

SENTIDOS (RE) CONSTRUÍDOS NA LEITURA DE CLARICE LISPECTOR EM UMA AULA SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR-MEDIADOR

(RE)CONSTRUCTED MEANINGS IN THE READING OF CLARICE LISPECTOR IN A CLASS ON TEACHER-READER-MEDIATOR TRAINING

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p273-297>

Paula Aparecida Diniz Gomides¹
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo²

Resumo: Discutimos o campo dos Letramentos Literários (MACEDO, 2017; PAULINO, 1999; 2004; COSSON, 2006; SOARES, 1999; CÂNDIDO, 1995), por meio da análise de um evento de letramento literário ocorrido em uma aula de um curso de Pedagogia, que objetivava formar professores-leitores. Nossos registros foram operacionalizados por meio de gravações em áudio e anotações em diário de campo. As interações foram analisadas a partir dos preceitos de dialogismo e construção de sentidos de Bakhtin e Volochinov ([1929] 2006) e Bakhtin ([1970-71] 2017) e evidenciaram uma vasta gama de interpretações polifônicas nas práticas sociais dos estudantes.

Palavras-chave: letramentos literários; mediação; formação do professor-leitor.

Abstract: We discuss the field of Literary Literacy (MACEDO, 2017; PAULINO, 1999; 2004; COSSON, 2006; SOARES, 1999; CÂNDIDO, 1995), by the means of an analysis of a literary literacy experience conducted at a Pedagogy class, aimed at teacher-readers training, registered through audio recordings and field notes. The interactions were analyzed based on Bakhtin's precepts of dialogism and construction of meanings (BAKHTIN; VOLOCHINOV [1929] 2006; BAKHTIN [1970-71] 2017) and offered evidence of a wide range of polyphonic interpretations in the students' social practices.

Keywords: literary literacy; mediation; teacher-reader training.

Introdução

Este artigo analisa um evento de letramento em uma disciplina optativa ofertada no curso de Pedagogia de uma universidade pública. Temos como principal objetivo compreender como ocorre uma experiência na qual o foco da disciplina é o estímulo à leitura literária, para a formação de professores-leitores-mediadores em cursos de licenciatura. Para tanto, visamos demonstrar o potencial dos cursos de formação para o atendimento dessa finalidade, tendo em

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: contatopaulagomides@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). E-mail: socorronunesmacedoufsj@gmail.com.

vista os apelos crescentes em diferentes pesquisas para que haja, sobretudo, uma escolarização eficiente da literatura (SOARES, 1999; PAULINO, 1999; 2004; MACEDO, 2017), o que pressupõe uma mediação adequada.

Desta feita, observamos o curso ministrado em sua integralidade e caracterizamos a forma como as aulas foram organizadas pela professora. Observamos os 12 encontros realizados entre professora e alunos, com a intenção de estabelecer recorrências acerca da organização das aulas. Para cada encontro, havia um programa de leitura a ser seguido e o evento por nós escolhido para nortear nossas explanações neste artigo foi a aula na qual um texto de Clarice Lispector foi trabalhado. Nossa questão é a seguinte: em vista de determinado processo de organização das aulas, como os alunos e professora se movimentam em prol da produção de sentidos acerca dos textos lidos e discutidos durante o curso? A análise dos dados priorizou ações interacionais entre os participantes, registradas em áudio e em notas de campo. Os eventos foram identificados por meio de sua recorrência e da organização da aula pela professora, sendo eles: 1) leitura prévia do texto (em casa ou em ambiente externo à aula); 2) leitura silenciosa em aula; 3) leitura oral por aproximadamente três ou quatro participantes; e 4) discussão do texto. Analisamos aqui o evento *discussão* em um encontro cujo texto lido foi o conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector³.

A disciplina eletiva, denominada *Letramento Literário na Educação Básica: leitura e fruição*, de 36 horas, funcionou como um *clube de leitura*, a fim de promover a formação do professor mediador de textos literários. Ofertada pelo departamento de Educação, teve a adesão de 16 estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras e Ciências da Computação. Conforme a proposta, o processo avaliativo, assim como a mediação durante as interações, foi peculiar. Atividades avaliativas comuns ao ambiente acadêmico, como trabalhos e provas, não foram cobradas durante a disciplina, mas, sim, a participação ativa nas aulas e em um evento final, que também é um projeto de extensão da universidade, o *Sarau Voz Poética*⁴. A *discussão* proporcionou uma oportunidade de mediação da leitura e, a partir dela, a construção de sentidos.

³ LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

⁴ Esse projeto de extensão realizado na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) merecia uma análise à parte, uma vez que também representa um momento importante de estímulo à mediação da leitura de textos literários. Criado pela professora que ministrou essa disciplina, e desenvolvido com a participação dos estudantes, ocorre ao final do semestre letivo, como uma forma de encerramento dos trabalhos e conta com apresentações musicais e de poemas autorais e não autorais, além de declamações de poetas convidados. Nessa edição, houve a participação dos poetas Pedro Américo de Farias e Jairo Fará e da própria professora (que também é poeta, com diversos livros autorais publicados). O evento é aberto a toda a comunidade e emite certificado de participação.

As múltiplas vozes dos estudantes e professora produziram uma interpretação polifônica que, ora tratava do texto, ora se referia às suas próprias experiências.

Nosso interesse pautou-se na análise dos sentidos socializados entre os participantes da disciplina, tendo em vista uma prática de mediação literária ancorada em pressupostos dos letramentos literários, a qual busca soluções para os desafios gerados pela escolarização da literatura, apontados por autores como Soares (1999), Cosson (2006), Macedo (2017) e tantos outros. Nas próximas seções abordamos conceitos fundamentais ao campo dos letramentos literários e as principais constatações de pesquisas brasileiras nessa linha, situando nossa perspectiva de análise e estabelecendo uma relação entre os Novos Estudos do Letramento⁵ e as concepções sobre polifonia e produção de sentidos de Bakhtin e Volochinov ([1929] 2006). Ao final, analisamos algumas interações derivadas da situação de mediação de leitura em uma das aulas.

1 Letramentos Literários, um campo em expansão nas pesquisas brasileiras

Letramento Literário é um conceito definido por Paulino (1999), e aprofundado por Cosson (2006), como um ato de apropriação contínua da literatura, ou linguagem literária, por meio da construção de sentidos em sua singularidade e em diálogo com as especificidades dessa linguagem. Cosson estabeleceu quatro pressupostos básicos para que, em uma situação de escolarização, o letramento literário dos estudantes possa ser desenvolvido satisfatoriamente: o primeiro trata da efetiva interação entre o leitor e a obra literária; em segundo lugar, os sentidos passam a ser construídos em um ambiente coletivo, em uma troca compartilhada de interpretações e expectativas acerca da leitura de uma forma socializada; em terceiro lugar, é necessário que os leitores tenham em si a intenção de ampliação do repertório literário, sendo necessária a mediação do professor em meio a diferentes manifestações culturais em diversos suportes e, por fim, atividades sistematizadas e contínuas, com foco na constituição da competência literária do leitor, devem ser oferecidas.

Para que o letramento literário seja considerado um letramento singular, três razões são levantadas por Souza e Cosson (2011):

Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em

⁵ Do inglês New Literacy Studies (NLS), tem como principais expoentes: Street, (1984); Barton e Hamilton (1998), Heath (1982), dentre outros.

palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17⁶). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar (p. 102).

