

Leitura e Ensino na Contemporaneidade

Experiência e Reflexão

Rita Jover-Faleiros
Francine Fernandes Weiss Ricieri
(organizadoras)



S
 A
 T
 R
 E
 L
 C
 T
 M
 N
 O
 P
 E
 Â
 R
 E
 S
 A
 N



Universidade Federal de São Paulo

Reitora

Raiane Patrícia Severino Assumpção



Editora Unifesp

Diretora

Mirhiane Mendes de Abreu

Conselho Editorial

Mirhiane Mendes de Abreu (presidente)

André Medina Carone

Arlenice Almeida da Silva

Daniel Campos de Carvalho

Elbert Macau

Fátima Couto

Luiz Mello

Márcia Abreu

Mauro Aquiles La Scalea

Ronaldo Christofolletti

Coleção Letras Contemporâneas

Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – Campus Guarulhos

Editores

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Anderson Salvaterra Magalhães

Luís Fernando Prado Telles

Pedro Marques Neto

Conselho Científico

Estudos Literários

Ana Maria Machado (Universidade de Coimbra – Portugal)

Gregório Foganholi Dantas (Universidade Federal da Grande Dourados)

Nataniel Ngomane (Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)

Roberto Acízelo Souza (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Tania Martuscelli (University of Colorado Boulder – Estados Unidos)

Wilberth Salgueiro (Universidade Federal do Espírito Santo)

Estudos Linguísticos

Ana Paula Duboc (Universidade de São Paulo)

Augusto Soares da Silva (Universidade Católica Portuguesa – Braga)

Beth Brait (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Juanito Avelar (Universidade Estadual de Campinas)

Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Maria Clara Keating (Universidade de Coimbra – Portugal)

Maria Lúcia Leitão de Almeida (Universidade Federal do Rio de Janeiro)



Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo

Diretora Presidente

Maria José da Silva Fernandes

Conselho de Administração

Flávio Tayra, José Leovigildo de Melo Coelho Filho

Superintendente de Publicações

Mirhiane Mendes de Abreu

Leitura e Ensino na Contemporaneidade

Experiência e Reflexão

Rita Jover-Faleiros

Francine Fernandes Weiss Ricieri

(organizadoras)

Coleção Letras Contemporâneas
Volume 3



Leitura e ensino na contemporaneidade: experiência e reflexão / Rita Jover-Faleiros e Francine Fernandes Weiss Ricieri (organizadoras). -- São Paulo: Editora Unifesp, 2025.
246 p.; ePub. - (Coleção Letras Contemporâneas; v. 3)

ISBN 978-65-5632-198-1 (e-Pub)

1.Linguagem. 2.Leitura. 3. Aquisição de linguagem. 4. Leitura – Ensino – Aprendizagem.
I. Jover-Faleiros, Rita. II. Ricieri, Francine Fernandes Weiss. III. Título.

CDD 401

Elaborado por Creuza Andréa Trindade dos Santos – CRB 8/11.218

Apoio CAPES

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da CAPES.

Editora associada à  **Associação Brasileira das Editoras Universitárias**

Direitos em língua portuguesa reservados à

EDITORA UNIFESP
Universidade Federal de São Paulo
Rua Sena Madureira, 1 500 – 5º andar
Vila Clementino – São Paulo – SP – 04021-001
(11) 5576-4848 ramal 8393
www.editoraunifesp.com.br



@EditoraUnifesp



@EditoraUnifesp



@editoraunifesp

Sumário

Apresentação, 7

EXPERIÊNCIA

1. A Pedagogia com Base em Gêneros de Textos da Escola de Sydney: Interface entre Pressupostos e Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Superior, 19

Orlando Vian Jr., Karen Andresa Teixeira Santorum e Miliane Moreira Cardoso Vieira

2. Círculos de Leitura nas Aulas de Língua Inglesa, 35

Alexandre Rodrigues Nunes e Antonieta Megale

3. Diários de Leitura em Sala de Aula de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens, 51

Gabriela Rodella de Oliveira

4. Fatos e *Fakes* no Ensino de Leitura: Manipulação e Ponto de Vista em Discussão, 61

Suzana Leite Cortez e Vanda Maria Elias

5. Formar Leitores/Espectadores pela Leitura Subjetiva das Obras, 76

Nathalie Lacelle e Gérard Langlade

6. Letramento Científico nas Aulas de Leitura do Componente Curricular Língua Portuguesa, 87

Guilherme Brambila

7. Solidários na Perplexidade: Sobre a Leitura de Narrativas Autorreflexivas Contemporâneas, 103

Ligia Gonçalves Diniz

REFLEXÃO

8. A Democracia do Livro: Leituras de Rancière a partir da América, 116

Eduardo Horta Nassif Veras e Tiago Guilherme Pinheiro

9. Informatividade: Uma Proposta de Ensino de Leitura, 131

Aline Rubiane Arnemann

10. Intermedialidade como Método Analítico para Recepção de Novos Produtos
Midiáticos, 145

Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi

11. Leitura e Argumentação na Educação Básica: Interfaces no Livro Didático de
Língua Portuguesa, 157

Sandro Luis da Silva

12. O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura no Modelo Transacional e Seu
Potencial Diálogo com a Base Nacional Comum Curricular, 171

Dahlin Pereira Lucas e Rita Jover-Faleiros

13. O Sujeito Lector-Escritor: Breve História Francesa de um Paradigma Didático
Contemporâneo, 191

Jean-François Massol

14. “Pirlimpisquice”: Leitura, Resistência e Loucura, 209

Francine Fernandes Weiss Ricieri

Créditos das Imagens, 228

Sobre os Autores, 229

Índice Remissivo, 235

Apresentação

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Jorge Larrosa, *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência*

A virtude da nossa inteligência está menos em saber do que em fazer: “Saber não é nada, fazer é tudo”. Mas esse fazer é, fundamentalmente, ato de comunicação. E, portanto, “falar é a melhor prova da capacidade de fazer o que quer que seja.” No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso: “Quando o homem age sobre a matéria, as aventuras desse corpo tornam-se a história das aventuras de seu espírito”. E a emancipação do artesão é, antes de mais nada, a retomada dessa história, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como poeta: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável. Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar, é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender: “Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana”.

Jacques Rancière, *O Mestre Ignorante*

Este livro tem sua origem em uma circunstância concreta. Visando à consolidação de suas práticas investigativas e ao atendimento à demanda por contribuições para a Educação Básica, o Programa de Pós-graduação em Letras da Unifesp concorreu, em 2022, ao Edital n. 16/22, Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação (PDPG), Pós-doutorado Estratégico, reunindo, para tanto, pesquisadores das duas linhas de pesquisa do programa (Estudos Linguísticos e Estudos Literários) em torno da constituição de objetivos de trabalho comuns, voltados à reflexão sobre leitura, ensino da leitura, formação de leitores e formação de professores, considerando-se esses objetos e questões como afins. O projeto revestia-se também, institucionalmente, do objetivo de formalizar o que se entende como o caráter misto do Programa.

A publicação do Edital n. 16/2022 reafirmava a reflexão sobre a centralidade da leitura nos documentos oficiais que organizam a educação básica, seja porque o ensino da leitura é um dos pontos de convergência entre as duas áreas de concentração implicadas nas Letras (Estudos Linguísticos e Estudos Literários), seja porque, no caso específico do PPGL, um conjunto significativo de pesquisadores credenciados no programa dedicava-se, em alguma medida, aos problemas que seriam elencados na proposta apresentada, engajando-se na produção de conhecimento acerca de processos

sociais, culturais e/ou cognitivos implicados não somente na leitura de maneira geral, mas também nos processos de aprendizagem da leitura, relevantes para o ensino básico, tanto no que diz respeito à democratização do acesso a teorias e conhecimentos já estabelecidos quanto no que diz respeito à implementação de metodologias inovadoras nas áreas de saber envolvidas.

A proposta apresentada pelo PPGL contou com a participação dos seguintes professores doutores, credenciados no Programa: Ana Luiza Ramazzina Ghirardi; Francine Fernandes Weiss Ricieri; Janderson Luiz Lemos de Souza (coordenador); Orlando Vian Junior; Renata Philippov; Rita Jover-Faleiros; Sandro Luís da Silva e Vanda Maria da Silva Elias. Ainda no final de 2022, foi aprovada e, na sequência, foram selecionados como bolsistas os professores doutores Aline Arnemann e Guilherme Brambila Manso.

Tudo considerado, a presente proposta de contribuição com a Série Letras Contemporâneas se organizou em torno da importância histórica do PDPG para o PPGL. Toma como núcleo organizador as questões de pesquisa e os pesquisadores que se envolveram naquela ação institucional (e que manifestaram disponibilidade para adesão ao cronograma previsto no Edital da Série), bem como os pós-doutorandos a ela associados. Foram acrescentados trabalhos de mestrands egressos do PPGL e pesquisadores externos ao Programa que mantêm relações de afinidade de pesquisa com o núcleo assim estabelecido.

Gostaríamos de salientar, nesse movimento (associável a desejos antigos – pessoais e do grupo implicado), sua dimensão prospectiva. De saída, aquele Pós-doutorado Estratégico era a primeira ação efetiva rumo à produção coletiva de uma nova linha de pesquisa que passaria a compor o doutorado do programa (então em projeto) e que tinha como centro estruturante exatamente o empenho na produção de uma potencial convergência entre Estudos Linguísticos e Estudos Literários. Seria uma convergência manifesta na colaboração em torno da produção de saber acadêmico relativamente às questões apontadas e que poderíamos sintetizar na alusão ao objeto comum (*leitura*). Em acréscimo e de uma perspectiva talvez mais panorâmica, aquele desejo de convergência parecia poder ser estendido ao próprio campo de estudos da *leitura* (ensino da leitura, formação de leitores, formação de professores da perspectiva da leitura), em que se observa historicamente uma compartimentação dos trabalhos.

Indicam-se, nessa situação, os limites da disciplinaridade tal como praticada de uma perspectiva tradicional. A compartimentação do campo responde às demandas do saber compreendido como *disciplinar*. Este livro se pretende *prospectivo* exatamente ao se inscrever na busca de *convergências* como resposta àquilo que se tem apresentado de maneira clivada. Busca-se a articulação das questões referentes à formação do leitor e ao ensino da leitura (em suas diferentes possibilidades), formalizando-se não apenas um desejo de união dessas duas áreas de conhecimento, mas também uma compreensão do conhecimento como algo que só artificial e precariamente se *delimita*. Algo que não pode deixar de ser, *ao mesmo tempo*, uma questão de linguagem, uma questão estética, uma questão política, uma questão que concerne aos afetos, uma questão que concerne aos desejos, à sociologia e à filosofia da educação, às transformações midiáticas, à compreensão de sociedade e à

constituição de subjetividades críticas e ativas em um mundo em processo de esfacelamento.

Ao buscar caminhos para possíveis convergências, estamos buscando em alguma medida a suspensão desses limites. Ideal ou utopicamente, o projeto diz respeito a colocar pessoas e correntes de pensamento para conversar, a observar em que medida trabalhos que se situam em pontos de partida diversos podem vir a ser complementares, nem que seja apenas na ambição de encerrá-los em um único volume. Trata-se de apontar em nossa leitura de cada texto o desejo de ver o que diferentes recortes teóricos podem ter de complementares. Em contrapartida, trata-se de observar como formulações similares podem surgir a partir de repertórios distintos. Como diria Isabel Solé (1998), a leitura constitui-se, de saída, como uma atividade eminentemente transdisciplinar, pertinente para o pensamento de toda e qualquer disciplina. Formula-se, então, aqui, o desejo de que possamos contribuir com a produção histórica dessa convergência tão necessária quanto desejável.

Ao escolher o título da coletânea (*Leitura e Ensino na Contemporaneidade: Experiência e Reflexão*), dialogávamos com uma formulação de Antoine Berman (1942-1991), que pensou a atividade da tradução a partir de sua natureza de *experiência* (cf. Berman, [1989] 2009). Propondo a criação de uma abordagem então nova, a “tradutologia”, Berman recuperava o *trânsito* entre duas categorias sempre presentes no discurso filosófico: reflexão e experiência. A tradutologia seria “a reflexão da tradução sobre ela mesma, a partir de sua natureza de experiência”. Ao se dobrar sobre si mesma com o intuito de se compreender, a “experiência” torna-se “reflexão”. A tradutologia consistiria, então, na retomada reflexiva da experiência que é a tradução e não em uma teoria que viria descrever, analisar e eventualmente reger essa atividade.

Este livro se organiza espelhando as imagens aí implicadas e pretende se debruçar sobre a leitura a partir de sua natureza de *experiência*. Do livre *trânsito* entre as duas instâncias, a leitura é simultaneamente uma experiência e uma experiência sobre a qual cada um dos capítulos busca, em sua especificidade, produzir reflexão. Retomando reflexivamente a experiência ou diferentes experiências em torno do objeto leitura, o livro busca operar dobra equivalente àquela pensada por Berman. Trata-se, vale a ênfase, de um movimento, de um gesto em *continuum*, o que a um primeiro olhar tornaria complexa e imprecisa nossa proposta de organização do volume a partir de dois núcleos estruturantes. No primeiro deles, entendemos alocar aqueles textos nos quais o elemento organizador central parece ser o encontro com a dimensão da experiência. No segundo, alocamos os trabalhos em que vislumbramos um acento na problematização que se converte em reflexão. Como em Berman, sem a pretensão de descrições rígidas, análises dotadas de vocação prescritiva ou pretensões de dogmatismos de qualquer ordem.

Assim, a parte I (Experiência) contou com sete contribuições (individuais ou coautorias), que distribuimos segundo a ordem alfabética dos títulos: “A Pedagogia com Base em Gêneros de Textos da Escola de Sydney: Interface entre Pressupostos e Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Superior” (Orlando Vian Jr., Karen Andresa Teixeira Santorum e Miliane Moreira Cardoso Vieira); “Círculos de Leitura nas Aulas

de Língua Inglesa” (Alexandre Rodrigues Nunes e Antonieta Megale); “Diários de Leitura em Sala de Aula de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens” (Gabriela Rodella de Oliveira); “Fatos e *Fakes* no Ensino de Leitura: Manipulação e Ponto de Vista em Discussão” (Suzana Leite Cortez e Vanda Maria Elias); “Formar Leitores/Espectadores pela Leitura Subjetiva das Obras” (Nathalie Lacelle e Gérard Langlade); “Letramento Científico nas Aulas de Leitura do Componente Curricular Língua Portuguesa” (Guilherme Brambila); “Solidários na Perplexidade: Sobre a Leitura de Narrativas Autorreflexivas Contemporâneas” (Ligia Gonçalves Diniz).

A partir de duas pesquisas de estágios pós-doutorais desenvolvidas no PPGL da Unifesp sobre o ensino de leitura e escrita à luz da pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (PGES), o texto de Vian Jr., Santorum e Vieira explora os pressupostos teóricos dessa abordagem e o modo como a pedagogia está organizada para o ensino de leitura e de escrita. Os autores apresentam a estrutura do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) e os elementos que o compõem para o ensino de leitura e escrita, bem como os impactos resultantes da sua implementação. Atendendo à vertente de formação de professores, contemplada pelo Programa Ler para Aprender, apresenta a atividade pedagógica e os elementos envolvidos para sua dinamização no ensino de leitura e escrita. O texto aborda duas experiências em que a PGES e seu CEA são operacionalizados em um curso de leitura instrumental em língua inglesa para Ciência da Computação e na preparação de material didático para o ensino de leitura por professores em um programa de mestrado profissional.

Alexandre Rodrigues Nunes e Antonieta Megale relatam um estudo realizado com alunos do nono ano em uma escola particular de São Paulo, utilizando o livro *Purple Hibiscus*, de Chimamanda Ngozi Adichie, e o método Círculo de Leitura em Pares (CLP), em que os alunos se dividem em grupos, rotacionam papéis específicos e registram suas reflexões em diários de leitura. Recorrendo a aporte teórico proposto por Gibson (2015), o estudo está centrado na análise das *affordances* (que podem ser ambientais, tecnológicas e linguísticas). No estudo, elas são observadas em excertos de diários de leitura (Rouxel, 2020) nos CLP (Jover-Faleiros, 2019; Daniels, 2002) em um ambiente propício à aprendizagem de línguas e à leitura literária.

Em “Diários de Leitura em Sala de Aula de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens”, Gabriela Rodella de Oliveira analisa uma experiência de trabalho com diários de leitura em sala de aula que acontece no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias (Lilt) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). O Projeto Pedagógico daquele Curso prevê um componente curricular (CC) obrigatório denominado “Ensino de Literatura e leitura literária”, implicando, por um lado, discussão de textos teóricos e metodológicos acerca do ensino de literatura, tendo como fundamento a formação do sujeito leitor e o fomento da leitura literária, e, por outro, leitura compartilhada de textos literários, como contos, poemas, peças e capítulos de livros, seguida de debate interpretativo. Os diários apresentados neste artigo foram produzidos a partir da leitura do livro *O Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago (1995), considerando que a formação de leitores literários pressupõe condições de desenvolvimento, por parte de tais leitores, de uma consciência sobre seu percurso de formação. Todo o processo convoca habilidades não apenas de

compreensão literal e funcional e de interpretação de textos literários, mas também de reflexão sobre a reação pessoal a esses textos e de avaliação crítica deles. Nesse sentido, o diário de leitura surge como dispositivo potente capaz de propiciar o desenvolvimento dessas habilidades leitoras, ao mesmo tempo que funciona como ferramenta didática apta a atender a diferentes desafios colocados às(aos) docentes pela educação básica e pelo ensino superior, na medida em que permite o acompanhamento e a avaliação desse processo por parte dos sujeitos implicados – docentes e discentes. O diário de leitura pode funcionar, portanto, como um instrumento para a formação de leitores e leitoras sujeitos de suas leituras e autônomos no que tange a suas relações com a literatura.

No capítulo “Fatos e *Fakes* no Ensino de Leitura: Manipulação e Ponto de Vista em Discussão”, Suzana Leite Cortez e Vanda Maria Elias dividem-se entre uma análise da concepção de *fake news* e um segundo momento, em que o foco se volta para a noção de ponto de vista, que diz respeito ao modo como um enunciador apreende um objeto de discurso na relação com outros enunciadores, de acordo com a abordagem rabateliana. Para tanto, selecionam a matéria “Hidroxicloroquina Provavelmente Ajudou na Pandemia, Conclui Reanálise dos Melhores Dados” (Vieira, 2022), para uma análise da construção do ponto de vista em *fake news* observando, ainda, sua orientação argumentativa, de modo a propiciar reflexões e possibilidades de leitura crítica no ensino de língua. O trabalho enfatiza a desinformação produzida por esse tipo de notícia, explorando os contornos políticos implicados e propondo estimular estudantes leitores a questionarem-se sobre a fidedignidade no modo de reportar as falas dos enunciadores e de situar o que eles pensam e como agem, no trabalho com a leitura. A tomada de consciência quanto às estratégias de manipulação usadas e o ponto de vista principal determinante para sua compreensão pretendem contribuir com estudos do texto e do discurso para o ensino de leitura.

Nathalie Lacelle e Gérard Langlade, pesquisadores associados a um movimento internacional (de raízes francófonas) relacionado ao surgimento e à consolidação dentro do campo da didática da literatura e do paradigma do sujeito leitor (cujo histórico é apresentado em outro trabalho incluído neste livro, de Jean-François Massol), contribuíram com o relato de pesquisa intitulado “Formar Leitores/Espectadores pela Leitura Subjetiva das Obras” (Lacelle; Langlade, 2007; traduzido por Maria Lúcia Dias Mendes), que analisa os resultados de uma pesquisa sobre a *leitura subjetiva* de obras literárias e cinematográficas em aulas de francês, cujo objetivo foi contribuir com o desenvolvimento de ferramentas metodológicas e didáticas que permitissem fixar, criar modelos e explorar o diálogo interficcional entre a ficção e as contribuições feitas pela subjetividade do leitor. A experiência foi conduzida na região de Toulouse, a partir da leitura de um “clássico” da literatura quebequense contemporânea, *Les Portes tournantes* (As portas giratórias), de Jacques Savoie, e sua adaptação cinematográfica, feita por Francis Mankiewicz. A experiência distingue leitura subjetiva e outras modalidades de leitura literária escolar (sem tirar o mérito de qualquer modalidade), sobretudo no que diz respeito à leitura analítica, com fortes embasamentos linguísticos e semióticos, e a abordagem ontológica, que depende muito da história literária. Enquanto essas duas últimas se detêm na análise objetiva

do texto, seja na descrição dos funcionamentos textuais ou filmicos, seja colocando em evidência conhecimentos sobre a literatura ou o cinema, suas histórias, seus códigos, suas categorias genéricas etc., a leitura subjetiva se interessa pelos desdobramentos da obra, pela maneira como ela afeta um leitor empírico. A identificação dos elementos textuais ou filmicos que o leitor/espectador faz não é controlada por uma abordagem metódica, visando a aquisição de saberes previamente definidos, mas pela relação singular que ele cria com a obra e que o torna sensível a algumas dificuldades que apresenta. O que faz a leitura acontecer – ou seja, o que gera envolvimento, suscita emoção, mobiliza a atenção do leitor – é o ponto de junção entre um segmento textual e a subjetividade. Essa experiência põe igualmente em evidência competências de leitura que enriquecem aquelas que desenvolvem a perspectiva semiótica da leitura literária – competências linguísticas, enciclopédicas, lógicas e retórico-pragmáticas.

O trabalho de Guilherme Brambila¹ aborda o “Letramento Científico nas Aulas de Leitura do Componente Curricular Língua Portuguesa”, discutindo desafios e possibilidades quanto à leitura de textos do universo científico nas aulas de leitura de língua portuguesa na educação básica. Partindo de um *corpus* que compõe uma pesquisa de Pós-doutorado Estratégico em andamento, utiliza textos do universo científico constantes em livros didáticos de língua portuguesa aprovados no último Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio para analisar em que medida essas produções reverberam visões de letramento científico e incluir sugestões que otimizem o trabalho docente. O texto advoga em favor de um olhar interdisciplinar a propósito da leitura de textos do universo científico no ensino básico, destacando, concomitantemente, a produtividade dos estudos em Linguística Textual no fomento de práticas de letramento científico nessa esfera.

Em “Solidários na Perplexidade: Sobre a Leitura de Narrativas Autorreflexivas Contemporâneas”, Ligia Gonçalves Diniz aborda a leitura de narrativas metaficcionais do século XXI, sugerindo que estas refletem de forma produtiva a experiência do sujeito ocidental na contemporaneidade, ao negociar nossa perplexidade diante dessa experiência, sem, contudo, ceder à ansiedade de oferecer interpretações estáveis a ela. O texto toma como ponto de partida uma reflexão de Frank Kermode acerca dos romances, tomados como “imagens da grande consonância temporal” por criarem relações de sentido na passagem do tempo, nos “consolando” da angústia diante do aspecto contingente da vida de fato. Atualmente, segundo a autora, tal consolo se ofereceria não como apaziguamento, mas como solidariedade. Obras como as de W. G. Sebald, J. M. Coetzee, Ben Lerner e Valeria Luiselli, apesar da dificuldade de leitura e interpretação que impõem, sobretudo pela tensão entre ficcional e não ficcional, constroem uma relação com a temporalidade que se mostra vulnerável como nós. Recuperam-se reflexões de teóricos como Luciene Azevedo, Timothy Bewes e Rita Felski, na defesa de que a prática de leitura e interpretação dessas narrativas possa se

1. Trabalho contemplado com bolsa de estudos do Programa de Pós-doutorado Estratégico, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

guiar por novos parâmetros, que privilegiem noções como a de compartilhamento, desperspectivação e apego.

Na parte II do livro (Reflexão), apresentamos outras sete contribuições (individuais ou coautorias), que distribuímos igualmente segundo a ordem alfabética dos títulos: “A Democracia do Livro: Leituras de Rancière a partir da América” (Eduardo Horta Nassif Veras e Tiago Guilherme Pinheiro); “Informatividade: Uma Proposta de Ensino de Leitura” (Aline Rubiane Arnemann); “Intermedialidade como Método Analítico para Recepção de Novos Produtos Midiáticos” (Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi); “Leitura e Argumentação na Educação Básica: Interfaces no Livro Didático de Língua Portuguesa” (Sandro Luis da Silva); “O Sujeito Leitor-Escritor: Breve História Francesa de um Paradigma Didático Contemporâneo” (Jean-François Massol); “O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura no Modelo Transacional e Seu Potencial Diálogo com a Base Nacional Comum Curricular” (Dahlin Pereira Lucas e Rita Jover-Faleiros); “‘Pirlimpsiquice’: Leitura, Resistência e Loucura” (Francine Fernandes Weiss Ricieri).

Em “A Democracia do Livro: Leituras de Rancière a partir da América”, Eduardo Horta Nassif Veras e Tiago Guilherme Pinheiro procuram desnaturalizar a imagem do livro enquanto objeto acabado, perfeito e evidente em si mesmo. Investigam, para tanto, o modo como certa concepção do livro como garantia redentora de certas expectativas não cumpridas (teológicas, morais, históricas, sociais, pedagógicas, culturais, estéticas, econômicas) prevaleceu no imaginário sobre a América, e suas repercussões nos modos de pensar a relação entre literatura e aprendizagem. Para tanto, é feita uma leitura das tensões presentes no famoso poema “O Livro e a América”, de Castro Alves (1847-1871). Nos versos desse poeta, uma visão de futuro do continente americano enquanto “pátria da imprensa” se choca com uma concepção metafísica de livro, que ecoa os *topoi* empregados em textos jesuítas como os de Antônio Vieira e Manuel de Nóbrega, mobilizados no contexto de conversão de indígenas e negros do Brasil colônia. Em seguida, é investigada a genealogia dessa concepção de livro em Agostinho de Hipona e Lutero. Por fim, recupera-se a pedagogia de Joseph Jacotot e a ideia de democracia tal como proposta por Jacques Rancière, de modo a repensá-las em busca de um processo emancipatório do livro e da literatura em movimento no contexto das Américas.

O capítulo “Informatividade: Uma Proposta de Ensino de Leitura” (Aline Rubiane Arnemann)² objetiva apresentar uma proposta de ensino de leitura sob a perspectiva do trabalho com o texto segundo a Linguística Textual. São apresentadas as noções de texto e de informatividade que fundamentam um encaminhamento dado ao trabalho com o texto como *lugar de interação* e a informatividade como uma forma de acesso ao texto e à complexidade constitutiva da leitura, com ênfase nas estratégias e aos objetivos de leitura, cruciais ao seu ensino. A proposta organiza-se em cinco etapas e é elaborada com base na informatividade. O trabalho focaliza, ainda, a dinamização da proposta realizada com estudantes escolares, bem como a exploração

2. Trabalho contemplado com bolsa de estudos do Programa de Pós-doutorado Estratégico, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

de dados gerados em sala de aula com o referido público leitor. Nas considerações finais, são registradas as contribuições do capítulo para interessados pelo ensino de leitura, sejam professores, sejam pesquisadores, evidenciando a efetividade da proposta de ensino de leitura apresentada para auxiliar o estudante a exercer seu posicionamento crítico cidadão na e fora da escola.

Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi (“Intermedialidade como Método Analítico para Recepção de Novos Produtos Midiáticos”) centra sua reflexão na proliferação imagética e suas combinações, analisando como diversos modais solicitam do leitor/receptor novos procedimentos cognitivos no âmbito do processo de recepção. Essa transformação das dinâmicas de recepção operaria uma reconfiguração dos modos de articulação entre o repertório midiático do receptor e o contexto socioinstitucional no momento da disseminação do produto de mídia. Baseando-se, sobretudo, no aporte teórico trazido por Lars Elleström (2017, 2021), o capítulo reflete sobre a leitura e recepção leitora de novos produtos multimodais do ponto de vista da intermedialidade e da comparação entre semelhanças e diferenças entre as mídias.

“Leitura e Argumentação na Educação Básica: Interfaces no Livro Didático de Língua Portuguesa”, de Sandro Luis da Silva, toma leitura e argumentação como desafios para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica, sobretudo no ensino fundamental. O capítulo propõe uma reflexão sobre as possíveis interfaces entre leitura e argumentação, apresentando, para isso, a análise de uma atividade de leitura argumentativa e sua contribuição para o desenvolvimento dessas habilidades dos alunos, tornando-os leitores críticos e competentes. O *corpus* é composto por um exercício de leitura contido em um livro didático de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter documental. Pela análise apresentada, é possível afirmar que o livro didático de língua portuguesa em estudo oportuniza um trabalho de leitura argumentativa. No entanto, para que essa leitura ocorra, é preciso que o professor tenha competência e formação adequada para conduzir os alunos a esse tipo de leitura. O objetivo formulado é contribuir para o trabalho com a leitura argumentativa na prática pedagógica da educação básica.

“O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura no Modelo Transacional e Seu Potencial Diálogo com a Base Nacional Comum Curricular”, de Dahlin Pereira Lucas e Rita Jover-Faleiros, aborda a aplicação do ensino explícito de estratégias de leitura no contexto educacional, utilizando como base o modelo transacional proposto por Manon Hébert (2019). O capítulo explora como esse recurso didático de verbalização das estratégias mobilizadas para a compreensão e interpretação do texto pode ser utilizado em situações de leitura literária em sala de aula, enfatizando a importância da explicitação das estratégias cognitivas e metacognitivas implicadas na leitura (ensino explícito), onde o professor demonstra e orienta os alunos sobre o processo de leitura. São estabelecidas relações entre esse aspecto do modelo proposto por Hébert e algumas formulações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificando-se convergências entre as estratégias de leitura propostas pela autora e as habilidades descritas no documento oficial brasileiro. Entende-se, com Hébert, que a mobilização desse recurso didático pode ajudar a melhorar a compreensão leitora dos alunos, promovendo uma maior consciência metacognitiva sobre os processos de

leitura. O texto também discute a relevância de integrar essas práticas no currículo escolar brasileiro para melhorar a qualidade da educação literária.

“O Sujeito Leitor-Escritor: Breve História Francesa de um Paradigma Didático Contemporâneo” de Jean-François Massol (2022) (traduzido por Márcia Valéria Martinez de Aguiar), recupera o contexto histórico de surgimento, na França, de uma nova maneira de conceber o ensino da literatura, em movimento progressivo de ruptura seja com o sistema das Belas Letras herdado da retórica, seja com a explicação de texto herdada de Lanson, em uma contestação teórica do sistema centrado na história literária nacional. Essa transformação, que se faz acompanhar de uma mudança institucional ampla tanto no sistema de ensino básico quanto na estrutura universitária, encontra sustentação teórica nas construções em torno da estética da recepção (particularizando-se a relevância de Hans-Robert Jauss, Umberto Eco e, em contexto francês, Michel Picard), e encaminha-se no sentido da produção de reflexões sobre a leitura subjetiva, de uma perspectiva didática. Picard desempenha um papel de grande relevância no estabelecimento da reflexão didática apresentada, ao focalizar no leitor “real”, ou empírico, recorrendo às teorias do jogo e à psicanálise freudiana para pensar esse leitor. Enquanto, naquele contexto, uma didática de filiação fundamentalmente linguística considerava a literatura como mais um tipo de categoria textual, as primeiras pesquisas em didática da literatura constituíram-se como reação a esse quadro, considerando questões ideológicas e éticas associadas à leitura das obras patrimoniais e contemporâneas e levando em conta, também, a dimensão coletiva da leitura escolar, ou ainda a dinâmica intersubjetiva que confronta cada sujeito leitor-escritor a todos os outros de sua sala e com o especialista, que é o professor. O trabalho também recupera um histórico bastante abrangente dos Encontros dos pesquisadores em Didática da Literatura, iniciados por Annie Rouxel e Gérard Langlade e logo internacionalizados (passando a abranger de universidades francesas até instituições de várias regiões francófonas, como Bélgica, Quebec, Suíça ou Tunísia), além de uma extensa série de outros eventos científicos, a elaboração e a realização de pesquisas, algumas delas coletivas, outras individuais, como no caso das teses, que desenvolveram reflexões sobre “o leitor empírico” no campo das didáticas disciplinares e o afirmaram como “paradigma didático”, uma nova maneira de conceber o ensino da literatura.

