

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

The training of the literary reader in the High School classroom

Renato Alessandro dos Santos¹

RESUMO: O letramento literário tem como princípio, considerando-se a importância da leitura e da formação de leitores, tornar uma pessoa membro da comunidade coletiva que é a humanidade. Para que tal entendimento ocorra, é necessário que a literatura cumpra seu papel dentro da educação, mostrando-se capaz de expandir a imaginação dos alunos e, além disso, contribuindo para as práticas de leitura e de escrita. Se ler e escrever são habilidades básicas rumo à cidadania participativa, aperfeiçoar essas habilidades deve ser uma preocupação constante dentro (e fora) da sala de aula no Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Formação de leitores; Leitura literária; Ensino Médio; BNCC.

ABSTRACT: Literary literacy has as principle, considering the importance of reading and training readers, to make a person a member of the collective community that is humanity. In order for this to occur, it is necessary for literature to fulfill its role within education, showing itself capable of expanding students' imagination and, in addition, contributing to reading and writing practices. If reading and writing are basic skills towards participatory citizenship, improving these skills should be a constant concern inside (and outside) the high school classroom.

KEYWORDS: Literary literacy; Reader's training; Literary reading; High school; BNCC.

INTRODUÇÃO

Gosto muito de ensinar, sobretudo porque, enquanto ensino, estou aprendendo.

Jorge Luis Borges (2002, p. XVII).

Com o título “Gargalo educacional”², em 24 de janeiro de 2024, em sua página dois, o jornal *Folha de S.Paulo* publicou editorial acerca dos

¹Doutor em Estudos literários pela UNESP. É professor do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) e do Colégio Marista, ambos situados em Ribeirão Preto, SP.

²Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2024/01/gargalo-educacional.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2024.

problemas enfrentados por estudantes que evadem o Ensino Médio tão logo chegam até ele. Dentre as afirmações apresentadas, é mencionado que no Censo Escolar do MEC de 2022 a taxa de evasão chegou a 6,5%, e, em 2021, a 5%. O IBGE, em 2019, já havia mostrado que pessoas entre 14 e 29 anos, com nível de instrução inferior ao Ensino Médio, também vinham desistindo da formação escolar: 8,1% abandonaram as salas de aula aos 14; 14,1%, aos 15; enquanto 17,8%, aos 17. Para esses jovens, o desinteresse pela escolaridade – com sua consequente evasão – abarca a necessidade de trabalhar, a falta de interesse pelos estudos e, dentre as mulheres, a gravidez.

Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não destoou dos fatos apresentados, e, obedecendo a um padrão histórico, vem apresentando discrepância preocupante tanto em relação ao número de inscritos em cada edição do exame quanto no que diz respeito à quantidade de pessoas que, efetivamente, realizam a prova: em 2014, foram 8,7 milhões de inscritos contra 5,9 milhões de participantes; em 2023, houve 4 milhões de inscrições, mas apenas 2,7 milhões de estudantes fizeram a prova. Outros números inquietantes vêm de São Paulo, estado mais rico da União, em que a média da participação paulista na história do ENEM estaciona em 41%, enquanto, como comparação, o estado do Ceará apresenta taxa de 80%.

Diante desses dados, com flagrante ineficiência de políticas públicas voltadas à área escolar, ainda segundo o editorial, o Ministério da Educação planeja pagar uma quantia em dinheiro a alunos de baixa renda do terceiro ano do Ensino Médio que estejam desmotivados com os estudos, além de uma bolsa estudantil que lhes permita afastar-se da desestimulante fragilidade financeira que não os deixa estudar como deveriam. Como o próprio editorial afirma, a recente reforma do Ensino Médio pode, ao reformular os currículos, conseguir que a ação, em tese, seja capaz de reduzir a evasão escolar, enquanto o espectro das mazelas sociais, dentro e fora dos muros da escola, continua a cercar a vida de alunos brasileiros incapazes de aproveitar tudo o que o ato de estudar pode conceder a eles.

Os desalentadores dados geram cenário pouco animador em relação ao que o Ensino Médio vem enfrentando, mas, na contramão do que o editorial apresenta, a começar por estudantes, professores, pais e comunidade, resta o sentimento de não se deixar arrefecer ao se depositar confiança nos benefícios que a educação é capaz de trazer à formação escolar de indivíduos cuja vontade sempre recrudescer para que possam fruir do que a educação consegue proporcionar ao longo de suas vidas.

Em busca de encontrar no letramento literário caminhos capazes de gerar reflexões a respeito de alternativas viáveis a essa situação, o presente artigo embasa-se na leitura literária como processo dinâmico, amplo e complexo, apto a contribuir para a formação de jovens leitores que podem

encontrar, na literatura brasileira, suporte capaz de propiciar compreensão da realidade, com base na interação com o texto verbal em situações que envolvem experiências comunicativas inseridas tanto em um momento histórico como em um contexto social.

LETRAS E CONHECIMENTO

Vive-se há tempos um período em que a imagem (pintura, fotografia) partilhada com o som (cinema, TV, internet) suplanta outras tentativas de aprendizagem. No século XXI, é por meio da sincronicidade da imagem e do som que muitas pessoas veem-se estimuladas a aprender, deixando a leitura, infelizmente, relegada a outras condições. Nem sempre foi assim. “O mais agudo dos nossos sentidos”, afirmava Cícero (106-43 a.C.), “é a visão” (CÍCERO, 1967, p. 87 apud MANGUEL, 1997, p. 42). Com esse órgão dos sentidos – observa Alberto Manguel em *Uma história da leitura* (1997) a respeito do comentário feito pelo autor romano nascido 100 anos antes do período cristão – aprende-se muito mais de um texto lendo-o do que ouvindo-o (p. 42). Mais de dois milênios depois, ninguém questionaria ou duvidaria do que afirmou o italiano Cícero na Antiguidade e, ao longo dos séculos e a favor de ideias similares, muitos estudos foram importantes ao apontar essa direção.

Leonardo da Vinci (1452-1519), ao esboçar o desenho de um cérebro, em 1508, com base no que Cláudio Galeno (129-199 ou 217 d.C.) chamou de “rede maravilhosa” (*rete mirabile*), expôs o pensamento daquele período em relação à percepção de como eram apreendidas as informações que chegavam ao indivíduo; da Vinci, já naquela época, tocava em uma questão que até hoje constitui objeto de preocupação em relação à leitura, e Manguel esclarece que, no tempo de Leonardo, a mente era vista como um “pequeno laboratório” no qual o que era recolhido pelos olhos, ouvidos e outros órgãos tornava-se impressão no cérebro, para, em seguida, ser canalizado pelo senso comum, transformando-se “em uma das várias faculdades – como a memória (...)” (MANGUEL, 1997, p. 46). Ler letras impressas, desde aquela época, significava conhecimento. “A visão de letras negras (para usar uma imagem alquímica) tornou-se, por meio desse processo, o ouro do conhecimento” (MANGUEL, 1997, p. 46). É em busca desse *ouro do conhecimento* que partem leitores de todas as épocas, e a leitura literária vem a ser mais eficiente quando estimulada por letramentos como o ensejado por Rildo Cosson em livros como *Círculos de leitura e letramento literário* (2017) e *Letramento literário: teoria e prática* (2018), obras que serão abordadas neste artigo.

