conseguir estabelecer um distanciamento necessário a fim de compreender a

realização do pacto leitor-autor e a sua responsabilidade na concretização desse pacto. No momento ainda de descrição e identificação da estrutura social narrada em **AMN**, ao dizer que tinha começado a perceber “*que a ideia do livro vai muito contrária a minha*”, C. demonstra esta ingenuidade da “vítima”, que não compreende a crítica instaurada na construção narrativa daquela realidade ficcional, acreditando tratar-se, de fato, de uma exaltação a esta. Assim, ela registra sua desidentificação com os valores que ela julga estarem sendo defendidos acriticamente pela obra, tais como manipulação social, ausência de amor etc.

Contudo, é possível perceber no trecho seguinte que o tempo de leitura, a mediação em sala de aula e o tempo de escrita no diário estabeleceram uma mudança de paradigma dessa leitora, que foi passando de “leitora vítima” para “leitora crítica”. Ou seja, uma leitora que atua ativamente na concretização do pacto autor-leitor e vai aos poucos garantindo essa leitura que transita dentro e fora da obra, abarcando suas estratégias, seus ditos e não ditos. Aos poucos – e mais uma vez por meio de certos personagens que oferecem o contraponto aquele contexto –, a estudante sente e compreende a sutileza e a complexidade que há entre as noções de utopia e distopia, e, mais, agrega à discussão as contradições do que acreditamos ser civilização e barbárie.

4.4 Emergindo das primeiras águas (ou alguma conclusão)

“De que é feito um diário de leituras?” foi a pergunta-chave que nos moveu ao longo de todo este longo primeiro capítulo de análise dos escritos diaristas de 2017. Para tentar respondê-la, pensamos sobre o diário em si e toda sua potência de buscar capturar a totalidade do momento presente e a humanidade que reside na impossibilidade de fazê-lo. “Durante breves períodos, ele esculpe a vida ao vivo e responde ao desafio do tempo”, já nos disse Lejeune (2014, p. 333). Assim, seu princípio lacunar, fragmentário e aberto à experiência dos sujeitos no curso do tempo incorpora-se ao diário de leituras. Este agrega, ao movimento de capturar os vestígios da vida, a experiência do sujeito-leitor com o texto literário, dando a ver muitas das dimensões que residem nessa relação: subjetiva, intersubjetiva, analítica, social, linguística, simbólica, dentre outras.

Assim, o diário de leituras incorporou-se no cotidiano de uma sala de aula de 1.º ano do EM de uma escola pública do Rio de Janeiro no intuito de forjar outras “*espaciotemporalidades*” (Parente, 2010), tornando possível a construção de uma consciência do sujeito com relação à sua experiência leitora e aos seus modos singulares de ler. Neste caminho, à primeira pergunta foi necessário somar outra já feita por Rouxel (2012): “De que é

feito o texto do leitor?” E com este olhar ainda panorâmico para o processo de escrita diarista foi possível perceber que a construção deste texto do leitor inclui uma relação com outros textos numa perspectiva ficcionalizante, na qual a leitora cita, resume, comenta, metaforiza, narra, identifica e identifica-se, num movimento espiralado rumo ao infinito de possibilidades de leitura.

Mesmo diante de uma liberdade controlada, regulada pelo recorte pedagógico, há algo que escapa nestas escritas subjetivas e que tem a ver com a elaboração deste espaço dialógico seguro. Espaço onde eu me abro para falar como me sinto ao ler o livro, elaboro uma interpretação crítica, abro parênteses para contar algo que aconteceu no dia anterior, falo sobre os contextos que dificultam e/ou viabilizam minha leitura, rememoro um comentário dito em sala. E tudo isso favorece e constitui o sujeito-leitor e a construção cooperativa de sentidos. Sigamos então mergulhando mais fundo nos vestígios de 2018.

5. ENTRE CONVERSAS E REGISTROS DIARISTAS: EXERCÍCIOS DE CRÍTICA LITERÁRIA NA ESCOLA A PARTIR DE *QUARTO DE DESPEJO* E *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*

Nadando no fundo

Ao falar sobre os diários de leitura, Machado (1998) afirma que há um processo constante que é aprender a ensinar este tipo de produção. (MACHADO, 1998, p.30). Olhando retrospectivamente, é possível perceber que, de fato, há um movimento inaugural em todos os anos de realização da proposta e que está ancorado justamente na singularidade da experiência que cada turma, cada estudante vai vivenciar. As três turmas de 1º ano do EM de 2018, distintas em termos de contexto e vivência escolar das turmas do ano anterior, forjaram outras formas de produzir e se relacionar com os diários, impulsionados também pelo meu fazer pedagógico que foi se aprofundando e se complexificando a partir do reconhecimento deste saber construído empiricamente associado às leituras teóricas realizadas.

Desse modo, “nadar no fundo” diz respeito ao amadurecimento e à maior consciência das potencialidades do diário de leituras no trabalho de mediação com o texto literário que resultou, entre outras coisas, na percepção de um pujante exercício de crítica literária que havia sido realizado pelos estudantes, fortalecido e trazido à consciência justamente pelo diálogo subjetividade/análise instaurado na prática com os diários. Chamo de crítica literária esse exercício de enfrentamento do texto a partir de movimentos de estranhamento e mobilização de perguntas com o intuito de construir conhecimento e sentidos possíveis sobre as obras. Dialogando com Compagnon (1999), não se trata de ensinar os estudantes a aplicar teorias ou conceitos a fim de se chegar à resposta, mas sim, de compartilhar alguns códigos que podem contribuir para que o leitor construa conhecimento e não apenas atue no reconhecimento de determinadas categorias ou sentidos. Neste caminho, afirma o autor:

Não se trata, pois, de fornecer receitas. A teoria não é o método, a técnica, o mexerico. Ao contrário, o objetivo é tornar-se desconfiado de todas as receitas, de desfazer-se delas pela reflexão. Minha intenção não é, portanto, em absoluto, facilitar as coisas, mas ser vigilante, suspeito, cético, em poucas palavras: crítico ou irônico. A teoria é uma escola de ironia. (COMPAGNON, 1999, p. 25).

A consciência de que estávamos elaborando crítica literária dentro das especificidades de construção dos saberes escolares veio à medida que, lendo e relendo os diários de leitura, fui notando similitudes entre os textos dos estudantes e as elaborações críticas de leitores

especializados, pesquisadores da obra de Saramago, por exemplo, que eu também como leitora especialista tive acesso e li como parte do planejamento da mediação literária. Em nenhum momento de nossas leituras, foi lido ou apresentado aos estudantes textos acadêmicos para referendar suas leituras, porém, no exercício da autoria foi possível notar que as vozes de estudantes de 14, 15 anos encontravam-se com vozes acadêmicas referenciadas socialmente, compondo, ambas, a comunidade interpretativa de que trata Fish.

É, portanto, principalmente essa perspectiva que pretendo adotar neste capítulo: compartilhar a experiência de realizar crítica literária com os estudantes do Ensino Médio, visibilizando que, nesse processo, não há um, mas vários caminhos mediadores adotados, inclusive partilhados com os estudantes que, ao registrarem no diário sua experiência leitora, atuam não só como mediadores de si mesmos na construção de sentidos da obra, mas também mobilizam, tensionam e são tensionados pela intermediação promovida no coletivo da sala de aula. Além disso, mais do que propor que realizemos sistematicamente crítica literária na escola, o intuito principal é problematizar quem está autorizado a falar do texto, especialmente em uma cultura escolar que prioriza a leitura de admiração ou que o estudante apenas reconheça no texto aquilo que já foi dito sobre ele. Mais importante então é a construção de tal espaço de relação inventiva com os textos, garantindo uma postura investigativa como direito dos leitores da escola.

Desse modo, conforme dito no capítulo anterior, evoco para a presente análise principalmente as ideias de Bajour (2012) acerca da noção de *conversa literária* como situação de ensino, que propõe uma prática pedagógica baseada em movimentos significativos de fala e escuta com vistas a uma expansão cooperativa dos sentidos. Essa concepção dialógica das práticas de ensino e aprendizagem fortalece o trabalho com o texto literário precisamente em seu princípio instável, provisório e plural, e por isso, tornou-se a base para todo o trabalho realizado nas aulas de literatura. Afirma Bajour:

A democracia da palavra compartilhada implica o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25).

Assim, realizamos o trabalho de 2018 a partir do registro no diário de leituras de duas obras de leitura propostas para o 2º e 3º trimestres respectivamente: **Quarto de despejo**, de Carolina Maria de Jesus e **Ensaio sobre a cegueira**, de José Saramago. Vou seguir, aqui, dois

caminhos de descrição e análise das leituras realizadas nesse ano: ao tratar de **Quarto de despejo**, pretendo me ater a uma situação específica, relacionada à recepção da obra em duas turmas distintas, na qual o diário de leituras revelou tensionamentos, na relação entre os estudantes, que estavam velados até então. Já a abordagem do trabalho elaborado a partir da leitura do **Ensaio sobre a cegueira** pretende dar concretude ao dito processo de elaboração de crítica literária, explicitando alguns percursos comuns de construção de sentidos para a obra.

5.1 O planejamento em 2018

Basicamente, a estrutura dos diários se manteve semelhante à do ano anterior: após solicitar uma autobiografia de leitor, iniciamos o 1º trimestre com o registro no diário de uma leitura de Circuito Livre, que teria como atividade subsequente uma roda de partilha acerca de suas experiências leitoras. A mudança entre 2017 e 2018 veio a partir do 2º trimestre, no qual solicitei a eles que já escrevessem no diário seus registros sobre a leitura principal daquele trimestre: **Quarto de despejo**, de Carolina Maria de Jesus. A proposta de leitura de **Quarto de despejo** veio ao encontro, para além do compromisso político-pedagógico e estético de trabalho com a produção literária de uma escritora negra na escola³³, de um desejo de trabalhar o diário na perspectiva da metalinguagem: propor a escrita de um diário de leituras lendo um romance que é um diário e poder pensar com os estudantes questões como: o que cabe em um diário? Quem pode ou se sente autorizado a escrevê-lo? Que vozes passam a ser ouvidas e que ressonâncias são produzidas através desta escrita pessoal?

No 3º trimestre, como já sabemos, iniciamos os estudos sobre o gênero romance com especial interesse na perspectiva distópica. No entanto, **1984** e **Admirável mundo novo** foram substituídas pela leitura de **Ensaio sobre a cegueira**, de José Saramago para a introdução ao gênero. Vale justificar que a mudança das obras e a eleição desse livro se relacionam com alguns fatores, para além da proposta de trabalhar textos desafiadores. A primeira justificativa baseia-se no planejamento de leituras daquele ano e no desejo de fazer com que os estudantes entrassem em contato com o projeto estético de um autor. No 1º trimestre, lemos **O conto da ilha desconhecida**, também de Saramago, e a ideia era que no último trimestre, já mais amadurecidos, os estudantes pudessem aprofundar-se na linguagem estética do autor português. Outra razão, ainda do ponto de vista curricular, tem a ver com o desejo de trabalhar a noção de distopia em um livro de língua portuguesa e não mais a partir de uma tradução. Por último, e

³³ Tendo como base, inclusive, a lei n.º 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas básicas brasileiras.

não menos importante, uma razão de ordem prática diz respeito ao acesso aos livros, facilitado tanto pela biblioteca da escola que recentemente havia recebido alguns exemplares quanto pelo empréstimo dos estudantes do 3º ano do EM que, no ano anterior, tinham lido este livro nas aulas de literatura e disponibilizaram os exemplares aos estudantes do 1º ano.

5.2 *Quarto de despejo* e o tensionamento do real: a sala de aula é o mundo

A pergunta que conduziu o início de nosso trabalho em sala de aula com **Quarto de despejo** dizia respeito ao imaginário social acerca de um escritor: segundo eles, perguntei, como era a figura de um escritor? As respostas não variaram muito e em poucos segundos tínhamos um estereótipo formado por um homem branco, intelectual, de óculos e barba, um corpo gordo ou muito magro e de personalidade introspectiva. A seguir, questionei então se eles já tinham lido ou tinham conhecimento de haver lido obras de escritores negros ou de mulheres. Essa pergunta, mais direta, causou certo desconforto uma vez que alguns afirmavam que isso era um fator irrelevante e que não tinha “nada a ver” com o fato de um livro ser bom ou não.

A partir daí, começamos a conversar a respeito de como o estereótipo de escritor que eles mesmos haviam construído era excludente com uma série de outros grupos e sujeitos que produziram e produzem literatura, mas que são invisibilizados. Quando comentei que Machado de Assis, o grande escritor brasileiro que eles tinham lido no ano anterior (lemos no 9º ano alguns contos de Machado como *Pai contra mãe*), era negro, muitos se espantaram, e do espanto brotou um pensamento de que a escrita talvez não fosse neutra, ao contrário, dizia respeito a sujeitos inseridos e formados por determinados contextos e identidades. Esse debate serviu de provocação e gerou tensões que reverberaram em reflexões nos diários, como os das seguintes estudantes:

Diário, procurei nas minhas leituras passadas e nos meus livros e fico triste em dizer que nunca li um livro de um autor negro. Fiquei impressionada quando cheguei a essa conclusão, não tinha ideia do como eram predominantes os autores brancos.” (A., leitora, 2018)

Creio que durante toda a minha vida nunca tive a oportunidade de ler um livro de algum autor negro. Além de eu não ter o hábito de ver quem escreveu o livro, a influência que nós temos de outros países faz com que leiamos livros de autores brancos. Parando pra pensar sobre isso, percebo que é um grande problema já que isso nos priva de conhecer novos pensamentos, novas culturas e afins. (I., leitor, 2018)

Essa conversa inicial abriu caminho para começarmos a ler **Quarto de despejo** já atentos para quem era esta autora, sua origem, seu tempo, sua cor. E começamos por pensar, a partir do título, sobre possíveis caminhos da obra associando com nosso saber prévio acerca da escritora mulher, negra, moradora de uma favela de São Paulo na década de 1950, Carolina Maria de Jesus. Assim, a leitura se desenvolveu ao longo do 2º trimestre, em paralelo com a leitura de poesia que constava no planejamento oficial, da seguinte maneira: a cada aula de dois tempos (cem minutos), cinquenta minutos eram reservados para a leitura de “dias” do diário escolhidos pelos próprios alunos, licenciandos e por mim. A cada aula eu determinava a quantidade de páginas a serem lidas em casa para garantir o andamento da leitura e juntamente com a turma, elegíamos também previamente aqueles e aquelas que ficariam responsáveis, semanalmente, por compartilhar as partes do livro que eles haviam selecionado, fazer comentários a respeito, provocar discussões. E, assim como eles, eu também selecionava algumas partes do diário de Carolina Maria de Jesus para trabalharmos determinadas chaves de leitura. Além disso vale reforçar que esta experiência também deveria ser registrada no diário de maneira processual e, portanto, naquele ano o diário de leituras já passou a ser realizado desde uma leitura coletiva a partir do segundo trimestre.

Dentre todos os registros realizados ao longo deste período, gostaria de destacar e elaborar esta análise a partir de fragmentos de dois diários em especial que evidenciam recepções bastante distintas da obra, mas que vão além de uma percepção unicamente individual, apontando tensionamentos na recepção coletiva do **Quarto de despejo** que, por sua vez, estão inscritas principalmente nos recortes de classe e raça de cada turma. Cada um dos trechos pertence a diários de estudantes de turmas distintas, cujas características vamos nos deter mais adiante, mas já me parece importante situar que ambas são adolescentes mulheres, negras e periféricas.

L., estudante da turma B, escreve o seguinte comentário acerca da leitura do livro:

Eu acho engraçado que quando o livro foi apresentado em sala, todos olharam pra mim ao criar uma expectativa de que eu, por ser moradora de favela, ficaria mega animada com a ideia. Entretanto eu já sentia que não gostaria do livro. Dito e feito! Não gostei. Talvez seja por eu não gostar do formato diário, mas acredito que seja principalmente pela má primeira impressão que tive do livro. Por mais que eu esteja mais acostumada do que gostaria a me decepcionar com livros e textos que falem sobre favelas ou se passem nelas, eu nunca senti um incômodo tão grande, talvez até raiva, como na primeira vez que eu li o Quarto.

Eu tenho total noção de que o diário de Maria Carolina foi escrito em outra época, em outra favela e em uma realidade diferente da minha, mas o livro passa uma imagem tão negativa e estereotipada de um lugar familiar pra mim, o que acaba fazendo com

que eu o rejeite completamente. É mais do que óbvio que moradores de favela não gostem de morar em favelas por diversas razões, mas também uma favela não é só um lugar horrível e cheio de pessoas hostis como Carolina dá a entender ao falar de seus vizinhos e sobre onde mora.

Eu fui absurdamente criticada por meus colegas pelos motivos que me levaram a não gostar do livro, mas muitos deles nunca subiram um morro pra visitar uma favela ou sabem como é a vida em uma. O que eles conhecem das favelas são apenas o que passa nos telejornais então é óbvio que isso não os incomodará, fazendo com que não exista nenhum estranhamento durante a leitura do livro. (L., leitora, 2018).

Já a estudante J., da turma C, escreve o seguinte sobre sua experiência de leitura com o texto de Carolina Maria de Jesus:

Você sabia diário que eu estou lendo dois livros ao mesmo tempo, eu nem acredito nisso, estou muito orgulhosa de mim mesma e ao mesmo tempo surpresa. Antes eu já tive que fazer um slam sobre racismo e este trabalho foi o mais difícil de todos na minha opinião porque eu não sou muito de expressar emoções, tenho essa dificuldade, mas quando eu escrevi e botei tudo o que já tinha passado e tudo o que eu passei e como me sentia em situações assim, mas você sabia que eu gostei, deu até vontade de fazer outro e botar aqui pra todo mundo olhar. Me sinto mais confiante e sei que posso fazer muita coisa que eu não tinha noção que poderia fazer e isso me deixa numa alegria enorme.

Mas bem, o primeiro livro que eu comecei foi do Auggie [...]. Já o outro, o **Quarto de despejo** foi indicação da professora Maria e fiquei bem animada para começar a ler este livro pois me identifico muito com tudo o que ela passou na vida e também queria conhecer a Carolina de Jesus, dar um beijão nela e dizer você foi muito guerreira, sempre lutou para chegar em algum lugar e deu seu esforço pelos seus filhos. (J., leitora, 2018).

Se a sala de aula é o mundo, antes de tudo é importante conhecer o mundo de cada estudante, bem como o contexto específico dos grupos onde estão inseridas. L., a estudante do primeiro trecho, é moradora da favela da Rocinha e estudante do CAp-UFRJ desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Uma aluna que se destaca por seu posicionamento crítico e por ter ótimo desempenho acadêmico nas disciplinas. J. também é estudante do CAp desde o 1º ano do EF, não é moradora de favela, mas vive em uma zona bastante periférica da cidade. Apresenta algumas dificuldades com a leitura e a escrita, e é considerada pela escola uma estudante de inclusão. Era a mais velha da turma, já tinha repetido o 7º ano, e o estigma de ter sido vista sempre como esta aluna mais “lenta” no processo de ensino-aprendizagem afetou consideravelmente sua autoestima. Ao chegar ao EM, a partir da leitura de **Quarto de despejo**

e das oficinas de escrita poética que resultaram na roda de *slam*³⁴, mencionada por ela inclusive, foi possível para esta estudante exercer uma escrita e uma voz mais autoral, resultando em um fortalecimento de sua identidade como estudante-leitora.

As turmas as quais cada estudante pertencia também apresentam relevantes diferenças. O diagnóstico que faz L. a respeito de sua turma está correto. Quer dizer, a turma B de fato era majoritariamente branca e de classe média acima da média das demais. Vale lembrar que ao chegar no Ensino Médio as duas turmas que vinham do Ensino Fundamental recebiam trinta novos estudantes e passavam a se dividir em três novas turmas totalmente redefinidas por meio de sorteio público. Ainda assim, esse grupo acabou concentrando estudantes que viviam em zonas mais privilegiadas da cidade ou então estudantes cujos pais tinham alto grau de instrução formal, constituindo-se, em termos de Bourdieu (2015), um grupo herdeiro³⁵. Tanto é assim, que nos demais diários deste grupo, não faltaram trechos como estes:

Diário,

Quarto de despejo é diferente de tudo o que eu já tinha lido. Ler o diário de alguém (não-fictício) é, mesmo nas partes mais simples, uma leitura profunda. Ver tudo o que Carolina passou através de suas próprias palavras é uma experiência chocante. Carolina Maria e eu não temos muito em comum, apenas talvez o amor por escrever. Muitas vezes é difícil realmente entender e até simpatizar por situações que você nunca passou, mas através do livro pude sentir um pouco do que a autora sentia. (A., leitora, 2018)

Comecei a ler **Quarto de despejo** e me surpreendi, é muito bom! Já gostei dela, mesmo só tendo três dias do diário, ela é super independente amorosa com os filhos, pelo menos é o que me parece. Também é legal ver esta realidade que ela vivia, muito diferente da minha. Primeiro porque nessa época nem meu pai tinha nascido, segundo porque moro em um bairro muito diferente. (N., leitora, 2018).

Os fragmentos em questão reafirmam aquilo que L. já tinha comentado a respeito de que os colegas jamais haviam pisado em uma favela. “Carolina e eu não temos muito em comum”, “moro em um bairro muito diferente” foram frases presentes em inúmeros diários da turma B. No entanto, comentários assim não estavam no diário de L., que, apesar de estar em outro contexto temporal e geográfico, compartilhava com a autora a experiência de ser

³⁴ Este projeto de ensino existe desde 2017 e faz parte da metodologia de ensino a respeito do gênero lírico, trabalhado no 2º trimestre: dentre as diversas produções propostas, destacam-se os poemas que os estudantes preparam para apresentarem na roda de SLAM criada por nós (professora e alunos): SLAM AFRONTA.

³⁵ A noção de herança abordada por Bourdieu diz respeito à aquisição de bens culturais adquiridos por meio da transmissão, de uma geração à outra, de maneiras de ser e se portar, mas também de habilidades, competências e capital cultural que os indivíduos adquirem muitas vezes de modo sem perceber ou escolher, constituindo-se uma das principais estratégias dos grupos familiares para sua reprodução.

identificada como favelada. O mundo da sala de aula comporta vários mundos e, nesse caso, a literatura de Carolina Maria de Jesus parecia vir para de fato deslocá-los e confrontá-los.

