

PARA UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO POR LICENCIANDOS DO PIBID: DISCUSSÃO PRELIMINAR

Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira (UFRJ)

RESUMO: A partir de reflexões teóricas de base antropológica, o trabalho tece considerações acerca de enquadramentos eticamente pertinentes para a análise de trabalhos de mediação literária, mais especificamente das oficinas literárias elaboradas pelos cinco grupos que compõem a equipe do subprojeto de Português-Literaturas no Pibid-UFRJ, visando construir subsídios para um segundo momento de pesquisa, em que se buscará responder às seguintes questões motivadoras: Como os graduandos compreendem e exercem a posição docente na escola no que se refere à literatura? Que representações do literário, por um lado, e do processo de ensino-aprendizagem escolar, por outro, marcam presença nos planejamentos e nas atividades desenvolvidos pelos grupos? De que maneira as relações entre o repertório canônico da literatura e os demais repertórios culturais são entendidas e se inscrevem nos desenhos das atividades? O que nos dizem sobre essas relações os gêneros e intertextos mobilizados nos trabalhos realizados, e os modos como o são? Como estratégia metodológica para este momento de fundamentação, tomaremos as expressões “letramento literário” e “formação do leitor” como portadoras de conotações, embora complementares, distintas. Enfatizando intencionalmente a divergência, diremos que “letramento literário”, na esteira dos estudos linguísticos e antropológicos sobre o letramento, pressupõe uma aproximação que envolve a dimensão afetiva, culturalmente enraizada, do aprendiz, enquanto que em “formação do leitor” a consideração desse processo pode ceder lugar à ideia de preparação como reunião de condições para que a leitura realizada esteja “de acordo” com o texto a ser lido. Com tais balizas, pretendemos nos preparar para reconhecer e pensar criticamente os investimentos docentes realizados no âmbito do projeto, com o objetivo de contribuir para a discussão sobre a formação do professor para o trabalho com a literatura.

Palavras chave: literatura. Mediação.

O objetivo desta investigação é sistematizar e aprofundar reflexões despertadas pelo trabalho de coordenação de um subprojeto de iniciação à docência, atividade que desenvolvo na UFRJ desde meados de 2012. Em sua edição atual, iniciada em março de 2014, o projeto, que conta com duas coordenadoras, cinco supervisoras e trinta licenciandos, assumiu como foco exclusivo de suas ações o que, de partida, designamos por “a formação do leitor literário no espaço escolar”. Sabemos que, ao escolher expressões linguísticas para designar ações, nós as dotamos de amplitude e limites, nem sempre de maneira intencional. As palavras muitas vezes se antecipam a nós e projetam o alcance de nossas realizações. Assim, cabe refletir sobre o que se tem produzido com esse trabalho, agora que nossas iniciativas estão em curso há algum tempo e podemos

observar a nós mesmas, coordenadoras, às professoras supervisoras, aos licenciandos que atuam nas escolas e também aos seus alunos como sujeitos responsáveis pela direção e significação que elas têm podido concretizar. A exposição terá início com a apresentação das convicções de base teórica e ética que pessoalmente assumo como guias do trabalho, responsáveis pelas preocupações e cuidados que norteiam minha atuação na equipe, seguindo-se a breve análise de uma situação didática. Com este roteiro, pretendo ser capaz de revisitar e reconstruir criticamente certo entendimento de “formação do leitor”, esclarecendo-o para incorporar mais rigorosamente ao fazer os princípios em que acredito.

Convicções, preocupações, cuidados com a formação de licenciandos para o trabalho com a literatura

A condição de professores de didática e prática de ensino de Português e Literaturas nos impõe a familiaridade com pesquisas de base teórica e ideológica variada, o que nos possibilita pensar criticamente o ensino a partir de diferentes linhas de questionamento e orientações distintas. Acredito que a questão relativa ao lugar ocupado pela literatura nos currículos escolares, desde o século XIX até hoje, seja aquela em que a aceitação e a busca de relacionamento entre esses diversos enfoques é hoje mais necessária, podendo oferecer alguma contribuição para o debate, fundamental nos cursos de Letras, sobre o papel do ensino de linguagem na educação.