Corroborando com esse entendimento, que destaca a importância da escola no processo de constituição do letramento literário, e considerando a importância do trabalho com textos literários durante toda a escolarização, Macedo (2017) defende que tais textos devem ser abordados de acordo com suas especificidades, não sendo possível lê-los da mesma forma que se leem outros gêneros que circulam no meio social, como um texto informativo, por exemplo. Isso quer dizer que trabalhar os gêneros literários nas escolas significaria não apenas disponibilizar uma vasta gama de textos, como também objetivar a “compreensão das especificidades da leitura de cada texto reconhecendo a diversidade dos modos de ler” (MACEDO, 2017, p. 03). Nessa vertente, o Letramento Literário é definido como um conjunto de práticas, que são sociais e culturais, apropriadas pelo indivíduo, não necessariamente dependentes da escolarização. Entretanto, o ambiente escolar vem sendo considerado determinante para a constituição do Letramento Literário ou por sua inadequada apropriação, uma vez que pesquisas têm mostrado que a forma como a mediação é realizada pelos professores influencia na aproximação e no distanciamento dos alunos em relação à literatura.

Ao apresentar três pesquisas produzidas por integrantes do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE), vinculado à Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Macedo critica a presença de textos fotocopiados no trabalho com a leitura na educação básica. Esses textos, conforme indica, estariam fora do contexto dos livros originais, e, em muitos casos, sendo oferecidos a crianças do Ensino Fundamental, visando, principalmente, à percepção de aspectos formais. Mas também, relata a autora, é possível encontrar mediações com a presença de livros literários socializados entre os alunos. O oferecimento dos livros físicos aos alunos corrobora para “o reconhecimento da importância do acesso aos livros na formação do leitor, rompendo com a concepção de livro como um objeto sagrado e intocável colocado acima e além do leitor” (MACEDO, 2017, p. 09).

De acordo com Graça Paulino (2004, p. 59), o letramento literário “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Professores que não são leitores e lidam

⁶ COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

apenas de forma profissional com a literatura e o ensino como um todo fazem com que, na escolha dos textos literários, por gênero, privilegiem obras de entretenimento semelhantes às aquelas oferecidas pela televisão ou pelo cinema comercial. “Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social” (PAULINO, 2004, p. 54).

Essa autora critica também a leitura com uma finalidade muito delimitada: os exames vestibulares.⁷ Segundo Paulino (2004), pesquisas do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) indicam que, em geral, os professores leem livros literários para a preparação de suas aulas, contudo, não se definem como leitores literários, afirmando apenas que costumavam ler na juventude por vontade própria ou por demandas escolares. Para Paulino,

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (2004, p. 56).

Conforme já apontado por Paulino (2004) e ratificado por Macedo (2017) não basta que a literatura (tratando-se de cânones ou não) esteja presente no cotidiano escolar. “Os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2004, p. 56). A forma como a leitura literária é mediada influencia sobremaneira no estímulo ao pensamento crítico dos alunos, por essa razão, as autoras acima citadas acreditam no potencial presente nas mediações para o desenvolvimento de aspectos que estão além de elementos próprios da linguagem escrita. Por essa razão, segundo elas, as escolas deveriam se pautar por esses objetivos.

Consideramos que práticas de letramento literário em disciplinas como a aqui analisada podem auxiliar na reflexão e transformação de uma realidade denunciada também por Soares (1999), que definiu duas relações básicas entre a literatura infantil e os processos de escolarização. A primeira diz respeito ao fato de a literatura ser apropriada pela escola e, conseqüentemente, escolarizada, didatizada ou mesmo pedagogizada, para que esta possa atender aos objetivos do sistema escolar. Por outro lado, uma segunda relação, que comumente é estabelecida, é o entendimento de que a literatura infantil, *per se*, já é uma produção criada

⁷ Lembramos que na época da publicação do artigo de Paulino (2004) o sistema de seleção do ensino superior ainda não era unificado via ENEM como ocorre hoje em parte das instituições.

exclusivamente para o atendimento das necessidades escolares, devendo ser consumida na escola, em um processo de *literatização da escolarização infantil*.

Soares (1999) explica que a literatura infantil e juvenil sempre foi considerada como uma espécie de ferramenta para a promoção da educação, por isso sua vinculação à escola, acompanhando inclusive seu desenvolvimento: basta compararmos o aumento na produção desse tipo de literatura à expansão da educação em nosso país. Isso nos leva a pensar na *escolarização* da literatura, termo que pode aparentemente possuir uma conotação pejorativa em um primeiro momento, o que não se justifica, uma vez que não há escola sem que haja também escolarização, ou seja, sem que os conhecimentos ou saberes sejam corporificados e formalizados em “currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem” (SOARES, 1999, p. 20). Então, negar os processos que levam à escolarização seria negar a própria escola. Contudo, a forma pela qual a escola escolariza, principalmente a literatura, é que tem suscitado críticas.

O processo negativo de escolarização da literatura ocorre, conforme a autora, por meio de três instâncias: 1) ambiente da biblioteca, visto e entendido socialmente como um local de guarda, com acesso controlado e limitado; 2) momento da leitura e estudos que deveriam ocorrer, estritamente com base em livros ou textos literários, na verdade é realizada por meio de livros didáticos e textos fotocopiados; e 3) em atividades comumente centradas na disciplina de língua portuguesa, que sempre determinam ações avaliativas realizadas a partir das leituras, raramente estimulando a leitura para fruição ou prazer.

Tratando especificamente de mediações literárias mais adequadas a tais pressupostos, Cosson (2006) apresenta quatro fases pelas quais um trabalho eficiente pode ser desenvolvido: motivação, introdução, leitura e interpretação. A *motivação* é uma espécie de chamamento para a discussão acerca do texto que será trabalhado no evento, sendo que é nesse momento que uma tomada de consciência capaz de levar a uma interpretação crítica começa a ser preparada, em uma atividade pré-leitura. A segunda etapa, a *introdução*, é quando se fala sobre o autor do texto e do contexto no qual ele foi produzido, estabelecendo uma relação, sempre que possível, com o conhecimento de mundo dos estudantes. Posteriormente, há a *leitura* propriamente que ocorre com a mediação do professor. Por fim, a *interpretação* é a fusão entre o processo de significação subjetivo – que ocorre de acordo com os preceitos individuais de cada estudante – e aquele crítico adquirido na interação com os outros participantes. Esse processo é resumido no trabalho de Mota, Scorzoni e Alsemi (2019) no esquema abaixo:

Figura 1 - Processo de leitura crítica de um texto literário



Fonte: Mota, Scorzoni e Alsemi (2019, p. 130)

De acordo com esses autores, as quatro fases indicadas por Cosson (2006), que auxiliam na compreensão dos elementos do texto, junto com as experiências dos participantes, geram uma espécie de *retroalimentação de conhecimento*, tornando possível a produção de sentidos durante a mediação literária. “A partir da reflexão do conhecimento apresentado e das experiências propostas pelo trabalho com o texto, o leitor poderá iniciar um processo de autoconhecimento e de consciência em relação ao seu papel na sua comunidade e no mundo onde vive, tendo a opção de transformá-lo conforme sua capacidade” (MOTA; SCORZONI; ALSEMI, 2019, p. 130). Veremos adiante como os participantes de algumas experiências analisadas do evento de letramento literário utilizaram suas potencialidades e visões de mundo, estabelecendo relações com a literatura e, de algum modo, transformando a forma de lidar com a literatura.

