

DIDÁTICA DA LITERATURA A PARTIR DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE D'APRÈS LES RECHERCHES ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION DE BASE

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p228-246>

Vera Lúcia Cardoso Medeiros¹

Resumo: Este artigo tratará sobre didática da literatura a partir de produtos pedagógicos construídos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, entre 2014 e 2019, a partir de propostas de letramento literário elaboradas por professores de educação básica que atuam em escolas no interior do Rio Grande do Sul. Inicialmente, buscamos identificar linhas gerais e pontos de articulação dos trabalhos, e esboçar uma possibilidade de didática da literatura, gerada em um contexto específico. O artigo busca, ainda, dar visibilidade a práticas, materiais e pesquisas construídas por docentes em atuação na educação básica.

Palavras-chave: didática da literatura; letramento literário; mestrado profissional; docência.

Résumé: Cet article traitera de la didactique de la littérature à partir de la description et de l'analyse des produits pédagogiques construits au sein du Master Professionnelle de l'Enseignement de Langues à l'Université Fédérale du Pampa, entre 2014 et 2019. Le matériel analysé apporte des propositions d'alphabétisme littéraire et a été préparée par des enseignants qui travaillent dans des écoles situées à l'État du Rio Grande do Sul. L'analyse vise à identifier les lignes générales de chaque œuvre pour établir ses points d'articulation, en cherchant à esquisser une possibilité de didactique de la littérature générée dans un contexte spécifique. C'est aussi l'objectif de cet article de donner visibilité aux pratiques, matériels et recherches construits par les enseignants travaillant dans l'éducation de base.

Mots-clés : didactique de la littérature; alphabétisme littéraire; master professionnelle; enseignants.

Introdução

Este artigo traz reflexões sobre os princípios que fundamentam propostas de letramento literário desenvolvidas por um grupo de nove docentes a partir da análise de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e orientadas por mim entre os anos de 2014 e 2019.

¹ Doutora em Letras; Professora da Universidade Federal do Pampa. E-mail: veramedeiros@unipampa.edu.br

Após breve descrição das propostas, segue reflexão sobre as escolhas feitas para alcançar os objetivos definidos pelos pesquisadores. Pretende-se, com isso, dar visibilidade a materiais didáticos construídos por quem os utiliza de fato, ou seja, docentes em atuação, além de examinar quais são as escolhas disponíveis a professoras e professores das escolas brasileiras que se empenham pela formação leitora na educação básica.

Desse modo, a didática da literatura é aqui abordada de maneira ampla, buscando mapear as atividades práticas implementadas em salas de aula de escolas situadas no interior do estado do Rio Grande do Sul e avaliar seus efeitos entre estudantes e professores. Procurarei expressar isso em texto que ambiciona principalmente costurar percepções e reflexões amparadas pelos recortes teóricos que sustentam minhas crenças e apostas pedagógicas, bem como meu papel de orientadora.

1. As práticas de letramento literário

As produções acadêmicas aqui analisadas foram elaboradas por profissionais com formação em Letras – oito professoras e um professor –, todos com experiência docente em diferentes municípios do interior do Rio Grande do Sul, situados nas regiões Campanha (Bagé, Aceguá, Dom Pedrito), Fronteira Oeste (Alegrete, Itaqui, São Borja) e Zona Sul (Jaguarão). Elas se estruturam em torno de propostas de letramento literário concebidas pelos docentes, aplicadas em turmas de ensino fundamental e médio e posteriormente analisadas à luz de referenciais teóricos pertinentes às questões específicas de cada pesquisa.

Na trajetória profissional e acadêmica desse grupo de oito professoras e um professor, há muitas e importantes diferenças relacionadas à formação acadêmica inicial (tempo de formado, tipo de instituição onde cursaram a graduação, cidade onde o curso foi realizado), à formação acadêmica continuada e à experiência profissional (tempo de docência, instituições onde exercem ou exerceram a docência). Como aspectos comuns, todos integraram o corpo discente do MPEL em um dado período, tiveram a mesma orientadora e, o mais importante, estavam mobilizados por questões de pesquisa bastante semelhantes.

Formar leitores literários, propor atividades para despertar o interesse dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio pela leitura literária e contribuir para formação de cidadãos reflexivos, eis propósitos compartilhados por todos. Há, ainda, o reconhecimento de que o espaço escolar é, para a maioria dos estudantes da rede pública, especialmente na região em que o grupo reside e trabalha, o principal meio de acesso à leitura em geral e à literatura mais

especificamente, embora muito pouco seja oferecido pelas escolas, tanto nos tempos dedicados às aulas, quanto em horários extracurriculares. Outra constatação e preocupação desses docentes reside no desinteresse que os estudantes demonstram quanto às atividades de leitura e escrita no espaço escolar. Partilham também a paixão pela leitura literária e por livros, atestada por relatos registrados em suas dissertações de mestrado.

No intuito de organizar melhor este texto, optei por reunir os trabalhos em três grupos distintos (Eventos literários no espaço escolar; Letramento literário e recursos tecnológicos e digitais; e Letramento Literário e questões culturais) para proceder à análise das alternativas didáticas delineadas pelos professores-pesquisadores, levando em consideração aspectos mais relevantes das práticas de letramento criadas e implementadas, segundo, é claro, minha percepção de orientadora e agora de crítica relativamente distanciada.