Na maior parte dos trabalhos de linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa, observa-se que o reposicionamento da literatura na organização curricular, ocorrido nos últimos anos, é visto como algo necessário e positivo. Na medida em que a linguagem não é, em qualquer nível, independente, e sim um componente indispensável da ampla gama de relações e práticas que a vida social produz e transforma sem cessar, e na medida em que, assim, a diversidade é constitutiva da linguagem, não faz sentido tomar como base textual exclusiva do ensino de língua, como se fez durante séculos e até recentemente, textos da tradição literária. Assim a literatura, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é apresentada como um dentre os quatro domínios discursivos privilegiados nos quais cabe à escola iniciar os alunos ou com que

deve trabalhar, a fim de permitir a expansão dos recursos linguageiros de que dispõem. A imprensa, a publicidade e a discussão científica são outros importantes espaços sócio-discursivos em que se configuram modalidades comunicacionais de grande abrangência, e portanto, de caráter estratégico para o ensino e a aprendizagem que estejam direcionados a garantir condições de participação social para o maior número de indivíduos. No nível mais geral de sua formulação e na perspectiva de uma ampla reestruturação do currículo, tais ideias são aceitas sem contestação, por parte dos que se dedicam aos estudos linguísticos. Entre os estudiosos de literatura, no entanto, há quem coloque em dúvida sua pertinência com argumentos diversos (ZILBERMAN, 2003; COSSON, 2010; COLOMER, 2007). Mantendo-nos neste momento na esteira dos primeiros, destacamos a vertente de trabalhos que busca na problematização do conceito de *letramento* a base para refletir criticamente sobre distinções que parecem tão difíceis quanto necessárias para os que buscam pensar com rigor sobre as implicações sociais de diferentes abordagens no ensino. Do ponto de vista teórico, e em certa medida também na realidade das salas de aula, se pensamos sobretudo no desenho mais geral das atividades e nos livros didáticos adotados na maior parte das escolas, parece hoje consensualmente aceito nos meios educacionais que uma concepção *autônoma* de letramento, tal como designada por Street (2014), é, em sua formulação mais radical, equivocada e indefensável. Atribuir à modalidade escrita da linguagem uma superioridade intrínseca em relação à oral e compreender as diversas formas da comunicação escrita como um gradiente de manifestações que se poderia representar como uma escala que vai das menos às mais elevadas, tem como corolário assumir a tarefa de ensinar língua como um processo de distanciamento progressivo em relação ao que haveria de primitivo na cultura e na linguagem dos próprios alunos e isso, para a maioria de nós, é altamente criticável, não só do ponto de vista conceitual mas também do político. Admitimos, à luz de conhecimentos antropológicos amplamente difundidos, que entre as culturas não há fundamento para qualquer hierarquização e, se a linguagem é uma produção essencialmente cultural e social, entre as suas formas também não cabe estabelecer gradações de valor absoluto, mas somente diferenças. Assim sendo, as únicas valorações legítimas com relação às produções de linguagem