J., por sua vez, integrava uma turma com outro perfil socioeconômico e cultural. Majoritariamente não-branca, composta de moradores de bairros mais periféricos, favelas e até de municípios da baixada fluminense (ou seja, ainda mais distante da escola) com dois outros casos de estudantes com alguma deficiência. Uma turma, portanto, diversa, e cujas adversidades eram, cada uma a seu modo, compartilhadas pelo grupo. Assim, a realidade narrada por Carolina, mais do que consternação, gerava certo grau de reconhecimento e identificação por parte do grupo. Aludindo a Bourdieu mais uma vez, ao contrário da turma B, esta seria composta por indivíduos excluídos ou parcialmente excluídos da cultura legitimada³⁶, quer dizer, sujeitos que não compartilham, ou compartilham parcialmente do capital cultural socialmente referenciado e que, em muitos casos, representam o futuro da família, o primeiro membro a ter chances reais de ingressar em uma universidade e de ascender socialmente por meio dos estudos.

Tendo como ponto de partida este contexto e os fragmentos selecionados, duas questões me parecem relevantes. A primeira diz respeito a legitimação da apropriação leitora de cada uma delas, retomando um pouco as reflexões de Grada Kilomba realizadas no capítulo II e sua defesa da elaboração de uma subjetividade consciente, mediada, neste caso, pela experiência com a literatura. Já a segunda refere-se aos caminhos possíveis de mediação leitora em contexto escolar, tendo como princípio uma prática docente mediadora bem estruturada a ponto de ser porosa e sensível o suficiente para manejar caminhos tão distintos de recepção como esses, mas que não deixam de dialogar profundamente.

Em relação ao primeiro ponto, retomo o que já vínhamos discutindo reiteradamente em conversa com alguns autores acerca de a subjetividade ser um elemento inseparável dos atos de ler e construir significados. “Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário.” (ROUXEL, 2012, p. 19). Sendo assim, os diferentes impactos subjetivos que a leitura do diário de Carolina Maria de Jesus provocou em cada leitora não é sinal de contradição entre elas, não indica que uma leu certo e a outra errado e muito menos que a experiência de desprazer de L. teve menos relevância na construção de sentidos para a obra do que a leitura identificadora que J. experimentou. Ao

³⁶ Bourdieu denomina cultura legitimada aquela consagrada e transmitida por agentes específicos, instituições que possuem lugar privilegiado de enunciação no estabelecimento de ordens e valores sociais. A cultura legitimada é validada pelas classes dominantes e transmitida como universal. Seu valor está fundado em critérios eletivos e códigos específicos reconhecidos também – não sem conflito – pelas classes dominadas.

contrário, aponta itinerários distintos de fortalecimento de suas condições de sujeito e ainda ratificam que a leitura não é ato isolado, ensimesmado, mas que modifica e é modificada pelos contextos sociais de leitura que singularizam a experiência de cada uma.

Assim acontece com o percurso de L, por exemplo, cuja experiência com **Quarto de despejo** começa antes mesmo da leitura da obra em si, instaurando-se tanto em seu repertório de leituras prévias acerca da temática favela quanto no olhar julgador que os próprios colegas lançam a ela, determinando-a como uma leitora necessariamente identificável com a obra. Somente a partir do diário foi possível entrar em contato com estas camadas bastante sutis da recepção da estudante e entender que sua construção de sentidos para a obra se deu na busca pela alteridade. Se, pela via do olhar branco hegemônico, ela percebeu uma tentativa de identificação compulsória de sua vida com a vida da escritora, o que ela faz é subverter esta lógica, mostrando que, assim como qualquer um, sua vivência é singular e justamente por ser moradora de favela, sua narrativa pode servir de contraponto à narrativa de Carolina Maria de Jesus na medida em que sua singularidade reconhece as dificuldades estruturais, mas abarca uma percepção da favela também como lugar de afeto, família e cuidado.

Pensando em termos de dimensão íntima e pública da leitura (PETIT, 2013), podemos pensar que, de maneira dialética, a dimensão íntima da leitura de L. contribuiu para tensionar a recepção pública da obra no contexto da turma uma vez que revelou preconceitos e uma tendência à romantização da pobreza e ao esforço descomunal de uma mulher negra tentando sobreviver sozinha com seus filhos em uma sociedade que não lhe oferece nenhum suporte ou reparação.

Outro percurso que pela via oposta buscou igualmente firmar a singularidade de sua leitura fincada na legitimação de sua história foi o da estudante J. Por razões de contexto que já comentamos, a leitura de **Quarto de despejo** não salientou uma marca de distinção, mas significou para essa estudante a possibilidade de afirmação de sua história pela via das dificuldades estruturais que compartilha com a autora, ou seja, pela leitura de identificação. J., cuja escrita subjetiva assinala, ao contrário de L., um percurso mais excludente de precarização no acesso a bens culturais, ademais de invisibilização de suas capacidades acadêmicas e de sua história, vincula-se à narrativa do Quarto como ponte que expande os caminhos de sua própria vida, dando relevo ao esforço de Carolina numa espécie de espelhamento com seu próprio esforço. Não à toa ela, no mesmo texto, faz uma referência à própria experiência de escrita poética com o *slam* que, segundo a estudante, foi uma oportunidade de contar ao mundo sua história e ganhar consciência do que ela é capaz.

Nesse sentido, ao contrário do que ocorreu com a recepção coletiva romantizada do livro na turma B, que de certa forma impeliu a estudante L. a exercitar sua condição de sujeito pela via da contradição, com J. esse tensionamento coletivo não ocorreu, e a valorização do esforço de Carolina Maria de Jesus narrado cotidianamente em seu diário pode então ser lido de modo provocador e gerador de mudanças concretas na vida dos sujeitos historicamente excluídos como J. e muitos de seus colegas de classe.

Esse caso das duas estudantes nos provoca a pensar acerca da dimensão política da mediação, bem como sua faceta dialógica, constituída pela conversa entre professor, texto, estudantes, contextos. Enquanto professores especialistas, parece-me fundamental desenvolver um olhar crítico e apurado não apenas para a seleção dos livros e dinamização de conteúdos, mas para os contextos de leitura em que tais livros serão lidos. A elaboração de chaves de leitura e construção de sentidos fundados numa ética comprometida com o fortalecimento de subjetividades conscientes (KILOMBA, 2019) nos impele a estar atentos a qualquer tentativa de homogeneização da experiência forjada, por exemplo, pelo olhar de um grupo social hegemônico em detrimento de outros grupos – no caso duas jovens, negras e periféricas, foco de exclusão sistêmico do racismo estrutural.

Se a leitura de **Quarto de despejo** não fosse realizada sob a perspectiva da intermediação e sob a interlocução do diário de leituras como esse espaço que conjuga dimensões íntimas e coletivas, talvez este tensionamento não encontrasse espaço para ocorrer. Como professora branca que busca engajar-se na luta antirracista, eu notava nas falas de alguns estudantes a tendência para uma leitura romantizada e pouco consciente da condição estrutural que estava colocada no diário de Carolina, mas foi a intervenção subjetivo-analítica escrita por L. que contribuiu para dar corpo a este desconforto e norte para a problematização. A partir de seu incômodo, que, de uma maneira estratégica, fui tratando de trazer para as conversas em sala de aula, foi possível exercitar o olhar para o difícil reconhecimento do outro que há em mim, compreendendo ao mesmo tempo (buscando compreender, melhor dizendo) que a existência dos sujeitos não deve estar submetida ao domínio do outro.

Foi, portanto, uma mediação atenta e posicionada, forjada na escuta e no diálogo que substituiu o silenciamento em torno destas questões pelo silêncio provocador de discussões e reverberador de sentidos. “O termo sujeito (...) não se refere a um conceito substancial, mas sim a um conceito relacional.” (KILOMBA, 2019, p. 74), ou seja, o sujeito tem sua existência concretizada na relação e somente por meio dela se pode construir pertencimentos e promover mudanças. Nesse sentido, ver a sala de aula como um mundo significa, por fim, junto à Pondé

e Freire, compreendê-la como espaço de luta, existência e mobilização dos sujeitos. Vejamos agora como isto se dá no decorrer da elaboração de uma crítica literária.

5.3 *Ensaio sobre a cegueira*: caminhos de elaboração de uma crítica literária na escola

A construção de um exercício de crítica literária com os estudantes demanda algumas etapas que possibilitam à professora ou ao professor uma condução consciente, porém aberta à imprevisibilidade e à tomada de novos caminhos quando outros sujeitos se somam àquela leitura; como uma viagem, que planejamos com antecedência seu roteiro justamente para poder perder-se em essa ou aquela rua, sabendo, contudo, para onde voltar. Acerca desta antecipação necessária, comenta Bajour:

Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outro, etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, e certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe que as significações não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, neste caso o docente, que tenha a chave da verdade. (BAJOUR, 2012, p. 60).

Assim, parece-me que, tão importante quanto dar a ver o exercício de crítica literária realizado com os estudantes, é compartilhar as ações, reflexões e escolhas que são realizadas antes, por nós, docentes, no ato de planejar. Não como uma receita, mas buscando mais uma vez dar relevo à dimensão prática da realização do trabalho com a literatura na escola dentro dos princípios que vimos defendendo ao longo de toda a tese, e que dizem respeito a dar centralidade pedagógica ao que é específico da literatura. Nas palavras já citadas de Graciela Montes (2017), “ensinar literatura só pode significar ensinar na literatura”. Como é possível então conjugar antecipação e imprevisibilidade, subjetividade e análise, como manejar os conteúdos, quais serão os modos de ler e de avaliar mais coerentes com aquela experiência de leitura, todos esses questionamentos constituem, assim, um desenho de planejamento para abordar o texto literário.

O ponto de partida deste processo diz respeito à leitura do texto, ao seu enfrentamento por parte do docente a fim de compreender e apreender, a partir de sua própria experiência de

leitor, em diálogo com seus conhecimentos de especialista, os pontos a serem trabalhados e as chaves de leitura que lhe parecem interessantes de apresentar. Depois de alguns encontros com os oito licenciandas e licenciandos que estavam sob minha supervisão e iriam acompanhar a mediação da leitura, foi possível estabelecer objetivos norteadores da leitura de **Ensaio sobre a cegueira**. Foram eles:

- Ler integralmente um romance de estrutura desafiadora;
- Entender a estrutura narrativa no gênero romance;
- Experimentar e construir sentidos para a linguagem proposta pelo autor;
- Pensar as questões e dilemas de cada personagem;
- Construir sentidos para a perspectiva assumida pelo narrador;
- Relacionar o espaço do manicômio a outros espaços de coerção;
- Trabalhar a noção de herói moderno em relação a outros tipos de heróis;
- Aprofundar relações intertextuais;
- Construir sentidos/traçar relações para a metáfora da cegueira branca;
- Refletir sobre a distopia da obra e a ambiguidade do desfecho.

Nessa elaboração dos objetivos, é interessante perceber que há o manejo de categorias e conceitos próprios da teoria literária, porém elas não representam um fim em si mesma ou, ainda, não significam um aprisionamento dos sentidos do texto por meio da tipificação do narrador ou qualquer outro elemento. Ao contrário, o intuito é fazer com que a teoria sirva ao leitor e a suas múltiplas formas de entradas naquele texto. Nota-se também que não se trata de chegar a este ou aquele sentido acerca do narrador, da cegueira ou das personagens, mas sim de buscar as significações, compartilhá-las, confrontá-las, expandi-las, desenvolvendo a *atitude interpretativa* como um aspecto fundamental a ser encarado enquanto conteúdo nas aulas de literatura. É o que reforça Bajour no seguinte fragmento:

Vale deixar claro que a problematização desse uso da teoria não implica negar seu valor (...) ao contrário, as teorias são caminhos frutíferos para entrar em diálogo com a leitura, levando-se em conta a liberdade dos leitores, por sua vez donos de suas próprias teorias e hipóteses no ato de ler. Isto é, teorias não existem para serem aplicadas; antes, constituem visões de mundo que vale a pena conhecer de modo

crítico para encontrar possíveis chaves de leitura e construir outras novas. (BAJOUR, 2012, p. 53-54).

Após a leitura do livro e o levantamento dos objetivos, foi essencial pensar e eger alguns modos de leitura. Por se tratar de um livro de fôlego, optamos por dividi-lo em leituras individuais em casa e leituras coletivas em sala, ora realizadas por mim ora realizadas pela turma ora ainda pelos próprios licenciandos. Nesse ano, a metodologia dos clubes de leitura foi experimentada mais uma vez, de modo mais consciente e organizado. Foram instituídos no início da leitura e eram compostos por quatro a cinco estudantes escolhidos de modo aleatório por sorteio. Além disso, sua atuação estaria restrita ao momento das nossas aulas, não havendo necessidade de elaborar trabalhos fora da escola exatamente como ano anterior³⁷. Assim, antes de cada encontro, os alunos liam em casa um determinado número de páginas e/ou capítulos previamente determinados na aula anterior e outro capítulo seria lido e trabalhado em sala dando assim prosseguimento à leitura. Ao chegarem à sala de aula, a primeira ação que acontecia era a organização da turma em seus respectivos clubes para conversarem livremente por cerca de vinte minutos sobre as impressões, sentimentos, dificuldades que tivessem experimentado durante a leitura. Geralmente, após esse momento inicial, algum tipo de desafio ou provocação era proposto por mim ou pelos licenciandos no sentido de alimentar o debate ou prepará-los para a leitura compartilhada que faríamos em seguida.

Rotina de leitura estruturada e compartilhada com os estudantes, diário incorporado a ela, contribuindo para a manutenção de uma prática cotidiana de leitura e reflexão, é o momento de começar. É importante reforçar, mais uma vez, que o referido processo não é em nada homogêneo e tampouco foi instituído sem resistência ou dificuldade. Uma coisa é o planejamento, outra é sua materialização. E como prática que depende da vinculação dos estudantes e de sua implicação, é de se esperar uma infinidade de modos de se vincular - inclusive não se vincular. Além disso, quando se propõe a ler um romance integralmente de modo cooperativo, dividindo a responsabilidade leitora entre momentos de leitura individual (em casa) e momentos de leitura coletiva (em sala), outros fatores entram em tensão e negociação: tempo e fôlego de leitura, maturidade para ler individualmente um romance de estrutura desafiadora, calendário escolar, excesso de tarefas tornando a leitura apenas mais uma delas, tédio, cansaço etc. Ademais, não podemos nos esquecer do caráter heterogêneo das turmas, que tornava tudo ainda mais desafiador.

³⁷ Esse ponto foi levantado por muitos estudantes que por morarem distantes da escola e em lugares muito diferentes uns dos outros, achariam exaustivo realizar tarefas ao longo do trimestre fora do ambiente escolar e isso foi respeitado.

Assim, os exemplos destacados, retirados de distintos diários das três turmas, representam uma mostra qualitativa dos caminhos mais relevantes de significação que construímos através do exercício de leitura e conversa literária. Os subtítulos propostos a seguir são uma tentativa de evidenciar algumas nuances desse percurso e trata-se, portanto, de um olhar que revisita, e de certa maneira reinventa, como pesquisadora, aquilo que planejei e realizei anos antes como professora.

Levantando a cabeça

Tomando emprestada a expressão “levantar a cabeça” de Barthes (1984), evidenciada por Bajour (2012), que nomeia o momento da leitura interrompida por “afluxos de ideias, excitações, associações?” (Barthes *apud* Bajour, 2012, p.18), podemos dizer que o início de nossa conversa literária se deu nesse intuito primeiro de ler e deixar fluir os pensamentos, sentimentos e sensações, aguçando o terreno da subjetividade. Para a leitura do primeiro capítulo, decidimos, eu e os licenciandos, realizar uma leitura compartilhada entre nós. Distribuímos-nos em distintos pontos da sala, pedimos aos estudantes que fechassem os olhos e assim lemos para eles o primeiro capítulo de **Ensaio sobre a cegueira**. Os impactos dessa experiência de leitura foram percebidos nos primeiros registros de vários estudantes e juntamente a outros aspectos serviram de entrada no universo da obra:

1_Hoje na aula de literatura houve uma atividade em que começamos a ler o livro *Ensaio sobre a cegueira*. **Achei muito estranho quando a professora mandou vendarmos nossos olhos com panos. Mas logo fiz uma referência com o título: o livro deve conter uma relação com a cegueira e fomos vendados para ter a experiência de como é estar cego, de nos colocarmos no lugar deles.** No início da leitura eu achei “normal”. Um homem que estava em seu carro esperando o sinal abrir. E de repente ele fica cego. Do nada???? Que doidera! (S., leitora, grifo nosso, 2018).

2_**Lemos hoje com a professora o primeiro capítulo desse livro de olhos fechados e foi muito bom pois senti a sensação que o livro estava passando perfeitamente.** Nesse primeiro capítulo vi as tantas dificuldades e obstáculos enfrentados pelos cegos. Deve ser muito difícil e complicado viver a mercê de outros e ser mais vulnerável à maldade deles. Estou curiosa para saber o que o cego tem, já que o médico não encontrou nenhuma lesão em seus olhos. (P., leitora, grifo nosso, 2018).

3_Sobre o 3º capítulo: Gostei bastante do enredo dessa parte e acho que o médico deve ter ficado muito em pânico com a situação porque ele é oftalmologista, né?! A suspeita feita pelo médico é muito séria pois é um caso nacional! Mas minha opinião: **Cara, sei lá, acho que não é necessariamente contagioso, mas acho mais relacionado ao emocional deles, nada de epidemia!** (L, leitora, grifo meu, 2018).

4_Terminei o 4º capítulo e aparentemente a história já começou a andar. No livro, todos acham que a cegueira é uma epidemia, **mas eu ainda não tirei minhas**

conclusões sobre esse tema. (...) Tenho 3 hipóteses principais sobre o que esta cegueira pode ser: 1) Uma doença; uma metáfora (com efeito de sentido); uma intervenção (ação divina). (C, leitor, grifo meu, 2018).

5_Agora quem está cega é a rapariga; ela parou de enxergar no meio do seu trabalho, coitada, ela tinha achado que era um efeito do prazer momentâneo. **Talvez não seja uma cegueira permanente, quem sabe? Assim como “do nada” pararam de ver “do nada” podem voltar a enxergar.** Eu que estou me sentindo cega neste momento tentando entender o que está acontecendo. Uma loucura. (I, leitora, grifo meu).

6_Nesse momento **tudo é narrado detalhadamente e logo de cara a agonia de ver a cegueira surgindo e não saber o motivo, a causa. De início não sabemos muito, na verdade sabemos tanto quanto o personagem e o que o narrador revela. Mas algo que grita é o fato da cegueira ser branca** e é claro que eu fico com um constante alerta buscando uma explicação ou motivo, e minha mente interessada em medicina acha que já é algo cerebral. Isso é uma droga pois é frustrante esse instinto de levar ao pé da letra sabendo que é algo mais profundo (psicológico?) AAAAHH! (G., leitora, 2018).

De maneira geral, os fragmentos correspondem à inquietação inicial instaurada em todas as turmas: o espanto diante do inexplicável e a busca por uma explicação concreta e razoável para o episódio da cegueira. Pouco a pouco, no entanto, por meio das sensações e sentimentos gerados tanto pela proposta de leitura quanto pela conversa literária, houve a construção de hipóteses e os leitores, em seu trabalho investigativo, foram em busca dos indícios para construir os sentidos³⁸ de sua leitura.

Os dois primeiros fragmentos relatam como se sentiram diante da experiência de leitura proposta e o interessante é que, por vias diferentes, ambas as alunas chegaram a lugares semelhantes. A primeira relata seu estranhamento diante da leitura, mas rapidamente consegue conectá-la com o título e, por meio dessa conexão, compreende que se tratava de uma experiência que ia ajudá-los a quem sabe, lidar de maneira empática com as trajetórias daqueles personagens que eles estavam a ponto de conhecer. Já a outra estudante demonstra uma aceitação imediata pela ideia de uma leitura de olhos vendados pelo exato motivo apresentado pela leitora anterior e, indo um pouco além, descreve o que, para ela, poderiam ser os maiores desafios de encontrar-se vulnerável como os personagens cegos.

Além disso, a curiosidade, outro motor-chave dessa leitura, leva essa estudante, tal qual vários de seus colegas, a formular hipóteses de distintas naturezas para o problema da cegueira. Ela nos chama atenção para o fato de o médico não ter encontrado nenhuma enfermidade nos olhos, ou seja, se não era uma doença, o que seria? Nesse momento inicial da leitura, muitos fizeram o recurso do resumo e da paráfrase para se situarem na leitura e apresentarem suas

³⁸ MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Bogotá: Babel libros, 2017.

hipóteses. Como não havíamos nos aprofundado no enredo tampouco na dimensão simbólica da cegueira, é interessante notar que as suposições de leitura se ancoram na ideia de epidemia, ponto este que é compartilhado com aquilo que os próprios personagens conjecturam a respeito, mas também flertam com a ideia do simbólico através de palavras como “emocional” (trecho 3), “psicológico” (trecho 5) e até mesmo com a possibilidade de ser uma metáfora, como nos coloca o leitor do trecho 4. Se formos pensar em termos dos objetivos propostos para esta obra, podemos afirmar que já começamos a construir sentidos para a cegueira e para a existência ficcional dos personagens que cegam, mesmo que alguns destes caminhos interpretativos sejam provisórios e mais adiante sejam tensionados ou até descartados no decorrer da leitura.

Por fim, os trechos 5 e 6 trazem alguns detalhes interessantes na medida em que nos fala da escrita enquanto ato construtor de conhecimento: inconscientemente, por meio deste pacto misterioso entre texto-leitor, a estudante do trecho 5 acaba antecipando em seu registro o que seria o desfecho do livro: a cegueira vai embora do mesmo modo como começou, “do nada”. Além disso, na expressão de uma sensação, “estou me sentindo cega neste momento”, há a compreensão subjetiva de um dos efeitos da estrutura narrativa do livro que é exatamente estender a noção de cegueira para o leitor, implicando-o no enredo. Essa estrutura logo de início já foi percebida pela atenta leitora do trecho 6 ao afirmar que “sabemos tanto quanto o personagem e o que o narrador revela” em um momento no qual ainda não havíamos discutido estes elementos. Mais uma vez, a implicação dos sujeitos em seus processos de leitura se mostra uma condição inalienável para a atuação coletiva sobre o tempo-saber que vai conformando uma aprendizagem cada vez mais engajada e autônoma.