Em “‘Pirlimpsiquice’: Leitura, Resistência e Loucura”, Francine Fernandes Weiss Ricieri, a partir de uma leitura de “Pirlimpsiquice”, de Guimarães Rosa, pensa questões paralelas àquelas atualizadas no conto. A narrativa não estaria, portanto, no *centro* – compondo antes um movimento de reflexão sobre a loucura e a literatura (ou a loucura *na* literatura) em que se articulam pelo menos três questões: como a cena escolar atualizada no texto enseja a problematização de aspectos relativos ao caráter institucional da escola, da literatura, da crítica literária; como no conto se pode discernir uma formalização de tensões entre *sentido* e *resistência* ao sentido, entre *forma* e *resistência* à forma; como, por fim, a narrativa pode atualizar relações entre literatura e loucura. A relação com o conjunto do livro revela-se, sobretudo, na problematização da possibilidade de se pensar a leitura enquanto experiência *transmissível*, encenando-se, no capítulo, algumas das tensões aí implicadas.

Publicado inicialmente na revista *Remate de Males* (Ricieri, 2024) – à qual foi submetido antes que houvesse o projeto do presente volume –, o texto resulta de uma disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unifesp e das discussões derivadas, compondo o quadro institucional de surgimento desta edição.

Desde a sua concepção, este livro oscilou livremente entre sua inscrição institucional e sua inscrição nas experiências de cada um de seus autores. Inicialmente, não se poderia delinear com exatidão de que maneira cada um dos convidados reagiria às provocações implicadas na proposta elaborada. Ainda assim, considerando-se aquelas duas dimensões apontadas por Antoine Berman e que requisitamos como constitutivas do que desejávamos para o projeto, os trabalhos foram manifestando, à medida que os recebíamos, sua inclinação mais fortemente voltada para uma dimensão experiencial da leitura, ou para uma dimensão em que essa experiência se espelhava em reflexão. A leitura do conjunto dos capítulos permite, a nosso ver, observar como as diferentes visadas teóricas de um mesmo processo, a saber, a leitura, podem apontar para aquilo que inicialmente era uma expectativa ou aposta da organização e que, nesse resultado final, entendemos se apresentar como aquele *continuum* anteriormente referido – alternativa a um campo marcado pela clivagem e pelo maniqueísmo.

Rita Jover-Faleiros

Francine Fernandes Weiss Ricieri

Referências Bibliográficas

- BERMAN, A. “A Tradução e Seus Discursos”. Trad. M. Aseff. *Alea*, vol. 11, n. 2, pp. 340-353, jul.-dez. 2009.
- DANIELS, H. *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. 2. ed., Ontário, Canadá, Pembroke Publishers, 2002.
- ELLESTRÖM, L. *As Modalidades das Mídias II: Um Modelo Expandido para Compreender as Relações Intermediárias*. Porto Alegre, EdIPUCRS, 2021.
- _____. *Midialidade: Ensaios sobre Comunicação, Semiótica e Intermedialidade*. Porto Alegre, EdIPUCRS, 2017.
- GIBSON, J. J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Nova York, Classic Edition, Psychology Press, 2015.
- HEBERT, M. *Lire et apprécier les romans en classe: enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Quebec, Chenelière Éducation, 2019.
- JOVER-FALEIROS, R. “O Que Se Ensina Quando Se Ensina Literatura? Considerações sobre a Constituição de um Objeto”. In: DINIZ, L. G. & NAKAGOME, P. T. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, 2019, pp. 1-10 (coleção Leitura e Experiência, n. 57). DOI: <<http://10.1590/2316-4018575>>. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/25930>>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- LACELLE, N. & LANGLADE, G. “Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des oeuvres”. In: DUFAYS, J.-L. (org.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd’hui, pour quoi faire?* Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2007, pp. 55-64.

- MASSOL, J.-F. “Il Soggetto Lettore-Scrittore: Breve Storia Francese di un Paradigma Didattico Contemporaneo”. *Effetti di Lettura/Effects of Reading*, vol. 1, n. 1, 2022, pp. 17-29. DOI: <<https://doi.org/10.7347/EdL-01-2022-02>>. Disponível em: <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl/article/view/5715>>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- RICIERI, F. F. W. “‘Pirlimpsiquice’: Leitura, Resistência e Loucura”. *Remate de Males*, vol. 44, n. 2, 2024.
- ROUXEL, A. “Aspectos Metodológicos do Ensino da Literatura”. Trad. N. L. de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de & JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo, Parábola, 2020.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed., Porto Alegre, Artmed, 1998.
- VIEIRA, E. E. “Hidroxicloroquina Provavelmente Ajudou na Pandemia, Conclui Reanálise dos Melhores Dados”. *Gazeta do Povo*, 17 ago. 2022.

Experiência

A Pedagogia com Base em Gêneros de Textos da Escola de Sydney: Interface entre Pressupostos e Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Superior

Orlando Vian Jr.

Karen Andresa Teixeira Santorum

Miliane Moreira Cardoso Vieira

Introdução

A pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (PGES) refere-se a uma pedagogia de letramento que toma por base os gêneros de textos que circulam na escola. A tarefa de ensinar leitura no âmbito dessa pedagogia pode ser concebida a partir de duas perspectivas: (i) a questão complexa do ensino da leitura propriamente dita e (ii) a questão da natureza da tarefa de leitura em si.

Como forma de apresentar soluções a essas duas perspectivas, o programa Reading to Learn, originado na Austrália e normalmente referido como *R2L*, ou, em português, Ler para Aprender (LPA), oferece um conjunto de estratégias para leitura e escrita que pode ser utilizado em diferentes contextos de ensino, dos anos iniciais ao ensino fundamental, médio e superior. Esse conjunto de estratégias constitui-se em Gêneros do Currículo Ler para Aprender.

Neste texto, abordamos duas experiências no ensino superior, com o intuito de discutir os pressupostos teóricos dessa abordagem. Paralelamente a essas duas experiências, como forma de apresentar e discutir a interface entre os pressupostos e as práticas, são apresentados os diferentes elementos que compõem a PGES e as estratégias para o ensino de leitura e escrita por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), no âmbito do programa LPA a partir dessa perspectiva teórica.

Para ilustrar as possíveis interfaces entre o arcabouço teórico e as práticas pedagógicas com base na PGES, este texto apresenta, além desta introdução, os pressupostos para a pedagogia com base em gêneros de textos preceituada pela Escola de Sydney (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012) na segunda seção. Em seguida, na terceira seção, são apresentadas duas práticas ilustrando possibilidades de uso e

implementação do CEA conforme a PGES. Finalmente, são tecidas considerações sobre os aspectos envolvidos na implementação de uma pedagogia baseada em gêneros de texto no ensino superior e na preparação de material didático.

Pressupostos: Uma Pedagogia com Base em Gêneros de Textos

A teoria, a pesquisa e o ensino sobre leitura no Brasil têm uma trajetória bastante profícua, partindo de modelos relatados nos trabalhos seminais no país apresentados em Kato (1985) e Kleiman (1989, 1992), ou o trabalho de Freire (2001) sobre a compreensão crítica do ato de ler, passando por modelos para o ensino de leitura para fins acadêmicos e a significativa quantidade de trabalhos produzidos no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da PUC-SP, onde foi implantado o Centro de Pesquisa, Recursos e Informação nas áreas de Linguística Aplicada e Línguas Instrumentais (Cepril), o que aponta para a relevância da leitura em ambientes acadêmicos.

Em anos mais recentes, as investigações têm tomado como base a neurociência, partindo dos modelos ligados à alfabetização (Morais, 1996), ou ao cérebro e sua importância no ato da leitura (Dehaene, 2009) e o papel da memória e da cognição no ato de ler (Gabriel; Moraes; Kolinsky, 2016), por exemplo, dentre uma considerável gama de estudos que abordam os distintos elementos envolvidos no processo de ler.

No âmbito da teoria sistêmico-funcional, no contexto australiano, a leitura tem sido uma preocupação há praticamente quarenta anos, principalmente a partir de projetos envolvendo pesquisadores ligados à Universidade de Sydney consubstanciados principalmente em Martin e Rose (2012), em que as fases dos projetos são detalhadas e seus pressupostos teóricos e metodológicos são apresentados¹, como desenvolvemos na próxima subseção.

O PROGRAMA R2L/LPA NO ÂMBITO DA PGES

O que tem sido referido como pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (PGES) teve origem na Austrália, mais especificamente na Universidade de Sydney, com alunos e pesquisadores liderados por James R. Martin, no departamento de Linguística, e professores em escolas ao redor da universidade e, posteriormente, ampliando para outros pontos, cidades e países, inclusive no Brasil, onde começou a ter destaque em pesquisa e em propostas de ensino com base nessa pedagogia a partir dos anos 2014 e 2015, como apontam Rotava; Santos e Troian², embora, como também as autoras ressaltam, alguns pesquisadores venham utilizando o que propõe essa pedagogia há mais tempo.

1. Para um panorama das fases do projeto em língua portuguesa, cf. Vian Jr. (2018).

2. L. Rottava; S. S. dos Santos e I. C. Troian, “A Pedagogia de Gêneros em Contexto Brasileiro: um Panorama de Pesquisas que Empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem”.

Tendo passado por várias fases desde os anos 1980³, essa pedagogia está embasada na Linguística Sistêmico-funcional (LSF) de Michael Halliday, seu idealizador, cuja proposta é que o letramento ocorra por meio da linguagem e, portanto, foca em aprender A língua, aprender SOBRE a língua e aprender ATRAVÉS da língua.

Uma característica marcante da PGES é seu objetivo em dinamizar atividades didáticas de leitura e de escrita com foco nos gêneros de texto dos currículos escolares dos diferentes contextos em que a pedagogia é utilizada e de acordo com a necessidade de cada turma. O diferencial dessa pedagogia é a utilização, pelos professores, de uma metalinguagem pedagógica para abordar os gêneros de textos do currículo escolar em cada contexto e, desse modo, promover não apenas o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também uma metodologia para a sala de aula, pois trata-se de um programa profissional de aprendizagem, que fornece aos professores conhecimentos sobre pedagogia e sobre linguagem para usar com seus alunos em distintos contextos de prática.

Para ilustrar a produtividade dessa abordagem ao redor do mundo, o número 46 da revista *Lenguaje y Textos*, de 2017, apresenta experiências com a PGES em diferentes contextos de prática. No Brasil, o volume 46 da revista *Signo*, publicado em 2021, é dedicado a estudos que “abordam potencialidades do Programa LPA e seus desdobramentos em diversos contextos de ensino e de aprendizagem” (Santorum; Ramirez; Rottava, 2021, p. 1). Por fim, o volume organizado por Rose, Acevedo e Whittaker (2023) apresenta uma série de projetos de implementação do Programa *R2L* em diferentes países, inseridos em diferentes contextos educacionais em diferentes línguas e a dinamização do CEA, apresentado a seguir.

O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A proposta do CEA, no âmbito da PGES, está descrita principalmente em Rose e Martin (2012), em Rose (2020a, 2020b) e em Rose, Acevedo e Whittaker (2023). No contexto brasileiro, vêm sendo desenvolvidas pesquisas principalmente por Fuzer (2012, 2014, 2015, 2016, 2017) e investigadores ligados ao Ateliê de Textos, focando em trabalhos que conduzem investigações e produzem materiais didáticos para o trabalho com gêneros de texto em língua portuguesa, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, como relatam Fuzer, Gerhardt e Lima (2015).

Como vem sendo proposto, e como definido em Rose e Martin (2012), podemos vislumbrar o CEA a partir de três níveis de suporte para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, que se correlacionam com sua respectiva escala textual e seu correspondente foco de aprendizagem, como ilustrado na figura 1.1.

3. Cf. Rose e Martin (2012, capítulos 2, 3 e 4) para um histórico das fases desses projetos.



Figura 1.1 O ciclo de ensino e aprendizagem do Reading to Learn e seus níveis. Fonte: adaptada e traduzida de Rose e Martin (2012, p. 147) por Santorum (2019).

No Nível 1 de Suporte ao Texto, por meio dos gêneros do currículo LPA, quais sejam, Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Construção Individual de Textos, é explorado o texto como um todo, uma vez que o foco é o Registro e o Gênero textual, pensando nas etapas e fases em função das quais os textos são organizados para a construção de significados e funções sociocomunicativas a que servem.

O Nível 2 de Suporte inclui a Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Escrita Individual, tem como escala de texto correspondente Passagens Curtas e enfoca tanto o reconhecimento quanto a apropriação dos padrões de linguagem presentes nos textos, desde o nível oracional e sua organização interna, bem como as relações entre as orações no texto, pois o foco é o Registro, o Discurso e a Gramática.

No Nível 3 de suporte, cujos gêneros são a Escrita da Oração, Estrutura da Oração e Ortografia, a escala textual é a oração e o foco é o Discurso, a Gramática e a Ortografia, visando o reconhecimento de estruturas gramaticais e, principalmente nos anos iniciais, da grafologia.

Como apresentado no quadro 1.1, esses três níveis de suporte para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita funcionam como um parâmetro para implementação e dinamização do CEA.

Quadro 1.1 Níveis de suporte à leitura e à escrita

NÍVEL 1	Preparação para a leitura	Construção conjunta	Construção individual
NÍVEL 2	Leitura detalhada	Reescrita conjunta	Reescrita individual
NÍVEL 3	Formação de orações	Ortografia	Escrita de orações

Fonte: adaptado e traduzido de Rose e Martin (2012, *passim*).

Rose (2020b) propõe aspectos para o desenvolvimento da metalinguagem gramatical para a prática pedagógica, concebendo-a tanto a partir dos gêneros que podem ser focados para o ensino de leitura e escrita (por exemplo, estórias⁴, textos factuais, argumentos e reações a textos), a estrutura da atividade pedagógica pensada a partir da tarefa como um ciclo de aprendizagem, visando à construção da metalinguagem para os gêneros do currículo e do conhecimento na formação de professores e, finalmente, para a análise do gênero e do registro, focando nas famílias de gêneros e em suas etapas e fases para que seja possível ao professor pensar nos padrões de como os textos se organizam para instanciar diferentes gêneros, chegando, por fim, às estruturas gramaticais, partindo de unidades menores, de palavras e grupos de palavras, visando unidades maiores, como orações, períodos e a metáfora gramatical, pensando em uma metalinguagem para conceber uma gramática que seja suficiente para o desenvolvimento de letramentos nos diferentes níveis de ensino.

Em anos recentes (Rose, 2020a, 2020b; Santorum; Vian Jr., 2024), a PGES tem também sugerido o uso do programa e do ciclo de formação de professores, pois, conforme afirma Rose, trata-se de “um programa de aprendizagem profissional que fornece aos professores o conhecimento sobre pedagogia e sobre linguagem para aplicar a metodologia confiantemente com seus alunos. [...] A metodologia de sala de aula do *R2L* e o programa de aprendizagem profissional constituem um todo, um integrado no outro” (Rose, 2017, p. 2).

Com dados obtidos de dissertações e teses defendidas em programas brasileiros de pós-graduação e de artigos publicados em periódicos, o levantamento realizado por Rottava, Santos e Troian (2021) sobre pesquisas brasileiras que utilizam ou propõem atividades com o CEA demonstra “o engajamento de professores e pesquisadores em busca de melhores resultados no ensino básico do país, contudo evidenciam que há ainda lacunas a serem preenchidas para que a pedagogia seja efetivamente aplicada em contextos brasileiros” (p. 19).

Tomando esses pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos como base, apresentamos na próxima seção duas experiências práticas utilizando o CEA para o ensino de inglês instrumental em um curso de Ciência da Computação e na preparação de material didático por professores da educação básica.

Práticas: Duas Experiências com a PGES

Tomando os pressupostos teórico-metodológicos da PGES alicerçada em três pilares teóricos, quais sejam: (i) as propostas de Halliday sobre língua/linguagem; (ii) a LSF e, em seu arcabouço, a teoria de gênero e registro e os aspectos gramaticais consubstanciados na gramática sistêmico-funcional; e (iii) a sociologia da educação de Bernstein, esses elementos, combinados, bem como as várias experiências com o ensino de leitura e escrita na Austrália, culminaram no modelo do programa *R2L* e a proposta

4. Há diferenças na organização e em suas fases e etapas, assim como nas escolhas linguísticas, entre estórias (*story*) e histórias (*history*). Por isso, os dois termos são diferenciados na PGES e usamos, aqui, “estória”.

mais recente do CEA, apresentadas nesta seção por meio de duas experiências com o ensino de leitura e escrita no ensino superior.

UMA EXPERIÊNCIA COM A PGES EM CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS NA GRADUAÇÃO

Atualmente, a aprendizagem de inglês oferecida em disciplinas obrigatórias não é uma exclusividade dos cursos de Letras/Licenciatura, estando presente na estrutura curricular de muitos cursos de graduação, das mais diversas áreas e em diferentes contextos universitários. Um exemplo dessa realidade é o curso de Ciência da Computação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada no Rio Grande do Sul, contexto em que a experiência voltada à implementação da PGES é relatada.

Na sua estrutura curricular, vigente desde 2010, constam duas disciplinas voltadas para o ensino de Inglês Instrumental, oferecidas no segundo e no terceiro semestres do curso, respectivamente. Na ementa da disciplina Inglês Instrumental I, o objetivo é “Ler instrumentalmente textos em língua estrangeira, utilizando competências textuais, estratégicas e sistêmicas”, como consta no programa do curso. O conteúdo programático, de acordo com o projeto pedagógico do curso, encontra-se estruturado conforme ementa da disciplina⁵.

A disciplina de Inglês Instrumental II, por sua vez, tem por objetivo “Ler extensivamente textos em língua estrangeira, utilizando competências sistêmicas, textuais, estratégicas e discursivas”. O conteúdo programático pode ser acessado na página do curso. Essa disciplina se pautou, como pressupostos teóricos e metodológicos para o cumprimento do conteúdo programático, nos princípios da PGES a partir dos gêneros do conhecimento descritos na ementa e outros complementares.

Em uma das aulas dessa disciplina, foi realizada a implementação de um plano de aula elaborado por um aluno do curso de Letras, como parte de sua pesquisa de Iniciação Científica e como parte do seu trabalho final de graduação⁶. Uma vez que a pesquisa teve como enfoque a PGES, considerou-se oportuno implementar o plano por ele desenvolvido nesta turma de graduação, como forma de validação do plano para o aluno-professor e de experiência para a turma.

Por tratar-se de uma turma de ensino superior, cursando uma disciplina cujo foco é a leitura, a decisão tomada foi a de implementar apenas dois gêneros do currículo do programa *R2L*, apresentados na figura 1.2: Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada.

Para o desenho e criação do plano de aula, o aluno-professor tomou como base um dos princípios do CEA desenvolvido pelo programa *R2L*. Segundo esse princípio, é essencial o entendimento de que, para os estudantes adquirirem as habilidades de leitura, os professores precisam oferecer-lhes orientação explícita em cada nível do Ciclo ao dinamizarem a atividade pedagógica.

5. Ementa disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/ciencia-da-computacao/informacoes-do-curriculo>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

⁶ Agradecemos ao aluno Victor Souza Noal, do curso de Letras/Inglês da UFSM, pelo compartilhamento das atividades planejadas e implementadas e pela realização da pesquisa.

Tecnicamente, cada atividade pedagógica possui uma estrutura orbital, com uma Tarefa de aprendizagem no núcleo. Esse núcleo é precedido por um Foco que especifica a Tarefa, seguido por uma Avaliação (Rose, 2014; Rose, Martin, 2012). Para a realização da Tarefa, junto da turma, é essencial um momento de Preparação do professor, que ocorre antes da aula, para o fornecimento de suporte para a Tarefa. Após a realização da Tarefa, ocorre um momento de Ampliação, que visa ampliar o conhecimento a partir daquilo que o aluno respondeu. O termo Ampliação foi reinstanciado para o português dessa forma por fazer jus ao sentido apresentado na teoria, cujo original é *Elaboration*.

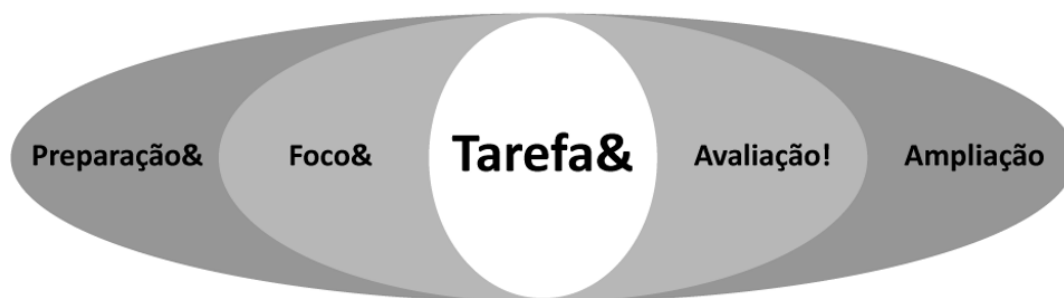


Figura 1.2 Estrutura orbital da atividade pedagógica. Fonte: Traduzido e adaptado pelos autores de Rose (2020a, p. 246).

A experiência de dinamização da PGES com essa turma de ensino superior, aqui relatada, seguiu exatamente esta estrutura, detalhada nos itens de (i) a (iii) a seguir.

(i) Preparação

O gênero do conhecimento a ser trabalhado nessa aula foi Autobiografia e o texto instanciador do gênero foi *Malala's Story*⁷. Em sua Preparação, o aluno-professor “disseca” o texto, oração por oração, planejando como fará: (i) a preparação da oração; (ii) as pistas textuais para as quais indicará que os alunos se atentem e destaquem no texto e (iii) a ampliação do entendimento daquela oração quando estiver dinamizando o gênero do currículo Leitura Detalhada. Dessa forma, o plano de aula elaborado pelo aluno-professor apresentou a seguinte estrutura:

Quadro 1.2 Plano de aula elaborado durante a preparação

PREPARAÇÃO DA ORAÇÃO	IMPORTANT EVENT IN MALALA'S LIFE		
Pistas	Action?	Where?	When?
Oração	I <u>was born</u> in <u>Mingora</u> , <u>Pakistan</u> on <u>July 12</u> , 1997.		
Ampliação	· What do we know about Pakistan?		

Fonte: Material preparado pelo aluno-professor.

⁷ O texto está disponível em: <<https://malala.org/malalas-story/>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Durante a Preparação, o aluno-professor considerou a construção do Campo do texto, por meio do sistema semântico-discursivo de IDEACÃO (Martin; Rose, 2007) e de uma análise de Transitividade, utilizando a gramática sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), estando assim com o texto todo mapeado para a realização da desconstrução do texto durante a implementação do gênero do currículo do *R2L* para Leitura Detalhada.

(ii) *Foco*

No começo da aula, o aluno-professor introduziu o gênero a ser trabalhado a partir de uma atividade inicial em que ele se apresentou aos alunos por meio de uma espécie de linha do tempo, projetada em *slides*, compondo uma Autobiografia. O aluno-professor questionou estudantes do curso acerca desse gênero, promovendo a sua desconstrução ao perguntar qual seu objetivo, onde pode ser veiculado, a quem se destina, o que se pode esperar em uma autobiografia, como vai estar escrito o texto (em primeira pessoa?).

As respostas às perguntas referentes à desconstrução do Gênero foram evasivas e indicaram um conhecimento superficial, reduzido, de senso comum, dizendo que contaria a história de vida de alguém. As respostas ficaram nesse nível.

(iii) *Tarefa*

A tarefa foi a proposição da Leitura Detalhada, o segundo gênero do currículo *R2L* a ser dinamizado, feita em conjunto com a turma. Nessa ocasião, o texto impresso foi entregue aos alunos e a leitura de cada oração foi realizada em voz alta pelo professor, precedida da sua respectiva *preparação*, conforme mostrado no plano de aula elaborado no momento de Preparação do professor para a atividade pedagógica.

Durante a leitura de cada oração, o professor pediu aos alunos que destacassem as partes centrais, que funcionavam como *pistas* para o entendimento do sentido daquela oração, e projetou *slides* com cada oração, trabalhando com os alunos os elementos constituintes da oração. Assim, o foco foi colocado em questões tais como: a estrutura da oração, marcadores empregados, tempo verbal, ordenação dos elementos, referenciação entre outros itens pertinentes para o foco, perfil e nível da turma. O aluno-professor projetou o texto, oração por oração, com *slides*, fazendo os destaques e as marcações nas orações após as respostas.

As respostas dos alunos para os questionamentos feitos pelo professor a cada oração eram seguidas por uma *avaliação* feita no formato de comentários assertivos, visando a participação e construção de confiança nos alunos. Após cada resposta, ocorria a *ampliação*, realizada pelo professor mediante questionamentos, visando levar os alunos a uma reflexão mais ampliada do sentido, a partir do contexto de situação e de cultura, conforme ilustra o quadro 1.2.

Após a Leitura Detalhada, gênero que foi dinamizado levando em consideração a Estrutura orbital da atividade pedagógica (cf. figura 1.2), os alunos responderam questões de interpretação e demonstraram uma apropriação dos sentidos do texto em seus aspectos macro e micro. As mesmas perguntas que foram realizadas no início, durante a Preparação da Leitura acerca do gênero Autobiografia, foram refeitas após a implementação e o índice de acerto foi significativamente maior, indicando uma possível apropriação do gênero.

A eficácia do CEA do programa *R2L* foi verificada, nessa experiência, a partir de uma análise qualitativa, observando as respostas dos alunos antes e depois da prática. Essa eficácia foi também verificada em outros experimentos em que os resultados foram submetidos a uma análise qualiquantitativa e que indicaram uma melhora na apropriação de sentido e de entendimento da estrutura do gênero do texto trabalhado, fazendo uma comparação entre o antes e o depois da dinamização do ciclo. Os dados relativos a esses experimentos estão disponíveis em Santorum (2019) e em Santorum e Vian Jr. (2024).

UMA EXPERIÊNCIA COM A PGES NO MESTRADO PROFISSIONAL

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, reúne 42 universidades públicas nas cinco regiões do Brasil. O Profletras visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa e Literatura para o exercício da docência no ensino fundamental e médio, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Quanto às linhas de pesquisa, são divididas em duas: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais; e Estudos Literários, e os conteúdos de cada uma estão disponíveis na página do Profletras⁸. Inserida na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, há uma disciplina chamada Práticas de Produção Textual e Ensino, cuja ementa aborda: cultura, pensamento e escrita; condições de produção de textos; autoria na produção dialógica do texto escrito; variabilidade didática no ensino de produção textual; escrita colaborativa e processos de revisão e reescrita; multiletramentos e práticas de produção textual em diferentes gêneros e suportes. Os objetivos dessa disciplina compreendem: (1) articular o ensino da escrita a processos históricos e sociais de produção textual; (2) analisar a produtividade de diferentes alternativas didáticas direcionadas ao ensino da produção de textos; e (3) ampliar os modos de produção de textos a partir do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICS).

Com o intuito de atender ao exigido tanto na ementa quanto nos respectivos objetivos, ao lecionar a disciplina de Práticas de Produção Textual e Ensino, foi tomada a decisão de trabalhar com referências bibliográficas sobre a PGES e o CEA do Programa LPA, que na próxima seção será discutido para o ensino superior e a formação continuada de professores.

⁸ Disponível em: <<https://profletras.ufrn.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

No XVIII Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (Alsfa) de 2023, ocorrido na Unicamp, apresentamos um painel que mostrava os resultados preliminares da organização de três cadernos didáticos que abordam o uso de gêneros de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Esses materiais didáticos foram organizados por docentes em formação continuada que cursam o Profletras na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), na cidade de Araguaína.

Os docentes trabalham em escolas públicas nos municípios de Açailândia (Maranhão) e Araguaína (Tocantins). Todos os trabalhos são compostos pela elaboração de materiais didáticos elaborados para contribuir como suporte aos professores de Língua Portuguesa, sendo um deles para os professores do ensino fundamental – anos iniciais da educação básica (1º ano) e dois deles para os professores do ensino fundamental – anos finais da educação básica (6º ano e 9º ano). Como característica em comum a todos os trabalhos desenvolvidos, para a organização do caderno didático, mobilizam conhecimentos advindos do aporte teórico da gramática sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), e mais especificamente do CEA e da PGES, propostos por Rothery (1996) e, posteriormente, por Rose e Martin (2012).

Detalhamento e Organização dos Cadernos Didáticos

Os cadernos didáticos utilizam os três estágios do CEA, que são a Desconstrução, a Construção Conjunta e a Construção Independente⁹. Os gêneros escolhidos para serem desenvolvidas as atividades dos cadernos foram: o conto exemplar, o bilhete e a fábula. Os títulos dos materiais didáticos são: (1) *Práticas Integradas de Leitura e Escrita no 9º Ano do Ensino Fundamental de Contos Exemplares*; (2) *Leitura e Escrita do Gênero Bilhete no 1º Ano do Ensino Fundamental*; e (3) *Caderno Didático para Professores sobre Leitura e Escrita de Fábulas no 6º Ano do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia com Base em Gêneros de Texto*.

Mesmo tendo ocorrido a escolha de três diferentes gêneros de texto e públicos, uma das características comuns que ocorreu em todos os trabalhos foi a apresentação do próprio caderno, assim como da teoria que embasa as atividades propostas no material didático. Ao fazer a apresentação no material, é ressaltado que o caderno é um instrumento que visa apoiar professores no desenvolvimento de atividades ao trabalhar com gêneros de texto, como um meio de ampliar as formas de atividades, proporcionando aos estudantes a oportunidade de ler e escrever dentro das suas capacidades.

9. A partir de 2018, os textos de Rose nomeiam as etapas do LPA como gêneros (gêneros do currículo: preparação para a leitura; leitura detalhada; elaboração de orações; ortografia; escrita de orações; reescrita conjunta; construção conjunta). Antes eram denominadas estágios (*stages*): desconstrução; construção conjunta; e construção independente (cf. Vieira, 2024).

Assim, nas apresentações as propostas de atividades e as orientações didáticas ao professor são explicadas passo a passo ao longo do uso do caderno. Os professores são guiados, conforme ilustrado na figura 1.3.

Olá, professor! Vamos começar a nossa aula sobre o gênero bilhete, conforme as três etapas propostas pela pedagogia de gêneros!

Lembre-se: Antes que os estudantes adentrem a sala de aula para esta proposta de atividades, é necessário que o professor(a) afixe um pequeno bilhete, escrito em post it, na lousa. No bilhete deve haver o seguinte texto:

*"Olá, turma do 1º ano!
Passando para dizer que esta é uma turma brilhante!
Continuem evoluindo!
Com carinho, a diretora. "*

Figura 1.3 Caderno didático para o trabalho com bilhete (1º ano ensino fundamental/anos iniciais). Fonte: caderno didático elaborado pelos professores do Profletras.

Além disso, há explicações teóricas para os docentes sobre a LSF, a PGES, os estágios do CEA, explicação sobre os gêneros (usos sociais, contextos e estruturas). A teoria, sempre que necessário, é acionada no caderno didático para que o professor compreenda do que se trata, como apresentado na figura 1.4.



Professor/professora, as questões acima trabalham um conceito da Linguística Sistêmico-Funcional que é conhecido como **contexto de cultura**, a atividade 1, apresentada na página a seguir, trabalha com o **contexto de situação**. Por esta razão, faz-se necessário, explicitar ao que se referem os contextos de situação e cultura, dentro da teoria da LSF.