são as que se deixam pautar pela percepção dos contextos e das intenções que conformam os discursos e os textos que em seu bojo se produzem. Certo ou errado, próprio ou impróprio, completo ou faltoso, rico ou pobre, expressivo ou insípido são qualidades que só se podem atribuir à linguagem em ação, na qual os próprios textos são construções situadas, não redutíveis ao arranjo dos signos verbais utilizados na troca (BENTES & REZENDE, 2008). Proposições como essas podem ser aproximadas da concepção de letramento que, oposta à autônoma, foi denominada *ideológica* (STREET, 2014) na intenção de sublinhar que, de sua perspectiva, aprender linguagem implica, antes de mais nada, para os sujeitos dessa aprendizagem, concretizar possibilidades de assumir posição em discursos sociais, saber tomar parte neles. Por consequência, para balizar concretamente o ensino, levando em conta a dimensão social dos usos da palavra, é necessário que os educadores tenham claro o que significa “assumir”, o que demanda “tomar parte”, que “posições” serão admissíveis nesses discursos. À luz das discussões sobre o letramento, é em torno do modo como respondemos concretamente, junto aos nossos alunos, a tais questionamentos, que a qualidade de nosso próprio discurso docente pode ser percebida e avaliada, nos termos do valor social e político de nossas ações de caráter educativo. Assim, no processo de formação, é fundamental que os futuros professores possam perceber as escolhas em jogo, sabendo fundamentar as opções que façam ao começar a perseguir no trabalho concreto os propósitos que os animam. Podemos entender que reconhecer a diversidade intrínseca da linguagem e da vida social leva a conceber a educação linguística como uma progressiva *adequação* das capacidades e dos comportamentos linguísticos dos alunos aos protocolos exigidos, no âmbito da linguagem, para a aceitação em certos espaços e para o alcance de postos não marginalizados numa sociedade extremamente desigual em que o preconceito linguístico, cultural e social atua como parâmetro seletivo. Segundo Roxane Rojo (ROJO, 2009), essa posição, que não exclui uma preocupação com a justiça social, é a que predomina nos PCNs, datados do final do século XX. A autora é colaboradora na escrita da seção “Conhecimentos de Língua Portuguesa” das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), documento publicado alguns anos depois dos PCNs, defendendo, nesse e em outros textos (Rojo 2005, 2008, 2009), uma

orientação diferente, segundo a qual o que o trabalho escolar com a linguagem deve buscar produzir não se restringe ao desenvolvimento de condições para a atualização de moldes de relacionamento discursivo cuja concepção e uso respondem a demandas pré-determinadas. No discurso, isto é, nas relações sociais que o discurso perfaz e permeia, sendo por elas feito e permeado, assumir posição de fato exige algo diferente de ocupar um lugar já aberto, buscando preenchê-lo; tomar parte não significa apenas estar presente, mas tomar para si a parte que, de direito e compromisso, pertence ao sujeito das ações que se realizam com a sua colaboração. Isso demanda que, na escola, instituição que não é a única em que a aprendizagem ocorre mas aquela em que essa aprendizagem deve também ser objeto de uma reflexão sistemática, os indivíduos que aprendem a ler, escrever, falar e escutar possam não somente ser convidados para ou admitidos em outros tipos de *eventos de letramento* que não haviam antes experimentado, mas abeirar-se, desde o início criticamente, de *práticas* orais-letradas diferentes daquelas de cuja tradição já sejam ativos mantenedores, para isso mobilizando intensamente seu próprio conhecimento situado da linguagem e da cultura. Assim, para sermos fiéis a uma concepção de linguagem segundo a qual aos seus usuários sempre pertence um papel ativo e conformador do discurso, mesmo quando aceitam conformar-se aos lugares que lhes queiram ser destinados, os processos de ensino-aprendizagem em que nos envolvemos deveriam ser conduzidos de forma a promover um movimento de descoberta, crítica e redefinição de valores relativos à diversidade de práticas culturais-discursivas que coexistem, e também disputam, na sociedade. E precisamos não ter medo de declarar que isso vale também para a literatura, sem acreditar que isso signifique o vaticínio de seu desaparecimento.

Costuma-se falar em inclusão, quando se trata do ensino de práticas letradas, como se os processos de letramento pudessem ser figurados como uma ação promovida por uns e endereçada aos outros -- ou seria sobre estes? -- que os transforma para melhor. Também nessa esteira de pensamento, surge como metáfora a ideia de mergulhos em profundidades diversas e ricas, algo que supõe o movimento ativo de quem aprende, mas uma estaticidade do meio que o recebe. No entanto, se recusamos esses enfoques, reconhecendo neles a persistência de valores ligados à concepção