A escola pública ou particular trabalha com a concepção de uma gestão e de um ensino superlativamente democráticos, mas no dia a dia da sala de aula nada impede que, diferente de uma postura progressista, a própria literatura brasileira contemporânea venha a ser alvo de visões retrógradas capazes de censurar obras literárias em que a sexualidade é vista como, supostamente, ofensiva ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Foi o que aconteceu com a recepção polêmica de dois romances recentemente publicados: *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório – que, após vencer o Prêmio Jabuti, de 2021, contou com a compra e com a distribuição de 90 mil cópias pelo Ministério da Educação (MEC), com base no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) –, e *Outono de carne estranha*, de Airton Souza, laureado com o Prêmio SESC de literatura de 2023. Ambos vêm recebendo restrições de diretores escolares que os acusam de propiciar situações narrativas irreconciliáveis com o público leitor cuja faixa etária encontra-se, justamente, dentre aqueles que estão no Ensino Médio.

Entretanto, o Estatuto somente proíbe, no ambiente escolar, obras que promovam a produção ou o acesso a conteúdos sexuais envolvendo crianças e adolescentes, como menciona o advogado Ariel de Castro Alves, pertencente à Comissão da Criança e do Adolescente, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que reitera, no caso de *O avesso da pele*, que o romance não viola o estatuto: “Se o livro não contém cenas de sexo explícito ou pornográficas, por meio de fotos e imagens de crianças e adolescentes, e sim apenas descrições literárias de relações sexuais entre adultos, não vejo nenhum crime ou violação ao ECA”, afirma Alves, que também já presidiu o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (FRANCO; MARTINS, 2024, p. C1).

Não é intuito deste artigo tratar da perseguição de escritores, a despeito de ato tão desprezível como o que envolve a censura a livros; como mencionado, a intenção é voltar-se à leitura literária. Desse modo, é preciso enfeixá-la em meio à vida escolar proporcionada pelo Ensino Médio atual, quando se tem a educação como possibilidade de transformação social na vida de um indivíduo e a literatura como forma de ampliar a visão de mundo de jovens leitores.

É por esse motivo que se mostra imprescindível a reflexão acerca

do ensino da literatura brasileira, dentro do contexto da educação básica, considerando-se que ela está em consonância com o que se espera dela do ponto de vista democrático, a despeito do que possam pensar diretores de uma e de outra escola sobre livros que, para tratar de sexo, optam pela ousadia e não pelo recato.

É por isso que se celebra uma escola plurissignificativa, capaz de fornecer às crianças e aos adolescentes a escolarização básica e gratuita ofertada tanto durante os nove anos do Ensino Fundamental quanto nos três anos do Ensino Médio. Nos anos 1990, sob a perspectiva do primeiro grau ocorrendo da primeira à oitava série, a escola democrática pública já era defendida por educadores como José Carlos Libâneo, que, em *Didática*, refere-se aos “conhecimentos sistematizados” e ao “desenvolvimento [das] capacidades físicas e intelectuais” dos estudantes como benefícios alcançados por meio do ensino (1994, p. 44). O que, por sua vez, não significa afirmar que a educação no Brasil tenha conseguido extinguir um analfabetismo secular, o qual vem perdurando durante toda a história do país, contabilizando-se os períodos colonial e nacional; ou seja, mesmo com o fim do período monárquico e com o início da República, em 1889, até hoje, 135 anos depois, a educação brasileira ainda é incapaz de dar a todas as crianças e a todos os adolescentes o sentido exato do que a cidadania plena representa, sob o ponto de vista econômico, político e social.

Quais caminhos seriam possíveis, a fim de se evitar entraves que dificultam o sucesso de políticas públicas que não atendem a demandas sociais urgentes e imprescindíveis em relação à educação brasileira? Diante de respostas difíceis de ser encontradas, é preferível a estrada menos percorrida, onde a literatura aguarda por leitores que querem chegar até ela, e tendo a sala de aula como destino. Muitas são as veredas, mas, como mencionado, estas linhas ocupam-se da reflexão a respeito do ensino da literatura na educação básica e do papel que a leitura literária pode ocupar a fim de dirimir problemas graves, os quais minam as forças dos educandos, especialmente.

Na transição entre o final do século XX e o atual, Libâneo notou avanços que foram alcançados por leis e diretrizes voltadas à educação e que, em um sentido prático, traduziram-se na meta imprescindível de se levar as habilidades práticas da leitura e da escrita a estudantes de todo o país:

A democratização do ensino supõe um sólido domínio das matérias escolares, com especial destaque à leitura e à escrita, como pré-condição para a formação do cidadão ativo e participante. O ensino das matérias e o desenvolvimento das habilidades intelectuais contribuem para estabelecer os

vínculos entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o indivíduo. Amplia no indivíduo a compreensão de suas tarefas no mundo material e social e alarga os seus horizontes para perceber-se como membro de uma coletividade mais ampla que é a humanidade, para além da sua vivência individual e regional nas comunidades rurais ou urbanas. (LIBÂNEO, 1994, p. 44)

Como Libâneo aponta, ler e escrever são habilidades essenciais na vida do ser humano, e elas têm de ser promovidas em situações em que a interação social leve à compreensão de uma cidadania cada vez mais condizente com a vida moderna a que todos estão sujeitos. Dessa maneira, da Constituição de 1988 à Lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o processo de remodelação da educação brasileira alavancou os ensinos básico e superior, regularizando-os e organizando-os com base em princípios em que a participação democrática da escola mostrou-se imprescindível à formação das pessoas, o que, a contrapelo, reverbera negativamente nos indivíduos que se veem subtraídos dos benefícios que o ensino básico tem a lhes proporcionar.

Carlos Alberto Faraco, em *Linguagem escrita e alfabetização* (2012), lamenta que, em 2011, em pleno século XXI, o Brasil ainda fosse uma nação com 11% de sua população adulta vivendo as trevas do analfabetismo, enquanto 12% de crianças entre oito e nove anos também não sabiam ler e escrever, como o IBGE declarou em 2009. “Não só não temos conseguido eliminar o analfabetismo adulto, como continuamos a produzir novas gerações de analfabetos”, afirmou (FARACO, 2012, p. 81). E prosseguiu:

Os índices do Censo Escolar MEC-IBGE mostram que há uma forte correlação negativa entre índices de analfabetismo e o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de cada região: quanto maior o índice de analfabetismo, menor o índice de desenvolvimento humano. Portanto, nosso desenvolvimento social se ressentia fortemente da lacuna histórica que nos acompanha há séculos. (FARACO, 2012, p. 81)

Analfabetismo e IDH, em parceria, têm como resultado mazelas que ainda hoje mostram-se como obstáculos ao Ensino Médio, como Faraco (2012, p. 81) e o editorial da *Folha de S.Paulo* deixam perceber. Já a respeito da precariedade histórica do sistema de ensino brasileiro, em que a adoção do ensino de língua portuguesa nas escolas data de 1872, Faraco apontou o

resultado do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2005, em que apenas 26% de brasileiros, entre 15 e 64 anos, eram “plenamente alfabetizados” (2012, p. 81). A expressão, na prática, afirma o autor, significa que, naquele ano, um quarto dessa população (26%) lia “corriqueiramente”, entendia “textos longos medianamente complexos” e escrevia “com relativa fluência” (FARACO, 2012, p. 81), mas, analisando de outra forma, significa que “30 milhões de pessoas numa população de quase 200 milhões”, caracterizados como “plenamente alfabetizados”, não estavam aptos a ler e a escrever como deveriam (FARACO, 2012, p. 81). Já a respeito desses 200 milhões de pessoas, o que esperar dos outros 170 milhões de brasileiros que se mostraram alheios ao hábito de leitura?