O material que passo a apresentar e analisar é denominado de produto pedagógico, tipo de produção acadêmica prevista como uma das possibilidades de trabalho final em cursos de Mestrado Profissional. O MPEL/UNIPAMPA exige que seus discentes apresentem duas produções: a dissertação, a qual traz um texto analítico e teoricamente fundamentado que é estruturado a partir de uma proposta pedagógica desenvolvida na Educação Básica, e o produto pedagógico, o qual se propõe a elaborar de forma prática, com intenções didáticas e pedagógicas, as reflexões teóricas elaboradas na dissertação. De acordo com o regimento do programa, o produto pedagógico é uma produção técnica autoral que funciona como um dos eixos condutores da pesquisa, devendo ser implementado durante o curso, em contextos de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas. Espera-se que o produto apresente alternativas inovadoras para a área e que represente forma de comunicação entre o professor-pesquisador e o público a quem se destina, que são docentes ou discentes da Educação Básica.

Optei por detalhar, neste artigo, apenas os produtos pedagógicos por entender que eles expressam as concepções de didática da literatura construídas por grupo de professoras e professor bastante envolvido na promoção da leitura e do letramento literário no contexto da educação básica brasileira.

Neste artigo, serão apresentados alguns aspectos dos produtos pedagógicos desenvolvidos sob minha orientação. A íntegra desse material e das dissertações em análise estão disponíveis na página do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgel> .

1.1. Eventos literários no espaço escolar

Leitura literária na escola e a formação de leitores: contribuições do projeto Café com livros, dissertação defendida por Cristiane da Silva em 2016, examinou projeto de leitura que ocorreu entre 2013 e 2015, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha, em seu *campus* na cidade de São Borja/RS, contando com a participação de estudantes do Ensino Médio e de servidores da instituição. É importante destacar que o projeto ocorria no contraturno, sendo, portanto, uma atividade extracurricular. Já o produto pedagógico resultante da pesquisa foi denominado de *Café com livros*, um material instrucional cujo público-alvo são outros docentes interessados em promover espaços de formação de leitores literários.

A proposta de Silva envolve várias etapas, entre as quais estão seleção de obras literárias, planejamento e organização dos encontros de leitura, criação e manutenção de página do projeto em rede social, ainda encontros mensais para discussão das obras previamente lidas pelos participantes. Nesses encontros, o docente realiza ações de mediação de leitura, recorrendo a estratégias de abordagem amparadas na sequência expandida de Rildo Cosson (2007).

O produto pedagógico *Projeto de oficinas literárias “A magia da leitura”* acompanha a dissertação *A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental*, de Elenúcia Soares (2017), e foi construído a partir de experiência didática desenvolvida em escola estadual do município de Dom Pedrito, RS, com intuito de estimular a leitura literária e promover a interdisciplinaridade, especialmente com o campo das artes. Esse produto pedagógico foi pensado inicialmente para turmas de nono ano e dirige-se a docentes do Ensino Fundamental, orientando-os a realizarem nove oficinas, durante cerca de um semestre letivo, culminando com mostra literária no saguão da escola.

Ao longo das oficinas, os alunos são sensibilizados para a leitura literária por meio da exploração, em sala de aula, de texto sobre a importância de ler e, na sequência, são estimulados a selecionarem obras para leitura extraclasse. Em aula, participam de rodas de conversa sobre suas leituras e os temas que elas suscitaram, pesquisam a biografia dos autores das obras selecionadas, produzem textos literários e informativos associados às leituras, representam artisticamente trechos selecionados, elaboram painéis com todo o material produzido e, finalmente, organizam uma exposição.

Pelo fato de as obras trabalhadas serem selecionadas a partir do acervo da biblioteca escolar e pessoal, não houve indicação de um texto único para toda a turma, à exceção do

primeiro, que provocou a reflexão a respeito do ato de ler. Na análise da experiência, Soares (2017) relata que essas escolhas foram muito variadas, envolvendo desde séries juvenis contemporâneas e famosas até clássicos da literatura universal.

Quanto à abordagem das leituras, durante as rodas de conversa, a professora-pesquisadora sugere que sejam feitas questões abertas, relacionadas à condição leitora dos estudantes, como: o que motivou a seleção da obra, qual a compreensão do texto e o que mais chamou atenção, pontos positivos e negativos do texto. Os estudantes ainda devem estar preparados para responder a eventuais curiosidades dos demais colegas.

Terceiro exemplo de prática didática em que a leitura literária está associada à realização de evento literário é a dissertação *Feira de literatura no espaço escolar: o letramento literário como prática social*, acompanhada do produto pedagógico *Feira de leitura. Uma proposta de incentivo à leitura no Ensino Médio*, de autoria de Cátia Dalenogare (2018). Obras da literatura brasileira que constam do programa da escola são lidas, discutidas e adaptadas para dramatização aberta à comunidade escolar e à cidade em geral, o que torna esse evento uma atração tradicional no pequeno município de Itaqui e um marco para os estudantes do 3º ano, para quem a atividade é direcionada.

Assim como as pesquisas comentadas acima, a iniciativa de Dalenogare almeja incentivar seus alunos à leitura de obras literárias e, mais do que isso, promover o envolvimento com a leitura, para que se torne experiência significativa e marcante. Para alcançar essas metas, a professora percorre oito etapas, realizadas durante um semestre letivo, as quais compreendem formação de grupos de estudantes, seleção de obras, leitura e exploração de textos literários, produção de roteiros, ensaios, criação de ferramenta digital para divulgar o evento, organização e realização da Feira, quando versões adaptadas de narrativas literárias são dramatizadas. Quanto aos meios adotados para promover a leitura e o estudo das obras, a professora-pesquisadora indica rodas de conversas sobre o texto literário ou a respeito de autores e autoras e os contextos de produção e recepção, mas a leitura também é explorada com auxílio de recursos como o livro didático e ferramentas digitais.