autônoma, aquela segundo a qual a boa linguagem tem leis e modelos aos quais os aprendentes devem servir, como condição para um dia virem a servir-se dela, nessa recusa temos de reconhecer que, sendo sempre de mão dupla, os processos de letramento são povoados de tensões que não se reduzem a dificuldades cognitivas de apropriação por parte dos alunos. Em suma, os professores são agentes de letramento, mas seus alunos são outros agentes do mesmo processo e, para reconstruir o ensino com base nos fundamentos que elegemos, cabe organizá-lo abrindo espaço para que essa ação não se inscreva em nossas representações e ações docentes somente como uma reação, boa ou má, ao que lhes é oferecido, ou como uma hesitante tentativa de assimilação de novos conteúdos e atividades, mas possa levar em conta o potencial de produção de conhecimento socialmente enraizado de que os encontros, e sobretudo os desencontros culturais são portadores. Assim, é importante que os professores estejam mais advertidos quanto ao ponto de vista muitas vezes unilateral que guia seu desejo bem intencionado de controlar os efeitos do letramento, buscando avaliações sempre positivas sobre as práticas em relação às quais promovem a aproximação dos alunos. Sem escamotear o caráter culturalmente situado e socialmente motivado de tais práticas, os docentes necessitam aprender a trabalhar o ensino numa perspectiva mais rigorosamente intercultural (CANDAU & MOREIRA, 2008; SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998), em que a escuta dos movimentos de apropriação, sempre reconfiguradores das tradições nos eventos de letramento, permita-lhes o prazer de experimentar reais surpresas com as alternativas que surjam para sua manutenção transformada ou preserve-lhes a chance de enfrentar o desafio das recriações cujo sentido não seria legítimo que fizessem julgamentos de antemão. Também culturalmente situados, cabe aos professores viver o conflito, sem abusar do poder que a posição lhes outorga para silenciá-lo.

É na esteira de reflexões desse teor que podemos analisar nosso trabalho com a literatura no âmbito do subprojeto “A formação do leitor literário”. À luz dos questionamentos que buscamos levantar, com base em princípios de filosofia da linguagem e trabalhos de linguística, antropologia e didática, perguntamo-nos que diferenças poderia haver entre as expressões “formação do leitor” e “letramento

literário”, ambas utilizadas em títulos de trabalhos recentes que discutem o ensino de literatura (COLOMER, 2007; PAULINO, 2010; COSSON, 2006). Seria interessante, mas não é nosso objetivo no momento, perscrutar as acepções singulares que tais expressões ganham em cada um desses textos para buscar discutir em que medida o uso de uma ou outra aponta para diferenças nos enfoques da questão do tratamento escolar da literatura. Apenas parece interessante sublinhar que elas apontam para um certo estado da arte em que a problemática em torno do letramento está pautada para os que se ocupam, sobretudo no Brasil, do ensino da literatura, de seu lugar na escola e, mais amplamente, na educação. De nossa própria responsabilidade, proporemos uma distinção para as duas expressões, com o objetivo restrito de conduzir com fidelidade aos princípios que acabamos de apresentar as análises dos trabalhos desenvolvidos pelas equipes que compõem o projeto, atentando para os valores em jogo nas escolhas que os licenciandos fazem no trato com os alunos e os textos.

A expressão “formação do leitor” parece trazer consigo a ideia de uma preparação e condições que devem ser reunidas para que a leitura realizada esteja de acordo com o texto a ser lido. Enquadramentos teóricos, informações contextuais, noções de gênero, categorias estilísticas, são manipuladas como procedimentos que facilitam a apreensão do que há de específico no texto literário, ressaltando aspectos que não podem, nesta perspectiva, ser ignorados pelo leitor, sob pena de se fazerem leituras pueris e equivocadas. Num certo entendimento de formação, a oferta desse instrumental poderia ser considerada suficiente como tarefa educacional, levando os docentes a colocar em segundo plano ou mesmo a dispensar a preocupação com a aproximação individual-cultural com os textos, as práticas e os espaços sociais, para além do acadêmico, a que estão ligados. Ainda que essa aproximação seja esperada, ela aparece como da alçada dos próprios alunos, já preparados para a leitura. No entanto, ressalta aqui a contradição entre a contextualização histórica e estética de que se cerca o próprio texto que, ou sobre o qual, se ensina, e a descontextualização da aprendizagem. O sentido e o valor desta última não são tematizados e, mais do que isso, não se tornam sensíveis por meio dos procedimentos adotados. Assim sendo, e dado que a aprendizagem não se dá sem a valoração e a contextualização do que se aprende, os