Na história da humanidade, sistemas de leitura e de escrita inexisteram em civilizações ágrafas, mas, desde que sociedades grafocêntricas passaram a se organizar tendo os hábitos de ler e de escrever enraizados em sua concepção, o ser humano pôde, com o domínio da técnica, tornar menos árdua a vida e, após ondas sucessivas oriundas da revolução industrial, atingir o patamar em que se encontra hoje, quando, além de grafocêntricas, as sociedades tornaram-se grafocêntricas digitais, ao ter a Era do conhecimento invadindo a individualidade de cada um, levando a tecnologia à humanidade de uma forma até então nunca vista, e toda a profusão de telas, do celular ao monitoramento de cidades, passando pelas TVs cada vez maiores em tamanho e em definição, teve, em sua concepção, a leitura e a escrita na raiz evolutiva por onde a sociedade avançou.

Diante disso, contando também com a preservação dos hábitos de leitura e de escrita, como conciliar a proposta da leitura literária como chave a ser utilizada por jovens leitores que, reféns de mazelas sociais históricas, veem-se apartados da literatura, uma vez que, a eles, ela tem pouco ou nada a propiciar? Por outra forma, como o letramento literário pode auxiliar a literatura a fortalecer a educação brasileira, especialmente na educação básica, ao contribuir para a formação de jovens leitores?

Como Antonio Candido afirmou: “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (2017, p. 178). Para o autor de *O direito à literatura*, um de seus mais célebres ensaios, natureza e função da literatura interligam-se ao compreender três “faces” essenciais. Há, nos enunciados literários, significados intimamente ligados à concepção com que são erigidos em uma estrutura; isto é, forma e conteúdo interagem indelevelmente em um sentido em que – e então chega-se à segunda face – uma expressão espelha a realidade, pois a literatura é uma forma de expressão capaz de manifestar emoções ou mesmo a visão de mundo de indivíduos e de grupos. É o que, por

sua vez, leva à terceira face, em que a literatura é vista também como uma forma de conhecimento, o que amplia a experiência humanizadora que cabe a ela conceber: com a arte literária, a humanidade exercita a reflexão, a aquisição do saber, a alteridade, o refinamento das emoções, a abordagem dos problemas que a vida traz, o senso da beleza, a sugestão da complexidade do mundo e das pessoas e, por fim, e muito importante, o cultivo do humor (CANDIDO, 2017). São por benefícios como esses que, em sala de aula, a literatura e o letramento literário devem andar juntos, de mãos dadas.

LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento no vocabulário pedagógico mantém-se associado à alfabetização, mas ele ultrapassa o aprendizado que se detém apenas ao alfabeto, pois amplia as funções que envolvem a escrita, como, por exemplo, inseri-la em práticas sociais coletivas. Faraco distingue o letramento da alfabetização:

A alfabetização – tradicional tarefa da escola – passou a ser entendida como uma parte do processo muito mais amplo do letramento. Nesse sentido, os eventos letradores antecedem a alfabetização, acompanham os momentos específicos de aprendizagem do alfabeto e do sistema alfabético e vão muito além desses momentos específicos. A alfabetização apenas fornece a chave do sistema gráfico. Não esgota em si o processo do letrar, que é muito mais amplo e se realiza em múltiplos eventos socioculturais, não apenas escolares. (2012, p. 12)

Antecessor da alfabetização, o letramento a incorpora para mantê-la presente nas fases subsequentes à infância, e é, em todas elas, importante ferramenta na formação do indivíduo, especialmente, quando é utilizado para fins educacionais. É o que se pode identificar não apenas nas palavras de Carlos Alberto Faraco, mas também no que afirma Rildo Cosson, para quem o letramento literário, dentro do universo escolar, cumpre papel importante ao contribuir com a formação de leitores.

Porém, o letramento literário não é o mesmo letramento aplicado às crianças. O substantivo “letramento” associado ao adjetivo “literário” é um processo dinâmico e ininterrupto pelo qual a literatura é apreendida como linguagem, a fim de auxiliar na formação de jovens leitores: a arte literária, com o letramento literário, tem muito a ganhar com a experiência de leitura

dos jovens leitores na educação básica, e vice-versa. Ao lado deles, auxiliando-os, estão professores de literatura que querem buscar novas (e inovadoras) maneiras de aprimorar a experiência de seus alunos com os livros, especialmente, por se ocupar de uma experiência de leitura que, literária, na educação básica, tem como estrela principal a literatura, que, por sua vez, recebe a atenção necessária na BNCC, como se nota a seguir:

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras (sic) e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018)

Ao se voltar para a literatura, com a leitura literária, a distinção faz do letramento literário um recurso estimulante para a formação de leitores; estes, de acordo com o que espera a BNCC, devem analisar obras brasileiras, portuguesas, dos povos indígenas, dentre outras, partindo em busca da estrutura que as compõem, como também do estilo e das diferentes abordagens discursivas que sua linguagem traz. Além disso, o contexto em que são produzidas, pela implicação direta que têm com sua época, faz que possam ser discutidos em sala de aula o diálogo intertextual com outras produções artísticas, a visão de mundo que uma obra carrega e a sua inserção em um movimento estético.

Cosson e outros autores (como CANDIDO, 2017), ao colocar a literatura no centro da aprendizagem, partem por caminho partilhado por professores também preocupados em conceder aos alunos o acesso ao conhecimento que ela pode apresentar e que, com o letramento literário, jovens leitores podem fruir, assertivamente, como, por exemplo, a habilidade específica EM13LP52, da BNCC, exposta anteriormente, espera que ocorra em relação ao ensino de língua portuguesa no 1º, no 2º e no 3º ano do Ensino Médio.