1.2 Letramento literário e recursos tecnológicos e digitais

Leitura de textos literários através de ferramentas tecnológicas no espaço da educação integral: uma proposta metodológica, da professora Maria Élia Martins (2016), é o título da dissertação que se originou de oficina de informática ministrada pela professora, no ano de

2013, em turma de Ensino Fundamental em escola de Jaguarão, e *Blogados na literatura* é o produto pedagógico vinculado à dissertação. A oficina era uma das atividades do programa de educação integral Mais Educação, naquele ano, e, portanto, ocorreu no turno inverso ao das aulas regulares do grupo. A proposta faz do *blog* – recurso digital muito usado, na época, para escrever e divulgar textos variados – meio para estimular a formação de uma comunidade leitora e para compartilhamento de conhecimentos.

Aqui as atividades se estruturam em oito passos: 1) elaboração do cronograma de trabalho a ser seguido; 2) apropriação pelo grupo da ferramenta tecnológica adotada; 3) seleção das obras literárias; 4) estudo do contexto de produção dos textos selecionados, que será usado nas publicações do *blog*; 5) confecção do *blog* propriamente, quando são definidas os tipos de textos e de conteúdos que irão compô-lo; 6) publicação no *blog*, que seguirá um cronograma; 7) comentário sobre as publicações dos colegas; 8) divulgação do canal entre outros grupos, culminância do projeto, ampliando assim a rede de comunicação que a ferramenta permite.

Quanto ao repertório de leituras indicadas neste projeto, é recomendada a escolha de textos de autores locais e de gêneros variados. E, embora as estratégias de exploração dos textos não sejam especificadas, há dicas para o conteúdo dos comentários sobre as leituras, que podem envolver aspectos formais da obra, impressões pessoais e mesmo a produção escrita mais criativa.

Também voltados para o Ensino Fundamental são a dissertação *A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no Ensino Fundamental* e o produto pedagógico *Narrativas literárias gamificadas*, de Cláudia Moreira (2018), que recorre a princípios de funcionamento dos jogos para promover práticas sistemáticas de letramento literário em turma de oitavo ano de escola estadual da cidade de Alegrete. A proposta demanda cerca de 40 horas/aula. Na primeira etapa, a turma é conduzida a refletir sobre a leitura e seu comportamento como leitores e leitoras, o que se dá pela discussão de conto literário e de questionário respondido pelos estudantes e seus familiares e socializado por meio de painéis expostos na sala de aula. Na sequência, a professora apresenta noções que envolvem a construção de jogos para que estes, baseados em obras ou textos literários, sejam produzidos pelos estudantes e socializados com outras turmas, inclusive de anos diferentes.

A etapa seguinte da proposta envolve os jogos digitais ou *games* e inicia com o levantamento dos interesses do grupo para que a professora defina os textos a serem lidos. O gênero priorizado nesta atividade é o conto, e a turma realiza discussão sobre os temas das

leituras e os aspectos estruturais do texto, como tipo de narrador, espaço, lugar, personagens. Após essa fase de exploração das narrativas, vem o momento de conhecerem algumas plataformas gratuitas para construção de jogos, sob orientação da professora. Depois desse contato, são convidados a construir os seus *games*, que serão baseados nos textos literários já lidos e explorados em aula. Depois de finalizados, os jogos construídos são compartilhados. A última etapa dessa proposta didática é uma experiência de atividade gamificada, em que a professora escolhe um conto desconhecido para que ele seja lido seguindo as etapas de um jogo. As sugestões da professora levam em conta os temas de interesse dos alunos, mas procuram ampliar seu repertório de leituras em termos quantitativos e qualitativos.

A terceira dissertação que associa leitura literária a recursos tecnológicos é *O podcast e a leitura oralizada como recurso para o envolvimento de alunos do Ensino Médio nas aulas de literatura*, à qual está integrado o produto pedagógico *Roteiro para produção de podcast literário*, de Michele Vieira (2018), que realizou a pesquisa em escola estadual no município de Itaquí. A prática pedagógica foi realizada nos anos de 2016 e de 2017, sofrendo algumas mudanças de um ano para o outro. O produto pedagógico resultante também apresenta algumas alterações em comparação às versões anteriores.

Em linhas gerais, o projeto parte do diagnóstico dos hábitos de leitura da turma, realizado por meio de conversa dirigida pela professora. Depois, a professora propõe atividades de leitura, compreensão e interpretação de poemas escritos entre o final do século XIX e meados do século XX, chamando atenção para temas tratados, recursos estilísticos e observando o interesse dos alunos pelos textos. Em seguida, propõe a leitura oralizada dos poemas, posteriormente solicita a seleção de contos e crônicas que serão lidos para a produção de *podcast*. O conhecimento desse recurso chega à turma com a realização de oficina ministrada por um colega já usuário da ferramenta. A exploração dos poemas é feita no preparo da leitura oralizada, já que a compreensão dos sentidos do texto é fundamental para realizar a leitura expressiva em voz alta. Após essa etapa de preparo da leitura oralizada, tem início o período para gravação e produção dos áudios, que serão compartilhados entre toda a turma.