Semelhante ao modelo de Cosson (2006), Jouve (2013) propõe uma metodologia pautada em três tempos, na qual o primeiro se pautaria em uma explanação acerca da relação pessoal do leitor com o texto. Nesta etapa, alguns trechos são lidos e são apresentados comentários acerca das experiências pessoais dos alunos a partir da leitura; em uma segunda etapa as reações dos alunos seriam confrontadas com as informações do próprio texto, com a ajuda tanto da mediação da professora quanto daquela da classe; finalmente, em uma terceira etapa, os alunos seriam interrogados acerca de suas opiniões sobre as contradições identificadas.

“A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (JOUVE, 2013, p. 63).

Tendo em vista os tempos estabelecidos por Jouve (2013), e a partir das propostas de Cosson (2006) acerca das fases da mediação, algumas questões podem ser formuladas: bastaria seguir sequências como as ditadas acima para que a *apropriação* dessa perspectiva de letramento fosse uma realidade? De que maneira o pensamento crítico poderia ser estimulado por meio da literatura? Como garantir que práticas como a que é aqui abordada, e outras, como as de formação continuada para professores, possam colaborar para que a escolarização da literatura proporcione ganhos para além da preparação para o ENEM? Como formar professores leitores? A formação, por si só, garantiria uma correspondência entre o ato de ler e seu estímulo em sala de aula? Antes de tratar mais especificamente acerca destas questões, discorreremos, a seguir, acerca das noções de *polifonia* e *construção de sentidos* advindas do círculo de Bakhtin.

2 Polifonia e construção de sentidos: algumas considerações sobre o pensamento de Bakhtin e seu círculo

Nesta seção, cabe esclarecermos a função de alguns conceitos trabalhados neste artigo e que nos auxiliam no entendimento da interação ocorrida entre alunos em formação e professora durante o evento de letramento literário analisado em seguida. Bakhtin e seu círculo destacam, por meio de uma vasta e significativa produção, a forma como estabelecemos relações entre os sujeitos, levando em consideração nossa inserção social. Assim sendo, entende-se por dialogismo a capacidade viva de a língua produzir significados por meio do discurso, que ocorre sempre em relação a algo ou alguém, por meio de uma contra palavra.

O dialogismo se dá por meio da formação de enunciados, que se fundam em formações de palavras, mas apenas adquirem significado quando situados e endereçados a um dado contexto social. Da mesma forma, os enunciados constituem-se a partir de outros. Por exemplo, o texto discutido no evento de letramento literário analisado pode ser entendido como um enunciado que promoveu vazão para que outros enunciados fossem produzidos, em um processo interpretativo do conto de Clarice. Contudo, os enunciados em interação respondem a outros enunciados, transformando a interação, em muitos casos, em arenas nas quais os sentidos são negociados e disputados.

Assim, um esforço pela compreensão acerca dos sentidos mobilizados por um texto literário faz com que os sujeitos envolvidos neste processo desenvolvam entre si réplicas ativas,

posicionando-se acerca do texto, e não apenas tornando-se passivos em relação ao que o texto pode expressar. Desta forma, em um processo polifônico, as vozes em interação estabelecem relações equipolentes, coexistindo em meio a outras vozes. A polifonia em Bakhtin deriva dos preceitos musicais, em que em uma orquestra os instrumentos constituem um todo harmônico, indicando múltiplos pontos de vista que se complementam de forma simultânea e não hierárquica.

José Luiz Fiorin (2011, p. 69) em seu livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin* descreve a polifonia ou um mundo polifônico como “[...] um mundo em que o pluralismo de ideias fosse efetivamente respeitado, porque todas as vozes seriam equipolentes, nenhuma voz social se imporia como a palavra última e definitiva”. É possível encontrar essa harmonização nas interações selecionadas no evento analisado neste artigo, uma vez que os alunos, ora adicionavam informações, ora concordavam com os enunciados expressos anteriormente por seus colegas, estabelecendo relações de complementaridade e articulando ideias próprias no esforço pela produção dos sentidos que o conto desperta.

Ainda tratando dos esforços coletivos, cabe esclarecer que a produção de sentidos é um esforço coletivo estabelecido entre sujeitos em interação. A produção de sentidos, conforme expressam Bakhtin e Volochinov (2006 [1929], p. 117) é um produto de múltiplos enunciados em interação. “[a] situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação [...]”, bem como os sentidos produzidos por meio dessa interação. A seguir apresentamos nossas análises do evento de letramento analisado, com o objetivo de evidenciar os sentidos polifônicos produzidos na leitura do conto de Clarice.

3 Eventos de letramento literário em uma aula sobre Clarice Lispector

A prática descrita neste texto foi considerada por nós como uma prática de letramento literário. Os letramentos e seus usos sociais implicam na negação da dicotomia *literate* x *illiterate*⁸, expressões usadas para: a) promover distinções individuais entre quem domina e quem não domina técnicas de leitura e escrita em determinados contextos; b) distinguir alguém que aparenta ser conhecedor de um assunto de alguém que não demonstre os mesmos

⁸ Explicações introdutórias sobre esses usos podem ser encontrados na palestra de Magda Soares no Ceale Debate em 1997, disponível em YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=o-JTrVgdlw>. Ver também SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Alfabetização, nº 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

conhecimentos; e c) para rotular e caracterizar determinados grupos como avançados ou civilizados, enquanto outros são tidos como *atrasados* ou *retrógrados*. Convencionalmente, letrado é um adjetivo atribuído ao indivíduo ou grupo que demonstra possuir conhecimentos valorizados em determinado contexto, no qual esses conhecimentos são legitimados. Um forte exemplo dessa dicotomia é a superioridade de culturas letradas sobre culturas orais.

Ao contrário desta concepção, Street (1984; 2010) defende a importância da dimensão cultural dos letramentos, compreendendo-os no plural e de acordo com os contextos que irão determinar como os letramentos necessários/usuais/demandados para/em cada contexto poderão variar. Por esse motivo, não há como considerar apenas um tipo de letramento como o mais aceitável. No excerto abaixo, o autor aborda diversas práticas sociais nas quais as pessoas podem estar engajadas. Contudo, algumas práticas são mais valorizadas que outras e as ideologias que estão envoltas nessa valorização influenciam políticas e estratégias pedagógicas, causando proximidades e distanciamentos entre as pessoas e seus diferentes contextos:

As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo como um *modelo ideológico*; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado (STREET, 2010, p. 37).

Nesse sentido, destacam-se aqui algumas afirmações feitas pelos estudiosos do campo: a linguagem é social, ou seja, ela é contextual e é percebida em seus diferentes usos, no dia a dia das pessoas; sendo a linguagem social, eventos e práticas de letramento são as formas pelas quais podemos visualizar o que as pessoas fazem utilizando-se do letramento em seus contextos sociais.