A fim de alcançar esse objetivo, Cosson entende que é preciso considerar posturas e opções que, caso desprezadas, podem acabar por invalidar a experiência de leitura estendida pelo letramento literário. Fazem parte dessas decisões propostas de se trabalhar com leituras atuais e sem deixar de insistir no trabalho com a produção de texto, por se tratar este de momento crucial em que os alunos abandonam um momento de passividade

de leitura (caso eles nada anotem ou deixem de fazer inferências suscetíveis e necessárias ao ato de ler) e partem para atividades referentes à produção textual, quando diversos gêneros textuais podem ser contemplados na produção escrita dos alunos, para que possam fixar a experiência em um nível mais profundo de compreensão do objeto literário.

A respeito da habilidade de escrita dos estudantes dos três anos do Ensino Médio, as habilidades EM13LP53 e EM13LP54, respectivamente, afirmam: “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, e-zines etc.)” (BRASIL, 2018) e “Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, fanclips etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário” (BRASIL, 2018).

Nas duas habilidades específicas destacadas, a produção textual pode ser amplamente motivada pelo letramento literário que Cosson defende, contando com a leitura e a escrita que suas propostas valorizam, como será visto adiante. Nesse sentido, produzir textos (como “comentários apreciativos”) ou textos críticos (como “resenhas”), a respeito de livros, de filmes ou de discos, compreendem suas atividades em sala de aula.

Discos de Cartola e dos Racionais MCs (*Sobrevivendo no inferno*) fazem parte do conteúdo exigido por vestibulares como os da Unicamp, enquanto um filme como *Bacurau* (2019), de Kleber Mendonça Filho, tornou-se objeto de análise do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2023, sem contar a seleção de obras literárias anualmente cobrada pela FUVEST e por outros exames.

Há de se pensar também nas diferentes mídias, plataformas, gêneros, derivações artísticas etc., que resultam do contato dos alunos com o texto literário, o que ocasiona produções discentes em *blogs*, *vlogs* e *sites* diversos, os quais redundam em paródias, *fanfics*, *clips* e outros trabalhos que expõem e estimulam a criatividade e o viés artístico de adolescentes e jovens leitores.

Para Cosson, o termo “atual” não significa que apenas obras recentes ou contemporâneas devem ser lidas, interpretadas e discutidas, para, finalmente, tornar-se objeto de escrita dos alunos, tomando como base o que o letramento literário pode prover (2018, p. 34-35). *Dom Quixote* (1605), *Os lusíadas* (1572), a *Bíblia*, *Sagarana* (1946), *O auto da barca do inferno* (1517), *Três versões de Judas* (1944), dentre outras obras das mais diversas épocas, podem ser revitalizadas na experiência empírica de leitura de jovens leitores, sem que, em uma leitura turva, de pouca fixação, eles sintam-se

privados do conhecimento que tais textos proporcionam.

Nas práticas de leitura recentes, com a leitura sofrendo a ameaça diária imposta por produtos tecnológicos cada vez mais avançados, há ainda lugar para os clássicos? Os clássicos, como Ítalo Calvino ressaltou, são livros que não devem ser excluídos da experiência de leitura das novas gerações, especialmente, ao se pensar na releitura, momento quando obras lidas no passado são retomadas em outras fases na vida dos leitores: “[...] deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos [...], nós com certeza mudamos e o encontro é um acontecimento totalmente novo” (CALVINO, 1993, p. 11).

E, seguindo em outra direção, deve-se valorizar o periférico ou a centralidade do cânone? “Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”, afirma Cosson, que continua: “(...) muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida”, justifica o autor, considerando que o “letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não”, para, enfim, concluir que é “essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (2018, p. 34).

Para o autor, no embate entre o clássico e o contemporâneo, a despeito da opção entre um ou outro, antes, é preciso valorizar o diálogo direto que põe em sintonia obra e público-leitor, em vez de pôr em confronto esses dois vértices da pirâmide que, com a presença do autor, contemplam um sistema literário, como problematizou Antonio Candido em *Formação da literatura brasileira* – momentos decisivos:

[...] há várias maneiras de encarar e de estudar a literatura. Suponhamos que, para se configurar plenamente como sistema articulado, ela dependa da existência do triângulo ‘autor-obra-público’, em interação dinâmica, e de uma certa continuidade da tradição. Sendo assim, a brasileira não nasce, é claro, mas se configura no decorrer do século XVIII, encorpando o processo formativo, que vinha de antes e continuou depois. Foi este o pressuposto geral do livro, no que toca ao problema da divisão de períodos. Procurei verificá-lo através das obras dos escritores, postas em absoluto primeiro plano, desde o meado daquele século até o momento em que a nossa literatura aparece integrada, articulada com a sociedade, pesando e

fazendo sentir a sua presença, isto é, no último quartel do século XIX (CANDIDO, 2000, p. 15-16).

Mas é possível afirmar que a sala de aula contemporânea mostra-se reticente aos clássicos, uma vez que, em sua maioria, foram escritos por homens (em vez de mulheres), com pigmentação de pele branca (em vez de parda, preta etc.) e com uma visão de mundo eurocêntrica amalgamada em séculos de colonização e longe de se mostrar derrotada em processos de aculturação, no choque entre culturas diversas em que a igualdade não pôde sair ganhando do embate desigual entre nações tidas como superiores perante outras? Como os professores devem lidar com questões semelhantes a essa?

Professor de muita experiência com alunos da educação básica e superior, Cosson pôde ao longo de sua práxis docente desenvolver com pesquisadores, alunos, professores e leitores práticas de leitura e de escrita em que a preocupação consiste em incentivar o ingresso da literatura nas leituras à espera dos alunos. Pensando em como tornar *atual* e atrativa a leitura dos clássicos literários para leitores que já nasceram em um mundo de *smartphones* e de toda sorte de dispositivos digitais beneficiados pela mais alta tecnologia, o professor Cosson aproximou-se do letramento literário com o intuito de contar com a leitura literária capaz de lidar com todos esses desafios que vêm minando as forças da literatura nesta Era digital.

Foi em busca de enfatizar a importância e a atualidade de um texto literário que Cosson estipulou alguns passos decisivos em sua proposta de apropriação da linguagem literária, como a leitura de seu livro *Letramento literário – teoria e prática* (2018), deixa perceber, uma vez que eles, por sua prática persuasiva e centrada no jovem receptor, mostram-se coerentes como propostas voltadas ao ensino da leitura e da literatura no ambiente escolar.

Pensando dessa forma, o que teriam crianças, adolescentes e, também, experientes professores a aprender com o letramento literário, como apresentado por Cosson?

O primeiro passo é chamado de “Motivação”, etapa que inicia a “sequência básica do letramento literário na escola”, para, em seguida, ser sucedida de outras, chamadas de “Introdução”, de “Leitura” e de “Interpretação” (COSSON, 2018, p. 51).