Reconhecendo o narrador e algumas estratégias

A partir daí, fomos ancorando nossas leituras em determinadas estruturas e elementos da narrativa no intuito de enfrentar alguns caminhos de significação. Um deles foi pensar os modos de uso da língua pelo texto literário, além da configuração do narrador da história, por meio de perguntas provocadoras: Há algo na estrutura desta história que te causa estranhamento? Por quê? Como é a figura do narrador? Existe um único ponto de vista adotado por ele? O modo como ele narra influencia nosso entendimento, pensamentos e emoções? Ele sabe e compartilha conosco tudo o que se passa? Essas e outras perguntas geraram frutos nos diários:

<p>7_A maneira como o escritor escreve, com poucos pontos, muitas vírgulas e discurso corrente faz com que os acontecimentos passem pela mente do leitor com uma velocidade incrível. Os personagens ficando cegos muito rápido e quando percebo quase todos ficaram cegos, menos a mulher do médico. Falando nisso, eu achei curioso que os personagens não têm nome próprio, ele atribui características. Outra coisa é que não tem data os acontecimentos e não diz os lugares, deixando esse relato aberto à imaginação do leitor. Se temermos uma epidemia, imaginamos como agiriam as autoridades e como o medo faria vir à tona os instintos mais escondidos dos homens.</p> <p>(MV., leitora, 2018).</p>	<p>8_A pontuação do livro é muito confusa! A única pontuação do livro são vírgulas e pontos finais, mas o problema começa na hora dos diálogos. As falas dos personagens ficam separadas só por vírgulas e no mesmo parágrafo. Então às vezes fica um tanto quanto complicado saber quem é quem. Problemas à parte, a história ainda está ofuscada pelos mistérios da cegueira branca, e quando o motorista que ficou cego tem seus pensamentos expressados pelo narrador eu fico angustiado pela situação do cego. Esse detalhe é um pouco ressaltado pelo modo como o narrador narra, pois ele nunca nomeia as coisas, por exemplo, na primeira página ele não diz o sinal ficou amarelo, ele diz “o disco amarelo iluminou-se”. Isso dá a impressão de que o narrador está realmente narrando para um cego por ter tantos detalhes.</p> <p>(C, leitor, 2018).</p>
<p>9_Semelhante ao conto da Ilha desconhecida, Saramago mistura os discursos, quase não separa parágrafo e usa pontuação. A diferença entre os discursos é feita entre vírgulas e com a letra maiúscula para não confundir o leitor. Também semelhante ao conto, José Saramago não define nomes dos personagens, usa características como a mulher do médico, a repariga de óculos etc. (LF., leitor, 2018).</p> <p>-----</p> <p>10_Achei muito interessante como, como os personagens, o narrador também parece cego e nos trata como cegos. Ele só sabia o que os personagens sabiam e nos descreve tudo como se não tivéssemos a capacidade de visualizar. Ele é como a mulher do médico que, por mais que veja não sabe tudo o que acontece fora do manicômio (por exemplo). (S, leitora, 2018).</p>	<p>11_O que eu tenho a comentar é sobre a ideia do governo de mandar as pessoas para um lugar onde só tivessem contato com quem estivesse cego e era ninguém mesmo, os caras falam pelo alto-falante e o que ajudou MUITO foi a mulher do médico ter ido mesmo sem estar cega. Que nervoso imaginar todos eles sozinhos cegos. Acho que esta personagem está aí, sem estar cega, só para acalmar os leitores. Kkkkkkk</p> <p>(N., leitora, grifo meu, 2018).</p>

Como podemos perceber, em termos de estrutura, chama a atenção dos estudantes a maneira não convencional de marcação dos diálogos, bem como a subversão com relação ao uso da pontuação. Ou seja, trata-se de uma narrativa que os desafia a pensar e reconhecer diferentes formas de narrar, de estabelecer as pausas e marcar a presença da fala dos personagens. Estamos em um momento predominante de descrição e compreensão da história, no qual os possíveis sentidos para esta ou aquela determinada característica seguem ainda em uma nebulosa, prevalecendo uma leitura subjetiva que vai tateando significados por meio das sensações e sentimentos. Esse é o movimento principal nos fragmentos 7 e 8, por exemplo, em que no primeiro a leitora identifica a “maneira como o escritor escreve” e a associa a um efeito de velocidade dos acontecimentos que a surpreende, enquanto no segundo o leitor igualmente descreve a estrutura, mas a considera um “problema” por estar com dificuldades de atribuir algum sentido a ela.

Ainda sobre estas estruturas, o fragmento 9 adiciona um dado importante que é a capacidade que este estudante – e alguns outros – tiveram de associar a escrita de **Ensaio sobre a cegueira** ao **Conto da Ilha desconhecida**, reforçando outro objetivo do trabalho que era precisamente o reconhecimento e elaboração de significados ao projeto estético de um autor. Esta relação construída por alguns leitores fez parte da conversa literária em sala de aula, tornando possível seu compartilhamento e favorecendo o entendimento dos colegas que, como o estudante do fragmento 8, seguiam até então na ideia da linguagem como um entrave à narrativa e não parte dela.

Outro ponto em comum acerca da linguagem aparece novamente nos fragmentos 7 e 9 e dizem respeito ao caráter indeterminado e generalizante da obra. No entanto, enquanto o leitor do fragmento 9 limita-se a apontar um elemento de indeterminação – personagens não-nomeados, porém definidos por suas características – a leitora do 7 acha “curioso” não apenas a ausência de nome das personagens, mas também a indeterminação de tempo e espaço. Além disso, sugere uma interpretação que implica o leitor no jogo narrativo ao dizer que cabe à “imaginação do leitor” refletir sobre o que está em jogo nesta trama e como ela se relaciona com nossa própria realidade.

Já em relação ao narrador, os fragmentos 8 e 10 trazem a percepção de que as descrições minuciosas e a não nomeação direta das coisas forjam a sensação de cegueira que busca se estender aos leitores. Esta ideia foi elaborada também sob a influência do modo como foi lido

o capítulo 1, reforçada na leitura individual do capítulo 2 em casa, e representou uma chave de leitura importante que contribuiu para que as descrições viessem atribuídas de sentido.

Outra chave importante foi evidenciada pela leitora do fragmento 10 que amplia a noção de cegueira para o próprio narrador, chegando ao conceito de narrador perspectivado sem que tivesse sido necessário a explicação prévia deste tipo de narrador para sua compreensão. O narrador não só nos trata como cegos, mas parece igualmente cego, de acordo com a estudante, porque ele parece não saber de tudo o que se passa na trama, ao contrário do que poderia ser um narrador onisciente. A ideia de que “ele sabia o que os personagens sabiam” por meio da comparação que ela faz entre os modos de ver da mulher do médico e do narrador nos ajudaram a começar a pensar as diferentes dimensões da cegueira, presente como tema, como linguagem e como metáfora.

Por fim, o último fragmento nos mostra uma leitora tocada pela condição da cegueira ao mesmo tempo em que constrói uma hipótese que dialoga com estas estratégias narrativas de fazer-nos experimentar a sensação da cegueira ao mesmo tempo que nos deixa um farol de visão, ainda que limitada, representada pela mulher do médico. Vejamos a partir de agora como estas percepções mais amplas foram complexificando-se ao modo de construção de sentidos.

Construindo sentidos

Para ampliar a compreensão do que se entende por construção de sentidos, parece-me importante evocar a categoria imaginação. Bombini (2021) sugere um olhar desromantizado a esta noção a fim de reafirmar o lugar da literatura no currículo escolar enquanto experiência inventiva de “construção da subjetividade e reafirmação do sujeito no mundo da cultura letrada.” (BOMBINI, 2021, p. 47, tradução nossa), fundada no reconhecimento dos diversos modos de ler e de sua legitimidade dentro das comunidades interpretativas. Afirma Bombini:

Reafirmar o lugar da literatura no currículo escolar significa reincorporar ao discurso pedagógico uma categoria fundamental talvez deslocada pela sua ambiguidade, por um certo romantismo que convoca. A categoria a que me refiro é a imaginação, distante da pedagogia das habilidades, aptidões e competências. (...) Repensar o lugar da literatura no ensino exigirá, em primeiro lugar, um distanciamento de todos aqueles preconceitos culturais e pedagógicos para os quais, por vezes, se argumentou que ensinar literatura é uma prática que interessa a poucos em relação a outras emergências (...). É necessário que os projetos escolares incluam a literatura como

objeto de ensino e como experiência cultural possível na escola. (BOMBINI, p. 45, 2021, tradução nossa).³⁹

A categoria imaginação surge fazendo um contraponto à determinadas tendências pedagógicas relacionadas ao trabalho com o texto literário, que, de alguma maneira, buscam deter o controle da experiência leitora por meio de certos modelos de organização de leitura que surgem como infalíveis para a implicação do leitor, quando, na realidade, estão baseadas muitas vezes na aquisição de competências, o que não oferece sustentação para a complexidade da leitura literária, cujos caminhos de construção de sentidos não são lineares ou evolutivos, mas se constroem em rede, em movimentos de avanço e recuo, aproximação e afastamento e de modo singular ainda que em diálogo com as interpretações historicamente elaboradas. Segue Bombini:

Trata-se de reconhecer diferentes modos de leitura que são imediatamente subjetivos, no sentido de que – ao serem colocados em uma conversa sobre o que leem – crianças e adolescentes recuperam significados sociais e culturais que devem ser considerados como formas legítimas de compreensão leitora ou, se quiser, lendo em sentido amplo. Não é que as crianças não compreendam o que leem, mas que exercitem, se for permitido, modos plurais de compreensão, que exigem do professor uma escuta atenta e compreensiva em relação àquela hipótese de sentido que talvez não ser aquele fornecido pela escola, mas pode ser habilitado para integrar-se ao conjunto de interpretações possíveis que um texto aceita. (BOMBINI, p. 48, 2021, tradução nossa).⁴⁰

Bombini, assim como Bajour, faz uso das noções de conversa e escuta como movimentos essenciais para que o trabalho com o texto literário se realize não como prescrição, mas invenção. Nesse sentido, imaginar não é um ato de evasão, mas sim trabalho de criação de

³⁹ Reafirmar el lugar de la literatura en el curriculum de la escuela supone volver a incorporar al discurso pedagógico una categoría fundamental acaso desplazada por su ambigüedad, por cierto romanticismo que convoca. La categoría a la que me refiero es la imaginación, distante de la pedagogía de las habilidades, las destrezas y las competencias. (...) Volver a pensar el lugar de la literatura en la enseñanza habrá de requerir, primero, un distanciamiento de todos aquellos prejuicios culturales y pedagógicos por lo que a veces ha sostenido que enseñar literatura es una práctica que interesa a pocos en relación con otras urgencias (...). Es necesario que los proyectos escolares incluyan a la literatura como objeto de enseñanza y como experiencia cultural posible en la escuela. (BOMBINI, p. 45, 2021).

⁴⁰ Se trata de reconocer diversos modos de leer que se presentan como inmediatamente subjetivos, en el sentido de que – puestos en una conversación sobre lo que leen – niños y adolescentes recuperan significados sociales y culturales que deben ser considerados como modos legítimos de la comprensión lectora o, si quiere, de la lectura en el sentido amplio. Nos es que los chicos no comprendan lo que leen, sino que ejercen, si se les permite hacerlo, unos modos de la comprensión plurales, que exigen de parte del docente una escucha atenta y comprensiva en relación con esa hipótesis de sentido que quizá no sea la prevista por la escuela, pero puede ser habilitada para integrarse al conjunto de las interpretaciones posibles que acepta un texto. (BOMBINI, p. 48, 2021).

possibilidades de sentido para a leitura. Ao construir sentidos ou elaborar o *texto do leitor*, não interessa tanto o ato de acertar a resposta esperada, mas outros atos, como o que vimos no capítulo IV: compreender, relacionar, analisar, interpretar, sentir, desvendar. Os modos de ler e interpretar dos estudantes são postos em jogo e em relação a modos de ler e interpretar já estabelecidos por recepções historicamente reconhecidas a fim de agregar, tensionar, confirmar, tanto as leituras já legitimadas como as suas próprias. Isso tudo demanda uma certa escuta e uma certa fala docente capazes de oferecer este encontro de caminhos interpretativos sem prejuízo de um ou de outro. A imagem abaixo traz algumas pistas dos caminhos pelos quais o literário passa na leitura da estudante R. como busca singular dos sentidos do texto:

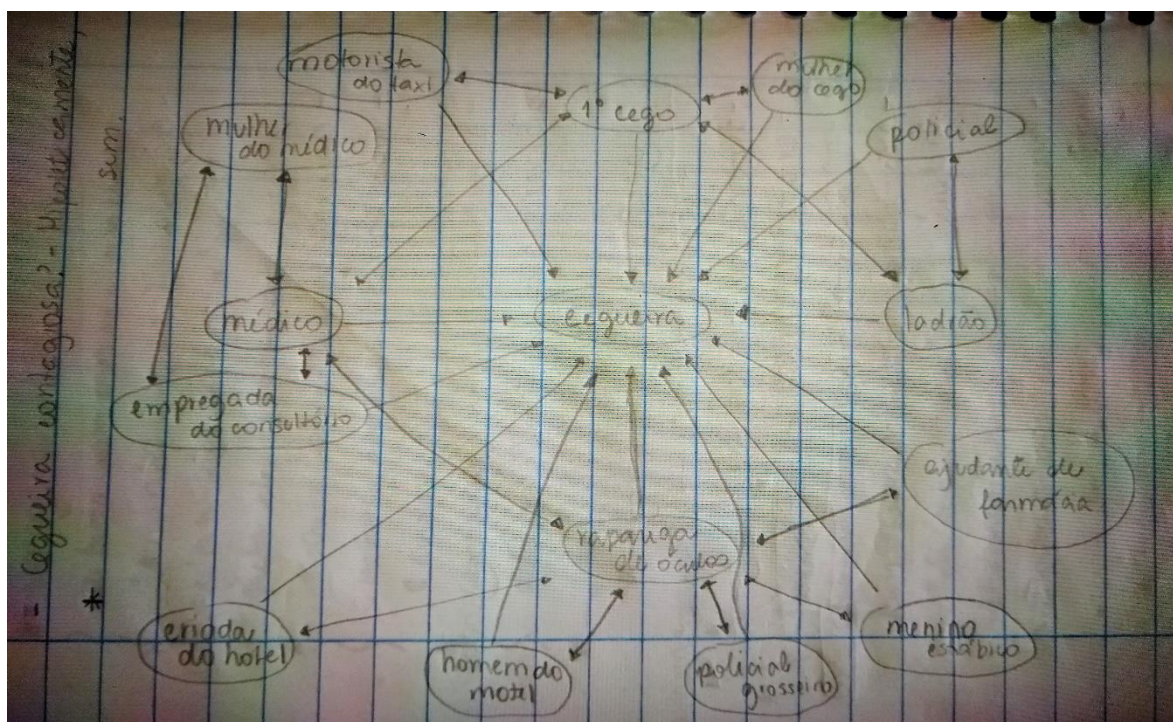


Imagem: registro em diário do mapa mental da estudante E. para **Ensaio sobre a cegueira**. Acervo da autora.

Desse modo, foram várias as interpretações que a leitura do livro de Saramago promoveu em nossas aulas e podemos começar retomando alguns aspectos das estratégias narrativas que ressurgiram nos diários de leitura com uma camada extra de reflexão:

12_ Acho que uma estratégia usada pelo autor ao não nomear as pessoas nem o lugar (São Paulo, Canadá) onde a história se passa é dizer que poderia ser qualquer um em qualquer lugar do mundo. O que me faz refletir qual seriam minhas atitudes. (I, leitora, 2018).

13_O que podemos ver também é algo que já tínhamos reparado no início do livro, mas que agora os personagens falam explicitamente sobre, que é a dispensa dos nomes e saber de todos: “Que importam os nomes?” (G, leitor, 2018).

14_ “Tão longe estávamos do mundo que não tarda que comecemos a não saber quem somos”, mais adiante do capítulo quando os quatro novos cegos se apresentam, vê-se a concretização disso. A polícia, o motorista de táxi, o ajudante da farmácia e a empregada do hotel. Os próprios indivíduos se definem a partir da função que exercem e isso me leva a pensar quanto tempo leva para que deixemos nossa identidade para trás? (N, leitora 2018).

15_ Eu não acreditava no que eu estava lendo. A reflexão que um dos cegos teve como já tivéssemos nascidos mortos foi um tanto quanto profunda pra mim, esclarecedora é a palavra. Quando a rapariga de óculos disse que as mulheres ressuscitam umas nas outras, de alguma forma me senti empoderada, acho que de alguma forma os seres humanos se completam. “Entretanto nasceu a lua”, acho curioso como o autor tem uma forte relação com os astros, o sol e a lua significam muito pra ele, o mundo pode estar acabando, mas se o sol nascer e a lua aparecer a vida ainda faz algum sentido. (AP, leitora, 2018).

A respeito da ausência de nomes próprios para os personagens e de um espaço-tempo definido, os dois primeiros trechos sugerem possibilidades não-excludentes de construção de sentidos, ambas ancoradas na relação texto-leitor. No fragmento 12, por exemplo, a leitora propõe que a indeterminação desses elementos da narrativa reforça a potência universalizante desta história, ou seja, onde quer que haja seres humanos, estas atrocidades poderiam acontecer, e ainda se propõe uma autorreflexão ética a respeito de sua própria conduta caso vivenciasse algo parecido, nos mostrando um importante movimento de retorno a si que a leitura subjetiva propõe, porém de um retorno reflexivo e em conexão com o coletivo. O leitor do fragmento 13, por sua vez, começa retomando essa percepção que tivemos acerca das estratégias narrativas e encontra no próprio texto, pela voz destas mesmas personagens sem nome, os elementos que confirmavam as hipóteses de um processo de desvalorização da vida daqueles sujeitos que cegavam e eram postos no manicômio: “Que importam os nomes?”.

Processo semelhante fez a leitora do fragmento seguinte (14). Ela começa igualmente com a citação de um personagem sobre a condição de isolamento a que estavam submetidos, associa com os acontecimentos seguintes da trama como a chegada de mais cegos ao manicômio e, assim como a leitora do trecho 12, elabora uma pergunta-reflexão de maneira implicada, ou seja, ela mesma, a partir da sua experiência com o texto lido, se inclui no questionamento sobre perda de identidade que mais adiante passaríamos a denominar processos de desumanização.

O fragmento 15 me chama atenção por apresentar em um trecho curto uma sucessão de reflexões pontuais sobre distintos aspectos do texto, e cuja dinâmica mostra como o texto mobiliza esta leitora em diversas frentes. Primeiro, como os demais colegas, ela flerta com a

ideia de perda de identidade/vida/humanidade ao mencionar o pensamento de um dos cegos a respeito da morte em vida; em seguida, descreve um aspecto de identificação subjetiva a partir da personagem rapariga, expandindo-o para uma reflexão filosófica mais ampla. E, por fim, elabora uma interpretação para a referência aos astros que não havíamos previsto e que me pareceu importante inclusive para ser retomada ao final do livro, cuja ambiguidade poderia ser lida de uma maneira otimista como o surgimento cotidiano do sol e da lua no céu ou pessimista, sem chance para nós, seres deste mundo.

O entendimento, como mencionado anteriormente, de que se opera na narrativa uma perda de identidade dos sujeitos desdobra-se na ideia de individualismo e de desumanização/animalização que pouco a pouco vai se intensificando por meio das ações do governo, da existência no manicômio, da relação estabelecida entre os cegos e outras relações registradas nos diários. Sobre isso, disseram os estudantes:

16_ O capítulo 6 foi simplesmente absurdo e agonizante. O desespero dos cegos pela comida já nos remete a uma ideia de instinto animal, e o modo como os soldados reagem (por medo) e massacram os cegos só reforça mais a falta de humanidade dos personagens naquela situação. E ainda no final do capítulo quando a mulher do médico faz a comparação dos cegos com porcos, essa ideia só se reforça mais. (...)

No capítulo 7, as comparações com animais continuam e parece que cada vez mais realmente os cegos perdem a humanidade. Quando entram os cegos novos no manicômio a cena é assustadora, todos se empurrando e pisoteando os cadáveres que sequer foram tirados de lá. (A, leitora, 2018).

17_Outro detalhe interessante é que está havendo uma hierarquização dentro do manicômio, o que me deixa pasmo porque isso só vai criar ainda mais problema pra todo mundo. Talvez isso seja uma metáfora de como o ser-humano tende a criar uma sociedade separada e hierarquizada para manter seu individualismo. (B, leitor, 2018).

18_Eu achava que os cegos, por estarem todos igualmente vulneráveis, procurariam se ajudar e tornar a convivência dentro do manicômio minimamente agradável. Mas me enganei. A sociedade me surpreende. Mesmo perante períodos de fragilidade o ser humano tende à ambição exacerbada, ao egoísmo e a essa péssima mania de querer tirar vantagem dos demais. Aliás, **Ensaio sobre a cegueira** tem me ensinado muito sobre como a convivência em sociedade vive ameaçada pelo individualismo. (MV, leitora, 2018).

19_No 6º capítulo ocorre o enterro do homem que depois roubou o carro e eu achei essa parte muito significativa, porque foi um dos únicos momentos de humanização do manicômio, que é um lugar capaz de tirar a humanidade de todos que lá habitam. Tem uma frase da mulher do médico assim: “o mundo está todo aqui dentro” e essa frase mexeu comigo. (C, leitor, 2018).

Assim como **1984** e **Admirável mundo Novo** em 2017, a leitura de **Ensaio sobre a cegueira** gerou uma recepção desconfortável na maioria dos estudantes na medida em que a representação de mundo construída ali oferecia poucas saídas de redenção e raros momentos de

tomada de fôlego diante da crescente barbárie operada na trama. Talvez isso, somado à prosa filosófica de Saramago que, nas palavras do estudante M., significava que “ele contava algum fato ocorrido que de repente vinha acompanhado de reflexões, frases de efeito e filosóficas”, influenciava a própria escrita dos estudantes em uma tendência quase mimética de acompanhar o autor em seu estilo fortemente reflexivo. No caso do fragmento 16, a leitora produz um registro analítico permeado de sentimentos de angústia e espanto localizados textualmente. Ou seja, ela identifica que elemento do enredo, ação dos personagens provoca aqueles sentimentos e descreve estes momentos também para comprovar a perda de humanidade que vai se instaurando, como a luta por comida, o medo gerador da violência, a explícita comparação dos cegos com animais e a alienação diante dos cadáveres.