textos literários assim apresentados arriscam ganhar seu lugar na compreensão da maior parte dos alunos como objetos tipicamente acadêmicos, usados para cumprir as tarefas obrigatórias para a promoção escolar, o que de fato acontece. “Letramento literário”, por outro lado, de acordo com o que vimos discutindo, supõe uma aproximação que envolve, por um lado, a dimensão afetiva, cultural e socialmente enraizada, do aprendiz, e por outro a consciência de que, ao levar textos literários para a sala de aula, nunca estaremos propondo aos alunos simplesmente que leiam, e sim que de algum modo se apropriem de um conjunto de movimentos e valores que cercam essa leitura como uma prática historicamente determinada. Dessa perspectiva, aquilo que, ao longo do tempo e das mudanças, tem constituído a tradição literária como um discurso socialmente motivado, no qual se imbricam os sentidos de autor, texto e leitor, é o objeto do ensino. Para isso, os aspectos que costumam constituir a preocupação dos formadores de leitores no sentido que acabamos de apontar constituem recursos importantes de trabalho. Mas se o próprio ensino da linguagem é pensado sobretudo como a abertura de um espaço onde os lugares não somente se distribuam mas se experimentem, se a escola não é lugar de treino e sim de compreensão, de análise e desenvolvimento da criticidade que faculta a cada um participar, tomar a parte que lhe cabe no discurso e nas ações, então letrar literariamente supõe atenção e acolhimento para o modo como o conjunto dos traços dessa tradição entra em relação com os alunos como sujeitos e suas identidades pessoais, culturais e históricas, o que desafia os professores em sua capacidade de escuta e de mobilização dos sentidos em jogo no concreto das situações em que atuam como mediadores de leitura. Em outras palavras, os desafia a trabalhar com a plasticidade do sentido que *literatura* tem nos contextos reais em que os textos são tocados pelas mãos e os olhos dos alunos.

No curtíssimo espaço que nos resta, destacaremos apenas um dos aspectos em que as escolhas apresentadas para os licenciandos nos parecem ganhar amplitude de compreensão com as questões que acabamos de levantar. Ela diz respeito ao modo como, por associação com a vida, alguns elementos textuais são apreendidos.

Breve análise de uma situação didática

Para o trabalho do subprojeto no ano de 2015, decidimos nos dedicar à leitura de contos, e elegemos o gênero policial para iniciar o trabalho. Dentre os motivos dessa escolha, do ponto de vista da coordenação, ressalta o fato de ser esse um gênero de estrutura bem marcada, o que possibilita aos leitores iniciantes não somente adquirir, com as leituras em sequência, certa percepção de domínio do espectro de possibilidades a encontrar, como também a sensibilidade para as quebras que acontecem, podendo assim começar a dar-se conta do caráter de transgressão estética característico da tradição literária em seu sentido estrito, na acepção proposta no capítulo dedicado à literatura das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), e a aceitá-lo como algo positivo, potencialmente gerador de prazer. Outro ponto de apoio nesse início de trabalho foi a possibilidade de tratar o policial como uma espécie de metáfora do trabalho de leitura, a ser explorada em sua dimensão problemática, dado que nossa atenção às “pistas” nos leva não tanto a desvendar como a perscrutar os segredos que a leitura nos reserva. Preocupações formativas, portanto. Um mesmo conto, “Se eu fosse Sherlock Holmes”, de Medeiros e Albuquerque, inserido na coletânea *Crime feito em casa*, de Flávio Moreira da Costa foi escolhido para dar início às oficinas nas cinco escolas parceiras. As turmas atendidas são quatro de ensino médio e uma de sexto ano do ensino fundamental. Apesar da discrepância de faixa etária e série entre o último grupo e os demais, decidimos fazer a experiência de ter como base a mesma produção para a primeira oficina nos cinco espaços, a fim de intensificar os debates na equipe por meio do compartilhamento de experiências e esforços, pela tematização das alternativas de abordagem e das diferenças de recepção.