Seria possível, de acordo com a postura em sala de aula de cada professor, adaptar a “sequência básica” proposta pelo autor? Além disso, assumindo esse processo, torna-se o caminho mais viável e coerente com o atual ensino de literatura para o Ensino Médio, já hoje aquém da abordagem autor-obra-contexto histórico, pensando-se especialmente nos alunos, para que eles possam aprender de forma mais dinâmica e concernente à sala de aula do século XXI, otimizada pela presença das Tecnologias Digitais de

“MOTIVAÇÃO”

A “motivação” vai além do que, tradicionalmente, professores de literatura faziam (e ainda fazem) em sala de aula; isto é, vincular a biografia de um autor a um movimento literário específico e, com base nesse procedimento, apresentar o contexto histórico dentro do qual a obra passa a ser esmiuçada e discutida. Mas em vez de optar pelo procedimento pelo qual gerações de alunos e de professores aprenderam literatura na escola, Cosson sugere o uso de atividades com as quais os professores podem interagir com os alunos, para que, dessa forma, jovens leitores em formação acabem imergindo nas obras em si. Esse é o porquê de sua preocupação com o que chama de “motivação”. O autor, para ilustrar o passo inicial da “sequência básica”, expressão que utiliza para apresentar sua forma de se trabalhar literatura com os alunos, sugere a leitura do conto “O herói”, de Domingos Pellegrini (1949-), texto que, em seu livro, *Letramento literário – teoria e prática* (2018), Cosson apenas menciona de passagem, sem se aprofundar nele, mas que, por sua importância para que seja possível entender melhor como a “motivação” age, pode ser mais explorado aqui, como se buscou fazer a seguir.

Enfeixado com outras quatro narrativas curtas em *Tempo de menino* (1997), o conto apresenta a história de um garoto que, no fim da tarde, após ter feito o dever de casa, “contado todos os rabiscos da parede” e decorado “as cicatrizes da mesa”, tem apenas meia hora para fazer de seu dia um “grande dia” (PELLEGRINI, 1997). O menino sai para a rua com um tambor e imagina-se em uma parada militar. É quando se surpreende com o atropelamento de um cãozinho, o qual verte sangue pelos ouvidos e, por causa de seu estado, é morto por um homem, logo em seguida, com dois tiros.

O garoto volta para casa e, sem apetite, recusa-se a comer, o que obriga os pais a deixarem-no de castigo no quarto, por uma hora, tempo suficiente para que reveja em sua imaginação o cachorrinho perto de si, sofrendo; quando, finalmente, a mãe permite que ele saia do castigo, ele sai vagaroso e indeciso, andando pelo corredor. É nesse momento que ele deixa algo de sua infância para trás, porque deixa o quarto “mais velho” (PELLEGRINI, 1997), sinalizando no leitor que a experiência da morte acrescentou algum novo aprendizado ao menino, que, entre o acontecimento recente e o impacto que o evento teve sobre si, consegue finalmente jantar, mas já não mais como a criança que, há poucas horas, existia naquele garoto

ávido em atingir o auge do seu dia, brincando.

O rapazinho, a partir daí, já não era mais o mesmo, e o rito de passagem marca-o, fazendo-o preservar um sangue-frio que, nos anos 1970, torna-o um herói aos outros meninos que o ouvem contar que, com um espeto de churrasco, fora ele (e não o adulto) que houvera matado o cachorro com duas estocadas fatais. Eis a sagração do herói, em que o mérito não se encontra em uma merecida glória alcançada com façanhas de guerra, mas na suposição de que, naquela época, um menino deveria agir como um homem, “decidido e macho” (PELLEGRINI, 1997), e não como uma menina que, dentro do mundo diegético, optaria por fazer um enterro ao cachorro, enquanto o garoto, não, uma vez que ele deixou o “bicho” no mato, morto e exposto a céu aberto (PELLEGRINI, 1997).

A despeito das idiosincrasias do período, na distinção maniqueísta anexada ao suposto comportamento esperado de meninos e meninas, trata-se de um conto capaz de gerar debate e reflexão, tanto em relação à visão de mundo desse garoto quanto na suposição a respeito de como meninos deveriam agir diante da morte.

Cosson traz, como “motivação” para a leitura de “O herói”, de Pellegrini, uma atividade chamada “Rito de passagem”, que “consiste em conversar com os alunos sobre as diferenças entre o mundo dos adultos e das crianças” (2018, p. 55). Nas palavras do autor, daí em diante:

(...) solicita-se [aos alunos] que anotem o que consideram comportamento adulto. As definições devem ser lidas para a turma e discutidas de maneira breve. Em um segundo momento, o professor solicita que os alunos escrevam o que acham necessário para se chegar à maturidade. O texto produzido nessa motivação pode ser utilizado para introduzir a interpretação no final da sequência básica (COSSON, 2018, p. 55).

Como se nota, ainda não seria o momento da “interpretação”, visto que se trata de uma rápida atividade em que as discussões são breves. Porém, mesmo assim, contrastando o que era ser criança nos anos 1970 e, hoje, cinquenta anos depois, o professor, ultrapassando o que o autor de *Letramento literário* – teoria e prática (2018) propõe, poderia exercer sua própria conduta, verificando ainda durante a “motivação” como os alunos veem a postura severa que um menino, nesse período, deveria ter em relação ao horizonte de expectativas que tangencia o gênero masculino ao qual o garoto pertence, e não somente, como propõe Cosson, o que representa a

maturidade na distinção entre as fases que contrapõem os universos infantil e adulto.

Por se tratar de uma proposta diferente da que usualmente ocorreria, saindo da leitura e da discussão em grupo e seguindo para o momento da produção textual de cada aluno, a “motivação”, mais do que atrelar vida e obra de um autor a um contexto histórico-literário, mostra-se como uma atividade que exerce momentos de reflexão nos alunos, tanto no levantamento das respostas em relação às diferenças entre crianças e adultos como na produção de texto a ser gerado após tal apontamento e discussão do assunto entre professor e alunos. Nesse caso, lida ou não para a turma, a produção textual – subsequente à discussão em grupo e, como ressaltado, enfatizada pela dura caracterização que a narrativa proporciona – fixa uma experiência marcante ao jovem leitor, que, provavelmente, muito tempo depois, será capaz de lembrar-se desse momento valioso de sua experiência, em que sua imaginação de leitor, por meio da literatura, recebeu estímulos capazes de registrar, em sua memória, leitura que, com o debate e a produção textual, pode figurar-se nele em uma condição que vai além da passividade com que esses mesmos alunos recebem as informações do professor sobre um autor, sua obra e o contexto histórico em que ambos são inseridos.

Outra proposta pertinente encontrada na “motivação” é a que Cosson atribui o nome de “Contos de fadas hoje”. Nessa atividade, os alunos recontam de forma muito criativa histórias infantis ouvidas vida afora:

A motivação, denominada *Contos de fadas hoje*, parte da memória dos alunos. Em uma breve atividade oral, o professor solicita que relembrem de contos de fadas e os anota no quadro-negro. Após ouvir o relato de alguns contos, o professor divide os alunos em grupo e entrega um ou dois papéis enrolados contendo nomes de objetos modernos, tais como liquidificador, telefone, televisão etc. A tarefa é recontar o conto de fada incorporando esses objetos de forma coerente. Para encerrar, todos devem ler seus contos de fadas modernizados (COSSON, 2018, p. 56).