A fim de ilustrar como os caminhos interpretativos dos estudantes se encontram com as leituras de especialistas, cito Bueno, crítico literário, que em seus reconhecidos estudos sobre **Ensaio sobre a cegueira** também aponta a tensão civilização e barbárie identificada pelos jovens leitores:

Acompanhamos a dialética da experiência negativa, do mundo que parecia ordenado e revela, com violência, sua profunda desordem, guiados por um narrador muito presente e marcado, que comenta, ironiza, toma distância e indica a seu leitor belos momentos de humanização em plena experiência da barbárie, enriquecendo a narrativa e a lamentável condição dessa pequena amostra de humanidade frágil e desorganizada. (BUENO, p. 12, 2013).

Nesse trecho, estão presentes vários dos pontos observados pelos estudantes em nossas leituras, a relevância da figura do narrador que justamente faz a mediação entre os leitores e esse mundo, que ora parece estar em ruínas, ora nos mostra lampejos de humanidade. O que Bueno denomina dialética *da experiência negativa* é percebido pelos estudantes que, por meio (e não apesar) dos sentimentos de espanto, repulsa e indignação, mediados pela leitura coletiva, caminham em direção à uma elaboração crítica daquilo que estão lendo.

Na outra ponta de tais reflexões sobre desumanização, temos o estudante do último fragmento, que, já tendo percebido esse processo de barbárie em curso, atenta-se, no entanto, para uma ação que ele afirma ser um contraponto e que oferece um lampejo de humanidade diante do caos narrado. Enterrar um morto, independentemente de suas ações, como no caso do homem que roubou um carro, honrar sua morte, era uma maneira de lutar pela dignidade da vida de todos que ali estavam e, de fato, pareceu-nos um momento significativo inclusive para refletirmos sobre caminhos possíveis de resistência frente à barbárie, tal qual a lua, o sol e sua insistência cotidiana em nascer e morrer, como já havia notado a estudante AP.

Já os dois fragmentos do meio abordam o viés individualista presente nas atitudes da maioria dos personagens bem como a ausência de sentido desta lógica em um mundo onde todos estão na mesma situação. Para o leitor do trecho 17, a hierarquia é o elemento de análise que ele converte em metáfora do que parece ser a própria condição humana segundo o mundo representado ali. Já a estudante do fragmento 18 lança seu olhar para a exploração de uns cegos por outros cegos para, no entanto, chegar ao mesmo ponto de seu colega: a constatação de que a construção coletiva de um projeto parece conviver em tensionamento com ações voltadas para o benefício apenas do indivíduo. Se formos retomar alguns de nossos objetivos com a leitura, estamos abordando como a obra constrói seu universo distópico, ancorado não apenas em uma estrutura social opressora, mas em personagens-indivíduos que corroboram para a sua manutenção.

Por último, outro ponto que chamou atenção dos estudantes durante as conversas literárias foi a imagem dos santos vendados já mais para o final livro. A leitura desse capítulo foi feita em sala e gerou inquietação e perturbação: por que eles estavam vendados? Em que medida esta cegueira dos santos se relaciona com a cegueira que tomava conta de todos? O que representam os santos em nossa sociedade cristã? Movidos pelas perguntas, pela força das imagens e pela conversa suscitada a partir destes enigmas, alguns estudantes relataram em seus diários:

20_Tipo, gostei muito daquela cena da Igreja e tals, achei muito irado os deuses vendados, como se ela entrasse na igreja enquanto tocava “King for a day” do Pierce no minuto 3:06. Com toda essa relação, se nem os santos nos olham agora quem olhará? (G, leitor, 2018).

21_Quando ela começa a reparar nos santos percebe que eles estão vendados. (...) haviam cegos na igreja e quando eles ouvem isso, ficam enlouquecidos. Creio que o que os deixou desesperados foi “ver” algo que é “maior” que eles, seres com maior poder, etc, os quais foram criados por eles mesmos para dar sentido as coisas, estarem na mesma situação que eles, cegos (...) a sensação de estar desprotegido de algo, sozinho, foi o que deixou as pessoas desesperadas. (A, leitora, 2018).

22_Eles vão para a igreja onde todos estavam com vendas brancas, até mesmo as imagens de santos e Deus. Neste momento o ambiente se torna mais caótico ainda e as pessoas ficam mais angustiadas. Essas vendas significam muito. Agora nem mais Deus está olhando por eles, o salvador não irá mais salvá-los. Isto reforça a ideia de distopia, se nem os olhos do Pai os olham, será que temos salvação? (P., leitora, 2018).

Sobre essa cena dos santos vendados, Bueno também traça considerações:

E, lembremos, lá estará também a igreja com as estátuas vendadas. Não como uma forma de compaixão, para que não vejam o horror se espalhando na cidade dos

homens, mas porque não merecem ver, porque estiveram sempre ausentes, porque são apenas uma ilusão, mesmo que necessária, não havendo cidade de Deus para salvar os humanos da barbárie em que foram mergulhados. Ao descobrir que as estátuas também estão cegas, os fiéis fogem, apavorados. Desfaz-se sua mais cara ilusão, seu mais necessário consolo. (BUENO, 2013, p. 15).

Ilusão, consolo, salvação, pavor são palavras utilizadas por Bueno que dialogam bastante com os fragmentos dos diários, especialmente com o caminho interpretativo da última leitora, que nos fala da total desolação diante de um mundo sem Deus. E, tal qual o crítico, nenhum dos estudantes se aproximou de uma leitura que conduziria à ideia de compaixão, uma vez que já havíamos entendido coletivamente as possibilidades daquele universo ficcional.

Os sentidos construídos anteriormente a respeito do narrador de que todos estaríamos cegos ganha outras camadas de sentido após a leitura desta cena. “Essas vendas significam muito”, afirma a estudante do último trecho. A carga simbólica da imagem dos santos vendados, cegos como “nós”, suscita nos estudantes reflexões tão densas que são feitas em forma de perguntas: “se nem os santos nos olham, quem nos olhará?”, “se nem os olhos do Pai os olham, será que temos salvação?” A sensação de um impasse colocado concretiza-se nas perguntas colocadas sem resposta. No entanto, o caminho até as perguntas foi preenchido por tentativas de compreender esta relação santos vendados/cegueira coletiva, como a interpretação da leitora do segundo trecho. Ela nos explica de modo sensível que se Deus, criado pelos seres humanos para dar sentido à nossa existência, está cego isto é sinônimo de desamparo total. Sua tese é reafirmada pelo diário da leitora do fragmento 22, que faz um jogo de palavras entre o Salvador incapaz de salvar seu povo e reforça seu entendimento a respeito do universo distópico.

A cegueira como metáfora

Como vimos, muitas foram as descobertas por meio da conversa sobre o narrador: a noção de perspectiva; ou seja, ele, de fato, assim como nós, desconhece a totalidade dos fatos; e o excesso de descrição como um recurso estilístico que reforça essa sensação da cegueira e a tomada de consciência sobre o estado de cegueira em que ele também nos coloca. Essas chaves de leitura, somadas aos dilemas éticos dos personagens e suas ações na trama, foram primordiais para abrirmos a possibilidade de compreender a cegueira como metáfora de uma determinada condição humana. A respeito disso, outra especialista em José Saramago, Figueiredo (2012) afirma o seguinte: "A cegueira é uma consequência da falha humana, uma dolorosa manifestação de tragicidade histórica que, poupando os necessários olhos da mulher do médico, indiscriminadamente atinge todos os homens." (FIGUEIREDO, 2012, p. 182).

Figueiredo nomeia a cegueira, atrelando sua existência às ações falhas próprias do humano, ou seja, não se trata de algo externo como uma epidemia, mas é resultado das ações da humanidade ao longo da história. Esse entendimento é compartilhado com os estudantes, que em seus diários produziram reflexões como as dos fragmentos a seguir:

23_ “O medo cega, disse a rapariga de óculos escuros, São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegamos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos.” – Gostei dessa frase e ela definiu muito nossas próprias conclusões em aula! Sobre tudo o que conversamos, sabe? De que basicamente no início achamos que era algo de saúde, mas significa mais do que isso. (L., leitora, 2018).

24_ “Há uma grande diferença entre um cego que esteja a dormir e um cego a quem não serviu de nada ter aberto os olhos.” Essa frase me chamou atenção, pois eu não interpretei como uma cegueira literal e sim à cegueira metafórica, que é aquela cegueira a qual você não quer enxergar. (E., leitora, 2018).

25_ “Quantos cegos serão precisos para fazer uma cegueira?” São trechos que estão me fazendo refletir e pensar cada vez mais na causa dessa doença. O excesso de algo te deixa cego e te faz não observar claramente a situação; mesmo sem a doença, deixamos de ver várias coisas que nos rodeiam. Muitas vezes não abrimos nossos pensamentos, impedindo que vejamos o mundo de outra forma e ângulo. Talvez nós não sabemos, mas somos cegos antes mesmo de sermos contaminados pela cegueira. Talvez a cegueira seja o acúmulo de nossos fechares de olhos ou devido à nossa ignorância. (P., leitora, 2018).

26_ Acho incrível como o livro se relaciona com a realidade em tantos níveis. Achei muito legal como a cegueira do livro é algo que, por mais que literal, é metafórica. As pessoas ficam cegas porque já estão cegas, seja por ganância, orgulho, dentre outros. (M., leitor, 2018).

O fragmento 23 nos permite acompanhar um momento de virada na percepção acerca da cegueira. Sua compreensão inicial enquanto enfermidade física é substituída por outra, fruto das conversas em sala e do enfrentamento da leitora com as pistas que o texto oferece. Tanto é assim que ela, como ocorre em quase todos os fragmentos selecionados, faz uso combinado de citação mais comentário, mostrando que a “resposta” para a cegueira se encontra na própria narrativa e, claro, nas associações que foram possíveis de realizar com a realidade que vivemos. Cada estudante a seu modo, foi se deparando com a cegueira branca e alargando sua compreensão simbólica à medida que conseguia identificar o mundo em que vive – este, tragicamente forjado no curso da história, como afirmou Figueiredo – no mundo representado pela obra.

A leitora do fragmento 24, por exemplo, compartilha outra citação que lhe dá a mesma percepção de sua colega, mas ela vai um pouco além e sugere uma leitura para a imagem do cego que dorme/cego que abre os olhos. Dormir e despertar são ações que entram no jogo da significação e a estudante propõe que talvez haja certas coisas que nós escolhemos não ver e,

portanto, a alienação pode ser um tipo de cegueira. Figueiredo, no trecho destacado não necessariamente aborda a alienação, mas em outros momentos de seu texto vai abordar a “miséria moral” que assola a humanidade e, nesse sentido, as duas leituras, cada uma com seu repertório linguístico e teórico, se aproximam e se complementam.

O trecho 25 traz uma citação que nos oferece uma perspectiva coletiva do fenômeno: uma coisa é uma pessoa estar cega, mas como saber que esse mal se tornou coletivo? A partir daí, ela vai levantando algumas possibilidades que inclusive dialogam com a alienação, mas também vai em direção a elaboração de outra imagem metafórica, a dos “fechares de olhos” que nos levariam, segundo ela, à nossa ignorância.

Já o fragmento 26 não traz uma citação, mas apresenta uma síntese das facetas desta cegueira que foram interpretadas nos demais fragmentos. E, para além disso, a estudante é uma das poucas que escreve em seu diário a sutileza do que seria uma metáfora conceitualmente: algo que é e não é. A compreensão de que a cegueira possui sentidos mais amplos não retira a materialidade da imagem, como bem reforçou a leitora, ou seja, as personagens estavam concretamente cegas, mas esta cegueira não se limita ao fato; expande-se e passa a nos dizer algumas coisas sobre esta própria humanidade que cegou.

O herói interdito ou os dilemas éticos de uma heroína humanizada

“Ela não pode salvar todo mundo. Eu tenho pena dessa mulher.” (AP, leitora, 2018). Junto à figura do narrador, o herói – a heroína – foi um dos elementos estruturais que nos serviram de fio condutor para o alinhavo de nossas conversas. A mulher do médico, nossa protagonista, desde o início chamou atenção dos estudantes que inicialmente fizeram associações bastante ligadas à moral para justificar a manutenção de sua visão: ela era a única que ajudava, ela era muito boa, altruísta, disposta a se sacrificar pelo coletivo, com certeza essa era a razão dela não cegar. No entanto, toda essa leitura em torno de um “prêmio” por sua conduta irredutível ganha camadas tensas e complexas no desenrolar do enredo, gerando ricas discussões sobre esta personagem que parecia ser tão diferente da linearidade dos heróis épicos e dos cavaleiros medievais vistos até então:

27_A mulher do médico chama muito a minha atenção por ainda não ter pego a cegueira, descartando minha hipótese de ser uma epidemia. Sua presença é um alívio e esperança não só para os demais personagens, mas para os leitores. Percebe-se que

ela é uma pessoa muito boa e que quer sempre ajudar. Ela não pensa só em si mesma, contrariando o individualismo dos outros. (P, leitora, 2018).

28_ Após sobreviver a tamanho trauma, a mulher do médico é submetida a uma humilhação inenarrável: ela vê seu marido a traindo com a rapariga de óculos. Como ele sabendo que sua mulher havia vindo para o manicômio somente por sua causa teve a audácia de trai-la? Só conseguia sentir pena da mulher, que desde o início do livro vem se mostrando incrivelmente forte e companheira. Só consegui tirar a tristeza do meu coração quando ela contou a rapariga de óculos que ela enxergava. Admito que abri um sorriso, talvez seja a sede de vingança, não sei dizer. (...) Já o capítulo 12 surpreende o leitor de um jeito inimaginável. Após chegar a vez das mulheres da segunda camarata irem satisfazer os desejos dos homens maus, a mulher do médico decide realizar um ato considerado por mim, heroico: ela mata o chefe dos cegos maus. (MV., leitora, 2018).

29_ Aqui...mais uma vez **Ensaio sobre a cegueira**...o livro mudou muito, foi bem mais longe do que eu previ que ele iria, tô naquela parte que a mulher do médico mata um dos caras maus, sério, bizarro, é aquela coisa que nós conversamos na aula, né, ela é tipo um “anti-herói”, pq ela fez coisas horríveis, mas com um propósito bom, é irado e confuso. (G, leitor, 2018).

30_ A mulher do médico mata o estuprador, porém salva alguns cegos que iriam morrer queimados, revelando que não é cega. Ou seja, ela é ao mesmo tempo, uma assassina e uma heroína. Ela representa bastante o ser humano, tendo seu lado ruim e bom. Podemos dizer que ela é tipo uma heroína dos nossos tempos, mesmo ela sempre tentando ajudar o próximo, parece que o mundo está contra ela, obrigando ela de fazer coisas ruins e por isso às vezes não consegue realizar seus objetivos. (MP., leitora, 2018).

31_ Caro diário, continuando a falar do crime que a mulher do médico cometeu, surgiu uma pergunta na minha cabeça. Neste caso os fins justificam os meios? Ela de fato melhorou a vida de alguém? Será que finalmente chegou a vez dela de se tornar cega? Ps: Ops, me empolguei e fiz mais de uma pergunta, desculpe. (L., leitor, 2018).

Parece oportuno retomar aqui o papel da teoria literária como demônio (COMPAGNON, 1999), a serviço do sentido, colocando-a em diálogo também com a noção de teoria enquanto ferramenta invisível (TODOROV, 2010), uma língua que vamos aprendendo a falar e que, com ela, aprofundamos nossa relação com os textos a partir da experiência leitora sem o objetivo de categorizá-la, mas de expandi-la. Para compreender os dilemas e a própria existência da mulher do médico, os estudantes foram utilizando a teoria que conheciam, sem que isso significasse um erro de leitura, e isso permitiu que coletivamente fossem alcançando camadas mais precisas de significação. Ao mobilizar, por exemplo, as noções de herói e anti-herói, é possível perceber que eles compreendem que há algo na conformação desta personagem que foge de algumas categorizações que lhes pareciam familiares, mas foi esta teoria-língua comum que utilizamos para avançarmos nas nossas interpretações. Além disso, o ato de perguntar manteve-se fundamental para movermos pelos enigmas do texto: ela (a mulher) é uma pessoa boa, a melhor de todas, ou seja, heroína, certo? Mas ela comete atos bastante

violentos também. Então ela seria uma anti-heroína? Não, não, porque ela comete atos ruins com “um propósito bom”. Ainda assim, seus atos heroicos possuem de fato a capacidade de salvar o mundo, como os heróis épicos? O dilema desta personagem, que encarna o herói moderno, também é considerado por Figueiredo, que neste momento evoca a voz de outro crítico para dialogar com a sua:

(...) o romance do século XX abandona a tradição do “herói-heroico, o que vem de Homero ou de Virgílio, e atravessa os romances da Távola Redonda”, para em seu lugar assentar os “pobres-diabos, os anti-heróis, os deixados por conta da história” (Tadiè, 1992, p. 69). Não raro eles irão protagonizar enredos que elegem a cidade como um espaço que, afetado de sentidos, não é mais um “horizonte de ação”, antes é um agente participante dela. De certo modo, a “morte do herói significou também a morte da cidade heroica.” (TADIÈ *apud* FIGUEIREDO, 2012, p. 183).

O uso da teoria, neste caso, contribui para dar visibilidade a essas diferentes abordagens referentes ao conceito de herói, situando-as inclusive no curso das transformações sociais que deram origem ao romance. Os questionamentos iniciais, ainda num campo impressionista, nos oferecem uma visão ampla do quão conflituoso foi sair das dicotomias e elaborar uma leitura que abarcasse a contradição e a complexidade humanas. A partir de pares de palavras como bom/mau, certo /errado, yin/yang, fomos entendendo o bom que há no mau e o mau que há no bom. Nesse processo, a teoria-língua nos serviu para nomear de maneira mais específica essa personagem, situando-a no contexto do gênero romance, forma narrativa deste indivíduo isolado, que busca a todo custo um sentido para o mundo que o oprime e revela suas limitações. Assim, ela não seria exatamente uma anti-heroína, mas, como disse a leitora do fragmento 30, uma “heroína de nossos tempos”, termo que poderia estar ao lado dos demais citados no fragmento de Figueiredo.

Ainda, é muito interessante como o trecho 30 consegue abarcar o que os anteriores apresentam de modo mais incipiente ou parcial: de um lado temos uma leitora (fragmento 28) bastante tocada com os acontecimentos e capaz de construir uma argumentação legítima a respeito do caráter heroico da mulher do médico com base no texto, e do outro lado, o leitor do fragmento 29, surpreendido com a quebra de expectativas diante da narrativa e que esboça, de alguma maneira, seja através do conceito de anti-herói seja através dos adjetivos “irado” e “confuso”, a complexidade dessa personagem. A leitora do fragmento 30, por sua vez, dá conta em seus escritos de localizar a mulher do médico em um mundo que ela reconhece como limitante, ou seja, precisamente uma das principais características deste herói moderno: um sujeito deparando-se com seus limites. Com uma percepção semelhante, a estudante do último fragmento (31) lança perguntas que a levam a enfrentar o campo axiológico da leitura,

mostrando que nestes movimentos de deslocamentos, os sujeitos-leitores vão experimentando outras formas de ver e construir sua própria humanidade.

O desfecho em aberto e a inquietude de ouvir nas entrelinhas

“Lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida”. (BAJOUR, 2012, p. 36). A citação de Bajour poderia referir-se a toda experiência de leitura de **Ensaio sobre a cegueira** com as turmas de 2018, mas opto por usá-la para tratar da recepção dos estudantes em relação ao final e salientar, a partir daí, a relevância de a escola apresentar leituras cuja experiência, para ser válida, não depende do grau de satisfação do leitor, mas de seu trabalho de enfrentamento. Ou, nas palavras de Andruetto, do grau de dificuldade proposto. Em ensaio que leva justamente o título “Elogio a la dificultad” (2014), ela diz:

A literatura nos oferece inquietação, insatisfação, mau tempo. Como sabemos, o geral não é dele, mas o território do particular. Nela não está a palavra infalível, nem a palavra uniforme que suprime a indecisão e a dúvida; ao contrário, moram no mundo deles a dúvida, a indecisão, as dificuldades de compreensão, que são estratégias necessárias para pensarmos por nós mesmos, o que é sempre tão difícil. Em suma, essa literatura não nos leva a simplificar a vida, mas a complicá-la, evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção do próprio pensamento. (ANDRUETTO, 2014, p. 67, tradução nossa).⁴¹

A dificuldade de que trata Andruetto não se vincula à ideia de enaltecimento da literatura por um viés de distanciamento e elitismo, mas como elemento intrínseco da complexidade que o mundo nos coloca e que a literatura nos possibilita enfrentar. Reside no entendimento de que, sim, é custoso este encontro do leitor consigo mesmo por meio do texto literário, mas que não é essa a causa do afastamento do leitor. Tal problema é multifatorial e no que concerne à escola e suas práticas, a ausência de mediação adequada pode ser determinante para uma leitura que não construa sentido.

⁴¹ La literatura nos propone inquietud, insatisfacción, intemperie. Como sabemos, no es suyo lo general sino el territorio de lo particular. No está en ella la palabra infalible, ni la palabra uniforme que suprime la indecisión y la duda; muy por el contrario, en su mundo viven la duda, las indecisiones, las dificultades de comprensión, que son todas estrategias necesarias para pensar por nosotros mismos, cosa siempre tan difícil. En fin, que la literatura no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio. (ANDRUETTO, 2014, p. 67).

Em relação ao **Ensaio sobre a cegueira**, o final em aberto (afinal, o que de fato acontece com a mulher do médico? E com o mundo a partir daí?) nos impõe uma dificuldade e nos desafia a sustentar o enigma do texto, compreendendo que toda tentativa de resolvê-lo não vai residir na certeza, mas vai sustentar sua ambiguidade. No geral, é muito desafiador para os leitores jovens lidar com narrativas que não possuem redenção, “final feliz” (vimos isso em 2107) ou uma resolução evidente. Assim, os trechos a seguir dão conta de apresentar a recepção acerca do desfecho e os caminhos singulares que cada leitor e leitora buscou para lidar com o silêncio que gerava perplexidade e nos colocava a todos diante do “abismo”.