No conto, o narrador protagonista se apresenta como alguém que deseja intensamente ser um detetive, e acaba por fazer o papel de investigador no caso do roubo de um anel ocorrido nos salões de uma dama da sociedade. Logo que entra no quarto de onde o anel fora roubado, o aspirante a detetive descobre a culpada, graças à presença de pétalas de rosa da cor das que ela usava no decote do vestido. Mas não a incrimina perante os outros, antes simula uma investigação que exigiria entrevistas individuais com cada convidada da festa, de forma a poder ficar por um momento a sós com a responsável pelo roubo e revelar-lhe que sabia de seu crime, solicitando-lhe que

devolvesse a jóia e garantindo-lhe que, caso assim fizesse, nada de mal lhe aconteceria. É nesse diálogo a portas fechadas que se dá a reviravolta graças à qual a mulher poderá posteriormente incriminar o detetive que, ao invés dela, é banido dali para a frente do salão da anfitriã.

Na turma de sexto ano, os licenciandos conduziram uma leitura compartilhada do texto, fazendo paradas e perguntas para avaliar a compreensão e explorar, sobretudo, a produção de hipóteses sobre o desdobramento da história. Uma de suas preocupações era a de fazer com que os alunos acompanhassem o raciocínio dedutivo do narrador-detetive, discernindo a pista que o leva a identificar a culpada e as estratégias que usa para controlar o desfecho do caso. Duas dessas paradas são feitas ao longo e após a cena em que o investigador e a autora do crime conversam a sós no quarto. A passagem do texto apresenta lado a lado e em contraste as manifestações físicas da reação da mulher ao seu desmascaramento pelo narrador e suas atitudes, firmes e astutas: “Ela ficou lívida. Podia ser medo. Podia ser cólera. Mas respondeu firmemente (...)” Em dado ponto, a licencianda que conduz o diálogo com a turma comenta: “Então ele viu pelo rosto dela que ela pegou. Por exemplo, você fez uma coisa errada e a sua mãe pergunta: você fez uma coisa errada? Às vezes o rosto que você faz já responde...” Seguem-se comentários simultâneos, indiscerníveis na gravação. Outro pequeno trecho é lido e, após a sentença: “Ela tremia toda”, a licencianda pergunta: “A pessoa treme de quê?” – ao que vários alunos respondem: “De frio, de nervoso, de medo.” A licencianda então explicita: “Então a gente vê que ela já tava ... já tava assim, com medo que ele sabia que foi ela. “ É a partir deste momento que duas intervenções acontecem, que me parecem dignas de atenção. Um menino levanta a mão nessa hora: “Tipo se alguém, se alguém...” O ruído da sala, com falas simultâneas, novamente torna impossível distinguir a situação evocada; percebe-se apenas que ela envolve alguém se esconder debaixo da cama. E o aluno termina seu comentário dizendo: “E aí a polícia envasculha (sic) a casa e ela fica tremendo.” Nesse ponto, outro menino interrompe e diz: “O meu irmão, ele é ex-presidiário. Ele falou que na cadeia os policiais falou que se pegasse ele na rua ia matar ele. Toda vez que os policiais vão no morro ele não sai de casa. Tranca tudo e passa a chave.” A licencianda intervém para perguntar: “Ele tá com

quê?” E recebe a resposta geral: “Medo”. Seguem-se árias manifestações simultâneas também inaudíveis, mas que, pelo teor da movimentação, me parecem oferecer uma contextualização para o medo. A licencianda continua: “Então, quê que ele disse aqui? Ele disse que ia contar?” E a conversa segue.