Conforme destaca Silva, 2018, páginas 306 e 307: *"O contexto de cultura abrange os modos de vida, os costumes, os valores e as crenças pessoais. A combinação dos contextos de cultura e de situação resultam nas semelhanças e diferenças entre os textos. Contexto e texto se associam na construção dos sentidos do que é dito e escrito nas práticas. O conceito de gênero relaciona-se ao contexto da cultura, e o conceito de registro é a dimensão do contexto de situação, que descreve a variação linguística como Campo (tópico ou foco da atividade), Relações (papel das relações de poder e solidariedade na interação) e Modo (papel da língua: oral, escrita, multimodal) do discurso. Esses contextos realizam-se semanticamente nos textos, que por sua vez representam o aspecto material e concreto do uso da linguagem. Em outras palavras, os textos sempre são o reflexo de uma estrutura de gênero e da variação linguística referente a campo, relações e modo, que se realizam por estruturas léxico-gramaticais específicas em cada situação de uso.*

Figura 1.4 Caderno didático para o trabalho com bilhete (1º ano ensino fundamental/anos iniciais). Fonte: caderno didático elaborado pelos professores do Profletras.

Quanto aos estágios do CEA, são organizados em desconstrução; construção conjunta; e construção independente. Como podemos observar na figura 1.4, após toda a

explicação do gênero fábula no estágio da Desconstrução (com a preparação para a leitura e a leitura detalhada), os alunos partem para a escrita de um novo desfecho para a fábula, modificando o próprio texto de acordo com as sugestões dos estudantes (reescrita conjunta) e, para finalizar, os estudantes são convidados a escreverem as suas fábulas (construção independente). Todo o material vem com as respostas e sugestões de respostas ao fim do caderno didático. No intuito de facilitar aos docentes, há um apêndice no qual o caderno dos estudantes e os materiais didáticos que o docente irá usar são disponibilizados.

1) DESCONSTRUÇÃO

1. Qual o gênero do texto?

É o gênero fábula da família de histórias.

2. Quais as características presentes do texto vocês podem identificar para que ele seja uma fábula?

A presença de personagens com características humanas e a presença da moral da história.

3. Uma das fases da fábula é o conflito, você consegue identificar? Se sim, cite-o:

Sim. Está presente no posicionamento que a Formiga teve com a cigarra quando não quis lhe dar alimento durante o inverno, pois viu a falta de responsabilidade que a Cigarra teve ao ficar cantando ao invés de juntar seu alimento para quando o inverno chegasse.

2) CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Professor, sugira aos alunos que reescrevam a fábula com base nos posicionamentos deles, voltado para os seguintes questionamentos:

- **Você achou correta a atitude da Cigarra durante o verão?** Não, pois ela deveria ter se dedicado a juntar seu alimento também e não ficar apenas se divertindo.

- **O que você achou da atitude que a Formiga teve com a Cigarra?** Achei justa, pois ela deveria ter sido responsável o suficiente para ter juntado seu próprio alimento.

- **O que você faria se estivesse na posição da Formiga? Dividiria sua comida, ou não? Por quê?**

Eu teria me compadecido da situação e dividiria minha comida. Daria uma chance para ela, pois todos nós somos falhos e merecemos uma segunda chance.

3) CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE



Agora é a sua vez de criar a sua própria fábula para ser lida na sua turma!!!!

- Qual seria o título da sua fábula?
- Quais são os personagens da sua fábula?
- Quais os nomes dos personagens da sua fábula?
- O que sua fábula vai contar?

Lembre-se que essa fábula deve trazer uma narração breve, com linguagem clara e objetiva, e existe a presença de um conflito.

Figura 1.5 Caderno didático para o trabalho com fábula (6º ano ensino fundamental/anos finais). Fonte: caderno didático elaborado pelos professores do Profletras.

Um diferencial dos três cadernos didáticos é que a construção independente também é guiada; há um passo a passo a ser seguido pelo professor com o intuito de auxiliar os estudantes na nova escrita do texto – assim como podemos identificar na figura 1.5, em que há uma sugestão de como o professor poderá: (1) ler os textos entregues; (2) fazer a devolutiva; (3) orientar a reescrita independente; e (4) realizar uma roda de leitura final.

CONSTRUÇÃO DE REESCRITA INDEPENDENTE

Professor! Leia com atenção a versão final escrita pelos estudantes. Caso seja necessário fazer algum ajuste, converse com o aluno individualmente e oriente mais uma vez para que o texto fique pronto. Receba os textos e promova uma Roda de Leitura para a socialização do trabalho.

- Convoque os alunos para uma reunião e provoque uma discussão sobre a organização da roda de leitura. Peça que apresentem sugestões de atividades culturais que focalize as temáticas desenvolvidas nos textos produzidos durante as aulas como: Peça teatral, coreografia, leitura de trechos dos textos, dentre outras sugestões que surgirem. Oriente-os no planejamento dessas atividades que serão apresentadas na roda de leitura.

RODA DE LEITURA

Atenção! Essa etapa é considerada muito especial porque é o momento em que os estudantes apresentarão os textos produzidos durante as aulas. Arrume um espaço que seja um local arejado, tranquilo, limpo, agradável com diversas frases de incentivo à leitura e exposição dos textos escritos pelos alunos. Promova uma discussão que valorize a autoria dos textos e todo o trabalho desenvolvido. Se

Figura 1.6 Caderno didático para trabalho com conto exemplar (9º ano ensino fundamental/anos finais).
Fonte: caderno didático elaborado pelos professores do Profletras.

O guia para essa finalização do último estágio do CEA (construção independente) se faz relevante de ser incluído ao fim das atividades orientadas pela PGES, pois a devolutiva desse texto é importante por entendermos que os textos, independentemente dos gêneros, são produzidos em um contexto social, e essa finalização se torna muito relevante aos estudantes também, que terão a chance de ler e rever suas escritas por meio de diferentes leituras.

Ressaltamos, também, que as propostas desenvolvidas no caderno didático ainda não foram experienciadas em sala de aula. A aplicabilidade teórica e prática das contribuições da LSF para o ensino e aprendizagem de línguas foi apresentada com o intuito de que docentes em formação no Profletras pudessem aprimorar o ensino de leitura e de escrita por meio do uso do CEA e o ensino de gêneros de textos presentes nos currículos escolares que utilizam.

Pelo relato das duas experiências apresentadas, associado aos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a PGES, percebemos a robustez da proposta, apresentando sugestões que abrangem os aspectos pedagógicos, sociológicos e linguísticos. Por se tratar de um programa de ensino, cabe ao professor que o implementa conhecer o contexto em que atua e quais gêneros do currículo LPA e quais gêneros do conhecimento são requeridos para cada prática, para que a interface entre os pressupostos teóricos da PGES e as práticas possa ser promovida de forma bem-sucedida.

Considerações Finais

A interface pressupostos/práticas, eixo norteador deste texto, guiou nosso objetivo central de apresentar os princípios que embasam a PGES e sua dinamização em duas experiências distintas de ensino de leitura e escrita no ensino superior: uma atividade de leitura e a preparação de material didático.

Como pressupostos, foram apresentados os elementos que constituem teórica e metodologicamente as bases da PGES, seu percurso histórico, com início na Austrália e ampla divulgação no Brasil a partir dos anos 2010, bem como o CEA para o ensino de leitura e de escrita.

Como práticas, apresentamos, primeiramente, uma experiência em que os pressupostos teóricos e metodológicos da PGES foram dinamizados com base nos gêneros do conhecimento relacionados à ementa da disciplina de Inglês Instrumental em curso superior de Ciência da Computação, para a qual se optou por implementar os gêneros do currículo Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada do programa LPA para atender tanto às necessidades dos alunos quanto ao proposto na ementa da disciplina, reforçando a ênfase na interface entre os pressupostos e as práticas no ensino de leitura.

Apresentamos, também, a elaboração de material didático destinado a professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental – anos iniciais e finais da educação básica. O intuito foi oferecer uma estratégia metodológica de leitura e escrita que proporcionasse, no processo de construção, uma reflexão da escolha e da organização dos recursos linguísticos que compõem as fases e as variáveis do contexto de diferentes gêneros. Para isso, foram mobilizados conhecimentos advindos do aporte teórico da LSF, mais especificamente do CEA e da PGES.

A interface essencial entre os pressupostos e as práticas apontam para o fato de que a PGES é extremamente produtiva e adaptável a diferentes contextos de ensino de leitura e escrita, exigindo os conhecimentos de suas bases e as adaptações necessárias a cada contexto. Ficou patente, ao fim e ao cabo, a indissociabilidade entre pressupostos e práticas, um alimenta e é alimentado pelo outro, promovendo, em essência, um ensino de leitura e escrita mais informado dos pontos de vista pedagógico, sociológico e linguístico.

Referências Bibliográficas

- ACEVEDO, C.; ROSE, D. & WHITTAKER, R. (orgs.). *Reading to Learn, Reading the World: How Genre-based Literacy Pedagogy is Democratizing Education*. Sheffield, Equinox Publishing, 2023.
- DEHAENE, S. *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*. Nova York, Penguin Books, 2009.
- FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que Se Completam*. 42. ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- FUZER, C. “Bilhete Orientador como Instrumento de Interação no Processo Ensino-Aprendizagem de Produção Textual”. *Revista Letras (UFSM) Online*, vol. 22, pp. 213-245, 2012.

- _____. “Ateliê de Textos: (Re)Invenção e (Re)Escrita de Histórias no Ensino Básico”. *Revista da Anpoll*, n. 37, pp. 56-79, jul./dez. 2014.
- _____. “Ateliê de Textos: Práticas Orientadoras no Processo de Produção e Avaliação de Textos na Perspectiva Sistêmico-funcional”. Projeto de ensino e extensão Registro GAP/CAL n. 040190. Santa Maria, CAL, UFSM, 2015.
- _____. *Ateliê de Textos: Atividades de Leitura Detalhada*. Santa Maria, UFSM, CAL, 2016.
- _____. *Ateliê de Textos para Ler e Reinventar Estórias: Do Contexto ao Texto e Vice-Versa*. Santa Maria, Editora Pró-reitoria de Extensão UFSM, 2017, vol. 1. 115p.
- _____; GERHARDT, C. C. & LIMA, L. O. de. “A Reescrita no Processo de Produção Textual: Respostas a Bilhetes Orientadores na Educação Básica”. *Linguagens & Cidadania*, vol. 17, pp. 1-20, 2015.
- GABRIEL, R.; MORAIS, J. & KOLINSKY, R. “A Aprendizagem da Leitura e Suas Implicações sobre a Memória e a Cognição”. *Ilha do Desterro*, vol. 69, n. 1, pp. 61-78, 2016.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed., Londres, Routledge, 2014.
- KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, Pontes, 1993.
- MARTIN, J. R. & ROSE, D. *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. Londres, Continuum, 2007.
- _____ & _____. *Genre Relations: Mapping Culture*. Londres, Equinox, 2008.
- MORAIS, J. *A Arte de Ler*. São Paulo, Editora da Unesp, 1996.
- PROFLETRAS. *Mestrado Profissional em Letras – Rede Nacional*. Disponível em: <<https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao>>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- ROSE, D. “Analysing Pedagogic Discourse: An Approach from Genre and Register”. *Functional Linguist*, vol. 1, n. 11, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- _____. “Languages of Schooling: Embedding Literacy Learning with Genre-Based Pedagogy”. *European Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, p. 1, 2017.
- _____. “Building a Pedagogic Metalanguage I: Curriculum Genres”. In: MARTIN, J. R.; MATON, K. & DORAN, Y. J. (orgs.). *Accessing Academic Discourse – Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. Londres/Nova York, Routledge, 2020a, pp. 236-267.
- _____. “Building a Pedagogic Metalanguage II: Knowledge Genres”. In: MARTIN, J. R.; MATON, K. & DORAN, Y. J. (orgs.). *Accessing Academic Discourse – Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. Londres/Nova York, Routledge, 2020b, pp. 268-302.
- ROSE, D. & ACEVEDO, C. “Aprender a Escribir, Leer para Aprender: Origen y Desarrollo de Proyectos para la Mejora de la Lectura y la Escritura en Australia”. *Lenguaje y Textos*, n. 46, pp. 7-18, 2017.
- _____ & MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Londres, Equinox, 2012.

- ROTHERY, J. “Making Changes: Developing an Educational Linguistics”. In: HASAN, R. & WILLIAMS, G. (orgs.). *Literacy in Society*. Londres, Longman, 1996, pp. 86-123.
- ROTTAVA, L.; SANTOS, S. & TROIAN, I. C. “A Pedagogia de Gêneros em Contexto Brasileiro: Um Panorama de Pesquisas que Empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem”. *Signo*, vol. 46, n. 86, pp. 7-22, maio/ago. 2021.
- SANTORUM, K. A. T. *O Efeito Tridimensional Obtido com o Ciclo Reading to Learn – A Apropriação de uma Metalinguagem Pedagógica – Emoldurado pela Linguística Sistêmico-funcional*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Letras, UFRGS, 2019.
- _____. & VIAN JR., O. “Uma Experiência de Ensino de Leitura no Pibid Fundamentada na Pedagogia com Base em Gêneros de Texto da Escola de Sydney pelo Viés da Linguística Aplicada e da Formação de Professores”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 1, n. 63, pp. 182-194, 2024.
- VIAN JR., O. “A Perspectiva Sistêmico-funcional de Gêneros, o Ensino e a Educação de Professores”. In: CRISTOVAO, V. L. L. *Gêneros (Textuais/Discursivos): Ensino e Educação (Inicial e Continuada) de Professores de Línguas*. Campinas, Mercado de Letras, 2018, pp. 43-57.
- VIEIRA, M. M. C. “O Programa Profissional de Aprendizagem Ler para Aprender e a Pedagogia Baseada em Gêneros no Ensino e na Aprendizagem de Línguas Adicionais”. *Revista Entretextos*, vol. 24, n. 2, pp. 31-51, 2024.

Círculos de Leitura nas Aulas de Língua Inglesa

Alexandre Rodrigues Nunes
Antonieta Megale

Introdução

A literatura é uma manifestação artística, uma forma de comunicar sentimentos sobre temas diversos do mundo real. Nela, encontramos representações de inúmeras situações, modos de vida e tempos distintos. Ela pode apresentar discursos sobre acontecimentos a serem exaltados, assim como retratar situações a serem denunciadas. Segundo Candido (1995), a literatura atende a uma necessidade humana fundamental. Ela molda nossas emoções, ordena nossos pensamentos e, em última análise, nos humaniza. Além disso, segundo o autor, a literatura serve como uma ferramenta para desvendar injustiças, como a pobreza e a opressão. Portanto, a literatura desempenha um papel significativo na luta pelos direitos humanos.

A literatura, como manifestação artística, representa um direito fundamental – não apenas uma disciplina escolar. A literatura que incorpora esse direito está fundada na capacidade do leitor de se conscientizar das situações mundanas, afirmando assim seu direito de ampliar seu impacto no mundo por meio de maior conhecimento e compreensão da realidade. Em aulas de línguas adicionais, esse potencial pode se expandir ainda mais, à medida que os alunos encontram diversas narrativas por meio de diferentes línguas, enriquecendo sua compreensão da experiência humana.

O problema surge quando o texto literário adentra as aulas de língua inglesa como mera ferramenta para o ensino e aprendizagem metalinguística. Frequentemente, as atividades de leitura terminam com a verificação e o controle do professor, minimizando ou até mesmo impedindo a apreciação estética, o prazer e a reflexão sobre a experiência humana. Nesse contexto, discutimos neste capítulo uma abordagem para trabalhar com a literatura nas aulas de língua inglesa, baseada em nossa compreensão da literatura como parte integral da formação do sujeito-leitor nas aulas de inglês.

A pesquisa foi realizada com alunos do nono ano nas aulas de língua inglesa em um colégio particular na Zona Oeste de São Paulo, utilizando o livro *Purple Hibiscus*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. O procedimento utilizado para o trabalho literário proposto é denominado Círculo de Leitura em Pares (CLP). Conforme Jover-

Faleiros (2019) destaca, cada leitor realiza (re)leituras da obra, e os CLP permitem que os sentidos possíveis criados a partir do texto literário se transformem em uma produção coletiva e em uma interação social.

Para esse estudo, os alunos foram organizados em grupos de cinco integrantes, e cada membro desempenhou, ao longo dos três meses de investigação, um papel específico durante a leitura dos capítulos designados. Esses papéis foram rotacionados, permitindo que todos os alunos experimentassem diferentes responsabilidades dentro do grupo. Os papéis adotados pelos alunos seguiram o proposto por Daniels (2002) e incluem Diretor de Discussões, Criador de Conexões, Criador de Resumos, Especialista em Vocabulário e Seletor de Passagens do Texto.

A cada rodada do Círculo de Leitura, também conhecido como Círculo de Literatura, conforme definido por Daniels (2002), e a cada papel assumido, os alunos foram convidados a registrar suas reflexões em um diário de leitura (Rouxel, 2020). O estudo aqui descrito teve como objetivo analisar as *affordances* (van Lier, 2004; Paiva, 2009) proporcionadas ao longo desse trabalho. Para tanto, selecionamos excertos de cinco diários de leitura, nos quais os estudantes desempenharam diferentes papéis. Para a análise, utilizamos as discussões de Silva (2015) e, a partir dos diários de leitura, focamos em compreender as *affordances* ambientais, tecnológicas e linguísticas geradas pelo trabalho.

Este capítulo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na segunda seção, abordamos a leitura literária nas aulas de língua inglesa. A seguir, na terceira, discorremos sobre o conceito de *affordances* com base em van Lier (2004), Silva (2005) e Paiva (2009). Na seção quarta, descrevemos a metodologia deste estudo, o contexto de pesquisa, o trabalho com o CLP (Daniels, 2002; Hébert, 2008; Jover-Faleiros, 2019); e a elaboração dos diários de leitura (Rouxel, 2020). Na quinta seção, apresentamos a análise dos diários de leitura a fim de compreendermos quais foram as *affordances* propiciadas ao longo do trabalho literário com os estudantes e, por fim, na sexta seção, tecemos nossas reflexões finais.

Leitura Literária nas Aulas de Língua Inglesa

Nesta seção, destacamos nossa compreensão de leitura literária, em aulas de língua inglesa, como forma de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. Partimos da perspectiva que a elaboração do currículo de língua inglesa deve transcender o mero ensino das competências estritamente linguísticas, incluindo a leitura literária como um componente de estudo. A leitura literária desempenha um papel formador na construção do leitor e é fundamental para a promoção da multiculturalidade.

O ensino de literatura, conforme Jover-Faleiros (2019), encontra-se inserido em um debate social e histórico acerca de seus procedimentos metodológicos, tanto no âmbito da pesquisa quanto no âmbito didático. Essa discussão gira em torno da dicotomia entre o dever ler e o prazer de ler, evidenciando a forma como as propostas tradicionais do ensino de literatura se concentram em metodologias que nem sempre contemplam a autonomia e o prazer do leitor.

Nesse sentido, Jover-Faleiros (2019) defende que o trabalho com a literatura deve ser direcionado para o desenvolvimento das habilidades de leitura, possibilitando ao leitor autonomia nas práticas institucionais. Somando-se a isso, Rouxel (2020) argumenta que a definição dos objetivos do ensino de literatura é fundamental antes de se pensar em metodologias. A autora destaca, como objetivo do ensino de literatura, a ampliação do repertório do estudante, o compartilhamento de valores e o aprimoramento de habilidades de leitura. Nesse sentido, Rouxel (2020) argumenta que

[...] pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. *É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico — capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção* — que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. (pp. 20-21, grifos nossos)

A autora acrescenta que, para instituir a formação desse aluno sujeito-leitor, devemos levar em consideração a literatura ensinada e a ação do professor. Na perspectiva do sujeito-leitor, o professor e o aluno precisam compreender que não há um sentido ou uma interpretação da obra que seja única, convencionada e imutável, mas que saberes serão construídos na leitura da obra literária.

Rouxel (2020) enfatiza também a importância dos conhecimentos sobre os textos, os saberes sobre si mesmo, que envolvem a expressão de um pensamento pessoal e a formação de um julgamento crítico, bem como a afirmação de uma subjetividade ativa na leitura.

No contexto do ensino de literatura, Rouxel (2020) sublinha a relevância da escolha das obras literárias e argumenta que, para aprimorar o gosto literário dos alunos, os professores devem diversificar os gêneros apresentados. A autora sugere a seleção de obras que proporcionem um ganho simultaneamente ético e estético, e que deixem marcas existenciais nos leitores. Rouxel (2020) também destaca a importância de considerar o grau de dificuldade das obras selecionadas, de acordo com a modalidade de leitura, seja ela autônoma fora da sala de aula, seja em contexto de leitura individual, seja coletiva em sala de aula. Dessa forma, os aspectos social, cognitivo e metacognitivo do trabalho com a literatura estão estritamente ligados aos objetivos e às práticas de leitura literária propostas pelo professor (Hébert, 2008). Portanto, compreendemos que esses elementos são essenciais também para o ensino de literatura nas aulas de língua inglesa, com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem que desenvolva o sujeito-leitor e amplie o repertório dos estudantes.

Na próxima seção, abordamos o conceito de *affordances* para, então, discorrermos sobre as *affordances* propiciadas ao longo do trabalho com o CLP descrito e investigado neste capítulo.

Affordances

Nesta subseção, exploramos o conceito de *affordances*, com base na teoria geral de Gibson (2015), e suas implicações. Também analisamos como as *affordances* se

aplicam ao aprendizado de língua inglesa e contribuem com o trabalho de leitura no processo de ensino-aprendizagem.

O termo *affordance*, definido pelo dicionário *on-line* Cambridge como “um uso ou propósito que algo pode ter e que as pessoas notam como parte da forma como veem ou experienciam” (tradução nossa), foi cunhado por Gibson (2015). O autor explicou que o ambiente e suas superfícies constituem um meio vital para os animais, oferecendo-lhes terreno, água, fogo, objetos e outros animais para subsistência. O verbo inglês *afford*, que em português significa “oferecer, providenciar, dar”, representa o conceito que Gibson desejava transmitir com a criação do termo *affordance*.

Gibson (2015) enfatiza que o termo abrange não apenas o que o ambiente físico pode oferecer, mas também as possibilidades de ação dentro dele. Segundo o autor, embora possamos nomear e classificar as funções dos objetos e animais, a percepção das *affordances* não se limita a essas funções ou classificações. Podemos atribuir valores e significados aos objetos e animais, possibilitando a identificação e utilização das *affordances*.

Relacionando esse conceito com o processo de aprendizagem de línguas, Paiva (2019) sugere a tradução de *affordance* como “propiciamento” e propõe que o termo seja compreendido pelo contexto em que é inserido, pois, para a autora, a aprendizagem da língua inglesa pode ser desenvolvida de uma forma em um contexto, como o de segunda língua, por exemplo, diferentemente de outro contexto, como o de língua estrangeira, ou de aprendizagem por imersão.

Nesse mesmo sentido, van Lier (2004) argumenta que, com o foco na língua e nas interações do ambiente linguístico, mobilizadas por meio dos repertórios dos falantes, as *affordances* proporcionam um ambiente propício para a aprendizagem. Dessa forma, a noção de *affordance* como artefato linguístico torna-se relevante no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Ao examinar a teoria das *affordances*, constatamos que as oportunidades de aprendizagem da língua devem ser reconhecidas pelo aprendiz, no uso da língua inglesa, em nosso caso, e com os procedimentos de leitura, por meio da interação ou mesmo propiciadas com objetos ou no ambiente (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, *apud* Silva, 2015, p. 64). Nesse sentido, Silva (2015) apresenta três tipos de *affordances*: ambientais, tecnológicas e linguísticas. No que se refere às *affordances* ambientais, destacam-se os espaços e tempos percebidos nas situações ou práticas sociais em que os aprendizes estão inseridos. As *affordances* tecnológicas incluem *softwares*, aplicativos, ferramentas e materiais no ambiente virtual, como a internet, que proporcionam condições de aprendizagem. Silva (2015) menciona que as *affordances* linguísticas se dividem em três níveis no aspecto macrolinguístico de fenômenos sociais contextualizados: o nível de estrutura, o nível de significado e o nível de gerenciamento da interação. A autora acrescenta o nível de fenômeno social às *affordances* linguísticas para compor a forma como compreende, por exemplo, as *affordances* propiciadas nas comunicações digitais em ambientes tecnológicos.

Ainda nesse sentido, Silva (2015) explica que outro aspecto de diversos fenômenos do discurso pode estar interligado em mais de um nível. Ela exemplifica as trocas de turno que podem envolver tanto o significado quanto o gerenciamento da

interação. A autora enfatiza que todos os fenômenos estruturais, de significado ou de gerenciamento da interação, podem estar conectados ao nível dos fenômenos sociais, como a escolha de outros recursos multimodais na comunicação escrita (digital ou não). Por exemplo, a utilização de um *emoticon* pode ser considerada tanto um fenômeno estrutural quanto um ato de fala, relacionando-se ao significado. Assim, é importante reconhecer que os fenômenos da linguagem não são isolados em cada nível. Analisar um dos níveis propostos inevitavelmente leva à consideração dos outros níveis (Silva, 2015).

Metodologia

Nesta seção, apresentamos o contexto de pesquisa, descrevemos os participantes do estudo e os procedimentos metodológicos adotados.

CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um colégio particular na Zona Oeste de São Paulo que atende cerca de 800 alunos do ensino fundamental 2. Especificamente, a investigação se concentrou nos estudantes do 9º ano, que somam aproximadamente 200 alunos distribuídos em seis turmas, cada uma com cerca de 35 alunos. Durante as aulas de inglês, os alunos são divididos em dois grupos. O grupo 1 (G1) inclui aproximadamente metade dos alunos, classificados segundo níveis linguísticos de básico a independente, enquanto o grupo 2 (G2) abrange os alunos com níveis de independente a proficiente. O componente curricular Língua Inglesa, parte da carga horária e da grade curricular, é oferecido com quatro aulas semanais de 50 minutos cada.

O professor de inglês, que também é o pesquisador e o primeiro autor deste capítulo, trabalha exclusivamente com os alunos do G2, totalizando cerca de cem estudantes. A professora parceira, responsável pelo grupo G1, e seus alunos não participaram da pesquisa.

O currículo do curso de língua inglesa aborda temas e questões sociais essenciais para o acesso a informações tanto do Brasil quanto do mundo, utilizando a língua inglesa. Alguns desses temas são integrados de forma interdisciplinar por meio de projetos por série, enquanto outros são escolhidos como conteúdos-base para a seleção de textos e livros literários.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos do nono ano do ensino fundamental 2, que produziram seus diários de leitura, têm idades de 14 e 15 anos e correspondem ao grupo denominado “G2”. Esses alunos apresentam nível de proficiência em língua inglesa do B2 (Usuário Independente) ao C1 (Proficiência Operativa Eficaz).

Nesta seção, descrevemos a metodologia empregada no estudo e o trabalho com CLP realizado e investigado a partir da leitura do livro *Purple Hibiscus*, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, adotado em 2024 e utilizado durante um trimestre.

Este estudo é compreendido como uma observação participante, pois, como Marques (2016) enfatiza, não há neutralidade de um pesquisador ao realizar um estudo no ambiente em que ele é inscrito como membro atuante. Nesse caso, o primeiro autor é professor e pesquisador que designou seu lócus e seu objeto de pesquisa os mesmos de sua atuação.

Os professores de inglês do 9º ano dos anos finais fazem uma seleção de livros para leitura anual, alinhada aos objetivos do curso e aos projetos da série, com o intuito de proporcionar aos estudantes a ampliação de seu repertório literário a partir do trabalho com uma rica diversidade de autores e gêneros literários. A escolha do *Purple Hibiscus* teve como objetivo, sobretudo, proporcionar uma aproximação dos estudantes às temáticas relacionadas ao mundo dos jovens, da violência sofrida por mulheres e contribuir para a discussão sobre os direitos humanos, tema do eixo de série.

O procedimento utilizado para o trabalho literário proposto é denominado como Círculo de Leitura em Pares. Conforme Jover-Faleiros (2019) destaca, os círculos de leitura representam uma articulação favorável para promover a aprendizagem autônoma da leitura literária, mantendo uma perspectiva colaborativa. Essa abordagem pedagógica une o dever de ler em atividades escolares com o prazer de ler de forma individual. Cada leitor realiza (re)leituras da obra e os CLP permitem que os sentidos possíveis criados a partir do texto literário se transformem em uma produção coletiva e em uma interação social, aproximando a leitura escolar da atividade social da leitura.

Desde o início do nono ano, os alunos participam de círculos de leitura que utilizam uma estratégia de trabalho com o texto literário sugerida por Hébert (2008), conhecida como Círculos de Leitura entre Pares. Os alunos foram organizados em grupos de quatro ou cinco integrantes e cada um desempenhou um papel específico durante a leitura dos capítulos designados. Esses papéis foram rotacionados ao longo da leitura completa da obra, permitindo que todos os alunos experimentassem diferentes responsabilidades nos CLP. Segundo Daniels (2002), os cinco papéis básicos do círculo de leitura são: Diretor de Discussões, Criador de Conexões, Criador de Resumos, Especialista em Vocabulário e Seletor de Passagens do Texto.

O Diretor de Discussões, ao realizar a leitura individualmente, de acordo com Daniels (2002), deve elaborar perguntas sobre a narrativa, sobre a compreensão de trechos da obra, ou dúvidas no enfrentamento do texto literário e, por meio delas, ele pode guiar as discussões em seu grupo. O Criador de Conexões descreve conexões e relações que consegue estabelecer sobre sua leitura da obra com leituras prévias de seu repertório e pode criar conexões com suas visões de mundo, com assuntos de seu interesse que estão em estreita aproximação com a temática na obra. Ao ocupar essa função, ele também amplia suas anotações com as relações e as conexões estabelecidas por cada integrante do grupo. As conexões são do texto para com o texto, do texto para consigo mesmo e do texto para com o mundo (Daniels, 2002).

Por sua vez, Daniels (2002) explica que o Criador de Resumos tem como principal função organizar um resumo da obra ao final dos CLP. Durante esse processo, ele elabora pequenos resumos dos capítulos e revisa esses resumos com as informações e discussões realizadas no grupo. O Especialista em Vocabulário busca em dicionários os significados das palavras que não conhece ou aquelas que o grupo considera difíceis de compreender no texto. Para essa função, o estudante elabora um glossário com as definições e exemplos do uso desses vocábulos (Daniels, 2002). Por fim, Daniels (2002) destaca que o Seletor de Passagens do Texto escolhe partes específicas do texto, relê essas passagens com o grupo e propõe discussões a partir delas.

Reconhecemos o papel pedagógico essencial do professor ao planejar e utilizar os papéis nos CLP. O professor apoia o processo de leitura, gerencia as atividades relacionadas e orienta o trabalho em grupo. Além disso, instrui e administra as atividades de leitura que compõem o círculo. No entanto, a função de maior destaque do professor é a de facilitador, conforme explica Rouxel (2020).

Neste estudo, o professor-pesquisador propôs a produção de diários de leitura, como forma de registro e acompanhamento das reflexões dos estudantes. Rouxel (2020) argumenta que diversas atividades podem ser planejadas para fazer emergir a subjetividade do sujeito-leitor e que, assim, os estudantes podem desenvolver uma escuta ativa de si próprios. A autora ressalta a prática dos diários de leitura como um processo de leitura lógica associativa. No trabalho proposto, o objetivo de desenvolver a escrita de um diário de leitura foi o de aprimoramento das habilidades de escrita dos estudantes ao trabalhar com diversos tipos de texto, estruturando suas anotações e registros de maneira coesa e coerente. Os diários de leitura foram confeccionados de forma eletrônica, utilizando o aplicativo *OneNote*, parte do pacote de editores eletrônicos de texto ao qual todos os alunos têm acesso. Esse aplicativo permite que o estudante crie um fichário virtual, organizando suas atividades de leitura sob uma perspectiva individual e autônoma. Os registros das leituras feitas nos CLP foram organizados em abas ou fichários no aplicativo e os diários de leitura foram complementados com percepções, ideias e dúvidas dos alunos.

A opção pelo formato digital do diário de leitura facilitou tanto o compartilhamento de informações entre os pares quanto o acompanhamento por parte do professor, além de promover o estabelecimento do diálogo por meio eletrônico.