36_Reli a última página umas 30 vezes, porque eu não tinha entendido o final, mas agora entendi que ele é propositalmente ambíguo e totalmente aberto a várias interpretações diferentes. Agora sobre o livro, adorei todas as metáforas e acredito que esse livro tenha me trazido várias perspectivas e visões novas sobre o mundo. (C., leitor, 2018).

37_A mulher do médico cegou? Não, na minha opinião, não. Meu primeiro motivo pra acreditar nisso é gramatical. O autor do livro não usa pontos de interrogação, então podemos deduzir que talvez o pensamento da mulher seja uma pergunta, quem nunca questionou a si mesmo em pensamento? O segundo é a minha crença de que tudo o que ela viu não a permitiria cegar, mesmo ela se rendendo às próprias emoções quando o 1º cego volta a ver. (S., leitora, 2018).

38_Gostei muito do final ambíguo dado pelo autor e acho que foi bem coerente com o resto da obra. Pensei muito sobre o final e cheguei a conclusão de que não sei o que seria um melhor fim: se a mulher realmente ficasse cega ou se fosse só um alarme falso. Como qualquer leitor, torço para os personagens que eu gosto, mas levando em conta a obra toda que não poupou ninguém, acharia bem coerente ela cegar. O final também traz com força a reflexão do livro todo: o que é a cegueira? Acho que isso foi o que mais gostei do livro, o fato de ele te fazer refletir profundamente. (A., leitora, 2018).

39_Me sinto insatisfeito com o final do livro. Não somente o final, mas a narrativa me trouxe um vazio muito grande. Desde o início quando ele cegou no trânsito até ver as pessoas passando dificuldades no manicômio, vendo um mundo acabado e abandonado eu sentia um vazio que a história me causava. Acho que tem perguntas que não devem ser respondidas, mas um final mais completo a gente merecia. (JP., leitor, 2018).

40_Acho que terei que conviver com meus próprios devaneios e ideias loucas sobre o que pode ter acontecido com a mulher do médico. Mas tudo bem. A leitura nem sempre precisa ser reconfortante. A angústia nos tira da nossa zona de conforto e nos obriga a fazer algo que tendemos a evitar. Reparar na sociedade doente que vivemos. Ver, de fato, todos os problemas que estão na nossa frente e que temos o péssimo hábito de ignorar. (MV., leitora, 2018).

41_Ontem eu li o último capítulo do livro e fiquei surpresa e ao mesmo tempo em dúvida, será que ela cegou ou não? A cidade continuava ali, claro, mas e sua visão? Depois de ajudar tanta gente, depois de incêndio, depois de tudo...será que ela cegou? Não sei e não sabemos, né, ninguém sabe ao certo e isso me deixa inquieta! Eu realmente tinha esperanças para o término de toda essa cegueira! Mas ela não acabou,

provando mais uma vez que nem todo romance acaba bem, ne? Com amor, L. (L., leitora, 2018).

Insatisfação, dúvida, satisfação, alguma certeza, consciência dos limites da interpretação, consciência das ambiguidades da vida. Em cada trecho, é possível identificar um esforço de compreensão de distintas naturezas, filosóficas, textuais, literárias, subjetivas. O leitor com seu diário vai aos poucos se transformando em um teórico de seu próprio percurso leitor, realizando estes movimentos de aproximação e afastamento necessários para a elaboração do exercício de crítica literária de que estamos tratando. Começamos pelo primeiro leitor (fragmento 36) que relata seu literal esforço de ler e reler até chegar à percepção crítica de que ambiguidade era exatamente o propósito narrativo. Ele não chega a desenvolver esta ideia, mas logo associa essa complexidade ao seu percurso geral com a leitura do livro, apontando para o processo reflexivo constante ao qual esteve imerso e cujo final não foi diferente.

A leitora seguinte (fragmento 37), desde o início de seus registros, vinha construindo uma forma de registro e reflexão mais literal e que muitas vezes flertava com a ideia de leitor vítima de Eco. É possível perceber a necessidade de uma estrutura mais rígida pela própria escrita; ela forja uma pergunta, elabora uma resposta de sim e não e a justifica. No entanto, faz considerações totalmente baseadas naquilo que o texto oferece de estrutura e de construção de personagens. Identifica e usa a seu favor o estilo de Saramago a respeito da pontuação e firma o caráter da mulher do médico de ser a testemunha de todo aquele horror. Assim, ela foi uma das poucas estudantes que arriscou um caminho para o final e isso nos permitiu avançar coletivamente na leitura do desfecho.

Os dois fragmentos seguintes (38 e 39) mostram caminhos opostos e ambos legítimos em relação ao desfecho. A leitora que se sente satisfeita aponta para a coerência da obra, ou seja, uma narrativa que apresenta uma visão distópica do mundo não poderia ao final apontar para alguma certeza de redenção, até mesmo de sua personagem favorita. Já o outro leitor registra sua insatisfação que reside, na verdade, em um elemento subjetivo – o sentimento de vazio e abandono – que o acompanhou durante a leitura e que o final apenas ratificou essa constante quebra de expectativas com a qual ele se deparou em sua experiência leitora.

Já os dois últimos fragmentos (40 e 41), além de partilharem com os colegas a angústia que a indefinição gera, também acabam, de modo intuitivo, criando suas próprias teorias para o ato da leitura: “A leitura nem sempre precisa ser reconfortante” e “Nem todo romance acaba bem, ne?” são tentativas de dar sentido teórico à dureza de um final ambíguo em uma sociedade

ficcional destroçada. A leitora do fragmento 40 vai um pouco além e dá um sentido de movimento para a angústia. Ela não se sente perdida, mas sente que tem a oportunidade de sair da “zona de conforto” da cegueira e reparar o mundo a seu redor.

Isso me leva a compartilhar o último fragmento deste capítulo, da já conhecida estudante J., que trouxemos ao tratar anteriormente da experiência com **Quarto de despejo**. Em relação a **Ensaio sobre a cegueira**, diz ela:

Reflexão

“De olhos abertos

eu vejo é nada

De olhos fechados

Eu sinto tudo”

No livro quer dizer que precisamos ficar (cego) para percebermos ao nosso redor, sentir o que não sentimos quando estamos de olhos abertos, com isso tem uma frase que eu amo falar “se podes olhar, vê, se podes ver, repara”! (J, leitora, 2018).

Durante a leitura de **Ensaio sobre a cegueira**, J., ao contrário do que passou com a leitura de **Quarto de despejo**, apresentou bastante dificuldade no que diz respeito ao fôlego de leitura. Precisava de mais tempo. Esse descompasso foi relatado por ela no diário e foi sendo remediado pelas leituras que eram feitas em sala, além das discussões nos clubes de leitura: muitas vezes o momento do clube era para reler algo que tinha sido difícil ou confuso, e esses momentos eram os momentos de leitura para ela e outros com dificuldades semelhantes.

A frase a qual ela se refere está bem no início do livro, uma espécie de epígrafe que Saramago nos oferece antes de iniciarmos a leitura: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Essa epígrafe foi retomada algumas vezes ao longo da leitura do livro e também serviu de mote para um passeio interdisciplinar que as turmas fizeram pelo centro do Rio de Janeiro, para conhecer o circuito da “Pequena África”⁴² e discutir narrativas e processos de invisibilização. Como estudante periférica e negra, ela foi movida por essas narrativas e, mesmo que sua experiência com o romance não tenha se dado integralmente, ela foi capaz de simbolizar ao ponto de escrever uma reflexão-poema e em seguida uma análise que aponta para a mesma conclusão que construímos coletivamente. Andruetto nos diz que “todo bom livro nos convida

⁴² Pequena África é o nome dado a uma região da zona portuária da cidade do Rio de Janeiro onde se encontra o que se considera o lar-histórico da comunidade afro-brasileira. A região ficou conhecida por seguir recebendo escravizados mesmo após o comércio se tornar ilegal (1831) e comporta espaços de profunda relevância histórica como o Cemitério dos Pretos Novos, a Pedra do sal, o Cais do Valongo entre outros espaços que compõem este percurso.

à introspecção e, portanto, a questão não é exatamente a quantidade de livros lidos (...) a questão é sobretudo como se lê e como se convida os demais a ler." (ANDRUETTO, 2014, p. 68, tradução nossa).

Desse modo, o exercício da simbolização e os movimentos de deslocamento de pontos de vista não dependem necessariamente da quantidade ou da integralidade de leituras realizadas, mas do como se lê, integrando estas dimensões íntima e coletiva enquanto partes constitutivas da leitura e da própria relação com o mundo. A estudante estava conectada de tal modo com a conversa literária instituída no cotidiano das aulas que sua reflexão também encontra eco em outro crítico de **Ensaio sobre a cegueira**. Afirma Teixeira:

É de fundo ético a cegueira que corrói nossa alma e que nos desumaniza dia a dia. No entanto, será necessário o advento de uma cegueira física e concreta para que, aos poucos, suas vítimas possam finalmente “ver” esta outra cegueira, mais profunda e mais devastadora que ameaça nossa civilização. (TEIXEIRA, 2010, p. 3).

“Precisamos ficar cegos para perceber o mundo ao nosso redor” (J., 2018) e “será necessário o advento de uma cegueira física para que (...) suas vítimas possam finalmente ‘ver’.” São formas singulares de expressar uma interpretação tecida coletivamente e pertencente a uma determinada comunidade interpretativa. Como afirmou Andruetto, a elaboração de uma forma própria de pensar é possibilitada pelo encontro com a literatura e talvez seja aquilo que mais devemos perseguir quando se trata de literatura e ensino.

Ecos da conversa literária

Este último recorte denominei *Ecos da conversa literária*, pois seus fragmentos dão a ver de modo explícito como os discursos, os textos e as reflexões produzidas pela leitura literária são evidentemente permeáveis. Mesmo os diários que não mencionam diretamente a voz do outro, são ainda assim produzidos em meio a processos intersubjetivos de mediação. No entanto, a explicitação do diálogo e sua legitimação nos diários de leitura confirmam que estes estudantes reconhecem o caráter coletivo e plural da aprendizagem e, pouco a pouco, se reconhecem – e reconhecem os demais – na apropriação do “tempo-saber” de que trata Lerner (2002). Na imagem a seguir, a estudante registra os ecos da conversa literária sobre o texto por meio de um agrupamento de palavras que apontam para um caleidoscópio de sentidos:

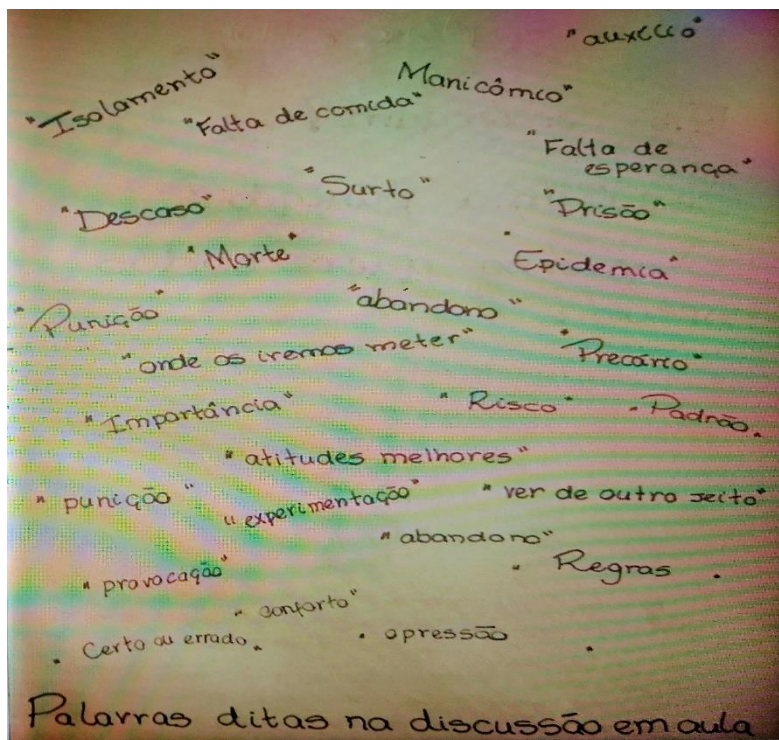


Imagem: Registro de uma das páginas do diário de estudante. Acervo da autora.

32_ Hoje alguém fez um comentário que está até agora na minha cabeça. Sobre como o jeito que funciona o hospício lembra o jeito da ditadura militar. A censura. O poder dos cegos que entraram depois, tudo lembra. Até a censura do exterior. (L, Leitora).

33_Caro diário, a minha professora passou a seguinte frase: “Existe esperança, esperança infinita, mas não para nós” (Kafka) e pediu para relacionarmos com o livro. Na minha opinião é o seguinte, eles estão presos em um manicômio sem previsão de saída, ninguém vai lá para ajudar, qualquer movimento suspeito eles atiram. Não é difícil perder a esperança desse jeito. Uma menina da minha sala fez uma interpretação eu gostei também: Existe esperança é para quem tem a suspeita da cegueira; esperança infinita é para quem está do lado de fora, mas não para nós - para eles que estão presos. (I, leitora, grifo meu).

34_Na última aula discutimos sobre o livro e o Gabriel comentou algo como “não tem uma classificação científica para os loucos” e eu pensei no sentido de os cegos irem para o manicômio pois não há uma “classificação” científica para essa cegueira. E também anotei sobre a profª dizendo que a mulher do médico poderia ser como os nossos olhos, vendo as coisas pra gente e eu não tinha reparado nisso, mas faz sentido. (NM., leitora, 2018).

35_No grupo discutimos sobre como os cegos foram despejados no hospício abandonado, como nada ninguém. Falamos também da relação e da representação da mulher do médico, que está ali como esperança. A Amanda disse que todos os

personagens realizam bondades e maldades. O ladrão ajudou o cego, mas em seguida o roubou. O médico trata seus pacientes com indiferença até cegar também. E o próprio governo que diz querer ajudar os seis cegos, mas ao depositá-los no manicômio só visam seu próprio bem. (NO., leitora, 2018).

Quando a leitora do fragmento 32 afirma em seu diário que ouviu um comentário em sala “que não saiu da cabeça” e isso expandiu sua leitura; a do fragmento 33 leva em consideração a fala de uma colega acerca de uma proposta intertextual com a citação de Kafka, fazendo-a coexistir com a sua própria hipótese; ou, ainda, quando no mesmo trecho a estudante considera tanto a fala de um colega quanto da professora para ir traçando seu caminho de entendimento da obra, estamos presenciando uma possibilidade de mediação polifônica, horizontal, que é capaz de chegar a um dos objetivos principais deste tipo de proposta: desterritorializar as leituras e interpretações, compartilhar com os estudantes parte da mediação e promover a expansão cooperativa de sentidos.

O fragmento 34 faz um caminho semelhante, valorizando o apontamento de um colega – o “Gabriel” – para em seguida registrar sua reflexão como uma espécie de desdobramento daquilo que o outro estudante havia levado para a roda. Além disso, toma nota de uma consideração que eu havia proposto sobre a mulher do médico que ela ainda não havia se dado conta. Já o fragmento 35 traz mais uma vez a dinâmica do clube de leitura para o diário e vai alternando as vozes: ora é o “nós”, ora é a “a Amanda”, ora é ela mesma compondo a conversa que reverbera e se expande para a sala de aula, para o diário e para dentro dos sujeitos-leitores.

Tais movimentos conversatórios, cabe mais uma vez ressaltar, dizem respeito a um ensino de literatura ancorado na polifonia e na polissemia constitutivas do encontro entre leituras e leitores. Assim, não se trata de uma escuta acrítica, mas de realizar movimentos reflexivos de escuta a partir da contribuição dos demais e do próprio sujeito. Trata-se de negociar significados partilhados, exercendo o consenso e o dissenso, lutando contra o que Bajour também denomina “superproteção por meio da explicação ou reposição de sentidos” (BAJOUR, 2012, p. 35). Ao abordar o assunto, a autora se refere a uma dificuldade bastante conhecida de nós professoras e professores de renunciar ao controle da resposta certa, impedindo a atuação dos estudantes nas zonas ambíguas da interpretação. Como já sabemos, nem tudo o que é colocado se sustenta ao longo da leitura, mas tudo pode ser considerado parte constitutiva desta construção coletiva de sentidos.

Assim, por meio da experiência relatada e analisada, reitero a relevância da construção coletiva de crítica literária na escola, nos termos de Compagnon e Todorov, a fim de propormos práticas de enfrentamento do texto que alavancam e legitimam os caminhos singulares de cada

sujeito, sempre amparados e inclusive expandidos pela construção coletiva de sentidos. Vale, uma vez mais, citar Bajour: “A leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras”. (BAJOUR, p. 20).

6. NADANDO NO RIO, NO MAR, EM ÁGUA DE TODO LUGAR: DE UM PROJETO DE ENSINO A UM PROJETO DE CURRÍCULO

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Sonho que se sonha junto é realidade.
Raul Seixas

Este último capítulo da tese pretende refletir sobre o trabalho de 2019, principalmente a partir de dois aspectos: de um lado, dialogando com os anos anteriores, numa perspectiva de pontuar diacronicamente aspectos destes percursos que escaparam às análises; e, de outro, abordando como a proposta dos diários de leitura, costurada a múltiplas mãos, foi capaz de fortalecer a cultura de uma prática de leitura e escrita na escola de tal modo que tornou possível a realização de um projeto curricular mais coerente com os caminhos de ensino e aprendizagem da literatura que vimos defendendo até então: fortalecimento da relação texto-leitor, apropriação singular das obras, articulação e aprofundamento das múltiplas dimensões da experiência leitora.

Dessa forma, não trataremos propriamente de analisar fragmentos de diários produzidos naquele ano, mas sim de salientar e compreender a relevância do trabalho coletivo com a chegada de outras duas docentes ao projeto e seu impacto na conformação curricular do Ensino Médio. A realização em conjunto da prática com os diários resultou em sua efetiva expansão uma vez que outras turmas estiveram envolvidas, bem como em sua complexificação na medida em que foi possível articular ainda mais a escrita dos diários com outras práticas e propostas mediadoras de leitura do texto literário.

6.1 Daquilo que escapa: um olhar diacrônico para a experiência

Numa visada retrospectiva, constato que, em 2017, houve algumas fragilidades no modo de apresentação e delimitação da proposta. Ao introduzir a atividade, parti do pressuposto de que o diário era um gênero com que todos tinham algum tipo de familiaridade – seja por terem escrito em algum momento da vida ou por reconhecerem suas características por meio de um imaginário social de produção deste tipo de texto. Também pensei que, por se tratar de turmas de Ensino Médio, em teoria mais amadurecidas, a aplicação de um “roteiro” de escrita não seria

,necessário e fiz uma aposta na autonomia dos estudantes. Assim, limitei-me a explicar oralmente a proposta, fazendo alusão a diários famosos como o **Diário de Anne Frank** e fomos descrevendo suas principais características, como a relação com o tempo cotidiano e seus registros, além da presença consciente da subjetividade que permitia o exercício de uma escrita com parâmetros mais flexíveis e livres.

Os diários produzidos naquele momento me deram pistas de que os estudantes precisariam de mais contorno para entenderem a proposta e me levaram a promover mudanças no projeto logo no trimestre seguinte, que por sua vez já foram implementadas no início do ano seguinte, contando com um material que levasse em conta a necessidade de concretude para a compreensão da proposta e inclusive para o desenvolvimento da autonomia discente. Esse ajuste na apresentação da proposta já conduziu os estudantes para um entendimento mais imediato e facilitou o engajamento, inclusive porque pude utilizar como exemplos alguns textos produzidos pelos estudantes do ano anterior, o que ofereceu ainda mais concretude à prática e gerou certa curiosidade dos estudantes em relação ao que eles poderiam produzir a partir daí.

Outro ponto que merece um olhar diacrônico diz respeito ao manejo do tempo. Lembremos de Lerner (2002) ao tratar sobre o tempo escolar, afirmando que o *tempo-saber* a ser instaurado deve levar em conta tanto o tempo da aprendizagem quanto a preservação do sentido do objeto de ensino. Essa afirmação nos remete à importância de avaliar a real viabilidade de um projeto quando o desenvolvemos, e como devemos estar atentos, no nosso caso, em garantir o chamado tempo improdutivo (CECHINEL, 2018), o tempo lento (ANDRUETTO, 2014), ou seja, o tempo de “parar para” levantar a cabeça, tomar fôlego, ter dúvidas, selecionar caminhos de interpretação, descartar outros, enfim, mergulhar mais profundamente nos textos.

Tanto em 2017 como em 2018, eu entrava em cada turma apenas uma vez na semana para dar aulas de literatura por dois tempos de cinquenta minutos. Não havia, como já comentei, um projeto curricular que vinculasse os estudos linguísticos com os estudos literários, resultando em diálogos esparsos que ocorriam de acordo com a disponibilidade de cada docente, de maneira pouco ordenada e consciente. Ainda assim, em 2017 propus um trabalho de mediação de leitura a partir de dois livros simultâneos (vide capítulo IV). No entanto, entrar nas turmas apenas uma vez por semana apostando fortemente na capacidade de auto-organização dos estudantes, realizando pela primeira vez um esboço de currículo experimental praticamente sozinha e lidando com alunos, por sua vez, assoberbados por um Ensino Médio em geral conteudista, me faz observar que houve um descompasso inicial em relação às reais possibilidades contextuais de realização do projeto. Não pelos objetivos ou escolhas

metodológicas – nos anos seguintes, prossegui com os clubes de leitura e com as diferentes propostas de leitura e mediação literária – mas por pensar que o tempo escolar de que eu dispunha seria suficiente para realizar a leitura em profundidade de duas obras e ainda desenvolver a intermediação de modo igualmente satisfatório. Isso tornou a execução do trabalho um pouco cansativa para ambas as partes e às vezes confusa, com pouca margem para reler, rever aspectos, aprofundar as diferenças entre as leituras singulares. Como os fôlegos de leitura também eram bastante distintos, alguns clubes de leitura tiveram dificuldades de sustentar os relatos dos dois livros e por vezes um romance se sobressaía em relação ao outro.