Quanto à escolha dos textos trabalhados, a professora optou deliberadamente pelas leituras previstas para o 3º ano pelo currículo da escola, que, por sua vez, adota como critério de organização da disciplina de Literatura a periodização da literatura brasileira canônica.

1.3. Letramento Literário e questões culturais

A abordagem de temas relacionados a questões étnicas e raciais a fim de lidar com conflitos vivenciados em uma escola de Ensino Médio impulsionou o desenvolvimento da pesquisa *Literatura negro-brasileira e a formação do leitor literário no Ensino Médio*, realizada pelo professor Tiago da Rosa (2018) em escola técnica federal no município de Alegrete. Tem o mesmo título o produto pedagógico, resultante, que descreve as etapas da prática implementada em aula e apresenta uma miniantologia com dados sobre escritoras e escritores negros, relação de suas obras e fragmentos de textos.

A prática discutida na dissertação foi aplicada em turma de 1º ano do Ensino Médio e inicia com uma conversa em torno de tópicos teóricos, como o conceito de literatura, eu lírico, gêneros literários. A essa aula inicial, seguem-se encontros para leitura de textos de estilos, épocas e autorias variadas, incluindo uma crônica escrita pelo próprio professor. Depois, vem a etapa do trabalho com textos de autoria negra, de vários gêneros, quando ocorrem debates e releituras na forma de dramatização, sempre no âmbito das questões étnico-raciais. O produto pedagógico, versão revisada do projeto executado em aula propõe, além da dramatização, a organização de sarau a partir da leitura de poemas.

É interessante registrar que essa experiência aborda questões teóricas tradicionalmente previstas para a série, ainda que recorrendo a textos da literatura negro-brasileira ou afro-brasileira, esta sim uma novidade em relação ao repertório de programas e livros didáticos convencionais.

Se os temas étnico-raciais mobilizaram leituras de textos negro-brasileiros na pesquisa acima mencionada, são as questões multiculturais que originam a investigação que Lisiane de Oliveira (2019) desenvolve, resultando na dissertação *A leitura literária como estratégia para a reflexão sobre o multiculturalismo na sala de aula* e no produto pedagógico *Cultura em retalhos. Roteiro para elaboração de uma feira multicultural na escola*.

O contexto da pesquisa é uma escola municipal situada em Aceguá, cidade na fronteira entre Brasil e Uruguai, que recebe estudantes de comunidades distintas, as quais apresentam traços bastante definidos e presentes, destacando-se as culturas fronteiriças, gaúcha e alemã. A escolha e exploração dos textos trabalhados em aula – canção, contos, fragmentos de romances – e as atividades associadas às leituras – rodas de conversa, entrevistas com familiares, produção de vídeos, textos escritos, desenhos e pinturas – levam em conta questões ligadas ao convívio e aos conflitos entre culturas diversas.

Para estudar os textos literários selecionados, a professora segue os passos da sequência didática de Rildo Cosson (2007). E a produção decorrente do projeto é exposta na escola, em evento que aponta os aspectos multiculturais da comunidade.

1.4. Diário de leitura

O último tipo de prática didática de promoção da leitura literária que apresento está relacionado ao diário de leitura, tema da pesquisa “*Diários de leitura*” – *um caminho para o incentivo à leitura subjetiva em turma de Ensino Fundamental da rede privada de Bagé/RS*, que gerou o produto pedagógico *Diários de leitura. Um caminho para a leitura subjetiva na escola*. A experiência se desenvolve em turma de sexto ano, no período de seis meses, em um encontro semanal, e propõe o registro de impressões subjetivas causadas pela leitura de obras lidas previamente pelos estudantes. Esses primeiros registros são feitos em folhas avulsas, entregues para a professora, que as lê e comenta. Depois dessa etapa inicial, os alunos preparam os diários onde escreverão sobre as leituras realizadas por indicação da professora, que faz a seleção com base nos interesses da turma. Em períodos semanais dedicados exclusivamente para leitura, a professora distribui poemas, contos e fragmentos de *O diário de Anne Frank*, textos que são lidos e comentados nos diários, cabendo ressaltar que essa escrita antecede outras formas de exploração dos textos. Essa leitura subjetiva é acompanhada pela professora, que lê os diários e interage com os alunos por meio de bilhetes em que responde, pergunta, concorda e discorda, estabelecendo-se uma intensa comunicação em torno da leitura literária.

As atividades planejadas abordam questões temáticas, aspectos formais dos textos, particularidades da linguagem, dados do contexto de produção e se desdobram em produções artísticas, apresentações orais e práticas de escrita criativas ou de opinião.

2. Diretrizes para uma didática literária

A apresentação de dissertações e produtos pedagógicos, feita acima, pretendeu apontar as “apostas pedagógicas” (WALSH, 2009) de um grupo de professores que atuam em escolas de educação básica e optaram por ingressar em um curso de Mestrado Profissional no qual teriam oportunidade de pesquisar seu próprio fazer docente. Encontraram na orientadora a firme disposição de acolher suas intenções, experiências e escolhas prévias, ainda que esta tenha apontado algumas diretrizes básicas para dar andamento à construção de propostas de atividades que se tornaram *corpus* da pesquisa, como priorizar o trabalho com literatura brasileira e

construir produtos pedagógicos direcionados para professoras e professores em atividade na educação básica.