E mais uma vez a produção escrita dos alunos não é posta em segundo plano: após a grata surpresa que a atividade propõe, eles veem-se incentivados a inserir um artefato moderno em um texto arcaico, no qual, até então, nunca decerto os adolescentes pensaram em incluir um telefone, um liquidificador, uma televisão. A criatividade de muitos educadores ao explorar o espaço da sala de aula leva a situações como essas, em que, como exemplo de “motivação”, a atividade é capaz de cativar alunos, ao fazê-los

usar sua imaginação para que, cada um, possa reescrever um conto de fadas pertencente ao “maravilhoso puro” (TODOROV, 2014, p. 50), o que constitui não apenas o momento imprescindível da produção textual, como também a inovação em relação a histórias que, até então, estavam fadadas apenas ao que se esperava delas.

Professores que, hoje, quisessem replicar experiência parecida em suas aulas, poderiam recorrer a situações similares, excedendo, novamente, à proposta de Cosson, como por exemplo: um *spray* de pimenta nas mãos de Chapeuzinho Vermelho acabaria com as más intenções do Lobo Mau; Cinderela poderia chegar ao baile não em uma carruagem que, antes, era uma abóbora, mas de Uber; a perna que ficou inacabada por falta de chumbo haveria de ser suplantada por uma prótese mecânica, com a qual o Soldadinho de chumbo teria condições de raptar a princesa de papel e, ambos, no barquinho levado pela enxurrada, poderiam navegar pelo mundo, selando o amor de ambos com aventuras que, à mercê de uma imaginação adolescente, resultaria em um texto capaz de ser tão prodigioso quanto o conto de fadas original.

Ao longo de anos de experiência profissional, muitos professores têm enraizados em si certas posturas que, em sala de aula, apresentam-se com bastante eficácia diante do desafio de formar jovens leitores, mas também é inegável, considerando os dois exemplos mencionados anteriormente, o quanto a “motivação” sugerida por Cosson pode transformar-se em uma produção textual cativante, única, ao contar com a participação ativa desses incipientes leitores, que, além disso, ainda deverão ler em voz alta suas produções, levando-os a uma interação social que, como incentiva a BNCC, nunca deve ficar de fora da sala de aula.

Os passos ulteriores da “sequência básica” proporcionam uma vereda que, também, pode ser customizada e ampliada pelo professor e pelos alunos.

“INTRODUÇÃO”

Após a “motivação”, é somente na “introdução” que, pela primeira vez, são apresentados o autor e sua obra no contexto da aula em si, seja para que os alunos tenham em mente a que período literário pertencem ambos, seja para que se possa ampliar o conhecimento deles a respeito de o porquê de se estar trabalhando em sala de aula com uma produção artística específica.

Cosson enfatiza o cuidado que o professor deve ter na apresentação de uma narrativa, especialmente em relação à síntese do enredo,

uma vez que tal atitude – se engendrada de forma enfadonha ou sem envolvimento do docente e dos discentes – pode soterrar o interesse dos alunos por ela; é por esse motivo que, na “introdução”, é preciso tomar cuidado com o caráter *mecânico*, usual, moroso, que tal momento pode representar aos alunos, caso o professor venha a dar pouca importância a ela.

“Muitas vezes, achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos”, afirma Cosson, que continua: “Ela vai falar por si só” (2018, p. 60). Mas o autor alerta: “De fato, ela fala e pode até prescindir da intervenção do professor, mas quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você” (COSSON, 2018, p. 60). Nesse sentido, como se fossem bússolas a servir de guias, os professores devem direcionar a atenção dos alunos, o que compreende, como afirma Cosson, uma postura de ativa participação tanto docente quanto discente: nada deve ser desprezado quando se pretende chegar à inserção convidativa que a obra literária pode trazer para a vida do aluno.

“LEITURA”

A “leitura”, o próximo passo da “sequência básica”, mantém o docente a uma distância muito próxima dos alunos, sem deixá-los à deriva. Faz lembrar o apanhador de Salinger, que não deixa as crianças caírem no precipício, como se lê em *O apanhador no campo de centeio*. Nessa etapa, segundo Cosson, o acompanhamento do professor em relação à leitura empírica realizada pelos alunos não deve deixar de ser monitorado, e é aqui que entram os “intervalos”. “Durante esse tempo [de leitura efetiva], cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos”, afirma Cosson (2018, p. 62). “Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas” (2018, p. 62).

É gratificante no letramento literário a concepção centrada no jovem leitor, que, mesmo que ele queira, nunca acabará por ficar livre da presença do professor e de seus colegas de turma; os “intervalos” trazem esse espírito solidário que remete à alteridade, uma vez que mantém o andamento da leitura dos alunos em um ritmo que se mostra em consonância com a dos demais, de modo que ninguém deixará de contar com a ajuda do outro na construção de sentidos que, juntos, empreendem. Como proposto pela “leitura”, o aspecto solidário – por privilegiar a interação social e (inter)dependente do outro – também não deve ser deixado de fora da sala de aula:

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (2018, p. 27).

Da solitude (palavra pertencente ao Vocabulário Ortográfico do Português – VOP), com a solidão do leitor em sua leitura literária individual, à solidariedade celebrada pela alteridade, esse *concerto* polifônico promovido pela leitura literária estimula a participação dos alunos do Ensino Médio em sua aproximação com a literatura, uma vez que, como mencionado, o espírito comunitário interpessoal está na base do letramento literário. Nesse caso, cabe ter em mente o que afirmou Libâneo anteriormente a respeito de cidadania e de coletividade, pois o aspecto comunitário também recai sobre a interpretação, uma vez que se compartilham pontos de vista sucessivos e – muitas vezes – opostos entre si, em relação à compreensão de passagens mais herméticas de uma obra.

A esse respeito, voltando aos “intervalos”, dentro da “sequência básica” dedicada à “leitura”, Cosson propõe duas atividades: a primeira consiste em ler “textos menores”, que se mostram afins à obra lida pelos alunos e que são, por isso, capazes de funcionar como uma “focalização sobre o tema da leitura (...), permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2018, p. 63). Já a segunda atividade “pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar” (COSSON, 2018, p. 63).

Em sala de aula, a segunda proposta, efetivamente, poderia iluminar pontos obscuros que, eventualmente, venham a ocorrer a jovens leitores. Nesse sentido, indo mais uma vez além do que Cosson propõe, o professor e os alunos poderiam, juntos, abordar a novela inicial de *Sagarana*, “O burrinho pedrês”, de Guimarães Rosa (1908-1967).