A partir de 2018, essa organização já sofreu modificações, e apenas um livro passou a ser trabalhado por trimestre. Apesar de **Ensaio sobre a cegueira** ter sido uma leitura bastante desafiadora, houve mais tempo para explorar o romance e inclusive perceber a ocorrência de outras dinâmicas que ocorriam nos diários à revelia de qualquer solicitação formal. Um destes fenômenos foram os processos avaliativos que se davam no ato da escrita. Fui notando que a escrita processual e autoral, aliada à construção coletiva da aprendizagem, engendrava um sujeito capaz de ponderar e refletir criticamente sobre os próprios métodos avaliativos aos quais estava submetido, elaborando um grau de diálogo que se expandia para pensar não somente a respeito das leituras, mas também sobre as diferentes estratégias de mediação, sobre os modos de ler e de avaliar estas práticas:

1_Sobre os grupos de leitura:

Apesar das discussões não serem sempre produtivas pelo fato de os ritmos de leitura terem sido diferentes, as discussões que fizemos foram muito ricas quando renderam. Algumas interpretações divergiram e acho que foi isso que fez a leitura ser mais intrigante e desafiadora. Gostei muito da experiência, nunca tinha conversado sobre um livro assim. (A. leitora, 2018).

2_Finalizando esta etapa do diário queria agradecer à professora e aos licenciandos pelo trabalho incrível desenvolvido no ano. De verdade, estes trabalhos envolviam MUITA dedicação de TODOS e dava trabalho real. Gostei muito do método, principalmente o diário em que sou livre pra escrever o que eu quiser (com coerência, claro), onde posso ser verdadeira, sabe? Obrigada! (L, leitora, 2018).

3_Hoje é a véspera da entrega do diário de leituras. Quero dizer que adorei escrever cada página desse diário e acredito que este tenha sido um dos melhores trabalhos que eu fiz na minha vida acadêmica. Este diário me tornou um leitor mais competente e claramente aumentou meu gosto literário. (C., leitor, 2018).

O exercício da regulação e autorregulação realizado pelos estudantes revela uma compreensão da avaliação enquanto elemento formador (LUCKESI, 2000) indissociável do processo de aprendizagem. A presença desse viés avaliativo formativo na escrita dos diários, a meu ver, instaura mais um nível de diálogo a ser considerado nos diários, que encontra espaço

em parte pelo incentivo constante à autoria, em parte pela própria experiência sistemática de serem avaliados por critérios qualitativos e reguladores em conformidade com o objeto a ser ensinado.

Ao tratarem de questões concernentes à execução das práticas de mediação – especialmente os diários e os clubes de leitura – notamos que a ideia de apropriação ultrapassa o viés da apropriação leitora, expandindo-se rumo à apropriação de seus próprios percursos de aprendizagem. “Gerar um conjunto de condições didáticas que autorizem e habilitem o aluno a assumir sua responsabilidade como leitor.” (LERNER, p. 126, 2002) é o que postula Lerner em relação ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, e a associação de práticas de leitura e mediação que os vinculassem ao processo coletivo de construção de conhecimento gerou reflexões nos diários que apontam para esta responsabilidade como, por exemplo, a importância da dedicação coletiva para a realização do trabalho.

Tal ideia põe em xeque premissas a respeito das controversas noções de fracasso ou êxito escolar, termos bastante utilizados por certo tipo de pensamento pedagógico que, a partir de um olhar deficitário para a aprendizagem do estudante, insistem em promover modelos de ensino que muitas vezes engendram soluções com base na facilitação de processos ou no prazer vinculado a esta facilitação e à identificação imediata do estudante com o texto ou com a atividade proposta. Fica evidente em muitos diários, ao contrário desta perspectiva, o reconhecimento do esforço, do engajamento intelectual e subjetivo como traços importantes de suas relações com os textos lidos e saberes produzidos, como mostram os fragmentos acima: há uma percepção crítica sobre as propostas, a exemplo do fragmento 1, no qual a estudante reconhece que a prática de conversar sobre as leituras funcionava melhor quando todos se engajavam, o que não significava todos pensarem/fazerem a mesma coisa – importante constatação feita por ela – além do reconhecimento da relevância do diário de leituras justamente porque é trabalhoso e demandante e não apesar de. Como afirma a estudante do segundo fragmento, foi uma prática incrível porque exigia justamente a presença do sujeito, que ela nomeia como “poder ser verdadeira”, ao mesmo tempo em que reconhece que esta liberdade demanda a responsabilidade da coerência.

Outro fenômeno que gostaria de mencionar diz respeito à uma espécie de aspecto metalinguístico sobre o próprio ato de ler e sobre as condições de leitura a que os estudantes se lançam a escrever sobre a despeito também de qualquer solicitação docente. Neste sentido, o diário ganha mais uma dimensão: a de tornar-se uma espécie de tratado sobre a leitura como nos mostram os trechos a seguir:

4_1984 não está me agradando. A leitura é meio cansativa e muito longa. O engraçado é que eu gosto muito de debater sobre o livro nas aulas e escrever sobre ele aqui, a Maria (minha professora de literatura) fala do livro com tanto entusiasmo, acho que é por isso que gosto de falar dele nas aulas, os acontecimentos ficam mais interessantes. Ah! Talvez eu ache a leitura meio cansativa, pois um dos poucos tempos que eu tenho para ler é de noite, quando geralmente estou caminhando como uma defunta, ou seja, estou muito cansada. (G. Leitora, 2017).

5_Espero que a Maria entenda um pouco esse lado, que não foi nada similar ao fato de achar que a aula de literatura não seja importante, pelo contrário, é uma das aulas que tenho mais prazer e convenhamos professora, pra quem não tem o costume de ler, ser apresentado a 300 páginas é um desafio, acredite! (...) É final do ano, as pessoas estão focadas em entregar as tarefas e há ainda todas as provas e trabalhos das disciplinas que se acumulam no final do trimestre. Pra você ter uma noção eu pegava o livro e de tanto cansaço ficava com sono e acabava dormindo, especialmente nos transportes públicos que aproveito para ler. Então, com certeza, o cansaço foi um grande empecilho. (M., leitor, 2018).

6_Agora, para as minhas considerações finais sobre **Ensaio sobre a cegueira**: eu gostei do livro, o mais importante não foi a história em si, mas a experiência de lê-lo. Adorei todas as metáforas utilizadas pelo autor e acredito que este livro tenha me trazido várias perspectivas e visões novas sobre o mundo. (B., leitor, 2018).

7_Lendo o que eu tinha escrito antes de terminar a história ficou mais claro pra mim que os livros são desvendados aos poucos. Às vezes eu fico tão nervosa em entender tudo e captar toda a “muinteza do livro”, que esqueço que é um processo. A leitura é um processo.” (M. leitora, 2017).

Por meio da experiência singular de cada um, estes e outros estudantes elaboraram reflexões em torno das condições sociais da leitura que desmistificam certas afirmações acerca das suas dificuldades, mostrando que geralmente a não vinculação de um estudante com o livro tem como argumento principal aspectos externos à experiência leitora ou ao ato de ler em si, indo em direção ao contexto material, às condições de tempo/espço como aspectos determinantes para a garantia ou não ao direito à leitura literária nos termos que defendemos. Como reforça Magda Soares: “Leitura não é este ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, sua relação com o mundo e com os outros.” (...) (SOARES, 1988, p. 18).

Na fala dos estudantes, revelam-se aspectos de ordem social-econômica, como os fragmentos 4 e 5 que, por meio desse sintoma coletivo do cansaço, relevam a realidade de muitos outros colegas: morar distante da escola, não ter condições de estudar adequadamente em casa e fazer do transporte público, ou seja, um espaço provisório, o lugar predominante da leitura. A estudante do quarto fragmento também identifica as práticas que, segundo ela, constroem sentido à leitura: falar e escrever sobre o texto literário, acompanhada do coletivo e de uma postura de entusiasmo da professora. Ou seja, ela percebe que o trabalho de mediação

feito em sala contribui para o seu engajamento na leitura, apesar de esta experiência ser atravessada por inúmeros outros fatores, especialmente sociais e subjetivos.

O quinto fragmento, por sua vez, apresenta aspectos da própria estrutura pedagógica que segue privilegiando e hierarquizando avaliações mais formais como as provas em detrimento de outras formas de avaliação. Pelos registros dos estudantes temos a constatação de que as condições sociais e pedagógicas, tal qual colocadas, contribuem sobremaneira para sustentar o equivocado espaço da leitura como aquilo que se faz na brecha do que hegemonicamente se considera conteúdo ou, então, o que fazemos quando não temos (nós, docentes) que realizar mais nenhuma outra tarefa pedagógica útil, no sentido produtivista do termo.

Já os dois últimos fragmentos tratam de um aspecto que diz respeito ao entendimento sobre os fundamentos e mecanismos da leitura. O leitor do fragmento 6, por sua vez, reconhece a noção de experiência leitora enquanto ato de deslocamento deste sujeito que, após a leitura, passou a ter outras perspectivas sobre o mundo; e a estudante do fragmento 7, já mencionada em capítulo anterior, retorna aqui para reforçar esta capacidade meta-leitora (Souza, 2018) que se forja também na experiência processual da escrita associada à leitura. Retomando o comentário sobre fracasso e êxito escolar, Souza, questionando argumentos de viés facilitador da mediação literária, afirma que “não é bem a “obrigatoriedade” que parece justificar esse fracasso, e sim a ausência de mediação e discussão sobre o texto.” (SOUZA, 2018, p. 13). Ou seja, a consciência que os estudantes desenvolveram de reconhecer as leituras realizadas como prática cultural para a qual se atribui sentidos não é fruto da ausência de parâmetros reguladores, mas sim de um trabalho pedagógico-político de composição e diálogo do texto, seus leitores e a mediação.

Esse panorama retrospectivo, ainda que breve, nos dá a dimensão do caráter inacabado deste saber escolar, forjado nas práticas e elaborado nos termos de uma responsabilidade compartilhada sobre o tempo-saber. Voltamos à Bombini que, a respeito de pensar modos de ler na escola que conduzam o leitor empírico à sua centralidade em relação à experiência leitora, afirma o seguinte:

É uma proposta de leitura escolar em que as variáveis culturais dos sujeitos que produzem leituras são significativas dentro de um horizonte de aceitabilidade de interpretações configurado pelo horizonte cultural mais amplo que é uma sala de aula habitada por dezenas de alunos com uma diversidade de experiências culturais. (BOMBINI, 2021, p. 36, tradução nossa).⁴³

⁴³ Se trata de una propuesta de lectura escolar en la que variables culturales de los sujetos que producen lecturas resultan significativas dentro de un horizonte de aceptabilidad de interpretaciones configurado por el más amplio horizonte cultural que es un aula habitada por decenas de alumnos poseedores de una diversidad de experiencias culturales. (BOMBINI, 2021, p. 36).

Quando se promove esse tipo de prática salientada por Bombini, abre-se uma possibilidade para que o ensino e a aprendizagem não estejam vinculados apenas aos conteúdos programáticos pré-definidos e tradicionais, mas que principalmente os questionem, vinculando a aprendizagem e os conhecimentos construídos junto ao cotidiano escolar e suas comunidades, sendo capaz de garantir o alargamento de horizonte de experiências dos estudantes com a leitura por meio do diálogo e das vivências partilhadas. É neste sentido político da formação leitora – e do ensino de literatura – que Magda Soares nos conduz quando diz:

Aqueles que formam leitores desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (SOARES, 1988, p. 28).

6.2 De um projeto de ensino a um projeto de currículo ou sonho que se sonha junto é realidade

Com toda essa bagagem, chegamos a 2019. O relato acerca deste ano me gera especial satisfação de produzir na medida em que duas outras vozes docentes se somam a ele. Somam-se por meio de um relato semiestruturado do processo, realizado por minhas colegas, porém, muito antes disso e, principalmente, se presentificam no próprio trabalho coletivo construído naquele ano e que contribuiu sobremaneira para que o projeto ganhasse mais aprofundamento e novos contornos.

As reflexões das docentes que serão utilizadas neste capítulo foram registradas por meio de áudios enviados por elas a partir de algumas questões norteadoras que propus e encaminhei via correio eletrônico. Devido às dificuldades geradas pelo contexto pandêmico, estes registros foram feitos somente no início de 2022, ou seja, com algum distanciamento temporal da experiência. Cabe também dizer que pretendo agregar as vozes de minhas companheiras ao modo de uma conversa, ora fazendo uso de trechos citados ora utilizando um modo mais indireto para a construção deste diálogo a partir de algumas sínteses de suas reflexões.

Em relação aos pontos abordados, estes tinham o intuito de possibilitar às docentes reflexões mais abertas e que versassem sobre as especificidades e os contextos que cada uma vivenciou ao realizar a prática com os diários. Nesse sentido, os assuntos versavam sobre: 1) **Descrição de como foi proposto e realizado o diário como metodologia de trabalho com a literatura nas turmas;** 2) **Impressões gerais sobre a recepção deste instrumento pelos**

estudantes (Houve mudanças da relação com o diário durante o ano? Que fatores geraram essas mudanças?); 3) Potencialidades e limitações do diário no cotidiano escolar; 4) Potencialidades e limitações do diário no processo de mediação da leitura literária; 5) Experiências específicas que queiram relatar; 6) Outros aspectos.

6.3 O encontro

Ao final do ano de 2018, após reunião geral de avaliação e planejamento realizada pelo setor de Língua Portuguesa, decidimos realizar algumas modificações pedagógicas para o ano de 2019 a fim de: consolidar o currículo do 1º EM que já vinha sendo modificado mediante práticas como o diário de leituras e outros projetos realizados também pelos professores que ministravam a disciplina Língua Portuguesa; buscar construir um currículo para o 2º ano do EM mais alinhado com as propostas advindas do 1º ano; fortalecer o diálogo entre as disciplinas Língua e Literatura no EM. Para isso, eu e mais duas colegas, Raquel e Lorena⁴⁴, nos dividimos nestas duas séries, cada uma ficando responsável por Língua Portuguesa e Literatura de uma turma do 1º ano e Língua e Literatura de uma turma do 2º ano. Com isso, nós passaríamos a entrar nas turmas duas vezes por semana com um total de quatro tempos de cinquenta minutos e, assim, as turmas teriam a mesma docente para LP e Literatura.

A partir dessa nova organização pedagógica, iniciamos uma série de reuniões entre nós três a fim de trocar ideias e alinhar nossas propostas. Era um trabalho que demandaria não apenas um planejamento de atividades, mas novos arranjos curriculares, fruto das práticas que há dois anos estavam sendo realizadas especialmente no 1º ano. Além disso, havia o entendimento coletivo de que o descompasso entre as propostas pedagógicas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio precisava ser revisto com o intuito de garantir espaço/tempo para a formação do leitor literário inclusive nos anos finais da Educação Básica. Dessa forma, nossos encontros organizativos se estruturaram na seguinte maneira:

- 1) Relatos de cada docente sobre as práticas que vinham realizando no Ensino Médio em Língua e Literatura;
- 2) Estudos sobre o diário de leituras: apresentação do projeto e relato do modo como vinha sendo elaborado até então;

⁴⁴ Os nomes das professoras envolvidas no projeto foram mantidos com a devida permissão das mesmas.

- 3) Realização de leituras teóricas sobre ensino de literatura e ensino de língua portuguesa, leitura subjetiva, formação do leitor e práticas de escrita, além de algumas leituras sobre currículo;
- 4) Discussão a respeito das possibilidades de articulação entre ensino de Língua e ensino de literatura a partir das especificidades de cada um;
- 5) Elaboração das propostas de currículo referentes ao 1º e 2º anos do EM;
- 6) Organização conjunta do planejamento de atividades: obras a serem lidas, práticas de leitura e mediação, avaliações.

6.4 Os currículos

Após essa sequência de discussões e reuniões de planejamento, chegamos a duas propostas curriculares, para o 1º e 2º anos do EM que apresento a seguir:

Programa - 1º ano Ensino Médio

LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO	LITERATURA
<p>1º TRIMESTRE Texto e discurso Contexto e interlocução Gêneros textuais e tipologias Relações entre a oralidade e a escrita Parágrafo Produção escrita: autobiografia de leitor/leitora Produção oral: a defesa do herói/heroína</p> <p>2º TRIMESTRE Variação linguística e Preconceito linguístico Formação de palavras Argumentação Produção oral/escrita: Slam Produção escrita: Manifesto</p> <p>3º TRIMESTRE Procedimentos de leitura (inferências, pressupostos e subentendidos) Figuras de linguagem Neologismo Foco narrativo Gêneros narrativos Gêneros acadêmicos Correlação verbal</p>	<p>1º TRIMESTRE - DRAMÁTICO Introdução aos estudos literários Arte e Mimesis Gêneros literários Literatura e transgressão Símbolo O trágico</p> <p><u>Desdobramentos</u> O trágico e a Tragédia - O trágico como condição humana; - Trajetória descensional do herói trágico; - Falha trágica e desmedida; - Coro e corifeu.</p> <p><u>Leitura principal proposta: Antígona</u>, de Sófocles, versão adaptada para prosa de Millôr Fernandes.</p> <p>2º TRIMESTRE – LÍRICO</p> <p>Estudo do lírico tendo em vista a produção poética e suas diversas manifestações.</p> <p><u>Desdobramentos possíveis: Oficinas poéticas (sugestões)</u></p> <p>- Do amor cortês à “sofrência”: diálogos (estrutura paralelística, refrão, código de amor cortês) - O silêncio na poesia: poemas curtos (ironia, concisão, quebra de expectativa)</p>

<p>Produção oral: contação de histórias</p> <p>Produção escrita: resumo/resenha/sinopse/fichamento</p> <p>Prática transversal de escrita: Diário de leituras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A lírica popular: estrutura e temáticas (métricas, ritmo, rimas) - Poesia e visualidade - Slam <p><u>Leitura principal proposta:</u> Quarto de despejo, Carolina Maria de Jesus</p> <p>3º TRIMESTRE – ÉPICO/ROMANCE</p> <p>Retomadas do gênero épico Surgimento do romance Narrador e ponto de vista</p> <p><u>Desdobramentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualização do surgimento do Romance; - O Épico e o Romance; - O herói épico: algumas leituras; - D. Quixote e a busca do herói perdido (Leitura de fragmentos) - O herói moderno <p><u>Leitura principal proposta:</u> Terra sonâmbula, de Mia Couto.</p>
---	--

Programa 2º ano Ensino Médio

LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO	LITERATURA
<p>1º TRIMESTRE</p> <p>Frase, oração e período Forma e Função Coesão referencial Coesão sequencial</p> <p>Produção Textual: Portfólio</p> <p>2º TRIMESTRE</p> <p>Perspectiva crítica: Que língua falamos? Questões em torno do Português, Brasileiro e <i>Pretuguês</i> (Lelia González)</p> <p>As funções sintáticas do período simples Subordinação e a construção dos sentidos nos textos</p> <p>Produção Textual: Dissertação/ Entrevista</p> <p>3º TRIMESTRE</p> <p>Argumentação oral e escrita Subordinação e a construção dos sentidos nos textos (finalização) Coordenação e a construção dos sentidos nos textos</p> <p>Produção Textual: Pré-projeto de pesquisa /defesa oral do pré-projeto.</p>	<p>1º TRIMESTRE - Expressões da identidade</p> <p>Vozes identitárias na formação da Literatura brasileira (literatura indígena, literatura afro-brasileira – recortes contemporâneos) Poesia e prosa Artes visuais e música – diálogos</p> <p><u>Leitura principal proposta:</u> Ponciá Vicêncio, Conceição Evaristo</p> <p>2º TRIMESTRE - Contradições da alteridade</p> <p>Literatura e exotismo: releituras do cânone brasileiro</p> <p>Eu sou o outro ou o “avesso do avesso do avesso”: ressignificando alteridades brasileiras</p> <p><u>Leitura principal proposta:</u> Iracema, José de Alencar</p> <p>3º TRIMESTRE - Expressões do engajamento social</p> <p>Literatura e crítica social Contos de Machado de Assis (coletânea de contos)</p> <p><u>Leitura principal proposta:</u> A hora da estrela, Clarice Lispector.</p>

Antes de mais nada, cabe ressaltar que as propostas aqui apresentadas devem ser entendidas como itinerários possíveis de organização de saberes de Língua Portuguesa e Literatura, fundadas em uma prática contextualizada, dentro dos princípios compreendidos pelo grupo de docentes do setor de Língua Portuguesa naquele momento, em diálogo com os parâmetros curriculares socialmente referenciados. Assim, elas não são uma receita, mas representam uma proposta que, até hoje, como currículo vivo que se dispõe a ser, vem passando por alterações e transformações a partir das demandas dos contextos escolares e sociais que nos atravessam.

A ideia de um currículo compreendido enquanto prática social calcada em seus diversos contextos de elaboração está alinhada a alguns autores (ALBA, 1998; FERRAÇO E CARVALHO, 2012). As contribuições da pesquisadora mexicana Alicia de Alba, por exemplo, se apresentam no sentido de propor uma conceituação de viés crítico e não-hegemônico de currículo, partindo da noção de síntese forjada na combinação de elementos diversos e contraditórios:

Por currículo entende-se como a síntese de elementos culturais (conhecimentos, valores, costumes, crenças, hábitos) que compõem uma proposta político-educativa pensada e promovida por diversos grupos e setores sociais cujos interesses são diversos e contraditórios, embora alguns tendam a ser dominantes ou hegemônico, e outros tendem a se opor e resistir a tal dominação ou hegemonia. Síntese que se alcança através de diversos mecanismos de negociação e imposição social. Proposta composta por aspectos estruturais-formais e procedimentais-práticos, assim como por dimensões gerais e particulares que interagem no futuro do currículo nas instituições sociais educativas. Evolução curricular cujo caráter é profundamente histórico e não mecânico e linear (ALBA, p. 59, 1998, tradução nossa)⁴⁵.

A definição feita por Alba problematiza algumas perspectivas mais conservadoras em torno do conceito de currículo. A primeira que podemos mencionar tem relação com uma certa visão de currículo enquanto documento oficial que, para a autora, não dá conta de sua dimensão principal, a político-educativa. Desse modo, propõe uma definição mais ampla e complexa, que prioriza o olhar para o currículo desde sua função social, compreendendo-o como ferramenta política que pode ou não contribuir para processos de ensino e aprendizagem críticos e

⁴⁵ Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curriculum en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (ALBA, p. 59, 1998)

emancipadores. Sendo assim, ele não é homogêneo, neutro, tampouco atemporal, mas se modifica por meio de disputas entre diversos grupos sociais no curso do tempo, tornando-se um “devir curricular”, ou seja, algo que em sua constituição abarca o caráter provisório e histórico de suas proposições.