As reflexões que passam a ser feitas debruçaram-se sobre os aspectos comuns às pesquisas descritas, os quais permitem identificar pressupostos de uma didática da literatura constituída a partir de algumas convicções teóricas e, sobretudo, da análise demorada de práticas docentes e suas repercussões no processo de letramento literário.

Trato inicialmente do campo de aplicação das propostas e de realização das pesquisas. O contexto em que essas pessoas trabalham é o interior do estado do Rio Grande do Sul, especificamente nas regiões da Campanha e da Fronteira Oeste, como já mencionado, em municípios de pequeno e médio porte cujos índices de desenvolvimento ficam ligeiramente abaixo da média estadual e nacional, como mostra o quadro abaixo:

Municípios das escolas pesquisadas	População	IDHM	Escolarização 6 a 14 anos	IDEB 9ºEF / 3ºEM
	2019	2010 ²	2010	2017 ³
Aceguá	4.901	0,687	93,9	4,0/3,1
Alegrete	73.589	0,740	98,9	4,2/3,3
Bagé	121.143	0,740	97,6	4,0/3,3
Dom Pedrito	38.461	0,708	97,5	3,7/2,5
Itaqui	37.620	0,713	98,7	4,2/3,5
Jaguarão	26.680	0,707	97,1	4,1/NI
São Borja	60.282	0,736	97,5	4,2/3,5

Fonte: Autora

Ao pensar em opções metodológicas e alternativas didáticas, julgo importante a demarcação do contexto e das especificidades das regiões onde as escolas estão situadas, uma vez que certas práticas de leitura literária amplamente adotadas em outras regiões do estado do Rio Grande do Sul, como projetos de biblioteca itinerante, por exemplo, foram recebidas como novidades em alguns municípios envolvidos nas pesquisas comentadas. Essa diferença de desenvolvimento explica a repercussão de projetos como “A magia da leitura no ensino fundamental” ou “Feira de literatura”, desenvolvidos respectivamente em Dom Pedrito e Itaqui, os quais ganharam destaque em veículos de comunicação locais, tendo motivado entrevistas com estudantes e professora e ampla divulgação. No caso do projeto de Itaqui, a realização do

² Índice de desenvolvimento Humano. Os últimos dados disponíveis do indicador são de 2010, quando o maior IDHM é 0,824 (Distrito Federal) e o menor é 0,631 (Alagoas), segundo o portal <http://www.atlasbrasil.org.br/>.

³ Índice de desenvolvimento da Educação Básica. Em 2017, a média nacional para o último ano da Educação Básica foi de 4,4; no Ensino Médio, a média nacional foi de 3,5 no 3º ano, segundo dados disponíveis no portal <http://ideb.inep.gov.br/>.

evento por muitos anos seguidos – no ano da pesquisa, deu-se sua nona edição –, envolvendo e mobilizando toda a comunidade, não apenas a escolar, rendeu homenagem da Câmara de Vereadores à professora. O prestígio que atividades escolares ainda alcançam em certas localidades deve-se à carência de espaços e atrações culturais em muitos municípios, o que acentua a responsabilidade das escolas como lugar de produção de arte e cultura.

Enfim, situar o contexto social e cultural no qual as propostas de letramento literário serão executadas é muito importante para compreender o alcance dessas propostas, uma vez que a pertinência, a eficácia e a inovação atribuídas a elas relacionam-se às práticas culturais e aos níveis de letramento de suas comunidades escolares e dos municípios onde estão situadas.

Uma diretriz fundamental nos trabalhos analisados é colocar a leitura do texto literário como elemento central de toda a ação, desde os objetivos perseguidos até as formas de avaliação, passando pelas tarefas apresentadas aos estudantes. Em torno dessa leitura, haverá muitos desdobramentos, alguns bastante simples e convencionais – depoimentos dos leitores – outros mais sofisticados, envolvendo, por exemplo, recursos tecnológicos e digitais. O fundamental, porém, para que o processo de letramento literário se efetive, é que o texto seja o eixo central do trabalho. Evidentemente não há nenhuma novidade nessa recomendação veemente desta orientadora, pelo menos do ponto de vista teórico. As noções de letramento literário estão alicerçadas no seguinte pressuposto: “[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (COSSON, 2007, p. 23). Contudo, a realidade escolar, pelo menos a das regiões mencionadas, evidencia que a teoria ainda se faz distante da prática.

Uma segunda diretriz seguida nas pesquisas que examino diz respeito à periodicidade da presença do texto e da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental ou Médio, e de Literatura, no Ensino Médio. A tão almejada formação de leitores literários autônomos, críticos e reflexivos será efetivada na medida em que a leitura integrar o cotidiano escolar, especialmente nas escolas que atendem comunidades de maior vulnerabilidade social. A constância dos momentos de leitura literária é um elemento decisivo, acredito, para formar jovens leitoras e leitores. Sabemos que os processos de letramento são longos e exigem continuidade, por isso, a prática sistemática da leitura literária no espaço escolar pode ser incluída em todas as etapas do processo didático – dos objetivos da proposta até os processos avaliativos dos estudantes e do projeto executado.