Corroborando com as acepções de autores que entendem a linguagem por meio de uma perspectiva social (STREET, 1984; HEATH, 1982), consideramos que os eventos de letramento consistem em circunstâncias nas quais a linguagem falada e escrita constituem e direcionam as interações humanas (HEATH, 1982), em diferentes contextos e bagagens culturais, com “o foco nas diferenças transculturais em como, quando, onde e com quem as pessoas falavam e escreviam a linguagem, estava ligado a contextos sociais e históricos mais amplos” (BLOOME; KALMAN; SEYMOUR, 2019, p. 18). As práticas, por sua vez, são “modelos sociais de letramento que os participantes trazem para responder a esses eventos e

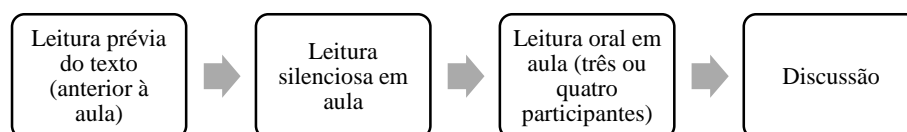
que dão sentido a eles” (STREET, 2003, p. 48). Ou seja, as práticas são constituídas de eventos de letramento e evidenciam fatores que podem ser observados e inferidos.

Esse autor compreende que as práticas de letramento se referem “a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes” (STREET, 2010, p. 38). Podemos entender que existem diferentes padrões de aulas ministradas em um curso universitário: o contexto, as ações das pessoas e as atividades desenvolvidas levam a identificar que em uma determinada situação está ocorrendo uma aula e não, por exemplo, um culto religioso, ou um evento musical. Mais ainda, existem padrões diferentes entre áreas capazes de as distinguir (pensemos nas diferenças entre uma aula em um curso de Pedagogia e outra em um curso de Estatística, o mesmo pode ser verdadeiro para aulas de diferentes disciplinas em um mesmo curso).

Além da capacidade de reconhecimento acerca do tipo de evento que se descortina, a regularidade nas observações faz com que sejamos capazes de compreender as *dinâmicas* estabelecidas para a disciplina relatada por nós neste artigo, a sequência por meio da qual os eventos ocorrem, a forma como eles acontecem, a disposição de carteiras, os turnos de fala da professora e dos estudantes, etc.

Em termos de padrões da experiência aqui relatada, podemos assim descrevê-la: a disposição das carteiras era circular e, em todas as aulas, ao chegarem na sala, os próprios alunos já as organizavam nesta configuração. Isso mostra que eles compreenderam os padrões e regularidades negociados na primeira aula. Ressaltamos que essa negociação, em muitos casos, não foi necessariamente explícita, visto que sobre a organização das carteiras a professora não disse que a partir daquele dia elas estariam desta forma para facilitar as interações. Além disso, os momentos nos quais as aulas se dividem foram considerados por nós como eventos regulares que conferiram sentido à prática estabelecida na disciplina, sendo igualmente reconhecidos e respeitados pelos participantes. Os eventos estão organizados na figura abaixo:

Figura 2 – Eventos de letramento literário da disciplina



Fonte: Dados da pesquisa

É importante ressaltar que esses eventos são ideologicamente marcados e apresentados aqui de uma forma didática para melhor entendimento. Os 12 encontros observados ocorreram por meio de sequências pensadas previamente. Dessa forma, acreditávamos que a leitura prévia havia ocorrido porque os estudantes possuíam o programa do curso com as leituras definidas por data; em geral, sempre no início de cada aula, os alunos teciam comentários sobre os textos que seriam trabalhados, mostrando suas primeiras impressões nas leituras realizadas por meio do auxílio da internet, em livros na biblioteca da universidade, ou mesmo através da aquisição dos volumes indicados para conhecer mais sobre os autores e suas obras. A leitura silenciosa ocorria, para em seguida, por meio da leitura oral, subsídios serem acionados para uma compreensão mais crítica dos aspectos dos textos, socializados no evento *discussão*.

O esquema abaixo representa uma aplicação das etapas de mediação de letramento literário descritas por Cosson (2006) à sequência por nós analisada. É possível estabelecer relações entre as etapas de Cosson e os eventos de letramento descritos por nós, considerando que em cada etapa pode-se encontrar a recorrência de mais de um evento de letramento. Abaixo mostramos, com base nesse esquema prévio, como se desenvolveu cada evento na aula que discutiu o conto de Clarice Lispector:

Quadro 1 – Fases da mediação literária aplicadas à disciplina

MOTIVAÇÃO	Chegada, organização das carteiras em forma circular, distribuição dos textos, comentários gerais acerca do encontro.
INTRODUÇÃO	Introdução sobre o texto com informações como ano da primeira publicação, repercussão no contexto histórico-social ao qual foi produzido, informações sobre o autor e suas intenções na escrita, outros livros publicados pelo autor e sua importância para o campo dos letramentos literários em geral.
LEITURA	Dois formas de leitura são realizadas: leitura silenciosa em cerca de 10 a 15 minutos e leitura oral por estudantes que se voluntariaram (cerca de três a quatro).
INTERPRETAÇÃO	Momento de discussão sobre o texto lido, com base na mediação da professora, no qual os alunos falam sobre o que sentiram ao ler o texto, sua interpretação acerca de aspectos específicos, suas experiências, dentre outros apontamentos que se fizeram pertinentes.

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa, utilizando etapas propostas por Cosson (2006)

Como afirmamos anteriormente, as aulas mantinham certa recorrência, com procedimentos negociados (agenciados) desde o início. Os participantes receberam na primeira aula o cronograma das atividades, contendo todos os textos que seriam trabalhados e, como a maioria desses textos está disponível na internet, muitos dos alunos já realizavam leituras prévias aos encontros. Ressaltamos que as novas tecnologias estão transformando as práticas sociais dos indivíduos; essa ampliação de acesso fez com que os alunos buscassem os textos por outras vias (que não livros) e que os lessem, seja como uma preparação para a aula, ou em

outros contextos e com outras intenções. Contudo, mesmo assim, a professora disponibilizava cópias dos textos e os distribuía para todos.

A fase descrita no quadro acima como *motivação* também pode ser considerada um evento de letramento, uma vez que a interpretamos como um evento de entrada, de preparação para a prática, propriamente dita. Nesse momento também havia socializações acerca das leituras e avisos gerais. Apesar de alguns autores criticarem os trabalhos com letramento literário por meio de textos *xerocados*, o caso em tela não trata de uma primeira aproximação com o livro, não havendo, tampouco, ilustrações que possam se diluir, em decorrência do uso do xerox. Em outros casos, a professora se esforçava para levar alguns exemplares de sua propriedade e fazê-los circular durante esse contato inicial, uma vez que ela mesma reconhecia ser de importância a leitura do texto (poema, crônica, romance ou qualquer outro gênero) em seu suporte, ou seja, no livro no qual foi publicado (MACEDO, 2017; SOARES, 1999; PAULINO, 2004).

De posse dos textos, os próximos eventos que compuseram a prática foram as leituras (inicialmente silenciosa e depois oral). No evento caracterizado como *leitura silenciosa*, compenetrados, em silêncio e atentos, os alunos realizavam suas leituras, estabelecendo uma compreensão interna dos textos que, sabidamente, seriam discutidos em breve. Após, os participantes foram estimulados a ler os textos oralmente, constituindo o evento *leitura oral*. Nesse momento, cada participante interessado tomou o turno da leitura e, não raro, algumas pessoas se voluntariaram, demonstrando legítimo interesse por determinado texto, revelando o prazer que essa leitura lhes causara.