Por ser a primeira das nove narrativas que integram a obra, o professor – por meio do letramento literário – pode auxiliar seus alunos, ao conceder aos jovens leitores uma fruição maior da narrativa, uma vez que se torna possível trabalhar com ela buscando a compreensão em “microanálise”, o que situará muitos leitores não apenas em “O burrinho pedrês”, mas em

toda a obra (*Sagarana*). Tal atitude significa dar a Rosa uma atenção maior, pois o conjunto de narrativas lido de forma apressada pelos estudantes, muitas vezes, mais os afasta do que os aproxima do sublime e singular universo literário onde o autor mineiro foi tantas vezes desprezado por alunos que consideraram difícil e incompreensível a leitura de uma obra tão fascinante quanto *Sagarana*, especialmente por conter – como lembra Paulo Rónai – “subistórias” (expressão do próprio Rosa) que, aparentemente tergiversando, quebram o fio narrativo do qual se veem alheios aqueles leitores que vão *de encontro* à obra publicada em 1946, e não *ao encontro dela*:

As nove peças que formam o volume *Sagarana* continuam a grande tradição da arte de narrar. O gênero peculiar do autor é, aliás, a novela, e não o conto. A maioria das narrativas reunidas no livro são novelas, menos por sua extensão relativamente grande do que pela existência, em cada uma delas, de vários episódios – ou “subistórias”, na expressão do escritor –, aliás sempre bem-concatenados e que se sucedem em ascensão gradativa. O gênero, em suas mãos, alcança flexibilidade notável, modifica-se conforme o assunto, adapta-se às exigências do enredo. Pois esta maleabilidade é justamente uma das características da novela moderna. (RÓNAI, 2001, p. 16)

É de se lamentar que tais “subistórias”, que, como lembra Rónai, enriquecem a narrativa rosiana, modernizando-a, afastem os jovens leitores que, por esse motivo, têm uma experiência de leitura pouco reveladora, incapaz de levá-los a uma fruição literária estimulante e que, infelizmente, mostra-se frustrante – decepcionante até – a muitos leitores que se veem apartados do que o universo rosiano poderia lhes trazer, uma vez que, sem achar nada, ali, que sirva como recompensa, ficam alheios à impressionante grandeza que *Sagarana* proporciona a todos que atravessam obra tão significativa da moderna literatura brasileira de meados do século XX.

“INTERPRETAÇÃO”

Já o último estágio da “sequência básica”, ou seja, a “interpretação” – sem ignorar a complexidade que ela carrega, como “entretecimento de enunciados”, “inferências” etc. (COSSON, 2018, p. 64) –, constitui-se de dois momentos: um, interior, e outro, exterior.

No primeiro (“interior”), há a decifração das palavras, das frases, dos parágrafos, dos capítulos, até se chegar à compreensão geral da obra. “É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária (...)” (COSSON, 2018, p. 65). Trata-se da leitura caudalosa, torrencial, do texto literário, a qual jamais deve ser substituída por um resumo ou por uma adaptação cinematográfica, apenas para se citar dois subterfúgios utilizados por leitores pouco afeitos ao prazer que a leitura concede.

Em seguida, o momento exterior já não é mais apenas o ato solitário da leitura, mas sim a interação embasada pela solidariedade ao se contar com a contribuição do outro, o que acrescenta elementos interpretativos ao que foi lido antes, individualmente, pelo jovem leitor. É nessa hora que a leitura passa a ser vista mais do que nunca como um ato social repleto de possibilidades de aprendizado:

Na escola (...) é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2018, p. 66).

Como uma atividade significativa de apropriação da linguagem que a literatura traz, o letramento literário de Cosson não é uma *reinvenção da roda* – como ele mesmo comenta – mas uma proposta capaz de levar educadores a partir por novos caminhos, sem que eles venham a, desistindo, perder-se por conta da dificuldade de se implantar dentro da sala de aula uma nova proposta que vai além da individualidade da leitura solitária, como já se discutiu.

Ao apontar para a comunidade de leitores que pode ser criada com base na proposta defendida por Cosson, a expectativa traduz-se na alteridade que a leitura solidária da literatura ocasiona, como exposto; isto é, ao se pensar no outro, coloca-se em evidência não apenas o conhecimento mediado pela leitura, mas a ampliação da visão de mundo que a literatura fornece. Assim, no centro de tudo, a obra literária disponibiliza a jovens leitores em formação um universo muitas vezes desprezado por muitos deles, seja pela incapacidade para se tomar gosto pelo hábito de leitura, seja pela má condução de aulas feita por um professor, pois esse docente, em vez de se preocupar com o aprendizado que a leitura pode estender a seus alunos,

baliza-se em informações externas ao texto, como contextos históricos, biográficos ou relativos a escolas literárias, o que pode extinguir a arte literária em muitos leitores em formação. Essa postura pode levar à ineficiência da literatura não apenas na fase escolar, mas – infelizmente – por toda a vida de muitas pessoas que podem ficar excluídas da magia que palavras redigidas por grandes poetas, escritores e dramaturgos, supostamente, deveriam trazer a elas. Daí a recompensa que o letramento literário partilha com leitores literários em formação, como se lê em *Círculos de leitura e letramento literário*:

No que tange à literatura, Plutarco nos dá uma pista significativa ao mencionar que Alexandre dormia, em suas campanhas militares, com uma espada e uma cópia da *Iliada*, que havia sido corrigida por Aristóteles, sob o travesseiro. Esse dado nos leva a supor, considerando o magistério de Aristóteles na Academia, que mestre e discípulo leram e discutiram a obra de Homero em vários momentos. É essa prática de ler e discutir os textos que constitui qualquer aula de literatura, ou seja, uma aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até fazer do texto literário uma referência em sua vida, tal como Alexandre Magno faz com Aquiles, o herói do poema homérico, a quem se diz que tentou emular e acreditava ser descendente. (COSSON, 2017, p. 115)

CONCLUSÃO

Com base no que Cosson ensina, em relação à “Motivação”, à “Introdução”, à “Leitura” e à “Interpretação”, este artigo, por fim, acrescenta duas outras possibilidades de atividades em sala de aula, ambas inspiradas pelo letramento literário: a primeira é relativa à obra *Sagarana*; a outra, a *Claro enigma*.

O professor e os alunos podem tomar como exemplo *Sagarana*, a começar com a primeira narrativa (“O burrinho pedrês”), a qual se abre ao leitor desta forma: “Era um burrinho pedrês, miúdo e resignado, vindo de Passa-Tempo, Conceição do Serro, ou não sei onde no sertão. Chamava-se Sete-de-Ouros, e já fora tão bom, como outro não existiu e nem pode haver igual” (ROSA, 2001, p. 29). Recebida, muitas vezes, como um elogio ao esforço de pessoas que sofrem com o etarismo, a saga vivida pelo animal pintalgado de preto e branco é, no mínimo, enternecedora e, durante a etapa

da “interpretação”, a sala de aula pode contar sucessivamente com a leitura dos estudantes em voz alta, utilizando-se os primeiros parágrafos – com suas frases, orações e períodos – a fim de se fruir do universo diegético do escritor mineiro.