Dando sequência ao mapeamento da didática da literatura subjacente às propostas de letramento literário apresentadas, um dos primeiros objetivos mencionados pelas professoras e pelo professor, ao iniciarem a construção de seus projetos, foi assegurar que a leitura literária ou as aulas de literatura proporcionassem momentos de prazer a seus alunos. Considero a questão do prazer da leitura – ou do estudo em geral – tema muito complexo, já que temos a tendência a resistir ao desconhecido e tratar como desprazer tal resistência. No espaço escolar, o grupo de adolescentes e jovens espontaneamente atraído pela paradoxal satisfação em destrinchar o que perturba e inquieta costuma ser pequeno. Pela mediação de leitura feita em sala de aula, tal situação pode ser alterada, razão pela qual, em lugar de perseguir a satisfação dos alunos ou a leitura por prazer, julgo mais necessário estabelecer, como um dos objetivos de projetos de letramento literário, a prática sistemática de leitura e de ações de letramento literário, a qual pode ser dimensionada – e avaliada – em uma sequência didática de poucas horas ou em um planejamento anual. Motivadas por tal entendimento, as pesquisas que comento organizaram-se em torno de textos literários e de atividades variadas relacionadas a eles, tornando os tempos de leitura parte da rotina escolar, seja por meio de períodos semanais reservados inteiramente para a leitura, seja por meio de projetos extracurriculares ou ainda por tempos dedicados à leitura durante as aulas.

Fator relacionado à centralidade de textos e obras no processo é a seleção do acervo a ser estudado, que está relacionada a condições que não se restringem ao campo literário ou didático. Com frequência, a infraestrutura material da escola é que determina quais textos serão lidos, qual o suporte da leitura (livro físico, cópia impressa de livro, cópia impressa de fragmento de livro, projeção de texto etc.), se a seleção irá privilegiar obras contemporâneas, nacionais, estrangeiras, clássicas.

Os projetos apresentados trabalharam com listas diversificadas quanto a gêneros, posição da obra no sistema literário ou assuntos. Por exemplo, aquele que tratou de multiculturalismo, aplicado em escola de fronteira, propôs textos de gêneros variados (conto, crônica, canção e fragmentos de romances), situados em diferentes posições no sistema literário – alguns são consagrados nacionalmente, enquanto outros circulam apenas regionalmente e, portanto, algumas obras são marcadas por linguagem regional e fronteira e outras pela linguagem urbana. No entanto, em relação ao tema, todos os textos concentraram-se em questões relacionadas às culturas encontradas na comunidade escolar.

No projeto dedicado à cultura negro-brasileira, a escolha do acervo seguiu caminho semelhante. Foram priorizadas obras em prosa e em verso, escritas por mulheres e homens negros e que tratavam de temas de sua etnia, não importando o período de produção dos textos, tampouco seu reconhecimento junto ao grande público, de modo que a leitura e o estudo dos textos não fizeram distinção entre as obras canônicas e as não canônicas, entre as quais estavam textos de circulação local e reconhecidos pela comunidade como literários.

Além das peculiaridades dos projetos de letramento, o nível de ensino influenciou a constituição do *corpus* de leitura. No Fundamental, houve maior liberdade para construir seleção diversificada de textos e obras, inclusive com indicação de autoras e autores estrangeiros, enquanto as escolhas para o Ensino Médio pareceram mais presas a programas escolares que recomendam o trabalho com questões de teoria da literatura, história literária, estilos de época, além de definirem obras e escritores predominantemente representativos do cânone brasileiro e português.

Minha experiência como orientadora no MPEL e no Estágio obrigatório do curso de graduação em Letras tem revelado a dificuldade que encontram os docentes do Ensino Fundamental para a implementação de mudanças significativas na lista de conteúdos previstos pelas escolas. É relativamente viável introduzir ajustes e diversificar a metodologia de trabalho das aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, ao passo que propostas de eliminação e de inclusão de conteúdos exigem defesa consistente. Quando se trata de indicar obras literárias, o problema se torna ainda mais complexo, sendo comum que a indicação de títulos que não integram o cânone literário oficial demande, dos docentes, justificativas à direção e supervisão escolar, a seus pares e, não raro, às famílias. Em suma, nas práticas escolares, alterar metodologias costuma ser mais bem tolerado do que propor mudanças em conteúdos e em sugestões de obras.

Para fazer frente a esse tipo de dificuldade, bastante comum no contexto em que atuamos eu e os professores-pesquisadores dos quais tenho tratado ao longo deste artigo, entendo que é necessário adotar uma postura decolonial nas escolas brasileiras, em especial quando se trata de escolas públicas situadas em espaços periféricos, estejam eles nos grandes centros urbanos ou nos municípios mais distantes dos polos econômicos e culturais. Dito de outro modo, para que o letramento literário se concretize como prática social significativa para jovens leitoras e leitores, há de se revisar quais textos ler e como abordá-los.

Em relação ao conceito de decolonização, *Estéticas decoloniales*, obra organizada por Pedro Pablo Gómez e Walter D. Mignolo (2012) a propósito de uma mostra artística realizada em Bogotá no ano de 2010, apresenta um breve, mas preciso, panorama sobre a origem do termo decolonialidade. Descolonização é palavra-chave nos dois primeiros decênios da Guerra Fria, mas seu uso se amplia com o passar do tempo, passando a ser empregada nos campos da teoria política e da epistemologia. No final da década de 1980, o termo volta a ganhar destaque, já com nova conotação: “La decolonialidad se entendió a partir de ahí en términos de descolonización epistémica [...]” (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012, p. 07). A decolonialidade epistêmica implica o resgate de formas de conhecimento apagadas e silenciadas pela mentalidade colonial imposta por Europa e Estados Unidos, seguem os autores. Semelhante revisão se dá no campo estético, cujos princípios e definições representam o padrão colonial e carecem de novas formas de entendimento para acolher as formas artísticas que não atendem a critérios como universalidade ou novidade, tão caros às estéticas eurocêntricas.