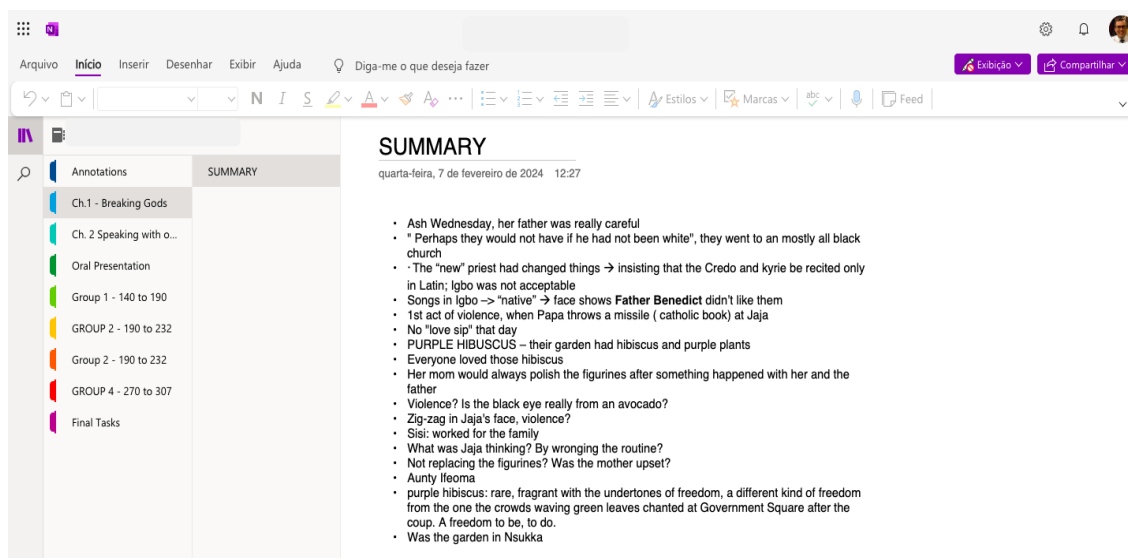
Na seção a seguir, analisamos as *affordances* propiciadas ao longo do trabalho com o CLP a partir da obra *Purple Hibiscus*. Para tanto, selecionamos excertos de cinco diários de leitura, em que o estudante desempenha um dos papéis designados para o CLP.

Análise e Interpretação de Dados

Apresentamos, a seguir, cinco excertos de diários de leitura em que analisamos as *affordances* propiciadas nos papéis adotados nos CLP. Para a análise, empregamos o discutido por Silva (2015) e nos detivemos em compreender as *affordances* ambientais, tecnológicas e linguísticas propiciadas.

No excerto 1, a seguir, o estudante assume o papel de Criador de Resumos, ou seja, à medida que o grupo avança na leitura, ele elabora pequenos resumos detalhados de cada capítulo. Esses resumos destacam os pontos principais, eventos significativos, desenvolvimento das personagens e quaisquer temas ou ideias centrais apresentadas no capítulo. Podemos observar no excerto 1 que o estudante escolhe compilar os pontos centrais do capítulo por meio de tópicos e faz uso de setas, compostas por símbolos disponíveis no teclado de seu equipamento eletrônico para esboçar suas ideias e organizar a sua compreensão. É possível notar também que há algumas perguntas estabelecidas para checar o entendimento da narrativa e que serviram de apoio às discussões feitas no CLP.

Excerto 1



Fonte: *print* da tela do aplicativo *OneNote* com excerto de diário de leitura de um estudante.

É possível ainda perceber que a estrutura do aplicativo *OneNote* contempla o *design* de um fichário, ou caderno virtual, em que o estudante pode organizar seus registros. O aluno pode customizar as cores das abas, criar novas abas e utilizar os recursos de edição de texto disponíveis para personalizar sua experiência de leitura e a produção do seu diário de leitura. O estudante ainda compartilha com o professor e os colegas do CLP seu diário de leitura.

No excerto 1, observamos que as *affordances* linguísticas de nível da estrutura são propiciadas por meio da escrita não linear, do uso não convencional da pontuação, do uso de caixa-alta, de negrito, ou até mesmo na distribuição do texto em lista ou tópicos, favorecendo um registro dinâmico dos pontos importantes para o resumo do capítulo lido. Da mesma forma, as *affordances* tecnológicas são oferecidas por meio de compartilhamento interativo e *on-line* ao mesmo tempo que a escrita acontece para sintetizar o resumo de uma parte da obra lida. Para que o aplicativo possa fornecer as ferramentas necessárias à produção dos diários de leitura, a disponibilidade de internet e do acesso aos equipamentos eletrônicos (*laptops* e *tablets*) deve ser garantida e, por meio desses recursos, as *affordances* tecnológicas possibilitam o engajamento com o CLP, com

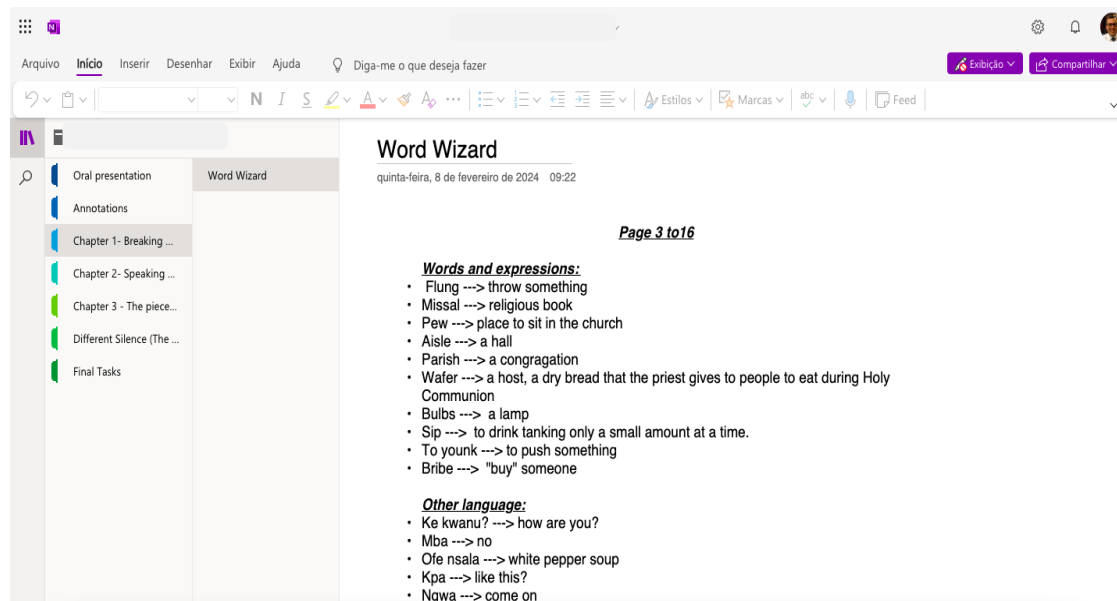
a leitura e com o ambiente escolar e de aprendizagem, sobretudo, o propiciamento das *affordances* ambientais na interação entre os pares, como salienta Silva (2015).

Ainda no excerto 1, podemos observar que as *affordances* linguísticas de nível do significado também são propiciadas por sequências lógicas sinalizadas por marcadores de causa e consequência, por exemplo, “Zig-zag no rosto de Jaja, violência?” (tradução nossa).

Observamos também a possibilidade de discutir as violências perpetuadas pelo pai retratadas na obra, alinhando-se à visão de Candido (1995) de que a literatura oportuniza a reflexão sobre eventos dramáticos e complexos. Por meio da análise literária, os alunos exploraram temas de abuso e violência, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas familiares disfuncionais.

No excerto 2, o estudante assume o papel de Especialista em Vocabulário, cuja função principal é a de identificar palavras ou expressões desconhecidas ou difíceis no texto e de buscar seus significados em dicionários, garantindo uma compreensão clara e precisa para o grupo. Para tanto, ele elabora um glossário com definições e fornece exemplos de uso em contextos mais familiares. Ao realizar essas atividades, o especialista contribui para uma leitura mais aprofundada, apropriando-se de um recurso valioso para o grupo.

Excerto 2



Fonte: *Print* da tela do aplicativo *OneNote* com excerto de diário de leitura de um estudante.

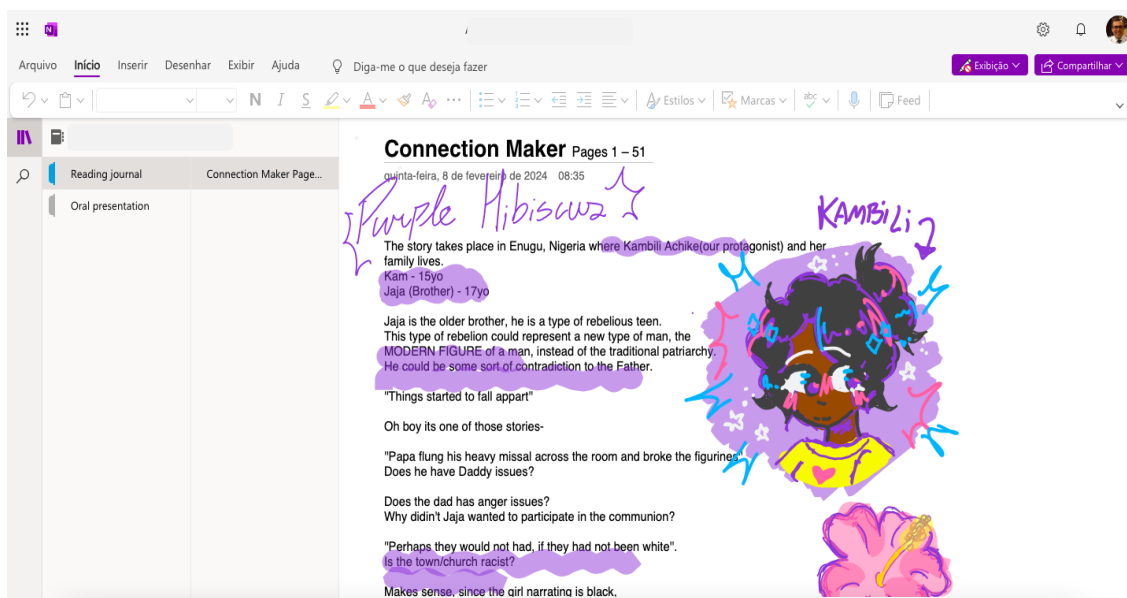
Podemos notar que o estudante organizou dois blocos lexicais referentes às páginas lidas, dividindo-os em palavras e expressões e termos em igbo. Ele apontou a palavra desconhecida e seu significado sinalizado com uma seta composta de traço e símbolo de maior do teclado de seu equipamento eletrônico. Esses recursos propiciam as *affordances* linguísticas do nível da estrutura, como vimos também no excerto 1. Aqui, observa-se uma significativa ampliação do repertório do estudante ao entrar em contato

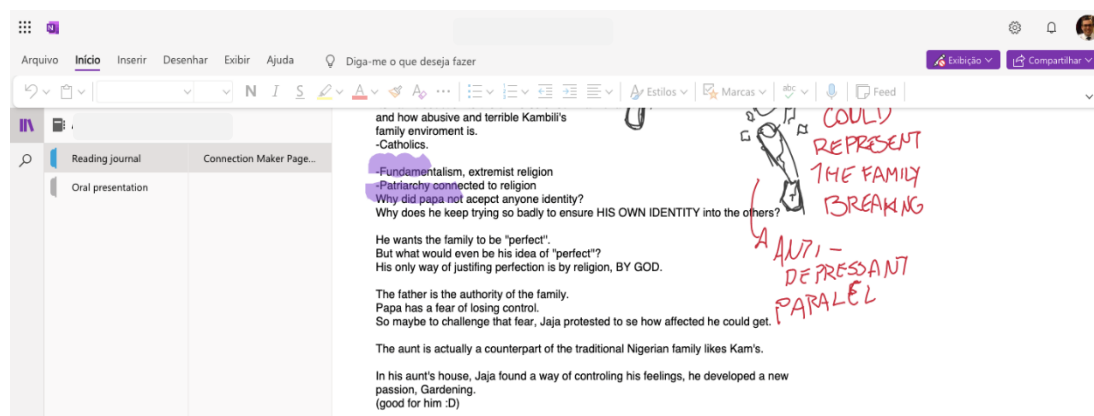
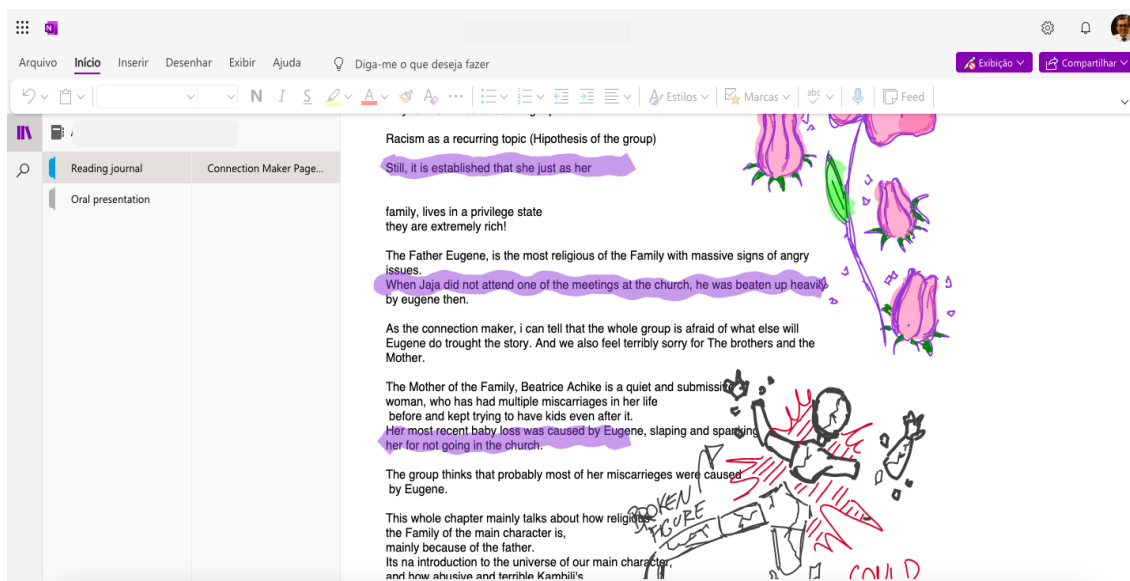
com a língua igbo, que é distante de sua realidade cotidiana. Para muitos alunos, essa foi a primeira vez que eles se deparam com a língua e a cultura igbo, proporcionando oportunidade de expandir seus horizontes culturais e linguísticos.

Nesse excerto, observamos também as *affordances* tecnológicas e do ambiente, como destacamos no excerto anterior. Reforçamos que, para as acepções utilizadas para compor o glossário criado pelo Especialista em Vocabulário, o estudante utilizou recursos de *sites* de dicionários *on-line*, portanto, as *affordances* tecnológicas e do ambiente virtual foram propiciadas de forma integrada à leitura e ao CLP.

No excerto 3, o estudante assume o papel de Criador de Conexões e tem a função de identificar e descrever conexões e relações entre a obra e outras leituras prévias de seu repertório. Esse excerto apresenta uma composição de três partes (*prints*) da tela do aplicativo *OneNote* para representar o contínuo trabalho feito pelo estudante ao elaborar suas conexões e acrescentar elementos multimodais para representar e ressignificar sua compreensão ao longo da leitura da obra literária.

Excerto 3





Fonte: *prints* da tela do aplicativo *OneNote* com excerto do diário de leitura de um estudante.

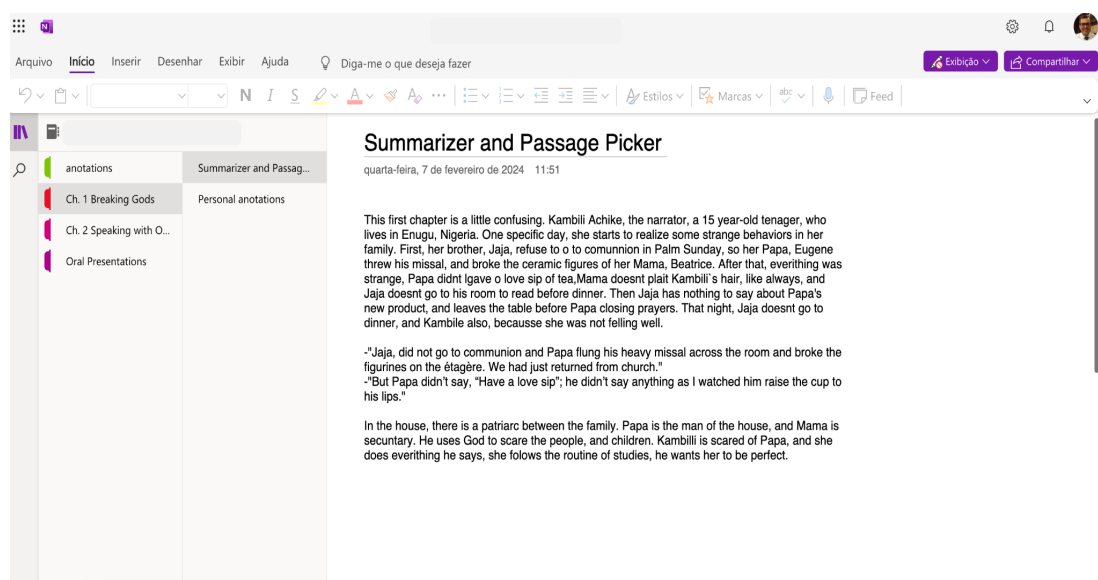
Nesse excerto, observamos as *affordances* linguísticas no nível da estrutura propiciadas também pela pontuação não convencional, usos criativos do teclado com destaque para trechos do texto e passagens selecionadas a fim de representar um movimento importante para a compreensão da narrativa, conforme destaca Silva (2015). Observamos também a importância das relações destacadas pelo uso de recursos de pintura ou marcação digital (em roxo) oferecidos pelo aplicativo em um *laptop* ou *tablet* com tela sensível ao toque, utilizando uma caneta acessória para essa finalidade. As *affordances* tecnológicas proporcionadas por essas ferramentas ampliam significativamente as possibilidades de representação, promovendo uma aprendizagem personalizada e visual. Essa combinação de tecnologia e interatividade permite que os alunos realcem informações importantes de maneira dinâmica e envolvente, enriquecendo a experiência educacional e facilitando a compreensão e retenção dos conteúdos. Esses recursos de pintura e desenho virtuais foram utilizados pelo estudante para destacar as conexões temáticas que emergem da obra, como o patriarcado ou o fundamentalismo religioso, por exemplo. Percebemos que uma cena da narrativa em que a personagem principal, Kambili, se depara com estatuetas despedaçadas

marca toda a página do diário de leitura referente ao papel de Criador de Conexões. A relevância dessa cena é reforçada pelos recursos do desenho digital com textos explicativos, que propiciam também as *affordances* linguísticas de significado por meio de usos de verbos modalizadores, como “poderia representar a quebra na estrutura familiar”¹.

Novamente, percebemos a oportunidade de reflexão dos alunos sobre temas como o patriarcado e o fundamentalismo religioso, a partir da narrativa que ocorre em um contexto culturalmente distinto, como é o caso da Nigéria. Essa exposição a um cenário tão diferente do seu cotidiano permite que os alunos não apenas compreendam melhor essas questões em um contexto global, mas também estabeleçam paralelos com suas próprias realidades. Ao explorar a dinâmica do patriarcado e do fundamentalismo religioso na Nigéria, os estudantes foram incentivados a refletir sobre as semelhanças e diferenças em relação às suas próprias experiências e culturas. Esse processo de comparação enriqueceu o entendimento dos alunos sobre como essas estruturas de poder e crenças influenciam a vida das pessoas em diferentes partes do mundo. Além disso, promoveu uma análise crítica das formas como tais temas se manifestam e impactam suas próprias comunidades, facilitando um diálogo mais profundo e informado sobre igualdade de gênero, liberdade religiosa e justiça social.

No excerto 4, o estudante assume o papel de Seletor de Passagens do Texto, o qual se relaciona estreitamente com o de Criador de Resumos, marcado até mesmo pela composição dos dois papéis que o estudante destacou no título da página do *OneNote* (*Summarizer & Passage Picker*). A função principal do Seletor de Passagens do Texto é identificar seções particulares do texto, reler essas partes com o grupo e sugerir discussões sobre os elementos literários e o estilo do autor.

Excerto 4



Fonte: *Print* da tela do aplicativo *OneNote* com excerto do diário de leitura de um estudante.

1. Tradução livre do texto digital que foi escrito em composição com o desenho. Texto original: “Could represent the family breaking”.

Nesse excerto, as *affordances* linguísticas de nível de estrutura são propiciadas por meio de seleção de trechos da narrativa, com recursos convencionais de representação como o uso de aspas para indicar a citação do texto original e a seleção de passagens da obra. As pontuações também estabelecem relativa convencionalidade em seus usos, como aponta Silva (2015).

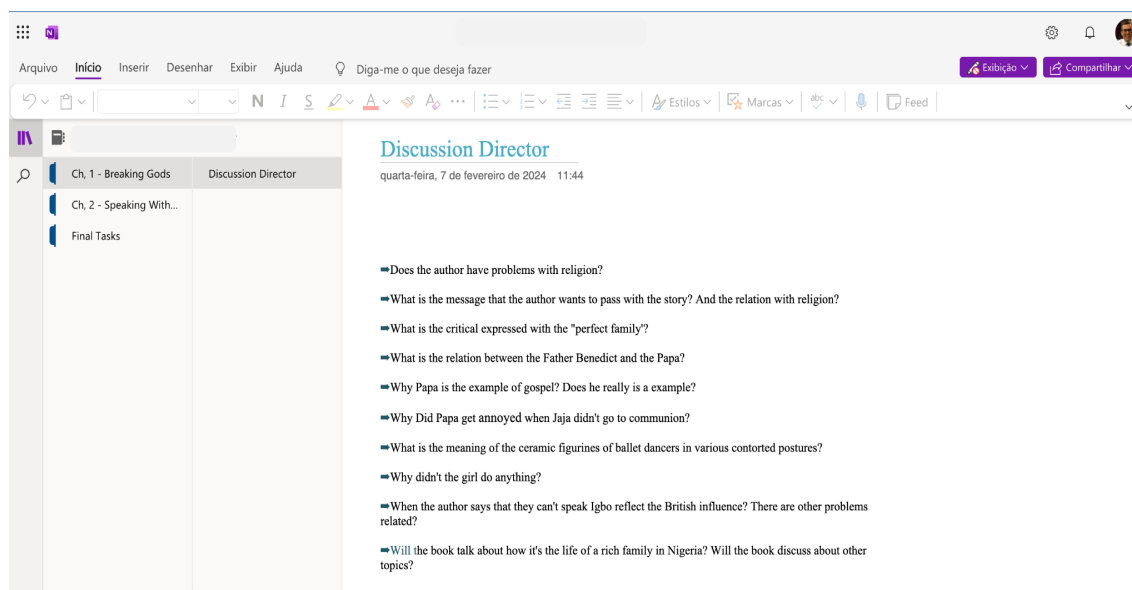
Podemos perceber ainda que o estudante compartilha sua impressão sobre o capítulo lido afirmando que ele é “um pouco confuso” e descreve brevemente o ponto central do trecho. Como o papel de Seletor de Passagens do Texto é selecionar passagens importantes ou de destaque para o leitor, o estudante seleciona dois recortes do texto em que focaliza o início da tensão na família. A reação violenta de Papa à recusa de seu filho, Jaja, em ir à comunhão, como aponta o estudante em suas anotações, simboliza sua adesão autoritária e estrita às práticas religiosas e, portanto, semeia a violência no âmbito da família representada na obra. O estudante também destaca o fato da quebra das estatuetas como um símbolo de ruptura da imagem de uma família perfeita, fortemente sustentada pela personagem Papa. O estudante ainda interpreta a passagem selecionada, “Mas Papa não disse, ‘Tome um gole de amor’; ele não disse nada enquanto eu o observava levantar a xícara aos lábios”, como a ausência do usual “gole de amor”, indicando uma quebra na rotina dos membros daquela família e uma mudança no padrão de afeição representado pelo pai. O silêncio de Papa é mais revelador do que palavras, mostrando sua desaprovação e criando uma atmosfera de medo e incerteza.

O estudante aprofunda seus registros com a reflexão acerca dos temas e dinâmicas das personagens presentes nas passagens selecionadas, como o patriarcado e o controle exercido pela figura do pai no ambiente da casa. O aluno acrescenta anotações que denotam uma reflexão sobre as figuras do pai, Papa, que é o chefe da família, e da mãe, Mama, que é representada como uma figura secundária, submissa. O estudante destaca que Papa usa a religião para incutir medo e manter o controle sobre sua família. Sobre esse mesmo aspecto, o estudante destaca o medo e a obediência que Kambili apresenta na narrativa, pois ela tem medo de Papa e faz tudo o que ele diz. Ela segue sua rotina rígida e se esforça para ser perfeita para evitar sua ira. Essas dinâmicas familiares são reforçadas como atos de violência sutis ou imbricados na estrutura familiar patriarcal e tomam espaço na reflexão do estudante acerca dos problemas do mundo social, possibilitando também discussões no CLP acerca dos direitos humanos (eixo temático central da série).

No excerto 5, o estudante assume o papel de Diretor de Discussões, elaborando perguntas sobre a narrativa, a compreensão de trechos da obra ou dúvidas no enfrentamento do texto literário. Essas perguntas são utilizadas no CLP para possibilitar discussões e trocas mais genuínas entre os estudantes sobre os elementos da narrativa, da construção das personagens, das dinâmicas presentes na obra, dos temas abordados, ou seja, do enfrentamento da leitura literária como uma forma de lidar com as questões maiores da vida. De acordo com Jover-Faleiros (2019), o papel do sujeito-leitor ao longo da leitura denota o agir de quem está “diante da obra, que é o mundo em escala reduzida em sua complexidade, mas ela (a obra), diferentemente dele (o mundo), guarda certa estabilidade”. O Diretor de Discussões, portanto, desempenha a função de provocar essa

estabilidade frente aos problemas complexos manifestos no mundo, por meio dos sujeitos do seu grupo.

Excerto 5



Fonte: *print* da tela do aplicativo OneNote com excerto do diário de leitura de um estudante.

Nesse excerto, o estudante elaborou uma lista de perguntas referentes ao primeiro capítulo do livro e podemos perceber que as *affordances* linguísticas de nível de estrutura são propiciadas por meio do uso de setas para listar as perguntas e da aplicação de cores, tanto para as setas quanto para o título da página do diário de leitura, contemplando uma customização da produção escrita. As *affordances* linguísticas de significado estabelecem uma coesão estrutural da composição de pronomes interrogativos, centralizando as questões mais abertas e interpretativas, e possibilitam a discussão dos alunos no CLP sobre elementos da narrativa e do enredo da obra.

Podemos observar, a partir das perguntas elaboradas pelos alunos, quais são as questões principais que mais despertam seu interesse e atenção. Essas perguntas servem como ponto de partida para discussões nos CLP, abordando temas cruciais como o aspecto religioso, a relação com a língua igbo e a influência britânica. As perguntas dos alunos revelam uma busca por entendimento sobre como o contexto religioso molda a vida e as práticas das personagens. Além disso, a interação entre a língua igbo e o inglês, como legado da colonização britânica, ofereceu uma rica oportunidade de explorar questões linguísticas e culturais. Os alunos puderam refletir sobre como a língua e a religião são usadas como ferramentas de poder e resistência, bem como os impactos duradouros da colonização.

A seguir tecemos as nossas considerações finais sobre o trabalho com os CLP, a produção de diários de leitura e o propiciamento de *affordances* em aulas de língua inglesa.

Considerações Finais

Este estudo investigou as *affordances* ambientais, tecnológicas e linguísticas proporcionadas pelo CLP, utilizando o livro *Purple Hibiscus* por um grupo do nono ano em aulas de língua inglesa. Cada rodada do CLP envolveu os alunos assumindo diferentes papéis e registrando suas reflexões em diários de leitura.

Durante o estudo, identificamos diversas *affordances* que contribuem para a experiência educacional dos alunos. As *affordances* do ambiente escolar e social incluem a imersão no uso da língua inglesa nas interações entre os estudantes e o professor, nas interações com o texto, nas produções escritas e nas pesquisas acadêmicas na biblioteca.

Por meio dos registros nos diários de leitura, observamos a ampliação do repertório dos estudantes em relação ao vocabulário e ao uso de estruturas presentes no texto e também à utilização de recursos multimodais para a produção de sentidos. O suporte tecnológico oferecido pelo *Microsoft OneNote* ampliou as habilidades digitais e promoveu uma aprendizagem mais interativa e personalizada. O livro *Purple Hibiscus* proporcionou também diversas discussões acerca de temas existenciais complexos e profundos como: relações familiares e dinâmicas domésticas, religião e fundamentalismo, política e sociedade na Nigéria e violência familiar.

Concluimos que o estudo proporcionou compreensão das *affordances* propiciadas pelo CLP e pelos diários de leitura no ensino de língua inglesa. Essas práticas não apenas fortaleceram as habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas também promoveram uma maior autonomia e consciência crítica. Recomenda-se que futuras pesquisas e práticas educacionais explorem ainda mais essas estratégias para enriquecer o processo educativo e apoiar o desenvolvimento de leitores em língua adicional.

Referências Bibliográficas

- BOYD, F. B.; CAUSEY, L. L. & GALDA, L. "Culturally Diverse Literature". *The Reading Teacher*, vol. 68, n. 5, pp. 378-387, 2015.
- CANDIDO, A. "O Direito à Literatura". In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo, Duas Cidades, 1995, pp. 235-263.
- DANIELS, H. *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. 2. ed., Ontário, Canadá, Pembroke Publishers, 2002.
- GIBSON, J. J., *The Ecological Approach to Visual Perception*. Classic Edition. Nova York, Psychology Press, 2015.
- HÉBERT, M. "Co-Elaboration of Meaning in Peer-Led Literature Circles in Secondary School: The Interplay Between Reading Modes, Quality of Talk, and Collaboration Modes". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 8, n. 3, pp. 23-55, 2008. Disponível em: <<https://l1research.org/article/view/264>>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- JOVER-FALEIROS, R. "O Que Se Ensina Quando Se Ensina Literatura? Considerações sobre a Constituição de um Objeto". In: DINIZ, L. G. & NAKAGOME, P. T. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, 2019, pp. 1-10 (coleção Leitura e Experiência, n. 57). DOI: <<http://10.1590/2316-4018575>>. Disponível em:

- <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/25930>>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- LARSEN-FREEMAN, D. & CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 2008.
- MARQUES, J. P. A. “‘Observação Participante’ na Pesquisa de Campo em Educação”. *Educação em Foco*, ano 19, n. 28, pp. 263-284, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152710/mod_resource/content/1/Observacao%20participante.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- MORRELL, E. & MORRELL, J. “Multicultural Readings of Multicultural Literature and the Promotion of Social Awareness in ELA Classrooms”. *New England Reading Association Journal*, vol. 47, n. 2, pp. 10-16, 2012.
- PAIVA, V. L. M. O. “Propiciamento (Affordance) e Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa”. In: LIMA, D. C. *Aprendizagem de Língua Inglesa: Histórias Refletidas*. Vitória da Conquista, Edições Uesb, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- ROUXEL, A. “Aspectos Metodológicos do Ensino da Literatura”. Trad. N. L. de Rezende. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. & JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola* [Recurso eletrônico]. São Paulo, Parábola, 2020.
- SILVA, A. T. *Affordances e Restrições na Interação Interpessoal Escrita Online durante a Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. Tese de doutorado em Letras, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, ProgTrama de Pós-graduação em Linguística, 2015.
- VAN LIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning – A Sociocultural Perspective*. Boston, Kluwer Academic Publishers, 2004.