Nesse momento, além do estímulo do professor, comentários a respeito do que aquelas frases expressam devem circular livremente pela sala. É um passo adiante, porque é quando ocorre aprendizado maior: enquanto um aluno expõe o que uma determinada passagem, lida solitariamente por ele, significa – como visto na “sequência básica”, trata-se do momento “interior” da “interpretação” –, os demais estudantes podem manifestar-se, dizendo se concordam ou não com a interpretação feita pelo colega – e, nessa altura, já se trata do momento “exterior”, ou seja, de alteridade, de cumplicidade com o outro, de solidariedade, enfim – e, assim, a etapa da “interpretação” toma forma entre aqueles que, após terem lido o texto em casa, não haviam compreendido o que ele queria expressar integralmente e, com isso, podem, com a soma das leituras solitária e solidária, aprofundar a compreensão individual e coletiva que tinham da obra de Guimarães Rosa.

E, buscando acrescentar novas práticas ao que Cosson apresenta, como “motivação” à leitura de *Sagarana*, o professor pode, por exemplo, propor a discussão do que significam e o que representam as “subhistórias” de Rosa, mostrando aos alunos como o autor mineiro ampliava a dimensão das narrativas, indo do conto às novelas com base na quantidade de personagens, subtramas, aspectos ligados à flora e à fauna, bem como à maneira singular utilizada pelo autor para a concepção técnica de seus textos literários. O procedimento deve mostrar-se fecundo, uma vez que os alunos podem perceber o patamar que a narrativa brasileira alcançou desde que Rosa publicou suas obras, poucas, mas de grande relevância à literatura brasileira e – por que não? – universal.

Demais exemplos como esses, que excedem à sugestão feita por Cosson, podem ocorrer. Seria o caso de envolver professor e alunos, também, pelos caminhos da poesia, utilizando-se como elo entre eles “A máquina do mundo”, poema de *Claro enigma*, de Carlos Drummond de Andrade. Dentre o que poderia ocorrer, uma proposta seria a de que, durante uma aula, sejam expostos elementos de análise poética, os quais podem ser esmiuçados à luz do que Ezra Pound afirmou a respeito da melopeia (a musicalidade, o ritmo, a coloquialidade), da fanopeia (as imagens poéticas) e da logopeia (a construção de sentidos).

Como sugestão, a atividade – exercida no estágio da “motivação” – poderia chamar-se “Teoria versilibrista em prática”, visto que ela privilegia a recepção que a forma poética, diferente da prosa, pode receber dos jovens leitores, e, assim, em etapas posteriores, o professor trataria também das

cinco primeiras partes do livro como concebidas pelo autor, uma vez que a última (a sexta, composta unicamente de “A máquina do mundo”), de trás para frente, já pôde, inicialmente, ser trabalhada com mais profundidade pelos alunos. Em sala de aula, trabalhos como esses podem contribuir para a aquisição dos aspectos técnicos (escansão, *enjambement*, rimas toantes e consoantes, ritmo, imagens, figuras de linguagem etc.) e, também, para a discussão solidária dos recursos semânticos obtidos por todos, professor e alunos, após a etapa da “leitura” e durante a fase da “interpretação” dos versos do poeta de Itabira, MG.

Agindo dessa forma, é possível o professor mostrar a seus alunos que Drummond, em seus versos, pôde possibilitar tanto uma visão religiosa – “(...) assim me disse, embora voz alguma/ ou sopro ou eco ou simples percussão/ atestasse que *alguém, sobre a montanha//* (...) e o *absurdo original e seus enigmas,/ suas verdades altas* mais que todos,/ *monumentos erguidos à verdade;*” (ANDRADE, 2012, p. 106-107, *grifos nossos*) – quanto libertária a seus jovens leitores, considerando que uma segunda interpretação poderia embasar-se no que a máquina teria a dar a eles, que poderiam *abrir-se* ou *fechar-se* (como o eu lírico faz) ao que ela, a máquina do mundo, teria a ofertar, especialmente, a alunos do 3º ano do Ensino Médio em momento tão peculiar da vida, isto é, prestes a deixar o ambiente familiar e seguro da casa dos pais, onde cresceram, para seguir rumo à formação universitária que, uma vez aprovados nos vestibulares, estará à espera deles.

A máquina do mundo, para o eu lírico de Drummond, fecha-se diante de sua insegurança, mas, e para eles, esses alunos de 15 e de 16 anos, o que ela teria para lhes oferecer?

a máquina do mundo se entreabriu
para quem de a romper já se esquivava
e só de o ter pensando se carpia.

(...)

Abriu-se em calma pura, e convidando
quantos sentidos e intuições restavam
a quem de os ter usado os já perdera

(...)

convidando-os a todos, em coorte,
a se aplicarem sobre o pasto inédito
da natureza mítica das coisas,

assim me disse (...)
(ANDRADE, 2012, p. 105-106)

Na segunda possibilidade semântica de interpretação, isto é, na visão dos alunos, eles poderiam vislumbrar uma possibilidade de, no lugar do eu lírico, encarar o desafio proposto pela máquina do mundo? Em outras palavras, eles poderiam ver, na condição imposta pelo artefato drummondiano, algum significado entre aceitar ou não o que a máquina lhes pergunta, considerando o que vem a seguir, em relação à iminente etapa da vida deles, ainda obscurecida pelo que o vestibular lhes impõe? Diante de oferta tão provocativa, como eles deveriam agir? Diferente do eu lírico do poema ou de forma semelhante?

Muitos alunos, certamente, aceitarão o desafio proposto pelo poema, enquanto outros podem até permanecer calados, naquela incerteza bem propícia à idade, mas é inegável que o desafio encontra-se aberto em suas vidas e, dessa forma, por meio da poesia, podem experimentar uma resposta, enquanto a presença atemorizadora do vestibular ainda se encontra em um futuro ulterior em suas vidas.

É por possibilitar que a literatura brasileira possa ingressar na vida de alunos do Ensino Médio que o letramento literário faz-se necessário à sala de aula, e nunca é demais não se esquecer do que afirmou Antonio Candido a respeito da literatura feita no Brasil:

Comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós. Se não lermos as obras que a compõem, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou compreensão. Ninguém, além de nós, poderá dar vida a essas tentativas muitas vezes débeis, outras vezes fortes, sempre tocantes, em que os homens do passado, no fundo de uma terra inculta, em meio a uma aclimação penosa da cultura europeia, procuravam estilizar para nós, seus descendentes, os sentimentos que experimentavam, as observações que faziam — dos quais se formavam os nossos (CANDIDO, 2000, p. 10).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro enigma*. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BORGES, Jorge Luis. *Curso de literatura inglesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CÍCERO. In: MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 42.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCO, Marcella; MARTINS, Pedro. O avesso do avesso. Disponível em: <https://acervo.folha.uol.com.br/digital/leitor.do?numero=50577&maxTouch=0&anchor=6491552&pd=f7bca1a7ed217891cb2689c485de3517> . Acesso em: 15 mar. 2024.

GARGALO EDITORIAL. *Folha de S.Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinioao/2024/01/gargalo-educacional.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PELLEGRINI, Domingos. *Tempo de menino*. São Paulo: Ática, 1997.

RÓNAI, Paulo. A arte de contar em *Sagarana*. In: ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. 67. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 16.

ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. 67. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

TORODOV, T. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Data de recebimento: 10 abr. 2024

Data de aprovação: 10 ago. 2024