Estéticas decoloniales, a obra organizada por Mignolo e Gómez (2012), traz imagens da mostra de arte realizada em Bogotá, mostra essa que antecede as análises teóricas presentes no livro e acima comentadas. Para os autores, as criações artísticas geradas pela perspectiva decolonial rompem com as formas convencionais do fazer artísticos, ainda vigentes, bem como com os modos de construção de sentidos da arte. Uma síntese do evento que dá origem ao livro e da concepção de estética decolonial está presente no fragmento transcrito a seguir.

Así, Estéticas decoloniales es una muestra de “operaciones con elementos simbólicos” que buscan, por un lado, desmontar el mito occidental del arte y de la estética (descolonizar el arte y la estética) para liberar las subjetividades que, o bien deben orientar sus haceres para satisfacer los criterios del arte y de la estética, o bien quedar fuera del juego por no haber cumplido con las reglas. (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012, p. 09).

A ruptura com padrões universalistas de arte e estética libera as subjetividades, que então podem expressar-se a partir de seu lugar, com seus desenhos, seus corpos, suas vozes, e assim se dá a “[...]descolonización del conocer, del sentir, del pensar y del ser” (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012, p. 09).

Assumir a postura decolonial em nossas propostas de letramento literário significa rever as indicações de leitura, que deveriam poder abrigar diferentes experimentos estéticos, com destaque para a escrita de autoras e autores locais, das cidades ou comunidades em que estão situadas as escolas, e de grupos historicamente impedidos de terem sua autoria reconhecida, como mulheres, negros, indígenas. Outro desdobramento dessa postura está na adoção de estratégias de exploração dos textos que respeitem e valorizem a leitura que os estudantes reais

fazem. Ao tratar de obras consagradas, a atitude decolonial implica submetê-las às releituras que somos capazes de fazer, à luz das questões de nosso tempo e de nosso lugar na sociedade. Assim, é de se esperar que a forma como um texto escrito no século XIX é recebido por uma jovem negra de comunidade fronteira seja diferente daquelas leituras consolidadas e validadas pelas estruturas hegemônicas.

Procurar modificar escolhas e métodos à luz do pensar decolonial foi uma das orientações perseguidas pelas pesquisas desenvolvidas. Em duas delas, essa orientação foi seguida de forma mais evidente, caso das pesquisas sobre literatura negro-brasileira e sobre multiculturalismo. Nos demais projetos, a diretriz abriu espaços para maior protagonismo dos estudantes em todo o processo, que envolveu colaboração na definição de obras a serem trabalhadas, valorização dos sentidos que atribuíram às leituras realizadas e, inclusive, na abertura para expressões artísticas e subjetivas em que as leitoras e os leitores ganharam visibilidade e corporeidade, em suas performances com corpo e voz.

Pode-se objetar que tais modificações são pouco significativas e que é pretensão considerá-las como resultado da adoção de um novo paradigma epistêmico, político e estético. No entanto, é esse próprio paradigma que nos faz desconfiar dos modelos universalistas, que, ao uniformizar e igualar, oprimem e silenciam quem produz, vive, ensina e aprende nas margens e nas fronteiras.

Dando sequência à reflexão sobre a didática da literatura que subjaz a projetos de leitura desenvolvidos no período de 2014 a 2019 no interior do Rio Grande do Sul, o respeito e o estímulo à manifestação da subjetividade pautaram escolhas, atitudes, métodos e materiais de docentes e estudantes engajados nas pesquisas. Destaco o trabalho com os diários de leitura, que se revelaram estratégia bastante rica, a qual permitiu que estudantes do sexto ano manifestassem sistematicamente suas impressões de leitura. Ao adotar tal ferramenta como meio de acompanhamento do processo de letramento literário da turma, a professora subverteu a lógica dos mecanismos tradicionais de avaliação e valorizou a escrita de alunas e alunos, criando um espaço de interação e trocas em torno do ato de ler. Como demonstrado na dissertação de Silva (2016), o conteúdo da escrita nos diários foi bastante diversificado e abrangeu informações e dúvidas sobre a leitura, inquietações decorrentes do texto, expressões artísticas e até confissões que contaram com a cumplicidade da professora/leitora privilegiada. Não havia certo ou errado nos textos produzidos para o diário, do mesmo modo que a leitura literária por trás dos registros também não estava submetida a padrões fechados de

interpretação. Essas condutas ainda geram estranheza, quando não desconforto, por parte do sistema de ensino, como pontua Rezende no excerto abaixo:

Permitir a flutuação das impressões singulares das crianças e dos jovens durante a leitura tem sido – e sempre foi – considerado procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto – uma “viagem” do leitor aprendiz (REZENDE, 2013, p. 8).

A proposta de letramento literário a partir da escrita de diários centrou-se na leitura real posta em prática por sujeitos leitores reais, em oposição a ideais; centrou-se, portanto, na leitura subjetiva, da qual, em algumas etapas da pesquisa, decorreram outras atividades articuladas a obras e textos literários, algumas dessas, inclusive, propondo formas mais objetivas de compreensão e de interpretação. A expressão das maneiras peculiares de aproximação do fenômeno literário por parte de meninas e meninos do sexto ano foi, sem dúvida, fator decisivo para o engajamento da turma em todas as formas de leitura propostas, permitindo concordar com Laglande, quando este afirma o que segue:

[...] essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. (LANGLADE, 2013, p.38).