Diários de Leitura em Sala de Aula de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens

Gabriela Rodella de Oliveira

*O que acontece quando se lê um livro?
Quais são as sensações, as impressões que a leitura
suscita em nós?*

Vincent Jouve, A Leitura

Na década de 1970, a Estética da Recepção, surgida na Universidade de Constança, então recém-criada, opera um deslocamento de foco na teoria literária, buscando compreender o papel do leitor no campo da literatura. Hans Robert Jauss ([1977] 1994) propõe que as obras literárias podem ser julgadas em função de duas séries de critérios: uma de ordem estética, interna ao campo artístico e literário, na qual a qualidade de um texto literário será avaliada desde a perspectiva da crítica literária, por meio de seus conceitos e valores definidos historicamente; outra de ordem ética, externa ao campo literário, cujos critérios de julgamento serão os valores da experiência e da vida cotidiana do(a) leitor(a) direta ou indiretamente associados a suas condições socioeconômicas (Baudelot; Cartier, 1998). Nessa última série, o comportamento de uma personagem pode ser julgado de acordo com a moral dominante do grupo social ao qual o(a) leitor(a) pertence e uma situação narrada pode ser apreciada à medida que se relacione a algo que tenha sido experimentado por ele(a) em sua vida.

Wolfgang Iser ([1976] 1996), inserido na mesma corrente teórica, considera a instância do leitor como estruturante do texto e elabora o conceito de “leitor implícito”: leitor virtual, inscrito no texto, que materializaria um conjunto de pré-orientações oferecidas como condições de recepção para os(as) leitores(as) empíricos(as). A obra literária seria constituída, portanto, de lugares vazios, em que blocos da trama são interrompidos ou sucedidos por acontecimentos não previsíveis, o que requer do(a) leitor(a) encontrar a relação não formulada pelo texto. Assim, a leitura empírica se daria por meio de uma relação dialética entre a espera do que vai acontecer e a memória daquilo que aconteceu (Jouve, 2002) e as contradições que o(a) leitor(a) produz nesse movimento podem levá-lo(a) a perceber a insuficiência de suas interpretações, fazendo com que possa se distanciar do texto e perceber-se, ao mesmo tempo, nele implicado(a) – atitude identificada por Iser como momento central da experiência estética.

Na mesma época, refletindo sobre os processos do(a) leitor(a), Barthes ([1973], 2006) descreve dois regimes de leitura diversos pelos quais ele mesmo se deixa levar e sob os quais consome as obras que lê: um primeiro, cognitivo, que privilegia a progressão, o enredo, e vai direto ao fim da história; e um segundo, que considera a compreensão, a interpretação, o “folheado da significância” (Barthes, 2006, p. 18). Se o primeiro modo de ler se atém à ação em curso, o segundo sacrifica a progressão e se detém nas implicações de um ou de outro trecho. E entre esses dois regimes, como destaca Jouve (2002), as combinações podem ser feitas em diversas proporções.

Antes disso, Umberto Eco já fazia uma distinção conceitual entre diferentes “leitores(as)-modelos”, compreendidos(as) por ele como instâncias textuais, às quais toda obra literária se proporia a responder: “o primeiro é a vítima designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (Eco, [1962] 1989, p. 101). Um(a) leitor(a) de “primeiro nível” se divertiria com a história narrada, com o conteúdo do texto, e um(a) leitor(a) de “segundo nível” se preocuparia sobretudo com o “como” a história é narrada, ou seja, com a questão formal daquilo que lê. De todo modo, o próprio Eco relativiza a distinção entre esses dois tipos de prazer na leitura, um do “quê” e outro do “como”, e cita exemplos de textos que escapariam a essa dicotomia ou ainda que tiveram sua recepção transformada ao longo dos anos.

Com o(a) leitor(a) em foco, a teoria e o campo literário passam a se preocupar e a se ocupar com os processos e ações envolvidos na prática da leitura. Semelhante preocupação e ocupação ocorrem no campo da educação, especialmente na França, no final do século XX, quando é identificada uma crise da leitura (Chartier, 1990). Tal identificação leva a pesquisas sobre os processos de ensino da leitura literária, como destaca Max Butlen (2024). No bojo dessas investigações, um grupo de pesquisadores(as) envolvido com esse ensino constitui um novo campo de didática da literatura. Trabalhando recorrentemente com a noção do sujeito leitor, Annie Rouxel ([2004] 2013) destaca a importância de se considerar a subjetividade do leitor na prática da leitura literária, argumentando que a apropriação do texto pelo leitor é essencial para dar vida à obra literária. Já há vinte anos investigando o sujeito leitor e a subjetividade como constituinte da leitura, o grupo de pesquisadores(as) de língua francesa desenvolve um consenso teórico que considera a leitura literária centrada nas interações entre texto e leitor (Louichon, 2020), operando o mesmo deslocamento de foco ocorrido na teoria literária, agora no ensino de literatura, que deixa de se restringir ao estudo apenas do texto e do autor em sala de aula para abranger também a experiência do leitor.

No Brasil, em 2006, o governo federal brasileiro publicou as Ocm específicas para a literatura (Brasil, 2006). No documento, as autoras apontam que a formação de leitores(as) iniciada no ensino fundamental não se sustenta até o ensino médio devido ao trabalho com textos de linguagem elaborada e cronologicamente distantes dos(as) estudantes, bem como em razão de objetivos pragmáticos dos manuais didáticos. As orientações propõem, como medidas para enfrentar essa questão, a leitura integral das obras literárias como eixo central das aulas de literatura, descartando o ensino estruturado pela história da literatura e focando na formação de leitores(as) literários(as) capazes de fruir esteticamente os textos. Essa fruição seria, portanto, alcançada pelo contato direto

com o texto, o que promoveria o estranhamento e ampliaria os horizontes de expectativa. Segundo o documento, a seleção dos textos deve considerar a intencionalidade artística e a capacidade de proporcionar prazer estético ao(à) leitor(a), com o objetivo de formá-los(as) efetivamente ao longo de seus percursos na educação básica.

Contudo, não é sem resistência que essa nova prática de ensino de literatura se dá. Como destaca Langlade (2013), em geral, na escola e na universidade, “em toda experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura” (Langlade, 2013, p. 25). Dentro da sala de aula, para a formação de sujeitos leitores, seja no ensino fundamental anos iniciais, anos finais, ensino médio, ou ainda nos cursos de Licenciatura nos quais se formam professores(as) da educação básica, “distúrbios”, “emoções”, “devaneios”, “associações de ideias” ou “vinculações espontâneas” são absolutamente necessários.

Em parte, essa reação e a dificuldade de mudança nas práticas de ensino de literatura em sala de aula, pressupondo-se a leitura literária como base, acontece em função de modos já estabelecidos de avaliação dessa disciplina. Como observa Leahy-Dios nos anos 2000, “Embora os textos literários remetam à experiência anterior que os leitores têm da palavra, do mundo e de si mesmos, a avaliação literária em muitas sociedades não favorece aos alunos a aproximação da leitura através de leituras pessoais e socioculturais variadas” (Leahy-Dios, 2000, pp. 264-265). Se os professores e professoras não têm em seus percursos escolares e de formação a possibilidade de se desenvolverem como sujeitos leitores, como poderão formar estudantes que o sejam? Se os professores e professoras não tiveram contato com dispositivos capazes de lhes proporcionar uma avaliação que abrace todos os “elementos parasitas” constituintes de uma leitura, para que assim ela possa garantir sentido ao que se lê e uma real interação com o objeto literário, permitindo-lhes agir, ora como leitores(as) vítimas, ora como leitores(as) críticos(as), como poderão garantir essa experiência a seus(suas) estudantes?

É preciso, portanto, dar pleno lugar ao sujeito leitor em todos os níveis de sua formação, abrindo “espaço para a relação leitor-texto a fim de promover o investimento subjetivo, emocional, identitário dos alunos e, por fim, conseguir conciliar o leitor com a aula de literatura” (Butlen, 2024, p. 53). E, acima de tudo, é preciso conciliar o professor e a professora com a aula de literatura e com a avaliação de seu trabalho.

Diários de Leitura e Ensino de Literatura

A partir das discussões teóricas e da experiência em sala de aula no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias (Lilt) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), podemos afirmar que para que um(a) leitor(a) literário(a) possa efetivamente se formar, é necessário que ele(a) tenha condições de desenvolver uma consciência sobre seu percurso de formação. Essa consciência passa pelo acesso a

textos literários diversos, à efetiva leitura desses textos, muitas vezes garantida em sala de aula nos cursos de Licenciatura, a debates interpretativos dos textos lidos e à produção de um discurso sobre esses textos e sobre a leitura realizada. Todo o processo convoca habilidades não apenas de compreensão literal e funcional e de interpretação de textos literários, mas também de reflexão sobre a reação pessoal a esses textos e de avaliação crítica deles. Nesse sentido, o diário de leitura surge como dispositivo potente capaz de propiciar o desenvolvimento dessas habilidades leitoras, ao mesmo tempo que funciona como ferramenta didática apta a atender a diferentes desafios colocados às(aos) docentes pela educação básica e pelo ensino superior, na medida que permite o acompanhamento e a avaliação desse processo por parte dos sujeitos implicados – docentes e discentes. O diário de leitura pode funcionar, portanto, como um instrumento para a formação de leitores e leitoras sujeitos de suas leituras e autônomos no que tange a suas relações com a literatura.

Uma proposta de trabalho com o diário de leitura já era defendida por Anna Rachel Machado (1998) no final do século XX. A pesquisadora o compreende como ferramenta pedagógica para a formação de leitores(as) críticos(as) e autônomos(as), por ser capaz de fomentar a reflexão pessoal e a construção de sentido a partir da leitura de textos literários. Em seu estudo, a pesquisadora explora conceitos de leitura subjetiva, diálogo entre leitor e texto, e a importância da expressão pessoal na interpretação literária, a partir da análise de exemplos práticos da utilização de diários de leitura em diferentes contextos educacionais. Além disso, ela destaca os impactos observados no desenvolvimento da competência leitora e na atitude dos(as) estudantes em relação à leitura após a implementação do dispositivo, refletindo sobre suas contribuições para a formação de leitores(as).

No Canadá, a professora Manon Hébert (2019), em *Lire et apprécier les romans en classe: enseignement explicite, journaux et cercles de lecture* (Ler e apreciar romances em sala de aula: ensino explícito, diários e rodas de leitura), tem seu foco no ensino explícito da leitura de romances em sala de aula da educação básica, utilizando diários e círculos de leitura como principais ferramentas pedagógicas. Hébert desenvolve o conceito de diário de leitura como uma ferramenta fundamental para a formação de leitores(as) críticos(as), e ele é visto como um espaço no qual estudantes registram suas reações, interpretações e reflexões sobre os textos lidos, promovendo uma interação contínua entre o(a) leitor(a), o texto e o contexto. Em sua pesquisa, Hébert discute como professores(as) podem interpretar as anotações dos(as) estudantes para compreender melhor seus processos de leitura e fornecer um retorno construtivo.

Assim, o que propomos é a análise de uma experiência de trabalho com diários de leitura em sala de aula que acontece no curso de Lilt da UFSB, instituição estabelecida em região periférica do Extremo-sul e Sul da Bahia, que completou dez anos de existência em junho de 2023. Nos princípios fundamentais da UFSB está incluída a consolidação de uma “interface sistêmica com a Educação Básica – ao fomentar formação interdisciplinar e flexível de quadros docentes para os níveis médio, fundamental e infantil de ensino” (UFSB, 2020). Em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFSB, 2023), a Lilt conta com um componente curricular (CC) obrigatório, de 60h, denominado “Ensino de Literatura e Leitura Literária” e considerado de conteúdo teórico.

Na oferta do CC no *campus* Sosígenes Costa (CSC), em Porto Seguro, as aulas em geral se dividem em duas partes: uma primeira com discussão de textos teóricos e metodológicos acerca do ensino de literatura, tendo como fundamento a formação do sujeito leitor e o fomento da leitura literária; e uma segunda com leitura compartilhada em voz alta de textos literários, como contos, poemas, peças e capítulos de livros, seguida de debate interpretativo. Além disso, está prevista a leitura de dois livros literários ao longo do semestre: o primeiro definido pela docente, sobre o qual as estudantes devem produzir um diário de leitura; o segundo de livre escolha, cuja avaliação da leitura deverá ser apresentada de forma oral pelas estudantes ao final do CC, com o levantamento de critérios de gosto/desgosto, proporcionando-se, assim, uma troca de experiências de leituras.

Os diários apresentados neste artigo foram produzidos a partir da leitura do livro *O Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago (1995), obra definida para a leitura individual pela docente do CC, da qual se lê o primeiro capítulo na primeira aula, atividade seguida de debate interpretativo do texto. Ao longo da primeira metade do CC, as estudantes seguem com a leitura individual em casa e produzem os diários de forma bastante livre, conforme vão avançando na leitura do livro.

Na UFSB, a Resolução n. 12/2021, no Capítulo I – Das reservas de vagas para acesso aos cursos de graduação por meio das ações afirmativas, garante que “Para as vagas dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares e nos Editais próprios de ingresso em vagas de cursos nos Colégios Universitários a proporção [de cotas] a ser aplicada não será menor que 85% (oitenta e cinco por cento) das vagas oferecidas pelo respectivo curso”. A medida faz parte de um esforço para garantir o enraizamento da universidade em seu território de atuação e visa alcançar os(as) habitantes das cidades-sedes – a UFSB é uma universidade multicampi – e de seu entorno. Essa decisão faz com que cheguem aos cursos de Licenciatura da Universidade estudantes que muitas vezes trazem profundas lacunas de suas formações na educação básica.

Assim, é possível identificar, no curso de Lilt, pelo menos dois tipos de estudantes: leitores(as) experientes, com bibliotecas particulares e repertório de leituras literárias; e leitores(as) inexperientes, que não chegaram a ler um livro literário inteiro em seus percursos na educação básica. Vale ressaltar também que, muitas vezes, as estudantes ainda não têm clareza sobre a escolha de seus cursos, e o contato com as reflexões sobre língua, literatura, leitura e escrita torna-se fundamental para que se definam e se sintam seguras com relação a seus estudos e ao rumo profissional que tomarão.

Vamos às vozes das estudantes¹.

Cristina – uma leitora no início de sua formação

Nunca tinha ouvido falar desse autor, até que a professora nos apresentou esse livro. Fizemos uma leitura compartilhada do primeiro capítulo durante a aula. Após a leitura em sala, demorou um pouco pra eu pegar o livro novamente por conta da minha correria de trabalho. Mas sempre procurava ler à noite após as aulas. Não foi fácil!

Foi um pouco complexo para entender, pois percebemos que não havia pontuação alguma, o que eu vi como desafio, rsrs. A narrativa é bem descritiva, tem muitas informações e falas. Mas, sem as

1. As estudantes consentiram com o uso de seus diários para a análise nesta reflexão. Contudo, seus nomes foram trocados para que suas identidades sejam preservadas.

pontuações! Rsr Percebi que quando aparecia a fala de um personagem, as letras se iniciavam em maiúsculas, o que facilitou na hora da leitura.

[...]

O que me chamou a atenção ao longo da história foi a questão de um livro ser publicado em 1995, e me fazer lembrar do coronavírus. Muito parecido com a realidade que vivemos durante o caos da pandemia.

[...]

Penso que além da mulher do médico que, para mim, é uma personagem muito ativa nessa história, o poder que eles tinham em mãos era a comunicação por palavras. Ela os guiava através do que enxergava e eles ouviam.

[...]

Ainda fico com todas as cenas na cabeça. E entre elas, a que mais me deixou abalada foi a do estupro 😞 As mulheres sempre ficam nessa posição mais frágil, infelizmente. Mas foi uma mulher que conseguiu conduzir até os momentos finais ali da narrativa.

Por fim, foi uma experiência nova ler um livro com esse estilo.

Leitura difícil, realizada nas brechas da rotina entre o trabalho e as aulas da universidade, Cristina descreve o desafio de enfrentar o que compreende como complexidade do estilo do autor. Contudo, vai encontrando maneiras de lê-lo e traçando paralelos entre a narrativa e a sua experiência de vida. A semelhança da situação com a vivida durante a epidemia de covid-19 aparece não apenas em seu diário, mas também no de outras colegas. A marcante representação do feminino como frágil, suscetível à violência, e ao mesmo tempo forte, capaz de conduzir o grupo de personagens ao longo da trama, são elementos que chamam a atenção em seu diário de leitura não muito extenso.

Áurea – uma leitora e suas memórias de leituras

Dia 1 – José Saramago é um escritor bastante conhecido e julgado por possuir uma escrita muito autêntica. É a primeira vez que leio algo dele, eu o conheci fuçando os livros da minha mãe. Na sua estante tem um exemplar do livro *O evangelho segundo Jesus Cristo*, um livro escrito por ele. Neste dia peguei esse livro de capa laranja, levei até ela e perguntei do que se tratava, ela me contou um pouco a respeito e me indicou a leitura, eu não li, e até então nunca mais tinha ouvido falar do Saramago até essa aula hoje. Quando a professora Gabriela começou, nos informou que iríamos ler este livro, me lembrei logo desse dia.

A leitura coletiva que fizemos em sala do primeiro capítulo, foi bastante gostosa e a cada página as imagens, sons e até cheiros iam se apresentando na minha mente. Toda vez que leio um livro desde criança, se o autor não descrever os personagens, a minha cabeça de maneira automática imagina essas personas de pele escura. Eu acho isso muito curioso que é desde criança, e com esse livro não foi diferente.

Lendo o primeiro capítulo vendo as cenas na mente do homem ficando cego no trânsito, seus diálogos com a esposa, a chegada até o consultório me fez lembrar de uma brincadeira que eu tinha com meu irmão. Chamávamos de “Turma do Todis” essa brincadeira. Se tratava de uma brincadeira que construía personagens com os nossos bonecos, perfis psicológicos, inventávamos nomes, histórias, núcleos familiares para esses bonecos envolvidos em tramas envolventes. Me lembrei disso tudo, porque certa vez um dos nossos bonecos, a Bedes, nome que colocamos na boneca, era mãe de outros bonecos, e casada com outro boneco, ela ficou cega em um acidente de carro. A família dela frequentava uma igreja e quando ela surge cega, as pessoas que frequentavam a igreja começaram a tratar toda aquela família de uma forma muito ruim, e incentivando ao marido terminar o casamento com ela por conta da cegueira. Me lembrei disso tudo no momento em que estava lendo o primeiro capítulo, e sempre fico surpresa como a leitura mexe com a gente, criando novas memórias e aprendizados e trazendo à tona aquilo que temos dentro da gente e muitas vezes nem lembrávamos. O curioso é como Saramago conseguiu me envolver nessa trama apenas em um capítulo. Estou curiosa, emocionada por acessar memórias da infância, e querendo saber se

ele voltará a enxergar e qual é o motivo dessa cegueira. Me coloquei no lugar deste homem, me imaginei cega de uma hora para outra e foi agonizante só de imaginar. A visão é o meu sentido predileto, sou fotógrafa, amo enxergar.

[...]

Dia 6 – Tem uma parte que a esposa do médico está vendo toda a miséria e um trecho que diz assim: “é dessa massa que somos feitos, metade de indiferença, metade ruindade”. Refletir sobre a nossa humanidade, essa dinâmica que vivemos é um choque, me coloco em várias cenas do livro, e me enxergo nessa ruindade, nesse esforço para ser algo melhor.

Dia 7 – Estou percebendo como esse livro nos faz enxergar cenas, e cenas, e comecei a pensar muito na questão da acessibilidade, o mundo não é acessível para as pessoas cegas. O medo e a relação com a cegueira, como o medo nos cega. O homem é o lobo do homem, a nossa autopreservação, o instinto de sobrevivência pode nos ser monstruoso.

Leitora sinestésica, que sente cheiros, ouve sons e visualiza imagens, acessando memórias de infância e de leituras outras por meio da leitura do romance de Saramago, saindo da e voltando à trama, “emocionada”, Áurea se deixa ser uma leitora vítima, que se preocupa com o destino da personagem, ao mesmo tempo que se distancia da obra e é levada por lembranças pessoais. Como propõe Mangel (1997) “ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal” (p. 135). Ela se “enxerga” na ruindade explícita apresentada pela obra, reflete sobre a dificuldade de quem não vê, associa o medo à cegueira e interpreta o texto por meio de diversas articulações com sua experiência de vida. Em sala de aula, conta que sua mãe pagava a ela e ao irmão 10 reais por livro lido quando eram crianças, e percebe-se em seu discurso que essas leituras da infância, “que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida” (Langlade, 2013, p. 29), seguem presentes em sua pessoa e fazem parte do que há de profundamente subjetivo em sua leitura atual.

Mayame – a experiência de uma releitura

Ao começar minha segunda leitura de *Ensaio sobre a Cegueira*, me deparei com uma obra que, embora eu já tivesse lido na adolescência e considerado chata na época, agora me trouxe uma experiência completamente diferente. Me senti imediatamente envolvida pela narrativa e pelos personagens, e percebi que a maturidade trouxe uma nova compreensão e apreciação desta obra-prima de José Saramago.

[...]

A clareza da descrição visual reforça a ironia trágica da situação. Me fazendo perceber que a cegueira que acomete os personagens começa a se revelar não apenas como uma deficiência física, mas também como uma metáfora poderosa para a cegueira moral e espiritual que permeia a sociedade.

[...]

Essa metáfora do mar de leite é poderosa e evoca uma sensação de imersão em um elemento desconhecido e perturbador. Saramago utiliza uma imagem tão densa e vívida para transmitir a experiência da cegueira, fazendo com que possamos vislumbrar a intensidade desse mundo branco e opressivo.

[...]

Enquanto releio esse livro, vejo como sua leitura parece ser desafiadora num primeiro momento, já que Saramago utiliza uma linguagem peculiar, sem pontuação convencional e com longos períodos. No entanto, essa escolha estilística contribui para a sensação de fluxo contínuo de pensamentos e diálogos, aproximando-nos ainda mais dos personagens e da intensidade emocional da história. Ainda que tenha achado estranho inicialmente, agora consigo apreciar essa abordagem única de Saramago.

[...]

A ausência de nomes próprios para os personagens é um aspecto interessante da narrativa. Isso contribui para a universalidade da história, fazendo com que os personagens se tornem símbolos de arquétipos humanos. Ao não atribuir nomes específicos, Saramago nos permite projetar nossas próprias experiências e emoções neles, tornando-os mais próximos e envolventes.

[...]

Estou maravilhada com a habilidade de Saramago em criar uma narrativa que transcende as páginas do livro e é fascinante ver como ele utiliza essa premissa para explorar a natureza humana, expondo as fragilidades, a falta de empatia e a corrupção que surgem quando as estruturas sociais colapsam. *Ensaio sobre a Cegueira* é uma leitura intensa e inesquecível que certamente ficará comigo por muito e muito tempo...

Leitora mais experiente, competente e participativa, Mayame havia lido *Ensaio sobre a Cegueira* no ensino médio, cursado em uma escola técnica federal da região. A proposta de releitura da obra pôde fazê-la entrar no texto de Saramago de uma outra forma. Como ela descreve em seu diário, a atribuição de um significado ao que entende como metáfora da cegueira branca a leva a construir sentidos para a narrativa que em sua primeira leitura não haviam sido possíveis. Também as questões estéticas, relacionadas ao uso da linguagem, “sem pontuação convencional e com longos períodos”, nesse momento, a levam a sentir-se próxima das personagens e a identificar uma intensidade emocional na recepção que faz da obra. A ausência de nomes próprios é interpretada como espaço para que ela mesma possa projetar suas próprias experiências e emoções na trama. Sua percepção final, fruto da interpretação de uma leitura madura, de que o romance trata da “natureza humana, expondo as fragilidades, a falta de empatia e a corrupção que surgem quando as estruturas sociais colapsam”, a conduzem a definir sua experiência com o texto como uma “leitura intensa e inesquecível”. Ao utilizar as palavras “maravilhada” e “fascinante”, entre outras, e perceber que a obra será uma referência por muito tempo, Mayame se constitui como uma leitora subjetiva, a partir de uma (e provavelmente muitas outras) leitura fundadora, intenso investimento afetivo (Langlade, 2013, p. 29), à qual se refere por meio de vocabulário também afetivo.

Algumas Considerações

Em síntese, o trabalho de acompanhamento das leituras literárias, possibilitado por meio da produção dos diários de leitura pelas estudantes, abre espaço para que se busque responder às questões colocadas por Jouve (2002) na epígrafe deste texto: “O que acontece quando se lê um livro? Quais são as sensações, as impressões que a leitura suscita em nós?” (p. 7). Esse trabalho só pode acontecer se houver o comprometimento da realização da leitura, a competência linguística que a obra lida exige, bem como aquela necessária ao exercício de uma escrita livre, para que se possam expressar impressões de leitura, articular memórias, refletir sobre os sentidos dos textos, e para que se possa ter a consciência de que se é um(a) leitor(a) único(a). E, por óbvio, esse percurso só se torna possível em sala de aula se houver um(a) professor(a) que o possibilite. As estudantes que passaram por essa experiência na Lilt da UFSB e que já atuam no magistério reproduzem-na com seus(suas) alunos(as) em suas salas de aula. Elas fazem isso porque podem se abrir à subjetividade alheia, lendo, cuidando dessas novas leituras, nutrindo os(as)

novos(as) leitores(as) que se constituem a cada dia nas escolas. Dessa forma, por meio da efetiva leitura literária e dos diários de leitura, o ensino de literatura ganha um novo sentido e uma nova razão, e o(a) leitor(a) literário(as) pode se constituir.

Referências Bibliográficas

- BARTHES, R. *O Prazer do Texto*. São Paulo, Perspectiva, 2006.
- BAUDELLOT, C.; CARTIER, M. & DETREZ, C. *Et pourtant ils lisent...* Paris, Éditions du Seuil, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio). Literatura*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.
- BUTLEN, M. “Por um Novo Ensino da Literatura na Escola”. In: REZENDE, N.; MEDEIROS, V. & ANNIBAL, S. F. (orgs.). *Literatura em Espaços de Ensino*. São Paulo, Feusp, 2024.
- CHARTIER, A.-M. “Lecture scolaire. Les années de crise”. *Revue Française de Pédagogie*, n. 90, pp. 5-15, 1990.
- ECO, U. *Lector in Fabula*. São Paulo, Perspectiva, 1989.
- ISER, W. *O Ato da Leitura*. São Paulo, Editora 34, 1996.
- JAUSS, H. R. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. São Paulo, Ática, 1994.
- JOUBE, V. *A Leitura*. São Paulo, Unesp, 2002.
- HÉBERT, M. *Lire et apprécier les romans en classe: enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Quebec, Chenelière Éducation, 2019.
- LANGLADE, G. “O Sujeito Leitor, Autor da Singularidade da Obra”. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. & REZENDE, N. L. (orgs.). *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*. São Paulo, Alameda, 2013.
- LEAHY-DIOS, C. *Educação Literária como Metáfora Social: Desvios e Rumos*. Niterói, EdUFF, 2000.
- LOUICHON, B. “A Leitura Literária é um Conceito Didático?”. Trad. Dayb M. O. Santos e Neide Rezende. *Revista Entreletras*, vol. 11, n. 2, set./dez. 2020.
- MACHADO, A. R. *O Diário de Leitura*. São Paulo, WMF Martins Fontes, 1998.
- MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. Trad. P. M. Soares. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- ROUXEL, A. “Autobiografia de Leitor”. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. & REZENDE, N. L. (orgs.). *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*. São Paulo, Alameda, 2013.
- SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024*. Itabuna, UFSB, 2020.
- _____. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Suas Tecnologias*. Porto Seguro, UFSB, 2023.

_____. *Resolução Consuni n. 12/2021*. Dispõe sobre a política de Ações Afirmativas para os processos seletivos aos cursos de graduação de 1º e 2º ciclo da Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna, UFSB, 2021.

Fatos e *Fakes* no Ensino de Leitura: Manipulação e Ponto de Vista em Discussão

Suzana Leite Cortez

Vanda Maria Elias

Considerações Iniciais

Sabemos que as tecnologias são criadas pela inteligência humana e dessa inteligência depende o seu uso e destinação. Mentiras, engodos, boatos, manipulações e *fake news* sempre existiram na história da humanidade, mas nunca na quantidade com que vêm sendo produzidas nesses tempos de avançadas ferramentas tecnológicas de comunicação, nem com o impacto que têm gerado na nossa vida e sociedade.

A tecnologia digital desses tempos em que vivemos tem favorecido numerosa produção e rápida circulação de mensagens escritas, áudios e vídeos em plataformas digitais as mais diversas (WhatsApp, Instagram, Facebook, TikTok etc.) com propósitos nem sempre bem-intencionados. Especificamente, referimo-nos a textos que têm na origem de sua produção ou na sua reprodução adulterada a intenção de esconder, mascarar, maquiagem, destruir, negar, dissolver, trapacear ou enganar e, assim, promover a negação da verdade. Como aqui concebida, do ponto de vista da linguagem, a verdade “encontra-se na articulação entre a forma como os sujeitos apresentam para si o mundo por meio do seu saber e o tipo de relação na qual interagem. Ela é subjetiva e intersubjetiva” (Charaudeau, 2022, p. 22).

O fato é que *fake news* e desinformação estão na ordem do dia. Grandes e reconhecidas empresas jornalísticas em seus portais de notícias na internet e agências de checagem empenham-se na difícil tarefa de manter atualizados dados sobre notícias transformadas em *fake news* e *fake news* que se apresentam como notícias. Lançando mão de muitas estratégias, os manipuladores agem de má-fé e têm a intenção de fazer desacreditar a ciência, as instituições públicas e os órgãos de imprensa que respondem por um jornalismo responsável e ético; de ampliar o número de seguidores em redes sociais; e de obter ganhos para seus propósitos políticos ou financeiros, entre muitos outros motivos que podem ser acrescentados a essa lista.

Nessa “desordem informacional” (Wardle; Derakhshan, 2018), encontramos-nos sob a ameaça do negacionismo e de suas consequências na vida em sociedade. Nega-se a vacina, o aquecimento global, a necessidade de ações humanas para o controle de

desastres na natureza, a verdade factual, os valores democráticos, e investe-se no descrédito da imprensa, um instrumento indispensável a uma sociedade democrática. Além de gerarem incertezas e confusão, exigindo um constante e exaustivo trabalho de checagem do que se apresenta como notícia, as *fake news* semeiam o ódio e a violência; a polarização e a radicalização que tanto mal causam aos indivíduos e à vida em sociedade.

Mas o que *fake news* e desinformação têm a ver com o ensino de leitura? Essa pergunta nos leva a outras relacionadas a nossa realidade mais imediata de sala de aula: o que estamos entendendo por leitura? Qual é o principal objetivo do ensino da leitura? De que critérios nos valem na escolha de textos a serem ofertados para a leitura em sala de aula?

Essas perguntas certamente surgem relacionadas a um contexto mais amplo que remete à conexão da escola com a sociedade, levando em conta os avanços da ciência e da tecnologia e as demandas relacionadas a uma educação que considere, na formação de sujeitos leitores, a compreensão dos fatos do mundo e a compreensão desses sujeitos aprendizes nos processos de interação.

Criar em sala de aula espaços para a leitura, a discussão e a reflexão de textos que dizem informar quando, a bem da verdade, desinformam é um objetivo que se impõe. Analisar a desinformação do ponto de vista da linguagem, adentrando o texto e virando-o pelo avesso, a fim de identificar estratégias discursivas que foram usadas para “fazer crer” (Charaudeau, 2022) é uma tarefa que se mostra urgente, porque, segundo nos diz a jornalista Daniela Osvald Ramos, professora da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP e pesquisadora do COM+: não devemos esperar que as pessoas sejam capazes de identificar as formas de desinformação por conta própria, visto que essas produções usam quase sempre “uma pitada de realidade para conferir um verniz de veracidade a alguma narrativa mentirosa” (Escobar, 2023).