Outra perspectiva diz respeito à dimensão “processual-prática”, na qual se entende que o currículo não se organiza enquanto uma teoria descarnada, mas atrelado às práticas realizadas no cotidiano escolar. Essa perspectiva é especialmente desenvolvida também pelos pesquisadores brasileiros Janete Magalhães Carvalho e Carlos Eduardo Ferrazo quando, ao defenderem o currículo enquanto “rede de saberes, fazeres e poderes” (FERRAÇO E CARVALHO, 2012, p.10) chamam atenção para sua dimensão “prácticopolítica” e propõem um currículo forjado em conversações no intuito de recriar os saberes e fazeres da escola como comunidades de aprendizagem:

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. (FERRAÇO E CARVALHO, 2012, p. 10).

Essa noção de conversação nos é especialmente cara na medida em que a “dimensão narradora” enquanto princípio epistemológico, desenvolvida no capítulo II, baseia-se na elaboração de saberes pela via dos sujeitos da experiência que, por sua vez, concretiza-se através de práticas dialógicas, a exemplo da própria ideia de “conversa literária” (BAJOUR, 2012) como situação de ensino. Igualmente, é possível associá-la às proposições que vimos trazendo a respeito do dever da escola em garantir o direito político do estudante às diversas redes comunitárias, sejam elas comunidades interpretativas (Fish), de leitores (Colomer) ou de aprendizagens (Pondé).

Além do mais, a própria conformação curricular proposta em 2019 para o 1º e 2º anos do EM foi fruto de conversas entre três professoras que, tendo como base seus *saberesfazeres*, por meio de tensionamentos dialógicos e formulação de consensos, oficializaram um currículo pensado em rede. A respeito deste processo dialógico de proposição curricular, Raquel, uma das professoras envolvidas, chama atenção para a complexidade que o projeto alcançou em grande parte devido às distintas formações específicas de cada docente, ou seja, a partir do que nos diferenciava em termos de caminhos acadêmicos e experiências pedagógicas: ela, vinculada

à Semiótica discursiva, Lorena inicialmente vinculada à Linguística Aplicada e eu ao Estudos Literários.

Colocando essas distintas perspectivas em diálogo, as propostas de currículo aqui apresentadas tiveram alguns princípios norteadores. Um destes princípios foi a integração entre os estudos linguísticos e literários, por meio de uma seleção de conteúdos, práticas pedagógicas e proposições avaliativas que se entrelaçavam, garantindo, contudo, as especificidades de cada campo, num conjunto ações que disponibilizavam, por meio de certo manejo do tempo, o espaço necessário para cada saber específico. Concretamente, isso significou, entre outras coisas, que cada turma dispunha de quatro tempos de cinquenta minutos semanais – oficialmente dois de língua e dois de literatura – mas que, na prática, essa divisão era mais fluida e instituída respeitando as demandas de tempo de cada saber que estava sendo elaborado, seja ele linguístico, seja ele literário.

Outro princípio foi a defesa da equidade entre oralidade e escrita, garantido espaço e tempo para produções que transitassem entre gêneros orais e escritos. No 1º ano, isso se evidencia em um primeiro momento com a previsão de um trabalho argumentativo oral, que teria como preparação, um processo de escrita. Este exercício por sua vez, estava em diálogo com a leitura de **Antígona**, que também foi lida oralmente, em sala de aula. Em seguida, no trabalho com o gênero Lírico havia a proposta de trabalhar com os *slams*, cuja produção dialoga tanto com a oralidade, por meio da performance, quanto pela escrita, uma vez que se trata de um texto escrito para ser falado. Nesse caminho, havia ainda a proposta de um projeto de contação de histórias, também em diálogo com o livro **Terra sonâmbula**, ambientado em África e cujo projeto estético está imerso nas tradições orais de transmissão. Tudo isso, não esqueçamos, ainda atravessado pelas conversas literárias em sala de aula e pela escrita dos diários de leitura.

Já em relação ao 2º ano, o trabalho com a oralidade é proposto no 1º trimestre por meio de alguns gêneros orais que comporiam o portfólio de textos produzido pelos estudantes. Também, no trabalho desenvolvido no 2º trimestre, com base nas discussões em torno do tema “Que língua falamos?”, o gênero entrevista oral e documentário seriam praticados também em diálogo com os gêneros escritos que estas práticas demandariam, como elaboração de roteiro, registro das perguntas, apresentação etc. Por fim, a produção de um pré-projeto de pesquisa contaria também com a defesa oral deste pré-projeto, de tema livre a ser escolhido pelos estudantes a partir de seus interesses e questionamentos.

Em relação ao ensino de Literatura, campo de nosso especial interesse, uma parte da justificativa do currículo do 1º ano já foi apresentada no capítulo III. No entanto, a retomada neste

momento em conjunto à proposta curricular do 2º ano a fim de deixar mais evidentes os fios que conduzem e conectam cada proposta. Como já sabemos, no 1º ano do Ensino Médio, entram na escola trinta novos estudantes, com diferentes bagagens e itinerários leitores. Assim, o currículo deste primeiro ano tem um caráter de introdução e apresentação das especificidades do texto literário, dando prioridade para leituras que transitam entre alguns de seus gêneros. Importante ressaltar que partimos de uma perspectiva aristotélica como base para as escolhas das obras, porém sempre problematizando as categorizações e tendo como foco a experiência da leitura e não a aquisição de informações sobre este ou aquele gênero.

Não priorizamos, portanto, nesta série, uma perspectiva histórica de formação da literatura brasileira, deixando este caminho para ser traçado com mais consciência no 2º ano. Inclusive, na escolha das obras do 1º ano, não havia a obrigação de propor somente leituras de autoria brasileira ou portuguesa. O objetivo central deste currículo é que o estudante tenha contato com uma diversidade de textos dramáticos, poéticos e narrativos, bem como seja apresentado a um repertório teórico (a teoria como “ferramenta invisível” de Todorov) que contribua para o alargamento de suas experiências leitoras.

Já o currículo do 2º ano levanta a perspectiva da formação da literatura brasileira, alinhando a discussão sobre nossa identidade linguística (“Que língua falamos?”) com nossa identidade literária. Para isso, considera-se a perspectiva histórica de conformação dessas identidades, porém de maneira crítica, transitando entre os tempos através de leituras contemporâneas não-canônicas e outras, de distintos momentos, já consideradas pertencentes aos cânones, seja ele escolar e/ou acadêmico. Não se pretende, portanto, elaborar uma visão evolutiva desta formação, assim como não há o enquadramento de textos em seus respectivos “Estilos de época”. Um dos objetivos do currículo é justamente subverter este paradigma, escapando de certos modos de leitura cujo objetivo final é identificar os elementos de determinado texto e associá-lo ao devido estilo ou escola literária. Isso não significa, todavia, prescindir de localizar no tempo e no espaço o projeto estético dos autores e as obras estudadas, mas sim, como reiteradamente afirmamos, de dar centralidade à relação texto-leitor e suas dimensões, contribuindo para que o estudante leia o texto literário de maneira caleidoscópica, situando-se e estabelecendo relações tanto sincrônicas quanto diacrônicas diante de sua experiência leitora.

6.5 Reflexões compartilhadas em torno do diário de leituras

Feitas estas considerações acerca dos currículos propostos, voltemos para o diário de leituras, como ele se localizou nestes arranjos curriculares e que reflexões fazem as professoras Lorena e Raquel acerca desta prática de escrita em relação aos seus cotidianos escolares. Retomando a fala anterior de Raquel, a diversidade teórica/prática que compunha nossas formações e nosso trabalho foi positiva não apenas para formular o currículo desde uma perspectiva plural, mas também expandir a compreensão sobre o próprio diário de leituras como uma ferramenta multifacetada, que poderia ser explorada por cada uma de nós de modo singular, respeitando o contexto e as especificidades de cada turma. Para a professora, o diário buscava dar conta primordialmente da experiência com o texto literário, mas forja-se em um exercício complexo de escrita que engendra muitas tarefas deste leitor/escritor de sua experiência. O acompanhamento da leitura e da escrita sempre foi algo importante em sua prática e, de acordo com ela, o diário contribui sobremaneira a isso:

O diário foi bastante significativo porque deu concretude à construção de sentido do texto em todas as suas complexidades, de idas e vindas, processos de reescrita e retomadas(...)constrói uma memória de leitura que fortalece o estudante no momento das leituras e análises compartilhadas em sala de aula, por exemplo.

Esses aspectos considerados pela docente dialogam com a ideia de hábito, levantada pelas reflexões da professora Lorena, que em termos gerais diz o seguinte sobre a prática com os diários:

O diário nos permite acompanhar esses processos de leitura e compreender os caminhos de vinculação do leitor com o livro. A maioria criou o hábito. Apesar de ter um pequeno grupo de estudantes que me parece, nunca se vincularam, a maioria foi construindo essa vinculação processualmente, entendendo-se como esse leitor que passa a significar em palavras sua leitura.

O trabalho coletivo, por meio dessas múltiplas perspectivas, nos possibilitou dar ainda mais contorno aos elementos que estavam em jogo nos contextos de produção dos diários. Ficou mais evidente, por exemplo, que não apenas o conteúdo relativo à experiência com o texto literário deveria ser considerado, mas também todas as tarefas intrínsecas ao leitor e ao escritor estavam no bojo deste trabalho. Sobre este aspecto, Lerner já explicitava algumas ações a serem consideradas conteúdos quando tratamos do ensino de língua e literatura:

Formular como conteúdos de ensino não só os saberes linguísticos (e acréscimo literários), como também as tarefas do leitor e do escritor: fazer antecipações sobre os sentidos do textos que se está lendo (...), discutir diversas interpretações acerca de um

mesmo material, comentar o que se leu e comparar com outras obras do mesmo ou de outros autores, recomendar livros, contrastar informações (...), compartilhar a leitura com outros, atrever-se a ler textos difíceis, tomar notas para registrar informações as quais mais tarde se recorrerá, escrever para cumprir diversos propósitos (...), revisar o que se está escrevendo e fazer as modificações pertinentes [...] (LERNER, 2002, p. 21-22).

As retomadas e reescritas que menciona Raquel, o hábito de ser um sujeito que propõe significados para suas leituras, a compreensão de que não escrevemos para chegar à uma resposta correta, e sim para perseguir os sentidos possíveis, tudo isso diz respeito a tais conteúdos mencionados por Lerner que, articulados, dão sentido aos objetos de ensino justamente porque reconhecem neles aquilo que concerne ao estudante leitor e escritor de suas experiências.

Coletivamente, portanto, fomos firmando nossas práticas com os diários buscando coesão com estas ideias apresentadas. Concretamente, esse trabalho coletivo incluía reuniões semanais (ou quinzenais) de planejamento nas quais nós definíamos as leituras, propúnhamos modos de ler, dividíamos tarefas como elaboração de atividades e materiais, discutíamos métodos avaliativos e compartilhávamos o andamento das propostas a fim de sinalizar algumas mudanças e adaptações necessárias no curso das aulas.

Foi assim que, em relação aos diários, primeiramente houve a partilha de como ele estava sendo desenvolvido até então, desde o modo de apresentação e sensibilização para a prática, passando por critérios de avaliação adotados e duração do projeto. A partir daí, juntas, chegamos a um desenho comum de proposta: o diário de leituras seria feito apenas no 1º ano, porém desde o início, ou seja, seria uma ferramenta de registro das leituras coletivas propostas deste o 1º trimestre. Assim ele abarcou as leituras de **Antígona**, **Quarto de despejo** e **Terra sonâmbula**. Optamos por não realizar a proposta no 2º ano uma vez que estas turmas haviam realizado o diário no ano anterior e buscaríamos diversificar os dispositivos de escrita subjetiva e mediação literária, com o objetivo de dinamizar o exercício de autoria dos estudantes.

A apresentação da proposta para os estudantes foi semelhante à dos anos anteriores, com algumas aulas introdutórias sobre o gênero diário e a especificidade do diário de leituras, por meio de alguns fragmentos de diários já conhecidos, além de trechos dos diários produzidos pelos estudantes dos anos anteriores. Para Lorena, o uso de textos escritos pelos próprios estudantes da escola contribuiu para o engajamento de seus alunos. “Os exemplos ajudaram a construir algum sentido e dar concretude para eles.”, afirma a docente, e, acrescento, contribuem para que de alguma maneira se vá construindo a cultura de uma prática da qual aos poucos todos vão desejando se inserir.

Em relação aos combinados de escrita, Raquel e Lorena levantam diferentes aspectos que dialogam com a característica de seus respectivos grupos. Por estar com uma turma bastante “acadêmica” e com uma visão mais tradicional do que seriam práticas escolares de aprendizagem, Raquel relatou a necessidade de fazer um “trabalho de convencimento que convidasse aqueles estudantes a vivenciarem a escrita do diário como um desafio diferente”. Para isso, afirma que trabalhou com eles a noção de experiência e propôs uma escrita bastante livre inicialmente, como uma provocação a este grupo de característica mais conservadora. Relata que, também a partir do conceito de experiência, estabeleceu que a avaliação do diário seria com base no grau de engajamento no processo de escrita e não exatamente de seu conteúdo ou sua adequação a determinado registro mais formal. Por fim, compartilha certa resistência por parte dos estudantes de gênero masculino em comprometer-se com um caderno de escrita, mas que de alguma forma, pelo estabelecimento da rotina e por certo processo de contaminação, todos acabaram aderindo à proposta.

Lorena, por sua vez, afirma que sua turma tinha certa imaturidade em relação aos estudos, menos autonomia em relação às atividades e, portanto, demandou mais contorno da proposta, como explicitação da quantidade de registros esperados, dos possíveis modos de escrita e, inclusive, combinados sobre expectativas de extensão desta escrita. Com esse grupo, a professora estabeleceu a escrita no diário uma vez por semana enquanto durasse a leitura que estaríamos realizando em grupo.

Essas distintas abordagens nos fazem pensar que ter um objetivo pedagógico comum não significa construí-lo da mesma maneira. E, sobretudo, esse caminho traçado por cada uma pode e foi adquirindo novos contornos à medida que as turmas iam se relacionando com as leituras e suas abordagens. Isto quem salienta é a professora Lorena, que, em seu relato, dá importante enfoque à intrínseca relação entre o grau de engajamento dos estudantes com o diário e o grau de engajamento na leitura de cada livro proposto. De acordo com a professora, os modos de ler, o grau de dificuldade das leituras, associados a aspectos mais subjetivos como grau de identificação com este ou aquele livro lido, contribuía para o aprofundamento ou não da escrita nos diários.

Partindo do primeiro livro, **Antígona**, Lorena, contudo, chama atenção para algo aparentemente contraditório. Apesar da leitura, realizada praticamente toda em sala por meio de dramatizações, ter contado com forte engajamento dos estudantes, isto não se refletiu nos diários, ainda bastante frágeis no tocante às reflexões e inferências. Era como se, de acordo com a docente, “houvesse uma baixa expectativa diante deste instrumento”. Foi preciso, portanto, tempo e a devolutiva da professora, por meio das cartas e post-its, para que eles

compreendessem e confiassem na centralidade de suas considerações no processo de leitura literária.

A leitura de **Quarto de despejo** e seu registro nos diários já aponta mudanças que vão ao encontro das reflexões da professora. De acordo com Lorena, “O diário com a leitura de **Quarto de despejo** foi muito robusto e significativo e o trabalho ganhou contornos cada vez mais autorais.”. Isso, segundo ela, se deve ao fato de a metodologia de leitura ter oferecido aos estudantes maior liberdade uma vez que havia momentos de leitura individual em casa e a partir destas leituras se elegia o que seria lido em sala. Explico: a cada aula estabelecíamos uma quantidade de páginas ou “dias” do diário que os estudantes deveriam ler. Em casa, cada leitor escolhia dentre estas páginas um trecho/data específico para lermos juntos em sala e propor alguma chave de leitura, algum tipo de reflexão. Além dos estudantes escolhidos naquele dia, nós professoras também propúnhamos a leitura de algumas partes do livro a fim de irmos costurando esta intermediação e darmos andamento à leitura.

Segundo a professora, este exercício de liberdade que, na verdade, é composto em boa parte pela corresponsabilidade na elaboração dos caminhos de leitura, expandiu-se para a escrita por meio de um intenso diálogo que se deu entre diários: os dos estudantes e o de Carolina Maria de Jesus. “Os estudantes se lançaram mais, alguns fizeram recortes com outros textos, outros escreveram para Carolina compartilhando vivências”. É possível associarmos esse grau de profundidade com a noção de identificação mencionada pela professora e já trabalhada na tese, a qual provoca o sujeito-leitor a ver a si mesmo por meio do reconhecimento do outro.

Outro fenômeno possível e recorrente que notamos é uma espécie de tendência leitora de, ao escrever a respeito desta ou aquela leitura, mimetizar o discurso presente nos livros lidos. Assim como o diário de Carolina permitia que ela transitasse entre o banal e o metafórico, a filosofia e a dor atroz da fome, a coerência e a contradição, os estudantes igualmente se permitiram mover-se com ela nos seus escritos, ora aproximando-se, ora afastando-se, lançando-se na escrita enquanto elaboração de si tal qual a autora o faz.

Com **Terra sonâmbula**, esta relação sofre alterações e passa por outros processos. Na realidade, a leitura do livro de Mia Couto apresentou inúmeros desafios para os estudantes, seja pelo próprio contexto histórico da narrativa, pela coexistência de um universo mítico profundamente atrelado aos fatos históricos, pelas narrativas simultâneas dos *Cadernos de Kindzu* e da narrativa-base que conduziam o leitor entre estes dois espaços ficcionais que, ao fim e ao cabo, estavam profundamente conectados, enfim. Todos esses aspectos nos levaram a todas a conduzir de modo mais sistemático os registros dos diários, propondo alguns desafios de escrita com o objetivo de oferecer mais concretamente certos caminhos de sentido para a

leitura. Assim propusemos, por exemplo, que um dos registros do diário de leituras fosse um fichamento feito de citações de determinados capítulos; solicitamos também um resumo comentado de outro determinado capítulo; igualmente propusemos uma carta a algum dos personagens da história, bem como a construção de uma narrativa mítica do próprio estudante e sua família a fim de os aproximarmos da noção de origem e ancestralidade. Esse último desafio foi inclusive realizado também oralmente, compondo uma das práticas orais previstas no currículo.

Ainda que com todos estes caminhos mediadores, de fato, como afirma Lorena, esse foi o trimestre de menor vinculação dos seus estudantes com a leitura e isso se reflete na produção dos diários uma vez que, segundo ela, o diário em certa medida “responde às necessidades do leitor em relação às suas leituras”. Assim, por mais que em **Quarto de despejo**, os estudantes tenham experimentado uma escrita bastante autoral e de busca estética, a complexidade da relação texto-leitor em **Terra sonâmbula** demandou uma “volta atrás”, fazendo predominar os resumos e as citações, por exemplo.

Isso nos faz agregar dois pontos de reflexão, quem sabe a serem mais bem desenvolvidos em estudos futuros, mas que não quero deixar de mencioná-los aqui. Um diz respeito ao entendimento do diário como uma espécie de medidor de recepção do texto e o outro versa em torno da ideia de evolução leitora ou amadurecimento leitor. Sobre o primeiro, vale pensar que, entre tantos atributos que o diário possui, um deles é ser reflexo singular da recepção do texto lido. Essa recepção pode ir sofrendo mudanças com a contribuição de outros dispositivos e mediações, mas de alguma maneira, antes de desejarmos que o estudante consiga chegar a camadas mais complexas de significação, talvez valha a pena levar em consideração que cada experiência leitora vai demandar determinados tipos e modos de registro no diário. Se **Terra sonâmbula** – assim como **1984** e **Ensaio sobre a Cegueira** – surgiu como uma leitura mais desafiadora, talvez o predomínio de resumos e sinopses vá ao encontro do que é necessário para que os sujeitos-leitores alcancem o possível naquele contexto de leitura.

Esse raciocínio dialoga com o segundo ponto que propõe refletirmos sobre o que entendemos por evolução de leitura ou até mesmo de amadurecimento leitor. Talvez essa experiência comparada entre a leitura do **QDP** e de **TS**⁴⁶, em que o grau de autoria não se manteve tão fortalecido no segundo livro nos ajude a problematizar as noções de evolução e amadurecimento leitores e forjá-las sob outras bases, entendendo que o componente subjetivo atravessa toda a relação do leitor com o texto literário e, neste caso, as camadas de sentido que

⁴⁶ Abreviações para **Quarto de Despejo** e **Terra sonâmbula**.

um leitor ou leitora alcançam em um livro podem não corresponder em profundidade com o próximo. Quando se trata, portanto, de amadurecimento leitor, o que pode estar em jogo é garantir que o leitor tenha em seu repertório as ferramentas (conceitos, diferentes contextos, espaços de diálogo) necessárias para escolher implicar-se com suas leituras, sejam elas mais ou menos complexas.

As reflexões da professora Raquel são múltiplas e vão ao encontro de vários dos fios que temos puxado ao longo dos capítulos, especialmente os que tratam de engajamento coletivo, processos de autoavaliação, mediação docente e processos de singularização. A docente, ela mesma, se implicou bastante no relato e, obviamente, em sua prática que pode também testemunhar. Salienta que experimentou um prazer imenso em “acompanhar o processo de descoberta do leitor diante dos sentidos do texto, de vê-los redigir com cada vez mais clareza o que ele pensa”. Além disso, celebra também o diálogo intenso que conseguiu travar com os estudantes por meio do diário, como mostra o registro abaixo feito pela professora:

Cada coisa que eu lia eu dialogava ou respondia de alguma maneira através dos posts ou de cartas, sempre no intuito de valorizar as considerações daquele leitor em formação. Então eu recolhia frequentemente os diários e esse diálogo se deu de maneira bastante intensa a ponto de eles falarem coisas que não tinham coragem de expor no coletivo.

Essa menção ao prazer e à alegria de ser testemunha e cúmplice das experiências leitoras me faz brevemente deslocar o olhar, prioritariamente atento aos fenômenos que ocorrem no estudante-leitor, para a docente e os impactos que propostas engajadas tem em nosso cotidiano laboral. Propostas didáticas que deslocam e oferecem sentido para os estudantes tende a oferecer deslocamento e sentido também para o docente e este aspecto é levantado pela professora. O acompanhamento com esta ferramenta permitiu que ela ajustasse alguns caminhos de mediação literária e se mantivesse atenta aos outros caminhos possíveis de interpretação que os estudantes elaboravam e que eram aproveitados em sala de aula, por exemplo. De certa forma serviu para que a própria prática docente não se engessasse e, parafraseando Raquel, a manteve atenta e aberta ao contexto e ao que os sujeitos envolvidos demandavam.