Entendemos que a leitura oral pode ser o início da externalização da compreensão interna alcançada na ação anterior. É nesse momento que uma voz dá *cor* ao texto com sua entonação, interjeições, expressões de espanto ou satisfação ao tentarem expressar com maestria, sempre que possível, o próprio diálogo interno com o autor (BAKHTIN; VOLOCHINOV [1929] 2006). Importante ressaltar que esse evento se deu com cerca de cinco pessoas realizando a leitura de trechos do texto proposto. Ou seja, implica dizer que o conto de Clarice foi lido por cerca de cinco pessoas diferentes, de forma sequenciada. Assim, os participantes chegavam ao próximo evento com diversos *coloridos* ou pontos de vista a serem expostos na conversa.

O último evento é denominado *discussão*, consistindo em uma oportunidade na qual os participantes expuseram suas opiniões, experiências e diferentes pontos de vista acerca do que haviam lido de forma silenciosa e ouvido por meio da leitura dos colegas. Em uma interação

mais efetiva, os sentidos são (re)construídos em compartilhamento múltiplo. Entendemos que todos os eventos descritos anteriormente são interacionais, porém nesse momento a interação nos parece ser mais intensificada. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV [1929] 2006, p. 32).

Cabe ainda tecer algumas considerações acerca deste exercício de leitura (tanto silenciosa, quanto oral). A leitura pode ser entendida como um exercício pela construção identitária, por essa razão a dimensão subjetiva do ato de ler não deve ser desconsiderada pelo ensino. “Com efeito, é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (JOUVE, 2013, p. 53). Para esse autor, a leitura promove ao mesmo tempo dois benefícios: provocar interesse no aluno pelos componentes trabalhados e também promover uma troca interacional, permitindo que o aluno estabeleça relações entre suas vivências e o que lê.

Entender os diferentes eventos que constituem uma prática é importante porque essa noção “nos possibilita fazer uma reflexão que necessariamente traz implicações para políticas de educação e, portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades (STREET, 2010, p. 40)”. Assim, buscamos compreender quais os sentidos (re)construídos na leitura do conto de Clarice Lispector, refletindo sobre como essa prática de letramento literário, que é sobretudo social, desenvolvida em sala de aula, pode contribuir para a formação do professor-leitor. Parafraseando Street (2010), podemos pensar que as práticas sociais condicionam como usamos e ressignificamos a literatura em nossas vidas? Como seria então a relação estabelecida com a literatura por meio de uma mediação que busque um certo distanciamento das práticas de escolarização inadequadas?

Nesse ponto, vale a pena retomar Soares (1999) para esclarecer sobre a distinção entre escolarização adequada e inadequada da literatura. A autora entende que uma prática adequada aproxima uma contextualização dos textos literários, levando os leitores a estabelecerem relações entre o lido e suas próprias experiências, sendo que o contrário disso pode gerar uma aversão ao ato de ler. Da mesma forma, é esse o risco que corremos ao não formar mediadores que sejam também leitores nos cursos de Pedagogia, Letras e outras áreas que lidam com a literatura.

Distinguimos entre a escolarização adequada e uma escolarização inadequada de literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando o aluno das práticas de

leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 1999, p. 47).

É possível compreender uma regularidade na conversa mediada pela professora, na qual encontramos uma espécie de abertura do evento *discussão* com apresentação das primeiras impressões sobre o conto de Clarice, estimulando um verdadeiro *brainstorming* de sentidos. Posteriormente, as interações tratam mais especificamente de aspectos do texto, sobre o que seria a *felicidade clandestina*, quem era a menina que narra e se havia identificação entre os participantes e a narradora, sobre o que significa ter um livro como objeto de desejo e, ainda, sobre outros aspectos relacionados ao conto. Esse *brainstorming* de sentidos remete às contribuições de Souza e Cosson (2011, p. 103) acerca da importância da mediação do professor ao indagar sobre detalhes do texto, estabelecendo diálogos entre textos:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

Após a leitura oral, ao questionar *o que esse conto diz a vocês*, a professora inicia as discussões. A conversa que abre e norteia o diálogo remete a uma constante negociação de sentidos na qual a mediação da professora é essencial. Assim, os dados apresentados aqui por meio da perspectiva bakhtiniana pedem que consideremos as interações verbais no âmbito do contexto no qual ocorreram. Dessa forma, é possível que a interação verbal seja vista não apenas como um fato linguístico, mas como um enunciado dotado de sentido para aqueles que ouvem e respondem ao que é dito. Bakhtin e Volochinov ([1929] 2006) entendem o enunciado como uma unidade de interação e cada um dos enunciados produzidos em interação se transforma em uma cadeia complexa sobre a qual apenas a análise da comunicação verbal não seria suficiente, caso se desse exclusivamente sobre o aspecto linguístico.

Assim sendo, dá-se importância ao outro para que ocorra a compreensão do que é dito. Há uma resposta, que tende a variar, mas que resulta em uma atitude responsiva ativa, na compreensão do discurso do outro. Esse preceito se assemelha à assertiva de Street em *Culture is a Verb* (1993) quando expressa que não devemos buscar compreender o que a cultura é, mas o que a cultura faz, como um verbo. Com base nessa assertiva buscamos compreender o que o discurso provoca no outro e qual atitude responsiva resulta dessa significação, em lugar de apenas buscarmos definições para o conceito de discurso. Essa troca com o outro em relações de alteridade favorece a compreensão:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. *Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente.* A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN; VOLOCHINOV [1929] 2006, p. 135, grifo nosso).

Com base neste entendimento, buscamos na próxima seção compreender e relacionar os diferentes sentidos atribuídos no evento analisado, por meio das enunciações promovidas por alunos e professora em interação na aula.

4 Que felicidade é essa? Por que felicidade clandestina? Sentidos polifônicos no conto de Clarice Lispector

Nesta seção, passamos à análise das interações, mas antes, apresentamos um breve enredo do conto discutido nesta aula, *Felicidade Clandestina*, que dá nome ao livro de Clarice Lispector. O texto narra a saga de uma menina moradora do Recife em busca de um livro cujo empréstimo foi prometido por uma outra menina filha de um dono de livraria. Apesar dos pedidos da primeira menina, o empréstimo do livro lhe era sempre negado. Um dia, a mãe da filha do livreiro percebeu a situação e, atônita, uma vez que sabia que as escusas de sua filha eram inverídicas, finalmente emprestou o livro, garantindo à outra, ávida pela leitura, que poderia ficar de posse do livro pelo tempo que bem entendesse. O livro foi então, por ela saboreado como o amor dos amantes, que se dá clandestinamente.

Conforme analisa Yudith Rosenbaum (1999), há “uma dissociação entre a voz da consciência que narra, a personagem que é narrada por si mesma e a escritora Clarice Lispector, identificada em ambas” (p. 72). A descrição da menina pela personagem principal, que abre o texto de Clarice é entendida por essa autora como uma descrição excessiva, marcada pela super adjetivação (gorda, baixa, sardenta, etc.). A narrativa de Clarice neste conto se fundamenta na comparação do livro a um amante já no final do texto. A menina que nega o empréstimo do livro é, ao mesmo tempo, uma personagem invejosa e agressiva, enquanto a personagem principal é ávida pela leitura do livro pretendido, mas nunca emprestado (ROSENBAUM, 1999).