Não estamos querendo dizer com isso que basta propor a leitura e a discussão de *fake news* na escola, e conhecermos as suas estratégias manipuladoras, para resolvermos o problema da desinformação que tanto desassossego causa à nossa sociedade. Sabemos da extensão e complexidade do problema e que não há solução fácil para problemas difíceis. Mas, se pensarmos no lado da atuação da mídia, uma das ações necessárias à construção de barreiras contra *fake news* diz respeito à regulamentação do funcionamento das redes sociais e aplicativos de mensagens, plataformas operadas por empresas controladoras de grande parte do ecossistema global de informações. Já em se tratando da atuação de usuários das plataformas digitais, uma ação de elevada importância refere-se ao investimento no ensino da leitura e, conseqüentemente, à formação de leitores que: i) questionem, comparem, relacionem, analisem e, com base em resultados de suas consultas e checagens, elaborem as suas próprias conclusões sobre os textos que lhes chegam às mãos, aos olhos e aos ouvidos; ii) compreendam que todo e qualquer texto nasce da intencionalidade de quem o produz; exige a produção de inferências e se dirige a um interlocutor (sujeito individual ou coletivo) com um dado objetivo (Koch; Elias, 2016; 2006; Marcuschi, 2008); iii) considerem o papel do produtor na configuração do seu projeto de dizer; na mobilização de conhecimentos que [ele] julga ser compartilhados ou fazer parte da memória do leitor; na explicitação de algumas informações e na

implicação ou ocultação de muitas outras; na construção de pistas textuais que sinalizam a intencionalidade e a argumentatividade (Elias; Arnemann; Brambila, 2024).

Fake News: Concepção e Questões para o Ensino de Leitura

Dependentes da existência das tecnologias digitais da internet (*big data*, algoritmos e inteligência artificial), as *fake news* são concebidas como uma produção noticiosa originada intencionalmente para ser falsa e potencialmente enganosa, segundo nos dizem Alcott e Gentzow (2017).

Em consonância com o posicionamento daqueles autores, Bucci (2019) pontua que *fake news* são produções que se valem de excertos de notícias, descontextualizam os argumentos para produzir entendimentos falsos, com o propósito de lesar os direitos do público, porque o leva a adotar decisões contrárias àquelas que se tomaria se conhecesse a verdade dos fatos.

Nas definições elaboradas pelos autores citados, são comuns às *fake news*: a imitação à notícia; a intenção de enganar e o objetivo de obter ganhos, traços que também foram reiterados em Figueiredo (2023). Contudo, em relação a essa concepção de *fake news* que nos orienta neste trabalho, queremos observar, com base no estudo de Gonçalves-Segundo (2020), que a produção de *fake news* envolve fatores sociais, comunicativos, discursivos, linguísticos, interacionais, computacionais, econômicos, políticos e legais, portanto, trata-se de uma produção de caráter multifacetado. Além disso, *fake news* têm natureza volátil, visto que “a máquina de produção e de distribuição de *fake news* encontra-se em pleno desenvolvimento, constantemente adaptando-se aos cerceamentos e às conjunturas [...]” (Gonçalves-Segundo, 2020, p. 5).

Considerando que *fake news* são produções que desinformam e, em razão disso, trazem sérias consequências para a sociedade, cabe a nós, professores e pesquisadores, investigarmos, por meio de ferramentas teórico-metodológicas, em nossa área de atuação, como a mentira mascara-se de verdade, sendo capaz de persuadir os leitores, especialmente leitores em formação. Duas consequências derivam desta preocupação: i) as *fake news* não se furtam à argumentatividade e, como todo texto, apresentam critérios de textualidade que podem ser analisados para mostrar a presença de pontos de vista; e ii) a necessidade de abrirmos espaço no ensino de línguas para a análise crítica das mídias, por meio da qual se possa, no trabalho com a leitura, analisar o texto de modo a observar o ponto de vista principal, que é determinante para a sua compreensão e, neste caso, desmascaramento.

Aliando estas duas preocupações neste capítulo, respaldamo-nos no que diz a BNCC (Brasil, 2018, p. 74) sobre o “tratamento das práticas leitoras”, que, segundo o documento, envolvem “dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão”, dentre as quais: “Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: [...] pontos de vista e perspectivas em jogo [...]” e “Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.”

Como indica a BNCC, o texto deve ser relacionado às suas condições de produção, o que inclui “pontos de vista e perspectivas em jogo”, assim como devem ser exploradas a identificação e a reflexão sobre suas “diferentes vozes ou perspectivas”. Nesse sentido, relacionamos esta indicação que a BNCC faz sobre leitura do texto e ponto de vista à necessidade de “*Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações*, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se” (Brasil, 2018, p. 74, grifos nossos) em notícias, a fim de realizar uma análise que oriente sobre as possibilidades de explorar a orientação argumentativa das *fake news* por meio da construção de pontos de vista.

Fake News, Ponto de Vista e Argumentatividade: Orientações Teóricas para a Fundamentação da Prática

Antes de analisarmos a notícia “Hidroxicloroquina provavelmente ajudou na pandemia, conclui reanálise dos melhores dados” (Vieira, 2022), é preciso esclarecer que a noção de ponto de vista (Rabatel, 1998, 2008, 2017, 2024) é fundamental para analisar a orientação argumentativa da notícia e guia nossa discussão associada a categorias da textualidade e argumentação¹, apresentadas em Cavalcante *et al.* (2020, 2022).

Os termos “ponto de vista” e “perspectiva” aparecem na BNCC como termos afins, mas sem uma definição clara. Contudo, sob a ótica enunciativo-pragmática e discursiva do ponto de vista (PDV) de Alain Rabatel, que considera o ponto de vista como uma forma indireta de argumentação presente “em todos os tipos de texto e gêneros do discurso” (Rabatel, 2017, p. 43, tradução nossa)², podemos dizer que a noção de PDV abarca o termo perspectiva. No entanto, para Rabatel (2012), não se pode tomar esse termo como sinônimo de voz, nem o termo enunciador como sinônimo de ponto de vista, como abordado por Ducrot (1984).

Baseando-nos em Rabatel (2008) e conforme discute Cortez (2011), assumimos que o PDV diz respeito ao modo como um enunciador apreende um objeto de discurso na relação com outros enunciadores. É exatamente essa relação entre as instâncias enunciativas que problematiza o funcionamento do PDV nos textos, revelando não apenas sua complexidade, mas também colocando-o como um fenômeno de heterogeneidade enunciativa. Para Rabatel (2008), seria simples analisar o PDV se houvesse um canal exclusivo para a expressão do que eu penso, falo e percebo, como se “falássemos” sempre identificados apenas com nós mesmos, quer dizer, sem recorrer ao outro em consonância ou dissonância. O sujeito não é jamais solitário, havendo situações, a depender do gênero, em que a delimitação do que “eu” penso, falo e percebo não é tão nítida em relação ao que o “outro” pensa, fala e percebe. Assim, pode ocorrer imbricamento entre os pontos de vista convergentes ou apagamento de determinado PDV, para que se construa o ponto de vista principal que vai orientar argumentativamente o texto. A título de exemplificação,

1. São exemplos de categorias: a referência, a intertextualidade e a progressão tópica.

2. No original: “dans tous les types de textes et genres de discours”.

observemos na figura a seguir a manchete da *fake news* a que vamos nos dedicar nesta parte do capítulo:



Figura 4.1 Print da parte inicial da *fake news*. Fonte:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/cloroquina-provavelmente-ajudou-na-pandemia-conclui-reanalise-dos-melhores-dados/>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Ainda que o jornal(ista) modalize, colocando em questão o papel que a hidroxicloroquina teve na pandemia, e utilize o advérbio “provavelmente”, o verbo “ajudar” confere a essa substância um fator positivo, que é, segundo o veículo, baseado nos “melhores dados”. Por meio desse enunciado, é possível perceber não apenas a orientação argumentativa que vai guiar o texto e configurar seu PDV principal, PDV positivo sobre a hidroxicloroquina, em defesa desta substância na prevenção da covid-19, mas também a presença das instâncias subjetivas, a saber: o locutor/enunciador primeiro (L1/E1), autor da notícia, e um enunciador segundo (e2), que, por meio do apagamento enunciativo, aparece de forma muito discreta. Vê-se não uma pessoa ou grupo de pessoas, mas a conclusão a que se chegou: “melhores dados”.

Em vez de L1/E1 empregar o termo “evidências”, muito utilizado no discurso em defesa da ciência durante a pandemia, ele utiliza “dados”, como um tipo de sinônimo imperfeito de evidências, cujo sentido é modificado pelo uso superlativo “melhores”. Esse uso não adequado não é prática rotineira em uma notícia sobre ciência, evidenciando maior grau de subjetividade, o que afeta sua credibilidade. Tal estratégia é um modo de o jornal se distanciar daqueles que assumiram (e ainda assumem) um discurso progressista (*versus* negacionismo) na pandemia da covid-19, marcando posição contrária.

Este tipo de apagamento não é comum em notícias que visam à informação e parece-nos uma particularidade da construção do PDV em *fake news*. Apaga-se a fonte subjetiva para dar um efeito falso de objetividade? Quais seriam esses “melhores dados”?

Por que ocultar sua fonte na manchete? O que atrai os olhos do leitor desavisado seria o feito considerado “MELHOR” e não a instância investigativa?... Essas questões precisam ser analisadas com cuidado e pedem um trabalho mais aprofundado. Por hora, o que podemos destacar é a presença de enunciadores, ainda que de forma particular nesta *fake news*, quando tratamos do e2. Com base nele, L1/E1 pretende respaldar seu PDV já na abertura do texto, havendo, portanto, um imbricamento por consonância.

Porém, é preciso destacar que, mesmo quando não há imbricamento de pontos de vista, haverá sempre a recorrência a *outrem* através de PDV dissonante, uma vez que são convocados ao texto enunciator(es) cujo ponto de vista é antagônico ao principal. Esses enunciadores antagônicos entram na tessitura e colaboram para a tensão enunciativa que se instala de forma discreta ou destacada no texto. Neste outro trecho da notícia, podemos ver o que destacamos em itálico, enunciadores antagônicos a quem L1/E1 critica de forma explícita, imputando o “erro” ou a falta de responsabilidade enunciativa quanto ao “comentam” sobre a hidroxicloroquina: “Em suma, *o erro de muitos jornalistas e divulgadores de ciência* ao comentar os estudos da hidroxicloroquina em que o valor p foi maior que 5% é uma violação de um famoso adágio popularizado pelo astrônomo Carl Sagan: ‘Ausência de evidência não é evidência de ausência’”.

Por isso, sintetizamos que a construção do ponto de vista é sempre dialógica e se dá necessariamente pela recorrência a outros enunciadores. Esses outros enunciadores são considerados segundos, na teoria de Rabatel, pois estão subordinados ao locutor/enunciador primeiro. Diferentemente deste, o autor usa letras minúsculas para identificá-los. Nesse caso, “e2” indica aquele que é enunciator, mas não locutor, enquanto “l2/e2” indica um enunciator segundo que é também locutor, pois a ele é concedida a fala no texto por meio de citações diretas, por exemplo. Nessa ótica, independentemente do número de enunciadores segundos, estes são marcados em sequência: e3 ou l3/e3; e4 ou l4/e4 etc. Já o locutor/enunciador primeiro é identificado pelas iniciais maiúsculas L1/E1, porque ele é a instância principal, que, na hierarquia dos enunciadores, não apenas é o centro de atualização dêitica, isto é, aquele que assume o ato material do dizer, mas é encarregado de gerir os pontos de vista que representa no texto: “O locutor é a instância que profere um enunciado, em suas dimensões materiais, fonéticas e escriturais. O enunciator corresponde a uma posição (enunciativa) que o locutor adota, em seu discurso, para considerar os fatos, as noções, sob este ou aquele ponto de vista (PDV)” (Rabatel, 2017, p. 44, tradução nossa)³. Dessa forma, “o PDV é comunicado não por sua origem, nem sob a forma de um discurso identificado, mas pela instância primeira que [...] se coloca no lugar daquele cujo PDV ele imita” (Rabatel, 2017, p. 45)⁴.

Assim, para a abordagem rabateliana do ponto de vista, o PDV do texto é o PDV de L1/E1, que se constrói na relação com o PDV de outros enunciadores. Conforme Rabatel

3. No original: “Le locuteur est l’instance qui profère un énoncé, dans ses dimensions matérielles, phonétiques ou scripturales. L’énonciateur correspond à une position (énonciative) qu’adopte le locuteur, dans son discours, pour envisager les faits, les notions, sous tel ou tel point de vue (PDV)”.

4. No original: “[...] le PDV est communiqué non par sa source, ni sous la forme d’un discours identifiable, mais par l’instance première qui, dans son discours [...], se met à la place de celui dont elle imite le PDV”.

(2024), analisar o ponto de vista é voltar-se para a relação entre os enunciadores⁵, porque não há ponto de vista sem a presença velada ou explícita dessas instâncias, que necessariamente estão em relação no texto. Como postula o autor em seus diversos trabalhos sobre o PDV, a relação entre as instâncias subjetivas que povoam o discurso é o núcleo da sua teoria do ponto de vista, por isso a disjunção locutor e enunciador é fulcral em toda sua discussão sobre o PDV.

Esse jogo dos PDVs permite que identifiquemos nos textos, mesmo os de desinformação, fenômenos conexos que se relacionam à construção do PDV: a responsabilidade enunciativa, a *prise en charge*⁶ e a imputação. Abordaremos as três noções na análise da notícia sobre a defesa da hidroxicloroquina. Essa *fake news* constitui uma matéria assinada por Eli Vieira, que foi publicada no *site* do jornal *Gazeta do Povo*, em 17 de agosto de 2022⁷. Embora não identifiquemos uma verificação dessa notícia, o conteúdo sobre o qual ela se debruça e desinforma, “eficácia da hidroxicloroquina no tratamento da covid-19, conforme estudo de Harvard”, foi amplamente combatido em *sites* de diferentes veículos de comunicação, dentre os quais: Lupa.uol (15 de agosto de 2022), Agência Reuters (17 de agosto de 2022), CNN Brasil (23 de agosto de 2022) e Estado de Minas (24 de agosto de 2022), como se evidencia na figura 4.2.



5. Dizemos enunciadores pois, na teoria do PDV de Rabatel, nem todo enunciador é locutor, mas todo locutor é necessariamente enunciador. Rabatel retoma a nomenclatura de Oswald Ducrot (1984), contudo não se pode dizer que sua teoria dá continuidade ao que este grande autor propôs. O autor faz críticas à abordagem ducrotiana do ponto de vista, que não distingue ponto de vista de enunciador, e chega a afirmar, por ocasião do texto escrito para a conferência proferida em 2024 no *v Workshop em Linguística Textual* (Protexito/UFC em parceria com a *Abralin ao Vivo* por meio do canal YouTube), que a teoria de Ducrot é uma teoria inacabada do ponto de vista.

6. Usamos o termo em francês por não encontrarmos um termo em português que possa traduzir, mesmo de maneira próxima, o seu sentido. Ao nosso ver, termos como “assunção de responsabilidade” e “responsabilização” não recobrem de maneira adequada nem suficiente o conceito. Essa opção justifica a ausência do itálico, porque postulamos a incorporação do termo como uma espécie de estrangeirismo científico.

7. O texto completo da *fake news* pode ser encontrado no link: <<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/cloroquina-provavelmente-ajudou-na-pandemia-conclui-reanalise-dos-melhores-dados/>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

É enganoso que estudo de Harvard comprovou eficácia de hidroxiclороquina



Figura 4.2 Prints de manchetes de verificação sobre o tema das *fake news* em análise. Fonte: sites das agências (adaptados)⁸.

As notícias de checagem dessas manchetes colaboram para desmascarar a desinformação e contextualizar nossa análise da *fake news*. Por meio do que elas veiculam, é possível compreender a origem e difusão da desinformação, conforme estes trechos: “Circula no WhatsApp que um estudo da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, teria comprovado a eficácia da hidroxiclороquina como tratamento precoce da covid-19” (Lupa), “Um estudo publicado no *European Journal of Epidemiology* sobre o uso de hidroxiclороquina para prevenir a covid-19 não comprova a eficácia do medicamento para este fim, nem foi feito pela Universidade de Harvard, como afirmam postagens nas redes sociais” (Reuters), “Texto publicado no site Médicos Pela Vida – Covid-19 engana ao afirmar que um estudo da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, comprovou a eficácia do medicamento hidroxiclороquina para prevenção de covid-19; [...] O artigo em questão é uma metanálise, [...], servindo mais para analisar, em conjunto, resultados de estudos já conduzidos do que para se chegar a uma comprovação científica” (CNN Brasil) e “Enganoso: É enganoso um texto publicado no site Médicos Pela Vida – Covid-19 que afirma que um estudo da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, comprovou a eficácia do medicamento hidroxiclороquina para prevenção de covid-19. [...]” (Estado de Minas).

O trabalho de verificação destas agências mostra que a desinformação circulou em redes sociais e no site Médicos Pela Vida – Covid-19, sendo para nós um meio de tratar da *responsabilidade enunciativa*. Como defendido em Cortez (2011), com base em Rabatel e Chauvin-Vileno (2006), o conceito de responsabilidade enunciativa (RE) diz respeito à ética do jornalista ao abordar um fato, sendo algo que atravessa o texto de ponta a ponta, não podendo ser identificado de forma pontual. Por essa razão, e com base nas pistas linguísticas que identificamos nas notícias de checagem (“É falso que”, “Estudo

8. Cf. <<https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2022/08/15/estudo-harvard-hidroxiclороquina-tratamento-precoce>>, <<https://www.reuters.com/article/fact-check-covid-hidroxiclороquina-idUSL1N2ZR1L6/>>, <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/e-falso-que-estudo-de-harvard-comprovou-eficacia-de-hidroxiclороquina/>>, <https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2022/08/24/interna_bem_viver,1388755/covid-19-e-enganoso-que-estudo-de-harvard-apontou-eficacia-de-cloroquina.shtml>. Acesso em: 17 jul. 2024.

não comprova”, “É enganoso que”, “Texto publicado no *site* Médicos Pela Vida – Covid-19 engana, ao afirmar que”), consideramos que a desinformação em *fake news* é também um problema de responsabilidade enunciativa. Sendo um problema pela falta de responsabilidade em graus diferentes na enunciação, a falta de RE pode ser analisada de forma pontual de modo a identificarmos como a *fake news* desinforma e quais estratégias são usadas. Em outras palavras, pode-se analisar o tamanho ou o grau da desinformação.

A desinformação pode ser evidenciada já nos primeiros parágrafos da *fake news* em que identificamos a falta de responsabilidade enunciativa em grau elevado: L1/E1 opera um apagamento dos enunciadores segundos ao referir-se a uma “análise de dados”, como podemos observar por meio dos termos que sublinhamos:

Extrato 1

Uma nova análise dos dados dos melhores estudos publicados sobre o efeito da hidroxicloroquina (HCQ) na pandemia concluiu que essa droga ajudou a reduzir a Covid-19 sintomática em 5% a 45% dos casos, em comparação a pessoas que não tomaram HCQ, se ela fosse tomada antes da exposição dos pacientes à doença. O resultado central **dessa profilaxia pré-exposição, que consiste em tomar HCQ por precaução antes do contágio**, é uma redução de 28% no risco de Covid-19.

Caso o medicamento fosse tomado após a exposição (profilaxia pós-exposição), tanto um efeito benéfico de redução no risco quanto um efeito maléfico moderado de aumento no risco seriam compatíveis com o que foi observado, de acordo com a análise – neste caso, o resultado central é que não haveria efeito em tomar a HCQ logo após pegar Covid.

Em outras palavras, se “**tratamento precoce**”, um termo preferido pelos proponentes da HCQ e outras drogas reutilizadas para a Covid, significa **profilaxia pré-exposição**, ele funcionou. Se significa profilaxia pós-exposição, não parece ter funcionado para essa droga. (Vieira, 2022)

Quem seriam os autores de “uma nova análise de dados” e de “os melhores estudos”? Quem são “os proponentes da HCQ” que proferem o tratamento precoce? Esses termos que aqui indicamos entre aspas também funcionam no texto como expressões referenciais e revelam o modo como L1/E1 constrói os referentes no contexto da desinformação. O uso de termos genéricos revela a falta de ancoragem e credibilidade na divulgação do conteúdo científico. É claro que o jornalista não necessita usar um jargão científico em um texto de divulgação, no entanto espera-se o emprego da “intertextualidade estrita”, como nomeia Carvalho (2018). L1/E1 não mobiliza citações (ou mesmo discurso reportado em suas formas clássicas), nem nomeia os enunciadores segundos, como é característico da notícia, o que indica a falta de RE nessa parte do texto. O mesmo ocorre na legenda da foto que compõe a matéria: “Análise de estudos mostra que a hidroxicloroquina poderia ter ajudado de maneira profilática”. Esse tipo de estratégia pode passar despercebida pelo leitor mal-informado, acrítico ou habituado a consumir notícias falsas, por isso precisa ser alvo de discussão na prática de leitura no ensino de língua.

Esse fragmento mostra ainda que, apesar de L1/E1 não mobilizar a intertextualidade estrita, ele emprega alguns jargões da área de saúde, como “profilaxia” e “contágio” na expressão referencial: “essa profilaxia pré-exposição, que consiste em tomar HCQ por precaução antes do contágio”. É curioso observar que o terceiro parágrafo da *fake news* tenta didatizar o conteúdo: ao explicar que “tratamento precoce” (termo

usado entre aspas sem a indicação precisa da fonte, revelando um manejo inadequado da intertextualidade por alusão estrita dentro da categorização de Carvalho [2018]) é sinônimo de “profilaxia pré-exposição”, sem precisar a fonte. É nesse sentido que podemos dizer que a falta de RE afeta o modo como L1/E1 lida com o enunciador segundo no texto. Tanto a expressão referencial que negritamos no texto quanto os termos sinônimos usados por L1/E1 indicam que o texto tenta dar um ar de cientificidade à matéria ou que divulga conteúdo científico pelo modo como constrói os objetos de discurso.

Esta tentativa de cientificidade (ou falsa credibilidade) também pode ser atestada pelo esforço de L1/E1 em construir raciocínios nas três seções (“Harvard e Espanha” – três parágrafos, “A Falácia da Linha Nítida” – seis parágrafos e “Revisando a Revisão” – quatro parágrafos), posteriores ao bloco inicial da notícia (manchete + foto com legenda + parte introdutória). Chamam atenção, nos extratos a seguir, além da seleção lexical mais acadêmica (marcamos em negrito nos extratos), as justificativas, explicações e conclusões a que L1/E1 chega (marcamos em *italico*):

Extrato 2

O primeiro autor da análise é Xabier García-Albéniz, afiliado a uma organização não-governamental de saúde em Barcelona, Espanha, e à Universidade de Harvard. Ele é acompanhado por quatro coautores afiliados a Harvard, ao Ministério da Saúde da Espanha e à Universidade de Málaga. A análise é uma **revisão metanalítica**, *ou seja*, um estudo sobre estudos que busca agregar dados e conciliar as diferentes conclusões dos estudos individuais. Foi publicada na revista *European Journal of Epidemiology*, *a oitava mais influente publicação científica na área da epidemiologia* (entre 111) [...].

O foco dos autores da revisão foi nos estudos que utilizaram a HCQ como um **profilático** antes e depois da exposição ao vírus, *como* algo que evitasse a apresentação ou o agravamento dos sintomas, *não como* um tratamento. Estudos que utilizassem a HCQ como tratamento para um quadro estabelecido de Covid-19 foram excluídos da análise. Também foram excluídos estudos que não usaram a **técnica da randomização**, *que é* a distribuição por sorteio dos pacientes em dois grupos, um que tomou HCQ e outro que não tomou, para comparação – uma estratégia para reduzir possível tendenciosidade nos resultados.

De 72 estudos, 11 restaram para a reanálise após a seleção: sete deles tratavam da **profilaxia pré-exposição** e quatro da pós-exposição. (Vieira, 2022)

Extrato 3

[...]. Na pesquisa científica, especialmente nas áreas biológicas e médicas, convencionou-se usar uma ferramenta estatística conhecida como **valor p**. *Simplificadamente*, o valor p é a probabilidade de os resultados a favor de eficácia de um medicamento terem sido obtidos por pura sorte, em vez de por causa de um efeito real. Por uma convenção, aceita-se no máximo **um valor p de 5%** – *em menos de cinco a cada cem vezes aqueles resultados serão observados ao acaso, então é suficientemente improvável* que eles sejam por sorte e suficientemente provável que representem algo como uma diferença no risco de desenvolver Covid entre quem tomou HCQ e quem não tomou.

Se o valor p for maior que 5%, **os resultados** são declarados **estatisticamente “não significativos”**.

[...]

Se o **valor p** algumas vezes passou de um **limiar arbitrário máximo**, *isso não significa* que está provada uma ineficácia da droga, *mas no máximo que* não houve, na **amostra** e sob as condições específicas de alguns estudos, **evidências suficientes a favor de sua eficácia**. *Pelo contrário*, uma observação repetida de valores p baixos, *mas acima do limiar*, poderia ser contada como evidência a favor de algum efeito que os **métodos** não foram adequados para capturar. (Vieira, 2022)

Extrato 4

[...] Na **abordagem clássica**, o valor p da profilaxia pré-exposição da hidroxicloroquina dá 2%, ou seja, **“significativo”**. Na abordagem mais pessimista, **o valor p é de 6,5%, acima do limiar convencional de 5%, mas não muito**. O matemático calcula que a **redução do risco de piora clínica** com o uso da droga é de cerca de 20%, *um pouco menor que a estimativa da revisão*.

Reportagem na Gazeta do Povo alertou para o problema de má interpretação do **valor p** em estudos da hidroxicloroquina, orientada por **especialistas do círculo de Tausk**, em 1º de junho de 2021. (Vieira, 2022)

Nos extratos acima, podemos flagrar a construção do PDV da *fake news*, que é a má interpretação dos dados em estudos que mostraram na pandemia a redução do risco de sintomas da covid-19 com o uso da hidroxicloroquina. Esse PDV conduz a orientação argumentativa da notícia falsa, sendo assumido no texto através de uma “*prise en charge* de responsabilidade limitada” (Rabatel, 2009), isto é, L1/E1 não assume de forma direta o que pensa/defende (“eu considero que...”, “eu concluo...” etc.), mas recorre ao estudo de um matemático para justificar o erro de estudos anteriores e, por meio de uma reanálise do valor p, explicar o efeito da substância no “tratamento precoce” da covid-19.

Nesse sentido, diferentemente de um texto considerado opinativo, que é marcado por sequências argumentativas e cuja PEC é integral, essa notícia (ainda que falsa) usa a estratégia de recorrer ao outro para respaldar o que entende/defende, ou seja, sua posição. Assim, a notícia falsa não apenas desinforma⁹, mas também defende um ponto de vista, o que não se faz sem recorrência à estratégia da imputação, que ocorre quando L1/E1 atribui pensamentos, percepções ou falas a outro(s) enunciador(es). É por meio da imputação que L1/E1 se esconde e deixa que os outros falem por ele. Para tanto, L1/E1 usa de verbos de asserção, ação e percepção acoplados aos enunciadores, o que contribui para a representação de seus PDVs. As passagens a seguir são exemplos de imputação. Nelas, os enunciadores segundos estão marcados em sublinhado e em negrito (os verbos de dizer, ação e percepção selam a imputação):

- a) “Tausk e um seletto grupo **mostraram** durante a pandemia uma postura moderada a respeito do tratamento precoce”
- b) “Em julho de 2021, ele **produziu um documento de 21 páginas** em que **analisou** por si mesmo a combinação dos valores p de nove estudos das consequências clínicas da profilaxia com hidroxicloroquina”
- c) “Ele **refez** para a *Gazeta do Povo* parte da análise da nova revisão de Xabier García-Albéniz e colaboradores”
- d) “O matemático **calcula que** a redução do risco de piora clínica com o uso da droga é de cerca de 20%, um pouco menor que a estimativa da revisão”
- e) “o erro de muitos jornalistas e divulgadores de ciência **ao comentar** os estudos da hidroxicloroquina”
- f) “a Associação Americana de Estatística **publicou** um alerta contra o mau uso do valor p.”
- g) Os signatários **pensavam que** o problema era mais cognitivo que estatístico”

9. A desinformação pode ser atestada em diversas passagens. Por exemplo, no extrato 2, L1/E1 atribui afiliação a Harvard para todos os autores do artigo publicado na revista *European Journal of Epidemiology*, quando apenas dois são ligados à instituição.

- h) “Xabier e colegas **discutem** os resultados em linguagem negativa [...]. Eles lamentam uma interpretação errônea dos resultados dos estudos”

Embora não façamos neste trabalho uma análise de como L1/E1 hierarquiza os enunciadores, representando seus pontos de vista, o que aqui apresentamos possibilita explicar que o PDV da *fake news* é construído por este gerenciamento de PDVs em que emerge o PDV de L1/E1 de forma discreta, o que se assemelha ao gênero notícia. Interessa notar que esta *fake news* não cita nem recorre ao texto publicado no *site* do “Médicos Pela Vida – Covid 19”, cujo conteúdo viralizou e, conforme apontamos, foi desmascarado por diferentes veículos midiáticos – todos enfáticos em afirmar que o estudo publicado na revista *European Journal of Epidemiology* não comprova a eficácia do tratamento preventivo da covid-19 com o uso da hidroxicloroquina. Certamente, isto tem um impacto no modo como a *fake news* imputa PDV aos enunciadores segundos e gere os conteúdos que tomou de empréstimo do artigo com os “melhores dados”. Uma polêmica se propagou no meio científico depois que a mídia recorreu a diferentes cientistas habilitados a falar do tema e analisar os dados do estudo. Como atesta a agência Reuters, eles acabam por criticar o que Xabier e coautores realizaram no estudo, usando dados de um artigo que foi publicado sem a avaliação por pares e de outro artigo publicado pelo próprio Xabier, o que pode tornar os dados tendenciosos.

Essas questões são deixadas de lado na *fake news*, a qual acaba por traçar uma orientação argumentativa que recorre estrategicamente ao artigo publicado na “oitava mais influente publicação científica na área da epidemiologia (entre 111)”, segundo informa, para firmar seu PDV por meio do feito de Xabier e colegas. Ao fazer isso, apaga as questões polêmicas que alimentaram as discussões em veículos de informação e checagem na época, manobrando a compreensão na direção do que dá destaque no texto: a “revisão da revisão”, proposta por Tausk, professor da USP. Essa estratégia enquadra-se no que analisam Alcott e Gentzow (2017) sobre as *fake news* serem “potencialmente enganosas” e, segundo Bucci (2019, p. 41), “descontextualiza[re]m os argumentos para produzir entendimentos falsos”, sendo, nesse contexto, um modo de manipular a compreensão do leitor para que este chegue a conclusões positivas sobre o uso da hidroxicloroquina na prevenção da covid-19. Ao recorrer e destacar o estudo do matemático e equipe, L1/E1 interpreta os dados dos artigos analisados por Xabier e colegas por outro tipo de cálculo, “o valor p”, a fim de sustentar de forma indireta o PDV em favor da hidroxicloroquina.

Considerações Finais

Finalizando a breve análise da *fake news* selecionada, não podemos dizer que o PDV da *fake news* seja falso. Uma conclusão deste tipo é precipitada em nosso trabalho, pois, para colocá-la em prática, seria preciso, no mínimo, um trabalho de verificação semelhante ao que fazem veículos de comunicação e agências de *fact checking*. Não foi isso o que nos propusemos a fazer aqui, mas realizar uma análise da construção do PDV

na *fake news* e de sua orientação argumentativa de modo a propiciar reflexões e possibilidades de leitura crítica das *fake news* no ensino de língua.

Dessa forma, não propomos com essa discussão que seja feito um trabalho de verificação das notícias falsas na escola ou que apenas por meio desse seja possível uma leitura crítica das *fake news*. Antes de tudo, é preciso reconhecer que as *fake news* argumentam, ainda que de forma indireta, por isso a perspectiva que guia a sua leitura pode ser analisada de maneira crítica na escola. Que enunciadores são convocados? Quem fala no texto? Como o produtor do texto (L1/E1) se coloca em relação a essas instâncias? Que elementos são mobilizados para reportar o que elas falam, pensam e como agem, quer dizer, o que lhe é imputado? Em meio a diferentes pontos de vista, qual deles é considerado o que se destaca e guia a interpretação do texto? Questões como estas podem nortear a análise textual das *fake news* no ensino de leitura e fazer o estudante interessar-se pela pesquisa ou apuração do conteúdo, caso seja estimulado a indagar-se sobre a fidedignidade no modo de reportar as falas dos enunciadores e situar o que eles pensam e como agem.