Outra marca forte de subjetividade na construção e condução das propostas didáticas e também das pesquisas que resultaram em dissertações de mestrado é o engajamento e o envolvimento das professoras e do professor cujos trabalhos mobilizam a reflexão desenvolvida neste artigo. Valorizar a autoria docente tem me parecido uma atitude inscrita dentro da epistemologia decolonial, procedimento imprescindível para provocar mudanças significativas nas salas de aula de nossas escolas de educação básica, tanto no sistema público, quanto no privado. As habilidades que os documentos oficiais definem para nossos alunos – criticidade, autonomia, capacidade de inovação – não podem ser desenvolvidas por profissionais impedidos de exercê-las, todos sabemos. Na prática, porém, são muitos os obstáculos que colocam professoras e professores na condição de executores de tarefas e programas.

Quando o docente tem espaço para exercer sua subjetividade, falar sobre suas experiências, compartilhar suas leituras, suas formas de interpretação, aí, acredito, caminhamos no rumo das mudanças realmente necessárias a nossos espaços de formação. Tenho clareza de que os profissionais que buscam um Mestrado Profissional na área do ensino ou da educação já têm, em si, motivação inicial para a autoria e o protagonismo em suas práticas docentes, e isso

favorece a proposição de alternativas de reformulação de suas aulas e de seu entendimento sobre o ensino e a aprendizagem. Em se tratando de pessoas interessadas na promoção de leitura literária, é recorrente encontrarmos, nesses colegas de docência, apaixonadas e apaixonados por textos, livros e autores, alguns, inclusive, apaixonados pela escrita literária. A vibração decorrente dessa paixão é contagiante e estimulante para quem cruza com eles, seja na condição de seus alunos, seja na condição de sua orientadora.

Reflexões finais

No início deste artigo, apontei que meu propósito, na construção do texto, seria costurar percepções e reflexões. Acrescento que busquei, também, examinar. Julguei que a proposta de dossiê temático da *Revista Entreletras* – didática literária – seria excelente para reler pesquisas que orientei no período de 2014 a 2019 no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS.

Essas pesquisas, concebidas e executadas com dedicação exemplar pelas professoras Maria Élia, Cristiane, Elenúcia, Eduarda, Cátia, Michele, Cláudia, Lisiane e pelo professor Tiago, olhadas com certo distanciamento temporal, especialmente a partir deste contexto específico em que o artigo é escrito – o ano de 2020, quase já um epíteto para o inesperado, o não pensado, o não imaginado – demonstram que podemos pensar em espaços escolares vibrantes e dinâmicos, desafiadores e, por isso, lugares de crescimento. Sem idealismos, as dissertações deste grupo revelam as muitas mazelas superadas para que seus projetos se concretizassem, relatam as dificuldades de toda ordem, superadas não apenas por dedicação pessoal, mas em nome de um projeto de ensino, de docência, de carreira.

Quando concebidos, esses trabalhos não conversaram entre si, até porque foram propostos e executados em tempos diferentes, bem como em municípios distantes. A ideia de olhá-los em conjunto é posterior ao período em que foram executados e talvez tenha surgido desse distanciamento temporal que me permitiu perceber os pontos de convergência que destaquei no artigo e articulá-los, surgindo daí concepções e atitudes que apontam para um certo modo de trabalhar com a leitura literária no espaço escolar ou, dito de outro modo, uma forma de didática da literatura.

Portanto, nos produtos pedagógicos acima analisados, a articulação de aspectos como centralidade do texto literário, leitura sistemática e constante, diversidade na proposição do acervo de leituras, atitude decolonial na construção do acervo e nas formas de interpretação,

valorização da subjetividade de docentes e discentes configura uma possibilidade de didática da literatura que permitiu a vivência de experiências positivas e significativas com a Literatura.

REFERÊNCIAS:

COSSON, R. *Letramento literário*. Teoria e prática. São Paulo: Contexto: 2007.

DALENOGARE, C. *Feira de literatura no espaço escolar: o letramento literário como prática social*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

GOMÉZ, P.; MIGNOLO, W. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

LANGLADE, G. O leitor como autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MARTINS, M. *Leitura de textos literários através de ferramentas tecnológicas no espaço da educação integral: uma proposta metodológica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional Em Ensino De Línguas, 2016.

MOREIRA, C. *A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional Em Ensino De Línguas, 2018.

OLIVEIRA, L. *A leitura literária como estratégia para a reflexão sobre o multiculturalismo na sala de aula*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional Em Ensino De Línguas, 2019.

ROSA, T. *Literatura negro-brasileira e a formação do leitor literário no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional Em Ensino De Línguas, 2018.

REZENDE, N. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, C. *Leitura literária na escola e a formação de leitores: contribuições do projeto Café com livros*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional Em Ensino De Línguas, 2016.

SILVA, E. *Diários de leitura – um caminho para o incentivo à leitura subjetiva em turma de Ensino Fundamental da rede privada de Bagé/RS*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional Em Ensino De Línguas, 2018.

SOARES, E. *A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional Em Ensino De Línguas, 2017.

VIEIRA, M. *O podcast e a leitura oralizada como recurso para o envolvimento de alunos do Ensino Médio nas aulas de literatura*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional Em Ensino De Línguas, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

*Recebido em 3 de agosto de 2020.
Aceito em 14 de dezembro de 2020.*