Na abertura do evento *discussão* e tendo como objetivo atender à primeira pergunta da professora, sobre o que esse conto diz aos alunos participantes da aula, em uma construção ainda preliminar, são apontadas ideias gerais. Essas ideias partiram inicialmente da análise do título e foram se aprofundando, conforme as necessidades dos alunos para validarem seus

próprios argumentos, recorrendo às suas experiências pessoais e às passagens do texto capazes de lhes mostrar uma relação entre o título e o seu conteúdo:

[...] dá a impressão assim que ela trata a felicidade como algo que não pertence a ela e tanto ela faz essa relação até lá no final: antes é com o livro, depois passa a ser um amante né? Um amante é algo que não pertence né? (Aluna 01).

Percebe-se, pela citação, que os estudantes estabelecem processos de significação orientando-se pela mediação da professora, tendo o texto como base, mas sem se desprender de suas experiências pessoais, seu repertório, suas visões de mundo e aquilo que lhes encanta na apreciação do texto literário (JOUVE, 2013). O fragmento a seguir marca, inclusive, reações perceptíveis na voz da aluna que realiza o comentário, demonstrando o envolvimento e o esforço de análise e alteridade, estabelecendo um *pacto* com a narradora/personagem do texto em sua exposição:

[...] E parece que ela queria tanto (entonação de voz mais alta, participante parece empolgada com o que está dizendo – anotações da pesquisadora) ler que ela ficou, eu fiquei sentindo isso, ela ficou degustando assim, aos pouquinhos, pra não passar, porque às vezes a gente pensa dessa maneira né, pra não durar tão pouco tempo aquela felicidade que ela sentiu de ter o livro nas mãos (fala gradativamente mais pausada - anotações da pesquisadora) (Aluna 02).

O trecho ao qual a aluna 02 se refere diz respeito à forma como a personagem principal encara a posse do livro, o que poderia explicar o motivo pelo qual a felicidade estaria sendo aproveitada ao máximo e vagarosamente.

Conforme Rosenbaum (1999), essa felicidade deveria ser uma reação de contentamento, uma vez que o acesso ao livro finalmente foi permitido. Por meio da intervenção da mãe, esse empréstimo se equipararia a extrapolar alguma lei maior, clandestinamente. “Se o usufruto é, de algum modo, pecaminoso e se o objeto amado é ‘acima de suas posses’, o acesso ao prazer só pode ser vivido à margem de uma legalidade transgredida” (p. 81). Ou seja, pela transgressão, o gozo torna-se intenso, sendo adiado pela menina para que sua duração se prolongue. “Interessante notar como, de posse de seu objeto antes tão interdito, a narradora exerce agora ela mesma as ‘proibições’, tornando-se sujeito pleno de seu desejo” (ROSENBAUM, 1999, p. 81).

Desta feita, reflexões no evento de letramento literário versaram sobre a relação entre o empréstimo do livro e o tempo. Ora, se o objeto constitui algo que se quer muito, tê-lo emprestado pelo tempo que desejasse não seria o mesmo que o possuir para toda a vida? Nossos participantes realizaram essa reflexão, inicialmente enfocando a personagem principal que tomava o empréstimo e, posteriormente, estabelecendo relações de alteridade com a outra personagem que parecia representar um obstáculo entre o livro e a menina no conto. Uma força, inclusive, coercitiva, lembrando-nos de Rosenbaum (1999).

Às vezes a gente gosta de ganhar as coisas pra gente, pra ter pra gente, mas você não vai aproveitar pela vida toda. Então pra quê? Eu fiz essa reflexão (Aluna 03).

Eu pensei assim se quiser, o tempo que ela quisesse como se fosse uma volta da tortura que a outra fez com ela [...] (Aluna 04).

De fato, *possuir* seu objeto de desejo (o livro/amante) pelo tempo que bem desejasse representava uma quebra da coerção sofrida por intermédio da verdadeira dona do livro. Caminhando para relações de alteridade na direção da *abusadora* da história, outro comentário se destaca:

[...] e me faz pensar um pouco também na menina. Por que tanta crueldade? Por que que ela era tão cruel assim? Eu acho que era esse sentimento de não pertencimento também que ela tinha naquela, pelo que eu entendo, naquela classe que ela vivia, porque ela era diferente, ela era gordinha, tinha um cabelo diferenciado, entendeu? Então eu acho que isso, ela descontava em cima das outras crianças (Aluna 05).

Comentários são tecidos sobre as personagens principais e o desfecho da obra. Diversas hipóteses são lançadas e negociadas acerca dos motivos pelos quais a dona do livro parecia ser tão cruel com a *protagonista* da história. Estabelecem-se, pois, relações dialógicas, uma vez que houve um esforço na compreensão dos motivos pelos quais a filha do livreiro se comportava de maneira reprovável. Conforme o fragmento abaixo, Clarice visa estabelecer no conto uma relação oposta entre ambas as personagens, que se fundamenta no desejo de uma, tolhido pela inveja e agressividade da outra:

O jogo está armado pela oposição entre, de um lado, um desejo do Absoluto, metaforizado pelas qualidades projetadas na idealização do livro/amante, e, de outro, a agressividade despojadora e subtraidora da inveja (ação inversa, portanto, do ato incorporador que sustenta o desejo voraz). A avidez da leitura em sua devoração insaciável contrasta, assim, com a avareza de quem nada compartilha e tampouco usufrui (ROSENBAUM, 1999, p. 77).

O questionamento central se refere à interpretação da expressão *felicidade clandestina* que está no título do conto. Esse movimento fez com que um silêncio tomasse conta da sala, talvez porque seja difícil explicar os sentidos múltiplos que o título provoca. A professora insiste em instigá-los sobre a relação entre o título e a narrativa, buscando entender a percepção do mesmo diante das expectativas do leitor. Assim, reitera:

[...] também pra gente ver como é que o título tem uma força no texto, todo título tem uma força que a gente é quem vai perceber essa força e cada um vai perceber de um jeito [...] (Professora).

A intervenção da professora buscou estimular um entendimento das expectativas que o título causa no leitor. “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2006, p. 40). As interações a seguir evidenciaram o fato de a felicidade clandestina dizer respeito a um sentimento que aparentemente não pertence à personagem narradora. Conforme o fragmento abaixo, uma

aproximação acerca da situação de imigrantes foi realizada na tentativa de antever o significado do título:

Seria porque assim, o livro não é dela, aí quando ela recebe o livro, é como por exemplo uma pessoa que entra num país de forma clandestina, aí ele fica todo eufórico de estar ali porque conseguiu entrar, mas ele sabe que ele não pertence àquele lugar. Em algum momento ele pode ir embora, ser deportado (Aluna 09).