Interrompo aqui a transcrição diálogo para promover uma breve discussão do que podemos entender como uma evidente irrupção da “leitura subjetiva”, na caracterização de Annie Rouxel (ROUXEL, 2012), no espaço da sala de aula. Que tratamento dispensar a essa leitura que atravessa o caminho traçado pelo próprio texto, e por seu mediador, para o leitor em formação? A tensão entre *utilizar* e *interpretar* se coloca aqui no cerne do discurso educativo, em que os lugares de leitor, professor e do próprio texto se distribuem um em relação ao outro. Afinal, é pertinente tal intervenção? Em que medida? Que valor esse tipo de apropriação pode ter para conjunto do trabalho do professor, que envolve o planejamento e a avaliação das situações didáticas? Assistindo ao vídeo da oficina de que destacamos o diálogo transcrito, percebemos em primeiro lugar a disposição positiva de uma parcela da turma para, por assim dizer, jogar o jogo proposto pelos licenciandos, respondendo com boa vontade às suas perguntas. Nesse contexto, as duas intervenções reproduzidas podem ser consideradas tentativas de colaboração com a proposta em curso, em que se buscaria construir na discussão coletiva um entendimento do texto, compartilhando as percepções passo a passo. Com relação ao medo da personagem principal, parece-me significativo que as contribuições dos dois meninos se sucedam numa gradação que vai do geral -- “Tipo se alguém, se alguém...” -- para o particular: “O meu irmão, ele é ex-presidiário...”, como se, glosando o primeiro comentário, o autor do segundo tomasse a liberdade de ir mais longe e expor para o grupo sua própria elaboração do sentido desse sentimento. Ele se aproxima do texto por meio de um movimento de transferência deste para o contexto da sua experiência, como se, para construir em algum nível a identificação, promovida pelas perguntas da licencianda, com a personagem do conto, ele precisasse lançar mão de uma outra identificação, bem mais decisiva no processo de constituição de sua própria identidade, e que talvez o angustie um pouco, a que tem com o irmão fora da lei. É pelo medo do irmão que ele entende o medo no texto e, nesse

momento, vice-versa. Nesse sentido, é interessante notar que, nessa aproximação pela apropriação voraz da realidade do texto, ele não deixe de apontar para a semelhança entre a configuração do espaço em que se encontram a culpada e o detetive no conto e a da cena de auto-enclausuramento a que assiste em casa, que a ficção evoca. Pensando este momento como um exemplo de uma situação típica que deve ser objeto de nossa reflexão sobre o ensino de literatura, me pergunto não somente o que, hipoteticamente, seria mais interessante fazer mas também aquilo que é importante compreender para decidir o que fazer. Em casos como este, caberia seguir em frente, sem mais, aceitando a comparação como em alguma medida pertinente, na medida em que oferece um exemplo para a noção de medo em geral, supondo ser esse o tipo de abordagem nocional que cabe no ensino de leitura? Caberia, em lugar disso, aproveitar a intervenção para voltar com os alunos ao texto, tentando elaborar com mais clareza um sentido para o medo da personagem? Seria possível perguntar, por exemplo, se esse seria um medo da prisão ou da violência policial, como parecem indicar as situações representadas pelos meninos, ou da vergonha, da exclusão do mundo da sociedade em que ela gozava do prestígio de ser uma dama... Não creio que haja uma reação perfeita a buscar nessas situações de ensino, em que vários fatores jogam ao mesmo tempo para as tomadas de decisão, mas considero importante sublinhar que aqui se encontram dois modos, que nem sempre sabemos harmonizar, de ler: a projeção do mundo da vida no texto e a construção do mundo do texto como algo não inteiramente coincidente com o nosso conhecimento prévio e, mais do que isso, com a nossa experiência do próprio mundo. Acredito que, mais do que um padrão de resposta nas situações de ensino, privilegiando sempre o segundo pólo, pelo bem da formação do leitor literário, cabe em primeiro lugar aos licenciandos perceber que é nesse relacionamento entre os dois mundos, experimentado na leitura e no trabalho compartilhado sobre ela, que alguém pode construir para si um lugar de leitor literário. Assim, intervenções como as que acabamos de acompanhar necessitam de um espaço, não só na sala de aula, mas no projeto de ensino que cada professor em formação desenvolve. Espaço de acolhimento e de cuidado, por meio da atenção e da reflexão sobre o potencial que encerram para o letramento literário.

Referências

- BENTES, A.C. & REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [com]textuais. In: SIGNORINI, I. [Re] discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL/SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais -- Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*, 1998.
- BRASIL/SEB/MEC. *Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*, 2006.
- CANDAU, V. & MOREIRA, A. F. (orgs;) *Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.
- ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas. In: SIGNORINI, I. [Re] discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: Resende, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, L. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. Não ao texto, sim ao livro. In: Paiva, A. et al (orgs.). *Literatura e Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica/UFMG, 2003.



XIV Congresso Internacional
Fluxos e correntes: trânsitos e traduções literárias

ANAIIS ELETRÔNICOS
ISSN 2317-157X