Ao buscar notícias de verificação ou pesquisar sobre a informação veiculada, o estudante poderá ser orientado a um trabalho de comparação de textos, que lhe permitirá entrar em contato com a verdade que informa e a mentira que viraliza. O desmascaramento do texto por meio da leitura crítica possibilitará ganhos à formação cidadã do estudante, que poderá ser orientado a ver os contornos políticos que suportam as *fake news*. A *fake news* em tela é publicada em um jornal conservador, onde apoiadores do bolsonarismo são colunistas. Em seus dezesseis parágrafos, a notícia falsa cede espaço discreto para estas afirmações: “[...] não se pode descartar a ideia de que a hidroxiclороquina foi benéfica como um tratamento preventivo para Covid-19, como muitos fizeram – frequentemente com motivações políticas” e “[...] novas celebridades com afiliação política mais nítida [que] afirmaram que o Brasil deveria ter se saído melhor na pandemia por causa do suposto uso generalizado de hidroxiclороquina e ivermectina”.

Embora não sejam nominadas essas personalidades que o texto atrela à política, concluímos que a *fake news* em análise apresenta contorno político ao reenquadrar as informações e tecer novas relações com vistas a desinformar. Isso funciona como uma resposta ou bandeira política de mascaramento da verdade para que sua voz aumente o coro da viralização da mentira e tente ser mais forte do que a verdade daqueles que pensam e se posicionam diferentemente, propagando a verdade no jornalismo e na ciência.

Referências Bibliográficas

- ALLCOTT, H. & GENTZKOW, M. “Mídias Sociais e Notícias Falsas nas Eleições de 2016”. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 31, n. 2, pp. 211-236, 2017.
- BUCCI, E. “News não São Fake – e Fake News não São News”. In: BARBOSA, M. (org.). *Pós-verdade e Fake News: Reflexões sobre a Guerra de Narrativas*. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019, pp. 37-48.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

- CARVALHO, A. P. *Sobre Intertextualidades Estritas e Amplas*. Tese de doutorado, Fortaleza, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2018.
- CAVALCANTE, M. M. *et al. Linguística Textual e Argumentação*. Campinas, Pontes Editores, 2020.
- _____. *Linguística Textual: Conceitos e Aplicações*. Campinas, Pontes Editores, 2022.
- CHARAUDEAU, Patrick. *A Manipulação da Verdade: Do Triunfo da Negação às Sombras da Pós-Verdade*. São Paulo, Contexto, 2022.
- CORTEZ, S. L. *A Construção Textual-Discursiva do Ponto de Vista: Vozes, Referenciação e Formas Nominais*. Tese de doutorado, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- DUCROT, O. *Le Dire et le dit*. Paris, Éditions de Minuit, 1984.
- ELIAS, V. M.; ARNEMANN, A. R. & BRAMBILA, G. “Textos, Hipertextos & Leitura: Aspectos Teóricos e Práticas Possíveis”. In: CARNEIRO, A. S. R. & MAGALHÃES, A. S. (orgs.). *Linguagem em Perspectivas Cognição, Interação e Ensino de Línguas*. São Paulo, Editora Unifesp, 2024 (coleção Letras Contemporâneas, vol. 2).
- ESCOBAR, H. “Armas de Desinformação em Massa”. *Jornal da USP*, 14 jul. 2023. Primeira reportagem da série “Desconstruindo a Desinformação”. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/armas-de-desinformacao-em-massa/>> Acesso em: 20 maio 2024.
- FIGUEIREDO, D. N. *Da Notícia à Fake News: Uma Análise das Estratégias de Retextualização*. Dissertação de mestrado, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2023.
- FRIAS FILHO, O. “O Que É Falso sobre Fake News”. *Revista USP*, n. 116, pp. 39-44, jan.-mar. 2018.
- GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. “Fake News, Desordem Informacional e Pânico Moral: Explorando Estratégias Discursivas”. *Cadernos de Linguística*, vol. 1, n. 4, pp. 1-26, 2020.
- KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto*. São Paulo, Contexto, 2006.
- _____. & _____. “O Texto na Linguística Textual”. In: BATISTA, R. de O. (org.). *O Texto e Seus Conceitos*. São Paulo, Parábola, 2016, pp. 31-44.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- RABATEL, A. *La Construction textuelle du point de vue*. Lausanne-Paris, Delachaux & Niestlé, 1998.
- _____. “La Part de l’énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue”. *Marges Linguistiques*, vol. 9, pp. 115-136, 2005.
- _____. *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Tome 1: *Les Points de vue et la logique de la narration*. Limoges, Editions Lambert-Lucas, 2008.
- _____. “Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée...”. *Langue Française*, n. 162, pp. 71-87, 2009.

- _____. “Les Relations Locuteur/Énonciateur au prisme de la notion de voix”. *Arts et Savoirs*, vol. 2, 2012. DOI: <<https://doi.org/10.4000/aes.510>>. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/aes/510>>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- _____. *Pour une lecture linguistique des medias: empathie, ethique et point(s) de vue*. Limoges, Editions Lambert-Lucas, 2017.
- _____. “Modelização Pragma-enunciativa do Ponto de Vista: Teoria, Metodologia (e Elementos de Didatização)”. *Workshop em Linguística Textual*, 5, Fortaleza, 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IglDngZUJ10>>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- _____. & CHAUVIN-VILENO, A. “La Question de la responsabilité dans l’écriture de presse”. *Semen*, vol. 22, 2006. Disponível em: <<http://semen.revues.org/document2792.html>>.
- WARDLE, C. & DERA KHSHAN, H. “Reflexões sobre a ‘Desordem da Informação’: Formatos da Informação Incorreta, Desinformação e Má Informação”. In: IRETON, C. & POSETTI, J. (orgs.). *Jornalismo, Fake News e Desinformação: Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo*. Paris, Unesco, 2018, pp. 43-54. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002655/265552E.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Formar Leitores/Espectadores pela Leitura Subjetiva das Obras¹

Nathalie Lacelle
Gérard Langlade

Projeto de Pesquisa

Propomos analisar os resultados de uma pesquisa exploratória² sobre a *leitura subjetiva* das obras literárias e cinematográficas nas aulas de francês. Por “leitura subjetiva”, entendemos a maneira pela qual uma obra literária ou fílmica afeta – por meio de suas emoções, seus sentimentos, seus julgamentos – um leitor empírico. A leitura subjetiva diz respeito ao processo interativo, a relação dinâmica por meio da qual o leitor ou o espectador reage, responde e replica as solicitações de uma obra recorrendo a sua personalidade profunda, sua cultura íntima, seu imaginário. O conteúdo ficcional de uma obra é de fato investido, transformado, singularizado pela atividade ficcionalizante do leitor que produz imagens e sons “complementando” a obra (*concretização imagética ou auditiva*), reage a suas características formais (*impacto estético*), estabelece as relações de causalidade entre os acontecimentos ou as ações das personagens (*coerência mimética*), (re)roteiriza os elementos da intriga a partir de seu próprio imaginário (atividade fantasmática), faz julgamentos sobre a ação e a motivação das personagens (reação axiológica)³. Os códigos narrativos – quer sejam literários ou fílmicos – têm efeitos variáveis sobre o leitor (ou o espectador) dependendo se este último está colocado em modo de leitura ou de espetatura^{4,5}. Pareceu-nos interessante, então, comparar os percursos interpretativos dos estudantes que passam da leitura de um romance para a espetatura de sua adaptação cinematográfica ou reciprocamente.

1. Tradução de Maria Lúcia Dias Mendes.

2. Essa experiência se inscreve no programa de pesquisa quadrienal “Leitura Literária, Teoria e Ensino” (2007-2011) conduzida pela equipe “Letras, Linguagens e Artes” da Universidade Toulouse-Le Mirail.

3. Para os fundamentos conceituais do mecanismo da experiência, ver principalmente: G. Langlade e M.-J. Fourtanier (2007) e G. Langlade (2006a, 2006b).

4. O termo *spectature* foi utilizado por Martin Lefebvre (1997) para designar o ato de leitura de um filme como sendo constituído de um conjunto de processos – perceptivos, cognitivos, argumentativos, afetivos e simbólicos – que regulam ou regem a interação entre um espectador e o filme, assegurando a construção do objeto fílmico como um texto.

5. Em português, como se trata de um neologismo, preferimos adotar a palavra espetatura. (N. da T.)

Nosso objetivo, por fim, é desenvolver ferramentas metodológicas e didáticas que permitam fixar, criar modelos e explorar esse diálogo interficcional entre ficção tornada texto pela obra e a textualização das contribuições feitas pela subjetividade do leitor. Assim, três questões fundamentais se colocam: Quais são as atividades suscetíveis de gerar as leituras/espectaturas subjetivas nas aulas de francês? Sob quais formas a leitura/espectatura subjetiva se manifesta na sala de aula? Como elas podem ser articuladas pedagogicamente? Pode-se identificar nos estudantes competências em leitura literária/fílmica subjetiva? Como desenvolvê-las? E avaliá-las?

A experiência de leitura e de espectatura foi conduzida em abril de 2007 em cinco salas de colégios e de um liceu (quatro terceiros anos e um segundo)⁶ da região de Toulouse e pretende fornecer algumas respostas para nutrir nossa reflexão.

Natureza da Experiência e Orientação de Sua Análise

ESCOLHA DAS OBRAS E CONDIÇÕES DE LEITURA/ESPECTATURA

Pedimos aos alunos que lessem um “clássico” da literatura quebequense contemporânea, *Les Portes tournantes* (As portas giratórias), de Jacques Savoie (1984), e assistissem a sua adaptação cinematográfica, feita por Francis Mankiewicz (1988). Essa escolha se deu a partir dos seguintes critérios: trata-se de um texto curto que pode ser lido em duas horas em sala de aula com os alunos, com potencial interpretativo para suscitar reações pessoais dos estudantes e provocar perplexidade e realizações plurais em seus leitores; uma obra que manifesta às vezes um certo distanciamento cultural e uma grande proximidade social e psicológica; uma adaptação cinematográfica fiel, mas que introduz algumas diferenças importantes, e que foi roteirizada pelo autor do romance.

Les Portes tournantes é um romance complexo que narra duas histórias que se situam em duas épocas diferentes. A primeira, a de Antoine, é contemporânea; a segunda é a de Celeste (a avó de Antoine), que, encadeada na narrativa principal, se passa durante os anos de 1920-1945. A primeira história é linear. Antoine, dez anos, filho de uma família desestruturada, narra os tumultos que acontecem na sua vida todos os dias. A segunda história, não linear, é encadeada na primeira. Em seu diário, Celeste narra seu passado a seu filho, Blaudelle. Seus escritos são reagrupados em três conjuntos: o “Livro Negro”, “Cartas ao Meu Filho” e “Nova York”.

A sinopse do filme retoma a trama romanesca que narra as duas histórias superpostas – a de Blaudelle e de Celeste – se desenrolando em duas épocas diferentes: a primeira nos anos de 1920-1930 e a segunda nos anos de 1980. A ligação entre as duas é estabelecida quando Madrigal Blaudelle recebe uma valise que contém o diário íntimo de sua mãe. No romance, Celeste está morta desde 1945 e é por intermédio do tabelião que Blaudelle recebe o famoso “Livro Negro”, ao passo que no filme ela está viva quando os diários são enviados.

6. No sistema de ensino francês, o 3º ano do colégio é o último ano dentro do 4º ciclo. Seria equivalente ao 9º ano do fundamental 2 no Brasil. O 2º ano do Liceu equivale ao 2º ano do ensino médio. (N. da T.)

ETAPAS DO EXPERIMENTO

O experimento se divide em seis etapas e em cada uma delas é solicitada a participação dos estudantes leitores/espectadores em função da ordem de atividades de leitura ou de espectatura previstas:

- Leitura em sala do romance ou exibição do filme, redação de um diário de leitura, simultaneamente ou em duas fases (2 a 3 horas).
- Resposta a um questionário, questões pessoais e comentários (1 hora).
- Discussão sobre o romance ou sobre o filme (1 hora).
- Exibição do filme ou leitura do romance em sala (2 horas).
- Resposta um questionário subjetivo cruzado sobre o romance e o filme (1 hora).
- Discussão sobre o romance e o filme (30 minutos).

O diário de leitura e de espectatura permite recolher as impressões durante a leitura dos participantes. O primeiro questionário (ver anexo 1) propõe questões subjetivas sobre o romance ou sobre o filme. Utilizamos o mesmo questionário para o filme e o romance, a fim de poder comparar os pontos em que os leitores/espectadores se sentiam mais implicados em função das diferenças modais. Inspirados pela abordagem de questionamento recíproco, pedimos aos estudantes que redigissem, ao final dos questionários, suas próprias questões, a fim de alimentar a discussão em classe e completar o que ficou faltando nas perguntas propostas. Essas perguntas foram retomadas durante a primeira discussão em grupo. O questionário cruzado (ver anexo 2) foi concebido a fim de observar se as atividades de leitura-espectatura ou de espectatura-leitura geram novas dinâmicas interpretativas. A discussão final abriu espaço para discussões sobre as duas obras, mas também sobre a própria experimentação, e permitiu recolher reações sobre o tipo de questionamento proposto e sobre seu valor didático.

A natureza das questões propostas

Ressaltamos que se interessar pelas reações subjetivas dos estudantes diante das solicitações das obras não significa fazer desaparecer todo questionamento do professor em favor apenas das manifestações espontâneas dos alunos. O questionamento do professor é aqui, ao contrário, duplamente necessário: para (re)ativar os diferentes domínios que participam da singularização da obra pelo leitor ou espectador – sejam reações à forma ou aos códigos artísticos ou atividades imagéticas, miméticas, fantasmáticas e axiológicas – e para suscitar uma distância reflexiva graças à expressão oral e à socialização das várias reações singulares dos alunos. De fato, durante a elaboração do questionário, partimos do princípio de que, para fazer uma abordagem de leitura subjetiva, deveríamos assumir uma postura de sujeitos leitores/espectadores de obras, o que quer dizer que as questões que nós fizemos aos estudantes são, antes de tudo, questões que nós mesmos nos fizemos como leitores. Para dar um exemplo bem simples, o fato de desaproveitar o comportamento de Celeste que abandona o seu filho nos levou a pedir aos estudantes que exprimissem seus julgamentos sobre a atitude dessa personagem.

Dois tipos de questão foram quase sistematicamente eliminados: aqueles que remetem a um elemento da obra considerado por si mesmo, por exemplo, “A narrativa segue uma ordem cronológica?” – e aqueles que se referem diretamente à existência real do leitor – por exemplo, “Você toca algum instrumento musical?”. As questões visam prioritariamente às reações e julgamentos dos leitores, isto é, a relação que se estabelece entre o leitor e o texto, por exemplo: “Você se sentiu perdido na cronologia dos acontecimentos?” ou “Do seu ponto de vista, qual é o papel da música na vida de Antoine?”. Salientamos que, para responder à pergunta “Vocês se sentiram perdidos na cronologia dos acontecimentos?”, os estudantes são levados a se perguntar se a narrativa é cronológica ou não. Da mesma forma, o sujeito leitor pode construir sua percepção do lugar da música na vida de Antoine em função de sua própria experiência com a música.

Além disso, em vez de propor como questão “qual é o valor simbólico da cor preta do livro?”, que leva o estudante a procurar uma resposta culturalmente estabelecida e escolarmente esperada (a morte, o luto), perguntamos “Por que o livro é preto?”, a fim de diversificar as formulações interpretativas dos alunos. O que levou a respostas como estas: “o livro é preto pois a vida de Celeste é um buraco negro”, “o livro é preto, mas o piano também [...] ele conta a vida infeliz de Celeste”.

Não quisemos de modo nenhum dar a impressão de aplicar um método de leitura, de proceder com uma ordem ou uma progressão nas questões para “construir um sentido”, canalizar uma compreensão ou ainda passar da observação à interpretação. Daí a presença de um grande número de questões diferentes, distribuídas mais ou menos em desordem, embora com alguns reagrupamentos em torno das personagens, de elementos de intriga etc. A intenção era de que o questionário agisse como uma série de amostragens sucessivas e quase aleatórias da leitura feita pelo aluno. O objetivo era fazer aparecer gradativamente a configuração de uma leitura em processo e não dirigir o curso dessa configuração.

Itinerários Interpretativos dos Estudantes em Modo Subjetivo de Leitura-espectatura

AS MANIFESTAÇÕES DE LEITURA SUBJETIVA

No curso dessa experiência, nós procuramos suscitar e fixar os traços de atividade dos leitores, fazer aparecer os contornos dos textos dos estudantes leitores e espectadores, perceber os pontos fortes e as modificações sucessivas desses últimos em uma perspectiva que se pode qualificar como cartográfica. Tratava-se de estabelecer, de cartografar, as diferentes maneiras que os leitores colocavam, ou mais exatamente, recolocavam, os dados textuais: os elementos da intriga aos quais eles davam importância, aqueles que eles ocultavam, a natureza das relações que eles percebiam entre os acontecimentos, a hierarquia que eles estabeleciam entre as personagens etc. Apareciam assim os dispositivos do leitor, quer dizer, dos espaços textuais em que se agregam os elementos estáveis e estruturados da obra (personagens, intriga, motivos etc.) e as inferências

conjunturais (e frequentemente pouco controladas) de atividade ficcionalizante dos leitores. Certamente essas estabilizações permanecem instáveis, incompletas, incertas, mas não deixam de constituir uma projeção possível de ser observada das leituras subjetivas realizadas pelos estudantes leitores.

Nós nos apoiamos em um conjunto de documentos para analisar o percurso de alguns desses casos, sendo alunos do colégio Farès (3º1), Erika (3º1), Robin (3º3) e Marina (3º3); estudantes do liceu, Anceline (Seconde 506), Charles ou Michel (Seconde 506).

Ao final do levantamento cartográfico do itinerário de leitura de cada um dos casos selecionados, utilizamos nosso referencial analítico – ou seja –, as cinco atividades identificadas no dispositivo teórico de leitura subjetiva – para colocar em evidência como se manifestam essas atividades nos diversos sujeitos leitores. Eis alguns exemplos (quadro 5.1).

Quadro 5.1 Primeira leitura/espectatura (documentos: diário, primeiro questionário, primeira entrevista)

Relação com os elementos formais	O filme é medíocre, pois não tem nem referências cronológicas e nem intriga. (F) O romance é difícil de compreender, a história é complicada demais. Enfim... (R) Quem é filho de quem? (Ma)
Concretização imagética/auditiva	A música imaginada no final do romance deixa triste. (Gr) O estúdio tem um ar simpático, mas é pequeno. (A), (Mi)
Coerência mimética	As escolhas de Celeste justificadas pela sua necessidade de possuir um piano e de tocá-lo. (Gr), (A) O destino explica tudo. (E) Alguns momentos permanecem impossíveis de compreender. (R) A música é seu coração, ela o fez bater. (Mi)
Atividade fantasmática	Desejo: Antoine (Blaudelle) reencontra a sua mãe. (A) Repulsa: Antoine não vai viver com sua mãe porque ela é lésbica. (F) Choque: Celeste é insensível ao estupro que ela sofreu. (Ma)
Reação axiológica	Celeste não deveria ter abandonado seu filho, ela é a mãe! (F), (Mi) Celeste não encontra seu filho pois, como ele é adolescente, ele a rejeitaria. (Gr)

Observação: Notamos que a justificativa às ações dos personagens e o julgamento que os estudantes fazem sobre as suas ações estão, por vezes, tão fortemente ligados à sua identificação a uma personagem que eles ignoram os elementos formais do texto e sua lógica interna.

Uma observação atenta das respostas dos alunos no que diz respeito às relações entre as ações das personagens e os acontecimentos que se produzem na obra permite revelar cinco níveis interpretativos nos sujeitos leitores/espectadores:

1. As ligações entre as ações e os acontecimentos não são percebidas (é assim, é a vida, é o destino) (E).
2. As conexões são percebidas em termos de estereótipos (é assim que acontece nos romances, nos filmes, nas histórias) (F).
3. As conexões são estabelecidas em termos de explicação (a personagem foi ferida por tal e tal comportamento, ele está feliz por ser considerado assim...) (R).
4. As conexões são moldadas de acordo com os desejos, os medos (as personagens devem se rever, então eles se veem novamente...) (A) (Ma).
5. As relações são estabelecidas em termos de explicação (psicologia, meio social) e de julgamento (as coisas podem acontecer de diversas maneiras, a escolha da personagem pode, portanto, ser apreendida de um ponto de vista moral) (Mi).

O questionário cruzado depois da segunda leitura ou espectatura, bem como a discussão em grupo, permitiu recolher dados relativos das mesmas atividades subjetivas de leitura ou espectatura. O quadro 5.2 mostra algumas respostas significativas dos casos estudados.

Quadro 5.2 Segunda leitura/espectatura

Relação com os elementos formais	A história fica mais emocionante e eu compreendo melhor... pude entrar no mundo interior das personagens. (F) Certas passagens permanecem vagas. (R)
Concretização imagética/auditiva	Ouvir a música do filme me desagradou. (Gr) O final acontece em um aeroporto, impossível ser de outra forma (na verdade, é em uma estação). (Gr)
Coerência mimética	As personagens do romance sofrem muito pois verbalizam. (Gr) O piano está no centro das escolhas de Celeste nas duas histórias. (Gr)
Atividade fantasmática	Antoine reencontra sua mãe no final do filme (na verdade, é sua mãe). (Gr) A mãe de Antoine é lésbica (isso é negado pelo pai no filme). (F)
Reação axiológica	No filme se VÊ a raiva dos sogros e se compreende melhor as escolhas de Celeste. Celeste continua corajosa. (A) Madrigal sofre realmente muito, finalmente. (E)

Observação: A atividade fantasmática depois da segunda leitura é muitas vezes conduzida pelos desejos irrealizados da primeira leitura. Por exemplo, uma aluna que desejava que Celeste estivesse viva durante o romance (a ponto de imaginá-la viva até o final da leitura do “Livro Negro” por seu filho) fica contente ao saber que ela está viva no filme. Ela está disposta a perdoar tudo para ver mãe e filho reunidos. Ao contrário, um aluno que não via (nem desejava) nenhuma reconciliação possível entre Celeste e seu filho fica chocado ao ver que no filme essa reconciliação pode acontecer. Além disso, muitos elos de coerência só são elaborados realmente depois da segunda leitura (ou espectatura), o que leva a pensar que além da diferença de impacto dos códigos de

expressão existe uma dinâmica interna de desdobramento da leitura subjetiva de uma obra. A reconfiguração do “texto”, depois da segunda leitura ou espectatura, acaba por também enriquecer, ou mesmo modificar, os julgamentos que os alunos fazem sobre as personagens e suas ações.

AS PERMANÊNCIAS OU MODIFICAÇÕES INTERPRETATIVAS DURANTE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os estudantes procuram, na primeira leitura/espectatura, compreender a intriga. Eles associam frequentemente o fato de não compreender bem a história à falta de uma verdadeira intriga, tanto no romance quanto no filme. Dizem, depois da segunda discussão, que o romance ou o filme (depois da segunda leitura/espectatura) lhes permitiu acompanhar melhor a história e entender melhor ambas as obras. Observamos, nas respostas aos questionários cruzados, que o nível interpretativo dos alunos ficou mais rico, mais denso e, por consequência, menos limitado à identificação de elementos formais do que durante o primeiro questionário.

As dificuldades de compreensão do desenvolvimento da intriga no momento da primeira leitura/espectatura são independentes da ordem romance-filme. Qual seja a ordem de leitura ou espectatura, o romance parece gerar mais incompreensão do ponto de vista da história, mas suscitar mais prazer. Os estudantes que leram o romance primeiro apreciaram mais o filme do que aqueles que o descobriram no início da experiência.

O romance permanece como preferido em relação ao filme para a maior parte dos alunos, pois, dizem eles, permite entrar “no mundo interior das personagens” (F) ou ainda “compreender a angústia interior de Blaudelle” (Mi). De modo geral, os estudantes acharam que o filme ajudou a compreensão do romance (Liceu, Gr). O filme, todavia, como primeira leitura, parecia aos alunos tão difícil de compreender quanto o romance. No entanto, na segunda leitura, o filme (e mais ainda o romance) esclareceu o desenvolvimento da intriga e as relações entre as personagens.

As discussões (feitas em etapas entre os questionários) permitiram aos estudantes confrontarem suas interpretações, justificá-las, modificá-las à luz dos comentários trocados entre eles e assim progredir no desenvolvimento de suas próprias leituras subjetivas. Eles ficaram surpresos e especialmente intrigados com os diversos percursos interpretativos explicitados durante a discussão.

Os estudantes se expressam mais e justificam suas impressões com mais facilidade quando se passa de uma etapa a outra da sequência didática. Tomam consciência da diversidade de leituras possíveis durante as discussões e se interrogam sobre o valor subjetivo e as questões psicológicas, estéticas e culturais de suas próprias leituras. Isso os leva a adquirir um distanciamento e refletir tanto sobre o que diz respeito à poética do texto (os procedimentos textuais) quanto a seus afetos como leitores.

Há, entretanto, uma diferença surpreendente entre as respostas dos estudantes do colégio e as do liceu. Esses últimos responderam as questões com mais facilidade e sobretudo de maneira menos descritiva. Os estudantes do colégio responderam frequentemente nomeando os elementos do texto ou descrevendo-os sem encontrar um sentido neles. Os alunos do liceu forneceram igualmente mais justificativas e comentários

do que os do colégio, que responderam muitas vezes apenas com “sim” ou “não”, sem explicar sua resposta. A grande maioria dos estudantes do liceu estabeleceram claramente as relações entre as personagens, as épocas, os acontecimentos... Os estudantes do liceu também manifestaram mais nuances em suas análises: Por exemplo: “ele ama seu pai, mas não o admira”, ou ainda: Blaudelle não consegue pintar o seu filho “porque ele não quer se lembrar de sua infância” (Mi). (Mi) e (A) acham o estúdio pequeno demais (ao passo que Antoine diz no romance que ele tem quilômetros de comprimento e quilômetros de largura), mas justificam sua apreciação pelo fato de que Antoine está sufocado, se sente prisioneiro deste espaço.

É igualmente possível identificar nos percursos interpretativos dos estudantes (do colégio e do liceu) os elementos que mais particularmente lhes chamaram a atenção, por vezes a partir do diário de leitura e que cristalizam o sentido geral que eles deram à obra. Por exemplo: as portas giratórias do teatro permitem passar do mundo “do amor”, “do destino”, “da música”, “elas constituem o ponto de inflexão do filme e do romance”. Além disso, observamos, analisando certas respostas, que o questionamento proposto permitiu aos estudantes interpretar o que eles, a princípio, haviam identificado como bloqueios em seus diários de leitura. Por exemplo: (F) escreveu em seu diário que não havia apreciado (nem bem compreendido) a história do menino que toca piano, mas, em suas respostas às questões, ele se mostrou particularmente prolixo em tudo o que se refere à música, a ponto de desenvolver uma interpretação da obra a partir do motivo musical e de considerar o piano como o elo entre todas as personagens da história.

A leitura subjetiva e suas implicações para a formação do leitor

A experiência realizada chama nossa atenção para algumas questões importantes para uma didática da leitura subjetiva e fornece orientações interessantes para a sua elaboração.

Essa experiência mostra em primeiro lugar que a leitura subjetiva se distingue claramente de outras modalidades de leitura literária escolar – que mantém toda a sua legitimidade – sobretudo no que diz respeito à leitura analítica com fortes embasamentos linguísticos e semióticos e a abordagem ontológica, que depende muito da história literária. Enquanto essas duas formas de leitura se detêm na observação objetiva do texto, seja na descrição dos funcionamentos textuais ou filmicos, seja colocando em evidência conhecimentos sobre a literatura ou o cinema, suas histórias, seus códigos, suas categorias genéricas etc., a leitura subjetiva se interessa, como vimos, pelos desdobramentos da obra, pela maneira com que ela afeta um leitor empírico. Isso significa que a identificação dos elementos textuais ou filmicos que o leitor/espectador faz não é controlada por uma abordagem metódica – identificação discursiva, estrutura narrativa, ancoragem estética etc. – visando a aquisição de saberes previamente definidos, mas pela relação singular que ele cria com a obra e que o torna sensível a algumas dificuldades que ela apresenta. O que faz a leitura acontecer – ou seja, o que gera envolvimento, suscita emoção, mobiliza a atenção do leitor – é o ponto de junção entre um segmento textual e sua própria subjetividade.

Essa experiência põe igualmente em evidência competências de leitura que enriquecem aquelas que desenvolvem a perspectiva semiótica da leitura literária – competências linguísticas, enciclopédicas, lógicas e retórico-pragmáticas.

O leitor deve, a princípio, ser capaz de identificar o estatuto, a natureza própria das obras de ficção. Privilegiando as conexões entre o mundo do leitor e o mundo da obra, entre a vida do leitor e a dos personagens, a leitura subjetiva complexifica o estatuto das obras lidas em sala de aula, pois elas deixam de ser apoios distantes de objetos de estudo para se tornarem lugares de interrogação sobre si e sobre o mundo. Daí surge a questão sobre o estatuto das obras de ficção e da relação que elas mantêm com a realidade. Essa interrogação aparece frequentemente por meio das reações dos estudantes no que concerne à “verdade” do que narra a obra (“Isso é verdade?”, “Não é possível”, “Não entendo” etc.). O leitor deve ser capaz de dominar essas passagens do real para o ficcional e do ficcional para o real sem as quais a atividade de leitura literária não pode se desenvolver. As respostas fornecidas mostram, como vimos, níveis diferentes no manejo dessa competência. Ressaltamos que a aquisição dessa competência é indispensável para que o leitor supere a intriga e acesse as interrogações mais profundas da obra, no caso: o medo de ser abandonado, de não ser reconhecido e amado, a questão sobre sua origem, sobre os sentimentos que temos em relação aos outros...

Além disso, o estudante deve ser capaz de se compreender como leitor, como autor de sua própria leitura. Deve ter consciência não apenas da natureza do objeto lido, mas também de sua atividade de leitura, que ele escreve seu texto singular como leitor. A leitura pessoal que ele efetua mobiliza sua atenção, inspira seu julgamento, suscita seu imaginário, produz reações de fascinação ou de repulsa etc. Pode-se falar de uma identidade leitora que se constitui na e através da leitura, uma identidade que tem sua genealogia, seu ritmo, seus momentos fortes etc.

A leitura subjetiva implica igualmente desenvolver a capacidade de apostar na sua própria leitura, de incluí-la como uma forma de socialização, o que significa utilizar a obra como um meio de falar de si graças à mediação da ficção. Essa competência permite ao estudante participar da “partilha do sensível” da qual fala Jacques Rancière (2007), de compartilhar “o justo e o injusto” no ambiente escolar. O surgimento de afetos, ainda que permaneçam um tanto confusos, também permite ao leitor integrá-los aos imaginários coletivos. Os diários de leitura, as perguntas recíprocas e os debates mostram o grande interesse por essa perspectiva.