O exercício fez com que os alunos estabelecessem relações entre conhecimentos prévios e os elementos do texto, buscando um significado para a palavra *clandestina*, que poderia ser aproximada da situação de pessoas que migram de forma ilegal para outros países. Ou seja, foi possível compreender, ao menos, que não se tratava de uma felicidade plena e livre, mas sim, de uma felicidade condicionada, como no exemplo acima, um misto de felicidade por ter chegado a outro país e receio de ser descoberto e deportado. Assim como a felicidade sentida por pessoas que são amantes. A partir daí, a professora estimulou-os a estabelecer relações entre suas experiências pessoais e o conto, questionando se, de alguma forma, a menina, personagem principal, se parecia com eles, passando, então, para um encaminhamento mais focado na subjetividade de cada um, nas suas experiências de vida.

Assim, quando eu li o texto eu não pensei mais com essa questão de leitura, mas eu pensei no meu marido porque ele sempre ia na casa de uma moça que eles chamavam de tia, no caso assim, achavam que ela era professora porque ela tinha muitos livros (Aluna 02).

Agora que ela falou isso [apontando com a mão para a colega – (anotações da pesquisadora)] eu lembrei da minha filha: a minha filha mais nova ela era frequentadora assídua da biblioteca aqui de [cita o nome da cidade] quando a gente morava aqui e quando a gente falou pra ela que a gente ia embora, ela entrou em crise emocional, e agora que ela falou aquilo [...] eu pensei isso que a Ester passou, porque ela chorava e falava assim: “mãe você tá indo pra um lugar que não tem livro, porque lá não tinha biblioteca”. Aí, [...] ela fez um projeto e abriu uma biblioteca municipal lá. Ela fez um projeto, apresentou na câmara dos vereadores, eles gostaram do projeto e ela escolheu os livros e agora tá lá todo dia lendo livro. Mas a minha filha passou por isso aqui (apontando para o papel com o conto – anotações da pesquisadora) (Aluna 03).

Os relatos acima mostram experiências de pessoas próximas, o marido no primeiro e a filha no segundo fragmento. Como a personagem principal do conto de Clarice era uma menina ávida pela leitura de *Reinações de Narizinho*, histórias sobre experiências pessoais com a leitura despontaram. No primeiro caso, o marido da estudante, para ter acesso a livros se dirigia à casa de uma senhora que possuía muitos livros e os disponibilizava para empréstimo. No segundo caso, ao mudar de cidade, a filha da aluna se depara com uma dificuldade: lá não havia bibliotecas, fato que motivou sua filha a buscar uma solução junto ao poder público. O fato narrado pela estudante resultou na criação de uma biblioteca municipal após as reivindicações da criança. Ambas as histórias se vinculam de alguma forma ao conto discutido, uma vez que

são relatos de pessoas que buscaram alternativas para manterem a prática da leitura, mesmo sem condições financeiras ou de acesso.

A professora aproveita a oportunidade e instiga ainda mais a produção compartilhada de sentidos e a relação com as experiências pessoais dos participantes, explicando que o texto marca o processo de construção de uma leitora. Uma estudante inicia um relato contando que suas amigas sempre a consideraram diferente porque ela não se interessava pelas brincadeiras valorizadas por elas, ao contrário, suas brincadeiras se relacionavam a atos de leitura como *brincar de escolinha*. Seu comportamento foi entendido de forma negativa, ou preocupante, marcada na frase do pai – *essa menina tem algum problema*. Porém, a trajetória dela é também explicada pelos incentivos oferecidos pela família, que estimularam seu hábito de ler. Possuía a enciclopédia *Barsa*, que era uma oportunidade de aquisição de conhecimentos. Esse gosto pela leitura hoje ela estimula nos filhos.

Em interação, diferentes visões de mundo, geradas internamente e explicitadas criam na turma uma gama de sentidos negociados. “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN; VOLOCHINOV [1929] 2006, p. 114). No evento, os sentidos acerca do conto de Clarice foram negociados e comunicados em múltiplos enunciados; foram expostos, produzidos, reproduzidos e modificados na interação e no esforço de compreensão e de interpretação do texto.

As discussões evidenciam movimentos de proximidade com os acontecimentos vividos pelos próprios professores-mediadores em formação, o que implica o acionamento de repertórios pessoais, provocando relações entre os textos lidos e suas experiências pessoais. Assim, em meio a essas relações, histórias são narradas no evento *discussão*, tendo como objetivo um determinado trânsito entre as lembranças e o conto. Abaixo Jouve (2013, p. 54) explica como esse movimento se estabelece:

As imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode nem tudo descrever, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas. O modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações em geral muito alusivas do texto se remete a situações que ele viveu, a acontecimentos que atravessou, cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura.

Logicamente, não se pode considerar que existe apenas um sentido atribuído ao texto. Os diversos repertórios culturais acionados promovem, de igual maneira, diferentes interpretações entre os participantes da aula analisada. Jouve (2013) reitera, inclusive, que é o leitor que estabelece com o texto, relações intertextuais. Por essa razão é possível admitir

diferentes sentidos para as perguntas estabelecidas pela professora, como por exemplo, em relação ao título do conto e os múltiplos sentidos acionados por ele. “A confrontação do leitor consigo mesmo é, pois, uma das dimensões maiores da leitura. Toda a questão é saber como introduzi-la no ensino” (JOUVE, 2013, p. 61).

A situação relatada neste artigo mostra a importância de se tratar adequadamente o texto literário, em busca de uma mediação que vise a produção de sentidos com e entre os leitores. Como aborda Cosson (2006), esse não é um trabalho isolado e tampouco se limita à aquisição de uma habilidade para a realização da leitura. A formação do professor-leitor-mediador leva em consideração uma atualização constante de seu repertório cultural, que pode ser ampliado pela leitura e desenvolvimento do pensamento crítico em relação a diferentes obras literárias lidas ao longo de sua vida e formação. Além disso, como dizem Souza e Cosson, não se trata também de um mero “saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (2011, p. 103).

Os breves relatos aqui expressos demonstram que esse evento de letramento literário proporcionou uma prática dialógica, com sentidos construídos coletivamente pela interação estabelecida entre os participantes da aula. As histórias relatadas pelos estudantes acerca de seus hábitos de leitura e de pessoas próximas encorajaram outros relatos, ora em concordância, em adição e também em oposição aos enunciados expressos anteriormente. Essa experiência não é possível isoladamente, mas dentro de um contexto e, no caso do letramento literário, em mediação. Sendo muitas as possibilidades de atribuição de sentidos a um texto literário, o *produto* da interação é gerado quando um sentido interior (do sujeito) entra em contato com um sentido exterior (do outro).

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN; VOLOCHINOV [1929] 2006, p. 66).

Um último fragmento consiste no fechamento da aula pela professora, momento em que ela realiza uma defesa, a exemplo do que fez durante toda a disciplina, em prol de uma escolarização mais adequada da literatura. Com base no questionamento dos alunos acerca de o conto parecer ser um relato real de uma experiência da própria Clarice, a professora esclarece que é possível fazer essa leitura, contudo, o texto atinge esse objetivo porque ele provoca em

seus leitores o estabelecimento de um pacto ficcional, já que aciona elementos que foram identificados nas próprias histórias de vida dos participantes deste evento de letramento literário. Na verdade, esse é o desejo produzido por mediações consideradas adequadas de literatura.