Ainda neste sentido, a professora aborda a questão de uma quebra de expectativa docente em relação ao andamento das aulas, bem como dos “lugares” onde cada um de seus alunos iriam chegar com as leituras propostas. Isso significou, de acordo com Raquel, o exercício de um olhar singular para cada itinerário leitor e a sensibilidade de avaliar estes percursos em diálogo com os critérios coletivos, reconhecendo como os parâmetros avaliativos

operariam para cada sujeito-leitor. Alguns exemplos concretos são mencionados pela professora, tais como: avaliar estudantes que já possuíam intimidade com a escrita regular e que, portanto, tinham no diário um suporte para o aprofundamento de sua capacidade reflexiva; outros que representavam muita resistência à escrita, segundo ela por insegurança e excesso de autojulgamento, e logo o máximo que conseguiam era estabelecer a rotina de escrita; ou ainda outros que já chegavam a desenvolver um estilo de escrita, além de diversificar os tipos de registro, mesclando poemas, imagens dentre outros textos.

Outro fio que se encontra com nossas reflexões trata dos processos autoavaliativos realizados no interior dos diários. Chamo atenção para este fenômeno quando alguns fragmentos de diários nos apontaram a expansão do conceito de apropriação, que ultrapassa o aspecto da leitura e transborda para os aspectos pedagógico-avaliativos aos quais os estudantes estão submetidos. Nesse mesmo sentido, Raquel salienta que “Neste espaço de liberdade forjado pelo diário, os estudantes diziam de suas discordâncias e angústias com o texto ou com o próprio processo de escrita. A autoavaliação era constante.”. Ou seja, assim como ocorreu nas experiências anteriores, compartilhar com os estudantes o manejo do tempo-saber e as responsabilidades sobre a aprendizagem parece de fato contribuir para não somente a emersão do sujeito-leitor no sujeito-escolar, como sugeriu Rouxel, mas para a emersão do sujeito-político, reconhecido e autorreconhecido em seus deveres e direitos como leitor, estudante e cidadão.

Assim, neste diálogo traçado pelas vozes e práticas de minhas companheiras de trabalho e de utopias, celebro o engajamento coletivo que tanto buscamos alcançar com nossos estudantes e acabamos encontrando em nós mesmas. O entusiasmo gerado pela busca, mencionado anteriormente por Raquel, dialoga com Paulo Freire e sua defesa da alegria pedagógica:

É falso tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 2004, p. 142).

A partilha processual da experiência, seja ela leitora, seja ela docente, contamina, expande, promove novos sentidos às práticas e nos ajuda a lembrar que não realizamos nada sozinhos. Reverencio as vozes de minhas colegas assim como daqueles que não estão mais aqui,

mas que por meio de seus textos e exemplos foram fazendo destas práticas compartilhadas e desta tese uma trama coletiva: salve Paulo Freire, Glória Pondé e bell hooks.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA LIBERTADORA

Tratar como objeto de investigação acadêmica sua própria experiência pedagógica é um desafio em muitos níveis. Tal qual a própria escrita do diário, torna-se um exercício de aliar subjetividade e análise, aproximação e afastamento, olhar diacrônico e sincrônico, além de um posicionamento político, ético e estético diante do vivido. É compreender também que justamente por ser uma experiência singular, há de ser generoso com seu leitor, oferecendo-lhe todos os detalhes necessários para a compreensão daquele determinado contexto, mas também saber fazer os recortes necessários a fim de que esta experiência seja partilhável e tenha relevância dentro do campo de trabalho e de investigação ao qual se pretende vincular.

A própria (des)legitimação da prática investigativa docente no âmbito escolar, com suas especificidades epistemológicas e metodológicas, é um desafio inicial a ser vencido no sentido de compreender como se constroem as pontes entre os saberes elaborados na escola e os saberes acadêmicos, sem que isso signifique sua hierarquização ou a construção de uma ideia evolutiva de produção de conhecimento. Ao tratar da conformação do campo da Didática da Língua e da Literatura numa perspectiva crítica, Bombini (2018) salienta a importância de definir uma agenda de investigação acadêmica que dialogue com esta instância de produção de conhecimento associada “à prática, ao território, ao trabalho desenvolvido em uma diversidade de contextos e instituições, nos quais interveem sujeitos diversos em termos de formações, no caso dos docentes e com trajetórias distintas no caso dos estudantes.” (BOMBINI, 2018, p. 7, tradução nossa).

No diálogo entre produção docente e produção acadêmica aqui posto, comunicar essa experiência, a fim de que ela signifique algo para outros sujeitos implica, portanto, assumir o compromisso com uma *hermenêutica das práticas escolares* (Idem, 2018), debruçando-se sobre seu caráter de mutabilidade e singularidade enquanto parte deste saber construído na e sobre a escola, narrando e revisitando criticamente suas transformações no curso do tempo. Nesse sentido, compreendo que esta tese se inseriu no campo teórico-investigativo que se interessa pelas práticas, buscando formular proposições reflexivo-analíticas de itinerários concretos de trabalho com o texto literário na escola e alguns desdobramentos pedagógicos possíveis.

Tenho a consciência de que as práticas sobre as quais me debrucei estão circunscritas a um determinado contexto de atuação que possibilitou que a experiência com as escritas subjetivas se realizasse da maneira como foi descrita. Sabemos que as condições sociais e

laborais atravessam o cotidiano escolar e, muitas vezes, determinam os limites de nossa atuação. Também sabemos que, no que tange à nossa formação inicial docente, as lacunas curriculares nos cursos de Letras relativas ao ensino de literatura e à formação leitora, inclusive dos professores, é um dado central que igualmente impõe limites de atuação uma vez que não são todos que tem a possibilidade de seguir a formação no campo da pós-graduação ou, ainda, sequer se sentem autorizados para especializar-se nos estudos literários, por exemplo.

Contudo, é no reconhecimento das singularidades dessa experiência descrita e analisada, na consciência das condições de formação e atuação que favoreceram a minha prática, que a compartilho na esperança - num sentido freireano - de inspirar outros modos de trabalhar literatura na escola, oferecendo pistas para a realização de práticas singulares autorais, circunscritas aos princípios e objetivos que sustentam o ensino de literatura na perspectiva do sujeito-leitor e seu direito à literatura enquanto experiência artística e cultural.

Assim, um dos esforços teórico-metodológicos da tese foi pensar e difundir estratégias didáticas a fim de lidar com as dimensões do real, do possível e do necessário (LERNER, 2002), compreendendo-as como variáveis inerentes ao cotidiano escolar que, de muitas maneiras, determinam - expandindo ou limitando - o campo de atuação do professor. Em outras palavras, saber elaborar práticas possíveis, em diálogo com a realidade de cada um, sem, contudo, renunciar ao mínimo necessário que garanta a relação texto-leitor, conforma uma ética de trabalho que retira do professor a carga individual de culpabilização pelo “fracasso” do ensino e o recoloca como sujeito consciente do seu contexto e da dimensão política de seu ofício.

Começamos, então, esse caminho investigativo nos fazendo algumas perguntas. Perguntas que nos conduziram a refletir sobre a conformação imprecisa do lugar social e escolar da literatura, associando estas imprecisões a processos históricos relativos à formação da educação brasileira e à formação social do leitor brasileiro, ambas forjadas sob bases excludentes e pouco democráticas. Em seguida, levantamos alguns percursos teórico-metodológicos, traçados ao longo dos anos, que vem se esforçando em dar contornos mais tangíveis à literatura como objeto de ensino. Até que, por fim, a partir de todos os questionamentos levantados, chegamos a uma formulação própria: como fazer ser possível ler na escola, dando a ver as diversas dimensões da leitura literária?

Esse questionamento, vinculado aos modos de fazer, às metodologias, nos aproximaram do leitor empírico, ou seja, do encontro singular entre os leitores e o texto, reconhecendo a subjetividade enquanto elemento constitutivo desta alquimia, e, portanto, um aspecto a ser conscientemente trabalhado e aprofundado nas práticas pedagógicas com o texto literário. “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha

sentido e se insere na vida do sujeito.” (ROUXEL, 2012, p. 28). A vida do sujeito, por sua vez, reconhecido esse vínculo com o texto literário, pode dinamizar-se em movimentos de deslocamento que expandem sua existência em direção à relação com o outro, quer seja este outro o próprio texto ficcional, quer sejam os demais leitores, ou ainda a sociedade a qual se insere. Logo, a escolha pela empiria e pela perspectiva das subjetividades é um posicionamento político porque vê nelas o potencial de reconhecimento dos sujeitos implicados numa perspectiva de cidadania e pertencimento social.

O olhar para as subjetividades leitoras e para o fortalecimento dos sujeitos da escola nos conduziu até um dos fundamentos centrais da tese: a dimensão narradora dos sujeitos. Na tentativa de transitar entre as esferas micro e macro das práticas pedagógicas escolares, não era possível pensar um projeto de ensino como o diário de leituras sem posicionar-se criticamente diante da conformação geral das práticas de ensino e aprendizagem. Sendo assim, apresentar a dimensão narradora enquanto fundamento epistemológico significou propor que as práticas pedagógicas centradas na valorização de um saber inventivo e crítico, atravessado pelos sujeitos, deixem de representar ações isoladas e instiguem, transformem, reconfigurem o modo hegemônico de transmissão e construção de conhecimento escolar – normativo, positivista e hierárquico – em direção a modos narrativos de ensinar e aprender – comunitários, plurais, inventivos, democráticos.

Na busca por fazer emergir os sujeitos-leitores na escola, debruçamo-nos sobre as escritas subjetivas no intuito de forjar outras “espaçiotemporalidades” (PARENTE, 2010), possibilitando a construção de uma consciência do sujeito com relação a sua experiência leitora e aos modos dialógicos de construção de sentidos. Tanto as autobiografias, por meio de uma narrativa memorialística que reconhece os múltiplos percursos das identidades leitoras, quanto os diários de leitura, com sua força de testemunho do enfrentamento leitor/texto e de abrigo aos vestígios de sentido deixados pela experiência, demonstraram ser ferramentas mediadoras significativas, oferecendo materialidade a alguns aspectos da dimensão narradora nos termos apresentados: 1) Tomada da palavra pelos sujeitos da comunidade; 2) Manejo do tempo-saber compartilhado; 3) Expansão cooperativa dos sentidos (BAJOUR, 2012); 4) reconhecimento de si como sujeito histórico; 5) A atitude da busca como princípio e fim da aprendizagem.

Para Seoane (2019), a narrativa não é de nenhum modo apaziguadora ou facilitadora, mas constitui-se uma atividade de crise, de sujeitos em busca do sentido. Compartilhamos desta compreensão e defendemos que o diário de leituras dá forma a esta procura, uma vez que tenta capturar a totalidade do momento presente ao mesmo tempo em que se depara com a impossibilidade humana de fazê-lo. Além disso, seu princípio lacunar, fragmentário e

processual vai ao encontro das especificidades do texto literário, polissêmico, desviante, dotado de silêncios significativos e espaços vazios à procura de um leitor disposto a oferecer-lhe sentidos possíveis.

Nesse processo de revisitação da prática do diários de leitura e da tese, parece-me evidente o grau de consciência que o trabalho vai tomando à medida que vamos conhecendo melhor o objeto (os diários) e suas possibilidades, ao mesmo tempo em que somos sempre surpreendidos pelas particularidades de cada contexto. Foi assim em 2017, quando me dei conta da efetividade do trabalho processual de escrita associado à mediação literária, observando alguns diários de estudantes que geralmente não se vinculavam às propostas de leitura e escrita, mas que com tempo, hábito e acompanhamento, se apropriaram deste espaço pessoal para dizer, para contribuir, para exercer o seu direito à palavra. Estava diante de uma proposta, portanto, que inseria os estudantes no ato de escrever em uma perspectiva mais democrática e acolhedora dos modos de produção de cada um.

Já em 2018, os tensionamentos gerados a partir da leitura de **Quarto de despejo** me fizeram olhar com mais atenção para as diferentes recepções das obras propostas, estando mais sensível às condições sociais das leituras feitas na escola, constituídas, por sua vez, pelas condições sociais e culturais de cada estudante que, entrelaçadas, compõem a paisagem sociocultural de cada turma. Soma-se a isso o próprio contexto sociocultural da docente, leitora e condutora da mediação. O diário, nesse caso, foi um espaço de escuta dos incômodos relativos à determinada recepção do texto de Carolina Maria de Jesus e, nesse sentido, tornou-se um instrumento mediador da minha própria mediação, provocando-me a pensar modos de ler mais conectados com as demandas específicas de cada grupo.

Portanto é importante reafirmar que a pergunta norteadora da análise do capítulo IV, “De que é feito um diário de leituras?” ou a proposta de demonstrar um exercício de crítica literária realizado na escola, não tem intenção prescritiva e, sim, interpretativa dos fenômenos observados. Em outras palavras, as categorizações e/ou nomeações dos processos de escrita, em diálogo com outras autoras, representam uma perspectiva subjetivo-analítica para os elementos recorrentes nos diários e não pretendem enquadrá-lo em uma forma determinada, composta necessariamente por todos os itens descritos. Se cada contexto de leitura é singular, o diário enquanto dispositivo poroso vai obedecendo ao jogo dialógico estabelecido na relação texto-leitor, nas relações intersubjetivas da conversa literária e no pacto autor-leitor, este, sim, próprio do gênero.

Ao fim e ao cabo, penso que o diário é um espaço de encontro. Encontro de consciências e sentimentos leitores. De um fazer que se aprende no ato mesmo da escrita. E, por isso, um espaço de experimentação da linguagem em sua dimensão narrativa:

A linguagem é feita assim, de desvios, apropriações, alterações. Não tenho certeza de que ela sirva para “comunicar”, mas sim para criar mal-entendidos incessantemente renovados, alguns deles divertidos, outros lamentáveis. Mas com esses deslizamentos, essas aproximações e deslocamentos de sentido, esses lapsos, essas descobertas, nós chegamos a sonhar, a pensar. Nós procuramos uns aos outros, tateando, nos esbarramos. E de tempos em tempos nos reencontramos. (PETIT, 2019, p. 84).

Tateando, errando e acertando fui encontrando um caminho autoral para a prática com as autobiografias e com os diários de leitura. E percebendo que, quando propomos uma prática desviante, também nós, professores, somos deslocados e provocados a nos realocar em nossas funções pedagógicas. Nesse sentido, o trabalho com o diário complexificou meu papel docente, ou melhor, me possibilitou estabelecer um contato cada vez mais consciente com as diversas camadas deste ofício. À identidade docente agregou-se a de motivadora, problematizadora, referencial de leitora especializada, interlocutora, mediadora, propositora de critérios avaliativos (LIBERALI, 1999), entre outras tantas possíveis.

Essa percepção se expande quando o trabalho passa a ser compartilhado com mais pessoas. A dimensão narradora também está presente no ato de partilhar e transmitir aos meus pares a experiência vivida com os diários de leitura e ir aos poucos percebendo a cultura de uma prática sendo estabelecida de modo dinâmico e comunitário. Hoje, por exemplo, propostas de escrita processual por meio de diários, cadernos de leitura já são realizadas em outras séries, como no sexto ano do Ensino Fundamental ou no terceiro ano do Ensino Médio.

Por esse motivo, gostaria que estas considerações finais tivessem a força de um manifesto, tal qual entendo ser muitos dos escritos de Paulo Freire, especialmente o que está aludido no título desta conclusão. Uma educação para a liberdade de todos os sujeitos é o que defendemos e a escola precisa da literatura (Zilberman (2009) nos fez este questionamento) pelo seu potencial para o desvio, para conectar-se com mundos possíveis e operar na chave da imaginação.

Não podemos esquecer que acabamos de atravessar uma crise pandêmica mundial que nos fragilizou de inúmeras formas e agravou profundamente o cenário da educação brasileira. Justamente por isso, é urgente promover espaço para novas utopias que reafirmem a escola como espaço da presença; o professor como sujeito especializado e respeitado no processo afetivo de ensino-aprendizagem; o estudante como presença consciente na construção dos saberes; o saber não como objeto dado, acúmulo de informações, mas processo de busca, ato criativo que se dá no encontro coletivo, nas interações e suas múltiplas formas. Sentarmo-nos

todos ao redor do fogo me parece assim, uma imagem síntese do que pode e deveria ser a presença da literatura da escola: o texto-fogo, alimentando e sendo alimentado pela roda, que nunca para de girar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Sobre leitura, literatura e ensino

ANDRUETTO, María Teresa. **La lectura, otra revolución**. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. Ed. Perspectiva: São Paulo, 1987.

BOMBINI, Gustavo. **La trama de los textos: problemas de La enseñanza de La literatura**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991.

_____. **Textos retocados: lengua, literatura y enseñanza**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor, 2015.

_____. “Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación”. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, vol. 11, n.4, p. 5-20, nov.-dec. 2018.

_____. **Lecturas sobre lecturas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial del Árbol, 2021.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. Trad. Fernando Cassio. São Paulo: Letras e voz, 2014.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CECHINEL, André. **O ensino de literatura e a negatividade do literário**. In: *Proposições*, Santa Catarina, Vol. 29, 2018.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

_____. “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. In: **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, año 22, n° 1, 2001. Disponível em: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2021.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FARRÉ, Juan Antonio Gonzalez de Requena. “Comunidades interpretativas: perspectivas de la hermenéutica literária de Stanley Fish”. In: **Alpha Revista de Artes Letras y Filosofía**, p. 233-249, dec. 2009.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?:** The authority of interpretive communities. Harvard University Press, 1980.

HOUDART-MÉROT, Violaine. “Da leitura de admiração à leitura ‘scriptível’” Trad. Leonaldo Batista dos Santos. In. ROUXEL, Annie et al. (org.). **Leitura subjetiva e ensino da literatura.** São Paulo: Alameda, 2012a. p. 103-114.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. “A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2012.

LERNER, Delia. “A autonomia do leitor: uma análise didática”. **Revista da Educação,** Porto Alegre, n. 6, mai 2002.

_____. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora:** o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Ed. SESC, 2017.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos.** Bogotá: Babel libros, 2017.

_____. **La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético.** Fondo de cultura económica, 2018.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Ed.34, 2009.

_____. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PONDÉ, Glória. **Retalhos femininos:** tecendo a mulher profissional no fim do século XX. São Paulo: SESI-SP Editora, 2017.

ROUXEL, Annie. **Cadernos de pesquisa,** v.42 n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

_____. “Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor.” Trad. Samira Murad. **Revista Criação & Crítica,** n. 9, p. 13-14, nov. 2012.

_____; REZENDE, Neide Luzia de; LANGLADE, Gérald (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2012.

SOARES, Magda. “As condições sociais da leitura”. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Leitura, perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

VIBERT, Anne; BALLA, Helaine Giraldele. “Explicar um texto literário: o que a pesquisa em didática da literatura pode fazer para a renovação e a diversificação das práticas.” **Revista Letras Raras**, vol. 3, n. 1, p. 199-222, 2014.

ZILBERMAN, Regina. “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?” **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, vol. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

_____; LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Unesp, 1996.

_____; RÖSING, Tania. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

Sobre escritas subjetivas e diário de leituras

DOLZ, Joaquim. “O diário de leituras: um gênero reflexivo entre a leitura crítica e a escrita dinâmica reguladora”. In: GOMES, Geam Karlo; BARRICELLI, Ermelinda (org.) **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

FOUCAULT, Michel. “A escrita de si”. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992.

FRUGONI, Sergio. **Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor, 2017.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p.179. 1999.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Raquel Cristina Souza e. “O diário de leitura no Ensino Fundamental: considerações iniciais.” In: **Revista Cerrados: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura** Programa de Pós-Graduação em Literatura, vol. 25, n. 42. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2016.

_____. “Das (im)possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso”. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11985>>. Acesso em: 10 de março de 2021. doi: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.11985>.

_____. “O sujeito-leitor, este enigma: investigando a recepção do texto literário na escola”. **Revista Entreletras** (Araguaína), v. 10, n. 2, jul./dez. 2019.

Demais obras

ALBA, Alicia de. **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**. Miño y Dávila Editores, S.R.L, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, vol. I.)

BERGSON, Henri. **Memória e vida: textos escolhidos**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015.

BUENO, André. “O inominável existe”. In: **A vida negada e outros estudos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CANDIDO, Antonio. “A personagem do romance”. In: **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. São Paulo: Editora Vozes, 1990.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALVI, Maria Amélia. “Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos”. **Revista Desenredo**, vol. 15, n. 2, 2019.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. “Currículo, cotidiano e conversações”. In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

FIGUEIREDO, Monica. “Da cegueira à lucidez: o ensaio de um percurso. Algumas notas sobre a narrativa de José Saramago”. In: **Diadorim**, vol. 1, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FRYE, Northrop. **Fábulas de identidade: estudos de mitologia poética.** Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&M, 2009.
- GREGORIO FILHO, Francisco. **Ler e contar, contar e ler.** Rio de Janeiro: letras Capital, 2011.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição).** Editora Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas Paulo Leminski.** Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira.** Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- ONDJAKI. **Há prendisajens com o xão (o segredo húmido da lesma e outras descoisas).** Ed. Caminho, 2008.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. “A construção dos tempos escolares”. In: **Educação em revista**, vol. 26, Belo Horizonte, ago. 2010.
- PELLAUER, David. **Comprender Ricouer.** Trad. Marcus Penchel. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- REIS, Graça Regina Franco; OLIVEIRA, Inês Barbosa. “Contra o desperdício da experiência, uma epistemologia de formação continuada”. In: **Eixo 3 – Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente – Pôsteres.** Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/ines-barbosa-de-oliveira-grac3a7a-regina-franco-da-silva-reis.pdf>>. 2014.
- RICOUER. Paul. **Tempo e narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção.** Tomo II. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. Tomo III. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente. Notas sobre a mudança de uma cultura**. Trad. Luís Carlos Cabral. São Paulo: José Olympio, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

TEIXEIRA, Gilberto Lopes. “A violência é cega: Reflexões em torno de *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago”. **Aurora**, vol. 7, p. 19, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.