[...] existe uma narrativa, uma narrativa ficcional e existe o pacto que você estabelece quando entra nessa narrativa como leitor de construção de sentidos que o texto permite, que são múltiplos e é isso que é mais interessante. E aí, quando você vê a Pedagogia fazendo o que faz com o texto literário que é enquadrá-lo num conjunto de perguntas objetivas, aí você vê que não cabe, o quão inadequado é. Porque o texto literário não se permite que você comece a perguntar aqui qual é a cor do vestido da menina, qual é, o que que a escritora quis dizer, qual a mensagem ela quis passar ou enfim, não interessa dados objetivos. Essa menina tem nome? A outra tem? Poderia até ter, na literatura muitos personagens têm nome, eu diria que a grande maioria. Mas não interessa o nome da menina. Interessa essa menina com o desejo dela de ler, com o desejo que ela estabeleceu com o livro. Era tudo que ela queria e não tinha [...] se eu chegasse aqui sem texto literário e fosse conversar uma coisa com essa que a gente fez hoje não rolaria. A partir desse texto da Clarice a gente foi no texto e além dele, não é? Permitiu que vocês vivessem e revivessem diferentes experiências de vida, tocados pelo texto, cada um à sua maneira, cada um com sua forma. Então é um pouco isso que a literatura faz (Professora).

A contribuição final da professora fecha esse raciocínio, com a explicitação de que não se trata de elencar modelos de interpretações, como os *livros do professor*, que trazem expectativas de respostas, com avaliação a partir de respostas que o livro considere corretas; ou mesmo buscar, mediante negociação coletiva, uma única interpretação; ou, pior, estabelecer respostas para questões objetivas como apontar nomes, ações, ou outros elementos aos quais o texto faz referência para gerarem sentido com as articulações por quem lê. Ao contrário disso, a mediação da professora deu vazão a uma gama de interpretações e socialização de sentidos produzidos na leitura do texto, quando foi possível uma empatia e interlocução com o texto, cada qual à sua maneira e cada um com suas experiências.

3 Considerações finais

Partimos, neste artigo, do entendimento de que os cursos que têm como objetivo a formação do professor-leitor-mediador nas licenciaturas possuem um potencial para auxiliar na construção identitária de um professor que, apesar da inevitável escolarização da literatura (SOARES, 1999), seja capaz de despertar em seus alunos o gosto pela leitura. Observamos cerca de 12 encontros, que possuíram uma determinada organização curricular estável e escolhemos um dos encontros para a realização das análises das interações que se seguiram à leitura do texto de Clarice Lispector, entendendo a aula por meio de um evento de letramento literário.

As hipóteses levantadas pelos participantes da aula no evento *discussão* acionaram diferentes sentidos na leitura do texto. Em algumas situações, questões mais pontuais foram de interesse coletivo, como por exemplo, o compartilhamento sobre os hábitos de leitura. Diversos foram os relatos de experiências pessoais ou de pessoas próximas que, de alguma forma, pudessem ilustrar a temática debatida, encorajados pela oportunidade de participação e compartilhamento de enunciados outros. Em outras situações, questões como o motivo pelo qual a dona do livro era tão maldosa, ou a polêmica relação que Clarice estabelece entre o tipo de felicidade ao finalmente poder ler o livro e a efêmera felicidade dos amantes, foram fatores que suscitaram múltiplos pontos de vista, sem que necessariamente apenas um fosse elencado como o verdadeiro ou absoluto. Desse processo, observamos que os estudantes puderam compreender o processo de leitura de um texto ficcional, os elementos envolvidos na produção de sentidos, a importância de distinguir a dimensão ficcional do texto e a experiência pessoal do escritor, os elementos próprios da linguagem literária que provocam o deslocamento do olhar de quem lê.

Como apontam Souza e Cosson (2011), esses eventos de letramento destacam a importância da figura do professor nas atividades de mediação e instigam capacidades leitoras. Com o devido respeito ao texto literário e “[...] considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social” (p. 106). Isso corrobora para que a leitura seja estimulada e não se restrinja apenas ao ambiente escolar. Não buscamos a formação de qualquer leitor, mas de leitores que possam ser inseridos em uma dada comunidade, apropriando-se dos instrumentos culturais dispostos nos diferentes contextos sociais, construindo sentidos para si e para os seus (SOUZA; COSSON, 2011).

A professora em questão apresenta em sua mediação diversos elementos destacados por autores do campo dos letramentos literários como importantes para que esse estímulo à literatura e estabelecimento de relações entre os textos lidos e os contextos dos alunos se efetivem. É possível enquadrar sua mediação nas fases da mediação literária descritas por Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação. Além disso, essa mediação incentiva que sejam estabelecidas relações entre os contextos sócio-histórico-culturais dos alunos e o texto lido, o que favorece uma aproximação entre leitor e texto, já que o repertório cultural é acionado, facilitando o processo interpretativo.

As interações derivadas do evento de letramento literário evidenciam elementos constitutivos de um processo interacional próprio de uma mediação pedagógica que aposta na

construção de sentidos pelo leitor, na concepção de texto como aberto a múltiplas interpretações, na leitura como uma prática social e cultural. Consideramos, a partir das evidências apresentadas, que a formação de professores pode se beneficiar da leitura de textos literários pelos sujeitos-alunos, com o objetivo de diálogo e fruição e não a elaboração de técnicas de ensino. O pressuposto, defendido no artigo, é o de que o professor precisa ser leitor para ser professor. E a literatura, como um direito inalienável, um bem incompressível (CÂNDIDO, 1995), pode ser uma ferramenta fundamental nesse processo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. M.; VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikoláievitch. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 1ª ED. 2017a [1970-71].
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017b [1986].
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London/New York: Routledge, 1998.
- BLOOME, David; KALMAN, Judy; SEYMOUR, Matt. Fashioning Literacy as Social. In: BLOOME, David; CASTANHEIRA, Maria Lucia; LEUNG, Constant; ROWSELL, Jennifer (orgs). *Re-Theorizing Literacy Practices Complex Social and Cultural Contexts*. New York: Routledge. 2019.
- CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura. Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Editora Ática, 2011.
- HEATH, Shirley Brice. *What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School*. *Language in Society*, Vol. 11, No. 1, pp. 49-76. 1982.
- JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. . In ROUXEL, A., LANGLADE, G. ; REZENDE, Neide. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. Leitura e Letramento Literário: questões sobre os processos de escolarização. In: MACEDO, Maria do Socorro A. N. & GONTIJO, Cláudia M. M (orgs). *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: UFPE, 2017.

MOTA, Eliane C.; SCORZONI, Marília F.; ALSEMI, André L. Projeto de extensão “Clube de Leitura nas Escolas”: uma experiência pautada no letramento literário. *Revista Iluminart*. IFSP: ano XI, n. 17, 2019.

PAULINO, Graça. *Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu-MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 17 p. 1999.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Braga, Portugal, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62.

ROSENBAUM, Yudith. O Olhar do mal. In.: ROSENBAUM, Yudith. *As metamorfoses do mal. Uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 71-85.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Acervo Digital da UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 17 jul. 2020.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University. Press, 1984.

STREET, Brian. Culture is a verb. In D. Graddol, L. Thompson, & M. Byram (eds.) *Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters. 1993.

STREET, Brian. *What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in Comparative Education. Teachers College, Columbia, University, 2003.

STREET, Brian. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

*Recebido em 21 de abril de 2020.
Aceito em 19 de janeiro de 2021.*