Resta a questão complexa de como avaliar uma leitura subjetiva. Enfatizamos, a princípio, que a leitura subjetiva é sobretudo interação, o que quer dizer que todos os sujeitos que leem a obra – quer sejam professores ou alunos, iniciantes ou especialistas – são implicados na elaboração e no desenvolvimento do material didático. Convém questionar (avaliar?) simultaneamente todos os elementos que interagem: a obra, a intervenção do professor, os estudantes, o contexto da leitura (lugar, momento, situação dentro de um projeto...). Assim, uma primeira área de avaliação pode ser constituída pela apreciação que o professor pode fazer sobre a atividade global de leitura dos alunos, o que envolve tanto as competências dos estudantes quanto a escolha da obra prevista pela sequência didática. Podemos verificar se as obras foram efetivamente lidas ou relidas, apreciar o grau de implicação dos estudantes etc. Uma segunda área de avaliação diz

respeito às competências que os estudantes são capazes de desenvolver a partir de sua atividade de leitura. Essa competência visa primeiro as passagens da obra que suscitaram essa atividade, especialmente aquelas que dependem do imaginário, do julgamento axiológico, da coerência mimética (além da apreciação estética): destacando as escolhas éticas às quais eles se confrontaram, as explicações psicológicas ou sociológicas que tiveram de fornecer etc. Notamos que os estudantes são mais ou menos hábeis nessa apreciação que remete à primeira competência evocada anteriormente: a aptidão para fazer movimentar as engrenagens de uma obra de ficção.

Conclusão

Estamos cientes dos limites da experiência que foi feita. Tratava-se, para os alunos assim como para os professores das classes envolvidas, de um episódio didático que rompia com suas práticas habituais e que se beneficiava do atrativo da novidade. Será apropriado, portanto, prolongar essa sequência de leitura subjetiva para um experimento mais longo e mais bem integrado às atividades da sala de aula a partir do material didático apresentado aqui.

Entretanto, essa experiência é suficiente para mostrar que a leitura subjetiva gera nos estudantes, individual e coletivamente, dinâmicas interpretativas que favorecem o interesse deles pela leitura. Para ser fecunda, essa atividade, que convida estudantes e professores a um novo olhar para as obras, deve ser objeto de um tratamento particular que respeita a sua natureza e seus próprios fins. O que supõe que estejamos em condições de dar aos “textos dos leitores”, como aqueles que vimos aparecer por meio dessa leitura cruzada de *Portes tournantes* e de sua adaptação cinematográfica, uma certa permanência, que possamos compreender a atividade de leitura subjetiva dos estudantes em termos de competência, que a coloquemos no lugar dos exercícios escolares e até mesmo dentro das modalidades de avaliação dessas competências.

Anexo 1

Qual é, do seu ponto de vista, o acontecimento principal dessa história?

Qual é o papel da pintura na vida de Blaudelle?

Como as pessoas percebem/veem Celeste? E você?

Segundo você, quais personagens sofrem e por quê?

Qual sentido você dá às portas giratórias?

Nesta história, tudo lhe parece real? Justifique.

Anexo 2

Você lamenta que, no romance, Celeste tenha morrido em 1945?

Qual ligação especial Antoine mantém com o seu piano nessa história?

Você acha que as portas giratórias são atraentes ou angustiantes?

Para qual mundo elas [as portas giratórias] permitem passar?
Qual é a personagem mais feliz? Por quê?

Referências Bibliográficas

- BAYARD, P. *Enquête sur Hamlet. Le Dialogue de sourds*. Paris, Minuit, 2002.
- LANGLADE, G. “Le Sujet lecteur auteur de la singularité de l’œuvre”. In: _____ & ROUXEL, A. (dir.). *Le Sujet lecteur-lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, pp. 81-92.
- _____. “L’Activité ‘fictionnalisante’ du lecteur”. In: LOUICHON, B. & LAVILLE, B. (dir.). *Les Enseignements de la fiction*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, déc. 2006a. (Modernités, n. 23)
- _____. “Récits de fiction et fictions du lecteur”. *Enjeux*, n. 65, printemps 2006b.
- _____. & FOURTANIER, M.-J. “La Question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire”. In: FALARDEAU, E. et al. (dir.). *Les Voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Quebec, Presses de l’Université de Laval, janvier 2007.
- LEFEBVRE, M. *Psycho. De la Figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l’acte de spectature*. Montréal, L’Harmattan, 1997.
- MANKIEWICZ, F. *Les Portes tournantes*. Montréal, Séville Film, 1988.
- RANCIÈRE, J. *Politique de la littérature*. Paris, Galilée, 2007.
- RICOEUR, P. *Temps et récit*. Vol. 3: *Le Temps Raconté*. Paris, Seuil, 1985. (Edição brasileira: *Tempo e Narrativa III*. Trad. C. Berliner e M. V. Martinez de Aguiar. São Paulo, Martins Fontes, WWF, 2010)
- SAVOIE, J. *Les Portes tournantes*. Montréal, Éditions du Boréal, 1984.

Letramento Científico nas Aulas de Leitura do Componente Curricular Língua Portuguesa¹

Guilherme Brambila

Considerações Iniciais

A formação de uma sociedade letrada está intimamente ligada à leitura. Ao lerem e ao demonstrarem-se proficientes em leitura, indivíduos acessam espaços de prestígio, têm seus discursos validados e passam a compor estatísticas animadoras que são significadas como reflexo da evolução social. Para Souza e Cosson (2013), a leitura terá sempre uma valoração positiva, de modo que sua ausência ou deficiência seja constantemente alvo de temor pessoal, educacional e político. Ainda, segundo esses autores, a leitura tem um impacto tão crucial na parametrização da inclusão social que é comumente tolerável que um adulto, por exemplo, não saiba realizar as quatro operações matemáticas (já que sua falta poderá ser socorrida por uma calculadora), mas o mesmo não se aplique à sua incapacidade de ler.

No contexto escolar nacional, principalmente, a leitura é um dos alicerces da formação do indivíduo. Afinal, trata-se de uma habilidade que é, principalmente, evidenciada pela ausência. O estudante que apresenta dificuldades frente à atividade leitora será visto com justa preocupação, seja do ponto de vista pedagógico, seja da gestão escolar, já que isso também corroborará índices desanimadores quanto à qualidade educacional no âmbito do Estado brasileiro. De acordo com resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), o país continua apresentando números pouco expressivos no que diz respeito à leitura: dos estudantes brasileiros participantes da edição de 2022, 50% tiveram baixo desempenho (abaixo do nível 2). Entre os países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o percentual dos que não atingiram esse nível em leitura foi de 26%. Apenas 2% dos

1. Este trabalho tem fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da concessão de bolsa de estudos do Programa de Pós-doutorado Estratégico (Processo n. 88887.923516/2023-00).

brasileiros atingiram alto desempenho (nível 5 ou superior). Nos países da OCDE, a concentração foi de 7%².

Além desse problema macroestrutural, cabe considerar que, apesar de a leitura ser uma atividade social global e necessária em quaisquer situações letradas da vida humana, há uma tradição no Brasil de concentrar seu exercício e sua cobrança em uma só instância da realidade escolar: as aulas de português. Entendido como espaço de contato e aprendizado da língua materna, seja no âmbito da leitura, seja no da escrita, da oralidade ou da análise linguística/semiótica (Brasil, 2018), o componente curricular língua portuguesa tornou-se a referência de contexto propício para o desenvolvimento focal da habilidade leitora, a qual será demandada e reiterada por outros tantos componentes e/ou contextos de interação.

Tomando-se como referência a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está prevista ao ensino de língua portuguesa a consideração de campos de atuação, proposta essa que “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Em linhas gerais, trata-se de uma operação para os currículos de língua portuguesa que preveem a exploração de contextos da vida social, os quais devem ser acessados pelo trabalho com gêneros que lhes sejam típicos, por meio da escrita, da oralidade, da análise linguística/semiótica e, foco deste capítulo, da leitura. Para o ensino médio, por exemplo, é proposição da BNCC a contemplação de 5 campos, quais sejam, Campo da Vida Pessoal, Campo Artístico-literário, Campo Jornalístico-midiático, Campo da Vida Pública e Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (Brasil, 2018, *passim*). A respeito desse último, pode-se sintetizar que seu escopo consiste em ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, de forma significativa e na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens. A proposta é fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento. Nesse sentido, os gêneros textuais previstos pela BNCC nesse campo são a apresentação oral, a palestra, a mesa-redonda, o debate, o artigo de divulgação científica, o artigo científico, o artigo de opinião, o ensaio, a reportagem de divulgação científica, o texto didático, o infográfico, o esquema, o relatório, o relato (multimidiático) de campo, o documentário, a cartografia animada, os *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica.

Este capítulo tem especial interesse no Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (doravante CPEP), por sua relação explícita com o universo científico e com os textos que nele circulam. Entendendo que a concepção de ciência é ampla – assim como são distintos os temas, as abordagens, as metodologias e os produtos simbólicos oriundos dessa esfera –, mostra-se desafiador o trabalho do professor de língua portuguesa perante o ensino da leitura dessas produções, que estarão presentes em materiais didáticos e no programa da escola básica por força da BNCC.

2. Informações mais detalhadas podem ser obtidas em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>>. Acesso em: 8 abr. 2024.

Com isso, é importante refletir sobre como se dá o trabalho que constitui esse profissional, seja nas licenciaturas em Letras, seja na formação continuada. Afinal, caberá a esse professor conhecer, minimamente, práticas letradas, contextos de produção e dinâmicas específicas de interação humana diversas à sua formação, a fim de planejar e conduzir com propriedade didáticas de leitura que não se limitem à mera decodificação. No caso do CPEP, é importante desenvolver a consciência de que a leitura de textos do universo científico deve estar atrelada a uma prática de letramento científico desde a escola básica, o qual está previsto para acontecer na aula de português.

Tendo esses desafios em vista, o presente capítulo buscará indicar alguns caminhos para se pensar essa grande questão. Para tanto, é importante considerar que o letramento científico não é um campo uniforme, o que já indica que didáticas de leitura projetadas sobre esse prisma também não serão. Assim, vislumbra-se nas próximas seções apresentar visões de letramento científico, recuperadas a partir do trabalho de Valladares (2021) e sua correspondência em propostas de leitura presentes em livros didáticos aprovados no último Plano Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLD), de 2021. A partir da articulação teórica com a concretude desses objetos, serão indicadas algumas sugestões ao planejamento das aulas de leitura no componente curricular língua portuguesa e no contexto do CPEP.

Partindo da especificidade deste capítulo, o letramento científico na leitura de textos do universo científico em livros didáticos de língua portuguesa, almeja-se salientar a necessidade de um olhar multiterritorial à questão, o que implica, primeiramente, admitir o papel do texto nas dinâmicas de interação e no acesso a esferas de atividade humana diversas, o que leva à necessidade de acionar práticas letradas específicas que viabilizem o estabelecimento dessas pontes, com vistas à emancipação humana e cidadã. Em outras palavras,

[...] em muito as teorias do texto têm a contribuir nessa expansão contínua de visão sobre uma relação horizontal com a linguagem nas práticas sociais em que somos instados a participar. Conforme defendemos, o papel da LT frente a esse desafio se revela em sua franca predisposição ao aprofundamento das dimensões desse evento multifacetado, tanto nos aspectos formais quanto nos sociocognitivos, concedendo enquadres analíticos que reiterem a necessidade de não encarmos textos como objetos imaculados de intencionalidades e relações, mas de o admitirmos como peças fundamentais da socialização humana. (Brambila, 2024, p. 32)

Em linhas gerais, o presente texto visa contribuir com apontamentos que sejam úteis ao professor de português diante do desafio da leitura de textos do universo científico. Além disso, espera-se também que as proposições aqui expostas sejam consideradas pela comunidade acadêmica, principalmente pelos colegiados dos cursos de Letras, como meio de se pensar a necessidade de atualizações constantes no currículo e na formação de novos professores de língua materna.

Letramento Científico no Ensino da Leitura

Esta seção diz respeito à necessidade de posicionar com cada vez mais frequência o letramento científico nas aulas de leitura do componente curricular língua portuguesa. O trabalho de Valladares (2021) contribui à ratificação desse posicionamento, ao reportar visões que acompanham historicamente a concepção de letramento científico ao longo de sua evolução. Essas perspectivas serão recuperadas, de modo a justificar o espaço de contribuição que os estudos da linguagem têm para lidar com os desafios de formar sujeitos letrados cientificamente, sobretudo a partir da assunção de uma perspectiva interdisciplinar ao ensino de leitura.

Valladares (2021) parte das acepções de Norris e Philips (2003) para definir o letramento científico: o conhecimento do conteúdo substancial da ciência e a capacidade de distinguir o que é e o que não é ciência; a compreensão da ciência e suas aplicações; a capacidade de pensar cientificamente; a capacidade de utilizar o conhecimento científico na resolução de problemas; os conhecimentos necessários para participar em questões sociocientíficas; a compreensão da natureza científica e suas relações com a cultura; a avaliação dos benefícios e riscos da ciência; a capacidade de pensar criticamente sobre a ciência e lidar com conhecimentos científicos.

Essa vem a ser uma definição produtiva do letramento científico para se estabelecer correspondência dentro dos estudos do texto. Afinal, uma relação crítica e racional com os produtos simbólicos da ciência precisa partir de uma concepção sócio-histórica dos usos situados da linguagem, materializados em textos. Ao se questionar a ideia de que o produto científico deva ser um objeto inacessível, reivindica-se uma recepção ativa e responsável das produções textuais dessa esfera de atividade, ao concebê-las como

[...] *fenômenos inspiradores*. Textos podem nos inspirar a ler ou a ouvir outros textos e a, eventualmente, produzir textos sobre os textos com os quais interagimos. Essa rede que se forma entre o polo da produção e o polo da compreensão de textos é complexa, diversa e contínua. Quando, por exemplo, nos detemos sobre um texto noticioso que ouvimos no rádio, sobre uma história que alguém nos conta, sobre a história de um filme que assistimos, é quase certo que, na maioria das vezes, vamos produzir outros textos sobre partes ou sobre a totalidade desses textos com os quais tivemos contato. (Bentes, 2024, p. 239, grifo do original)

Uma visão social das práticas de letramento científico acompanha o que Valladares (2021)³ nomeia como uma *perspectiva derivada*, a qual não pode ser tomada como substituta de sua base fundamental: para acessar socialmente os produtos simbólicos da ciência é necessário, antes de tudo, saber ler. A partir da percepção de que a ciência circula por textos, torna-se primordial que um indivíduo letrado cientificamente seja, portanto, um bom leitor e um bom conhecedor de textos em toda a sua recursividade. Essa capacidade primária de ler encontra-se com a ideia de leitura como acesso a uma forma de vida comunitária, já que se trata de um processo que é “[...] porta de entrada ao conhecimento e ao funcionamento do sujeito na sociedade letrada global. Igualmente, a atenção à leitura crítica tem sido enfatizada, num contexto nacional e mundial em que são

³ L. Valladares, “Scientific Literacy and Social Transformation”, *Sci & Educ*.

veiculadas muitas notícias falsas, e o leitor precisa identificá-las” (Hübner; Sousa, 2024, p. 232).

Diante disso, o professor de língua materna (especificamente, no escopo deste capítulo, o de língua portuguesa) torna-se agente essencial para o alcance de uma promoção basilar do letramento científico, que dá acesso à perspectiva derivada. Para se compreender que o texto científico é uma produção socialmente constituída, que há um contrato comunicacional balizado por finalidades que respondem a uma comunidade acadêmico-científica e que há gêneros específicos capazes de estabilizar relativamente os projetos de dizer validados cientificamente, o estudante precisa ser constantemente estimulado a extrapolar o limite disciplinar da linguagem, sendo convidado a consumi-la criticamente em diversos suportes e roupagens. É, portanto, no exercício da leitura, a qual gera novos conhecimentos lexicais, textuais, enciclopédicos, procedimentais e discursivos, que essa base é fomentada, para se derivar em uma compreensão socialmente responsável das produções científicas desde a escola regular.

Conforme se apresenta no trabalho de Valladares (2021), há duas visões primordiais de letramento científico. Nas próximas etapas deste capítulo, busca-se explorar essas duas visões, elencar suas características, testificar suas presenças em propostas de leitura constantes no livro didático de português contemporâneo e, principalmente, sugerir caminhos que otimizem didáticas de leitura situadas nesse contexto específico.

Essa investigação se dará a partir da seleção de textos do universo científico presentes em livros didáticos de língua portuguesa aprovados no último PNLD que estão inseridos em atividades de leituras voltadas ao desenvolvimento do CPEP. Parte-se do pressuposto de que a própria seleção de textos aptos ao exercício da leitura na escola básica pelo livro didático é, em si, munida de intencionalidades que se voltam a objetivos pedagógicos e visões de mundo acerca de como esse estudante, entendido como leitor leigo no referido campo de atuação, deva compreender, consumir e idealizar textos inscritos no rol científico.

A Visão I do Letramento Científico em Textos do Livro Didático de Português

Com o desenvolvimento das perspectivas basilar e derivada de letramento científico, nutriram-se visões que formam, em grande medida, a pauta desse campo de trabalho e estudos. A respeito da Visão I, Valladares (2021) faz a seguinte definição: “A Visão I centra-se na aprendizagem de conteúdos e processos científicos para a sua posterior aplicação; enfatiza a ciência como uma disciplina que exige e conhecimento processual, metacognição e disposição. Essa orientação é ligada ao que Aikenhead chamou de ‘ciência para preparar futuros cientistas’” (p. 564, tradução nossa).

Como se nota, a Visão I do letramento científico concentra-se no processo de se fazer ciência. Em linhas gerais, entende-se que o indivíduo letrado cientificamente nessa visão seja capaz de aprender e dominar práticas procedimentais que culminam em produtos científicos, podendo-se formar eventualmente como um futuro cientista. Nessa

visão, coloca-se em evidência o objetivo de se adquirir o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (Durant, 2005).

O livro didático de língua portuguesa, enquanto tecnologia fortemente viável para que o estudante (principalmente o da escola pública) acesse diferentes textos e contextos de interação, ainda é um objeto de excelência para se averiguar em que medida visões pedagógicas, orientações curriculares e perspectivas histórico-sociais são veiculadas a esse público-alvo. O projeto de pós-doutorado estratégico, mencionado em nota de rodapé anteriormente, reconhece que esse é um *corpus* produtivo para a análise de como o CPEP é proposto à realidade escolar, por meio da seleção de textos do universo científico nesses compêndios.

Em livros didáticos de língua portuguesa publicados em 2020, foram destacadas duas propostas de leitura voltadas para a Visão I de letramento científico, o que corrobora a ideia de que se trata de uma perspectiva que se faz presente pedagogicamente no ensino de língua materna no âmbito do CPEP.

Excerto 1 Texto de atividade de leitura em livro didático de LP para o ensino médio

Texto 1 Por que citar é importante É importante citar as fontes que você usou na sua pesquisa por várias razões: - para mostrar ao seu leitor que você fez uma pesquisa criteriosa listando as fontes que usou para conseguir as informações; - para ser um estudioso responsável dando crédito a outros pesquisadores e reconhecendo suas ideias; - para evitar plágio ao citar palavras e ideias de outros autores; - para permitir ao seu leitor que rastreie as fontes que você usou citando-as corretamente no seu trabalho por meio de notas de rodapé, bibliografia ou referência bibliográfica. MIT. “Por que citar é importante”. Disponível em: <http://libguides.mit.edu/citing>. Acesso em 27 jun. 2020.
--

Fonte: *Se Liga nas Linguagens. Ensino Médio* (2020).

Excerto 2 Fragmento de texto em atividade de leitura sobre a iniciação científica no ensino médio

Iniciação científica no Ensino Médio <i>Mesa discutiu a importância da inserção de estudantes da educação básica na prática da pesquisa acadêmica</i> Quem disse que aluno do Ensino Médio não pode fazer pesquisa científica? Foi com o objetivo de desconstruir a ideia de que o desenvolvimento de projetos de investigação científica é feita apenas no Ensino Superior que professores e jovens pesquisadores da Escola Sesi Reitor Miguel Calmon apresentaram seus trabalhos e discutiram sua importância na mesa de debates “Pesquisa Científica no Ensino Médio: Uma Análise Socioespacial da Estação Acesso Norte”, realizada no auditório da Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia (EMEVZ/UFBA), durante o Congresso Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia 2019 (Congresso UFBA 2019). [...]
--

“Quando eu fui me desenvolvendo e me envolvendo em outras atividades, como o grupo de pesquisa em geografia, aí que eu fui entender a dimensão do que é uma pesquisa científica e o quanto eu tenho que ser grata por estar tendo essa oportunidade tão cedo”, contou a pesquisadora júnior e integrante do CGEB Alice Falcão. A estudante, que foi contemplada com bolsa CNPq, vinculada a UCSAL, foi uma das primeiras a ter o contato com a iniciação científica desde cedo, começando suas atividades de pesquisa ainda no ensino fundamental.

HEMERLY, G. “Iniciação Científica no Ensino Médio”. *Ciência e Cultura*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, 13 nov. 2019. Disponível em:

<<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/iniciacao-cientifica-no-ensino-medio/>>.

Acesso em: 17 jun. 2020.

Fonte: *Se Liga nas Linguagens. Ensino Médio* (2020).

Em cotejo com as características da Visão I de letramento científico e o conteúdo presente nesses textos selecionados, alcançam-se as seguintes considerações sobre essa perspectiva na realidade escolar da aula de português:

1) Introdução de estratégias textuais voltadas à realização do ofício científico

No excerto 1, ao utilizar-se do recurso da exemplificação, o texto fornece ao aluno do ensino médio alguns meios de se realizar a citação de um trabalho científico (pelas notas de rodapé, bibliografia ou referência bibliográfica). Consequentemente, essa estratégia também abre espaço para que, desde a escola básica, sejam introduzidos elementos típicos dos gêneros acadêmicos, como é o caso do recurso textual da citação.

Mesmo que a bibliografia e o uso das referências possam não ser itens completamente inéditos à vida do estudante de ensino médio, o texto em questão apresenta uma utilização específica para as notas de rodapé, qual seja, a demarcação de que há um texto científico com o qual se estabelece uma relação intertextual. Tal situação fomenta, desde a escola básica, procedimentos típicos do universo científico.

A Linguística Textual, ao debruçar-se sobre o conceito de intertextualidade, contribui com o seguinte esclarecimento: “A intertextualidade é um importante fator que gera a coerência textual, pois, a partir dela, outros fatores são acionados. Por isso, uma série de conhecimentos são exigidos para que o receptor possa compreender de maneira satisfatória as informações, buscando sentido no texto” (Garantizado Júnior; Cavalcante, 2017, p. 149).

Com base nesse princípio, participa do ato leitor o exercício de reconhecimento das relações intertextuais que se materializam no recurso da citação. Dessa forma, incute-se, pela contribuição das teorias do texto ao ensino da leitura, a percepção de que o sentido cientificamente construído é sustentado pela estratégia da reiteração, a qual se realiza ao colocar o texto citado na posição de validador de um saber novo a ser proposto. Ao estudante leigo, tomar consciência crítica dessa dinâmica intertextual é importante para um contato cada vez menos ingênuo com o objeto texto, habilitando-se a consumir seus temas, suas formas composicionais, as intencionalidades que o precedem, enfim, sua integralidade.

Esse cenário de aprendizagem também abre caminhos para uma visão prática acerca da capilaridade do texto, manifestada nesse contexto pela dinâmica da citação de textos alheios. Importa destacar que, no caso dos textos do universo científico, a evocação

de outros textos não só diz respeito à intenção de validação acadêmico-científica do autor, mas também desvela seus juízos e avaliações dos textos citados. Assim, a referida característica reitera umas das bases gerais do texto, que deve protagonizar suas abordagens de ensino, sobretudo no âmbito da leitura: trata-se de entidades materiais da interação humana que comportam projeções individuais, acordos com a esfera de atividade em que são produzidos e intencionalidades voltadas ao acesso a contextos comunicacionais específicos que se desdobram em reconhecimento de ideias e autorias. Essa perspectiva alinha-se ao que fora afirmado por Marcuschi (2007): “apresentar ou citar o pensamento de alguém implica, além de uma oferta de informações, também uma certa tomada de posição diante do exposto. [...] O mais notável é que isso se processa através do instrumento linguístico usado e não mediante uma interpretação explícita paralela” (pp. 146-147).

Ao professor de língua portuguesa caberá conhecer tecnicamente esses recursos e sua extensão nos textos do universo científico, uma vez que a leitura poderá suscitar dúvidas quanto a esses itens. Assim, para o estabelecimento de um contexto de letramento científico por meio dessa leitura, deve-se partir do princípio de que o professor de língua seja, também, letrado e conhecedor das técnicas e dos procedimentos mencionados, a fim de que não sejam recepcionados em seu sentido ordinário, mas sim na situação do ofício científico.

2) Demonstração de usos sociais do texto como dinâmica específica da socialização científica

Presente nos excertos 1 e 2, essa característica se manifesta na menção a textos em gêneros típicos do universo científico, suas particularidades e seu lugar social na vida do pesquisador.

No excerto 1, de maneira abrangente e didática, explora-se o valor do texto do outro na constituição da pesquisa e do pesquisador. Coloca-se, com isso, um olhar atento sobre as consequências de um uso descuidado sobre esse texto. Isso se evidencia no caso do plágio e na oportunidade de reflexão acerca de uma das tantas nuances da intertextualidade (cf. Koch; Bentes; Cavalcante, 2007), inclusive como desdobramento de atitude que fere códigos éticos da produção científica. No excerto 2, por sua vez, são mencionados os gêneros trabalho acadêmico e congresso acadêmico, o que estimula a percepção de que a socialização é prerrogativa dos textos que circulam nesse ambiente.

No trabalho didático com essa leitura, sugere-se ao professor usar dessa oportunidade como plataforma para se reiterar a responsabilidade compartilhada que se tem não só com o texto produzido, mas também com o lido. Importa, contudo, que esse professor também se familiarize com tais gêneros e com as formas com as quais o conhecimento científico é lido, avaliado e socializado, a fim de que a leitura dessas propostas seja uma ponte de acesso para se conhecer, de fato, o papel do intercâmbio de textos nessa realidade.

3) Apresentação de instâncias e instituições da realidade acadêmica, evidenciando sua relevância social nessa esfera

Essa característica apresenta-se como elemento paratextual no excerto 1, na referência ao Instituto de Tecnologia do Massachusetts (MIT), e, dentro do excerto 2, na menção ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e à Universidade Católica de Salvador (UCSAL).

A referida característica integra a Visão 1 de letramento acadêmico por evidenciar o funcionamento não só sistêmico como também hierárquico da rotina de pesquisa. Por meio dessa introdução, o indivíduo pode adquirir noções acerca da estruturação da academia, de sua sustentação financeira, das instituições às quais pesquisadores e universidades respondem e ritos previstos nessas circunstâncias.

No trabalho com a leitura, é importante evidenciar que o mero esclarecimento das siglas não é suficiente para a promoção de uma prática de letramento científico no âmbito escolar. É importante conhecer histórica e socialmente o que essas instituições representam à vida profissional do pesquisador, não só como robustecimento do conhecimento enciclopédico desse leitor, mas como ferramenta essencial a uma negociação eficaz com os sentidos do texto.

4) Divulgação de uma valoração positiva do ofício científico como percurso a ser seguido

Como forma de atrair futuros e potenciais cientistas, os textos presentes nos excertos 1 e 2 cumprem com essa característica, ao demonstrarem a face prestigiosa da pesquisa acadêmica, que se evidencia no diálogo/menção ao texto científico de outro pesquisador (excerto 1), bem como na socialização acadêmica e na contemplação com fomento financeiro (excerto 2).

No trabalho docente, há uma responsabilidade evidente de que essa valoração não seja recepcionada na leitura de forma romântica ou inconsequente. A esse professor de língua portuguesa também caberá estabelecer diálogos sobre o que precede e sucede a vida acadêmica, o que demanda incluir que a leitura deva exceder o texto estritamente, alcançando voos ao contexto de que parte. Nesse sentido, vislumbra-se que a leitura desses textos se mostra útil não apenas como oportunidade de captar ou convencer estudantes à carreira científica, mas para estimular a consciência moral e pragmática desse trabalho, de modo a contribuir com a entrada qualificada de potenciais pesquisadores no ramo.

A respeito do contexto, conceito-chave caro à Linguística Textual e pertinente ao fomento do letramento científico na escola, cabe retomar as palavras de Koch e Travaglia ([1997] 2015, p. 85), quando afirmam que é “preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, o objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto como na sua compreensão”.

Deve-se, assim, incluir na aula de leitura que a construção de textos do universo científico não obedece única e exclusivamente às vontades particulares de um autor, mas

que responde formal, temática e pragmaticamente ao contexto em que se insere. A Linguística Textual evoca essa necessidade, ao enfatizar, por meio de suas bases teórico-analíticas, que o contexto colabora na sustentação significativa do texto, por ser o meio pelo qual são ratificados os papéis sociais dos envolvidos e são previstos os desdobramentos histórico-sociais dessa interação.

Como se nota, a Visão I do letramento científico está demasiadamente focada em apresentar a máquina acadêmica ao indivíduo leigo, isto é, como as relações institucionais, textuais, contextuais e pragmáticas se dão nos espaços em que o fazer científico é comumente praticado (nas universidades e nos institutos de pesquisa, por exemplo). No âmbito da educação básica, isso poderá ser principalmente evidenciado na leitura de textos que tratam desse tema em livros didáticos ou, quando houver a oportunidade, nas interlocuções da universidade com a escola em projetos, feiras ou iniciativas da extensão.

Como agente de convívio diário com o estudante, recairá no professor a tarefa de avaliar e conduzir como essa Visão I se fará presente na realidade discente. Para tanto, e conforme as sugestões elencam, é importante que o processo de letrar-se cientificamente também ocorra com esse profissional, no sentido de que ele também disponha de experiências técnicas e sociais com os produtos do universo científico.

Isso evidencia que é inviável pensar a constituição profissional dissociada da acadêmico-científica no que tange à formação do professor de língua materna. Para o trabalho com a Visão I de letramento científico, esse profissional também terá que saber se relacionar racional e criticamente com os produtos que envolvem o universo científico, de modo a construir, na aula de leitura, oportunidades para que estudantes tenham acesso ao conhecimento sobre a realidade do mundo científico.

A Visão II do Letramento Científico em Textos do Livro Didático de Português

Dando continuidade ao reconhecimento das visões de letramento científico, retoma-se o trabalho de Valladares (2021)⁴, que assim define a Visão II: “A Visão II inclui as definições de letramento científico focadas na compreensão da utilidade do conhecimento científico na vida e na sociedade e na promoção de sua aprendizagem em contextos significativos, contextualizando-o e relacionando-o com tecnologia, meio ambiente e sociedade. Essa orientação é identificada com a orientação de Aikenhead de ‘ciência para todos’” (p. 564, tradução nossa).

Trata-se de uma perspectiva de aproximação. É objetivo da Visão II do letramento científico colocar o leitor leigo em contato com produções do universo científico, com vistas a compreender o papel da ciência na manutenção da vida social. Não há, portanto, uma premissa de que o leitor vá ao encontro da esfera científica (foco da Visão I), mas que ele se torne capaz de trazer o conhecimento científico para seu contexto, emancipando-se como transformador de seu espaço pelo uso autônomo desse saber.

⁴ L. Valladares, “Scientific Literacy and Social Transformation”, *Sci & Educ.*, p. 564, tradução minha.

Essa instrumentalização só se torna possível a partir de uma virada de posicionamento sobre a linguagem e seu papel no consumo e na divulgação do conhecimento científico. Afinal, para se admitir uma “ciência para todos” (Aikenhead, 2006), deve-se partir do princípio de que não há ciência sem texto (Brambila; Elias, 2023). Assim, é no desenvolvimento de didáticas de leitura voltadas a uma relação não paradigmática com o texto científico, isto é, à sua recepção como fonte válida para se lidar com as diversas inquietações e dúvidas da existência humana, que se torna possível pensar um caminho mais concreto à Visão II de letramento científico no contexto escolar. Reverbera essa perspectiva, também, o posicionamento de Magalhães e Cristovão (2018), quando afirmam que:

As repercussões das discussões sobre letramento científico nas práticas pedagógicas contemporâneas, relativas a qualquer componente curricular, avançam para superar a ideia de estudar a linguagem científica para aprender conceitos científicos, ou aprender conceitos para, então, apropriar-se de sua linguagem. Nessa concepção de letramento científico, conhecimento e linguagem estão imbricados em processos escolares de investigação, possibilitando desenvolvimento de pesquisas na educação básica e na formação de professores que superem a descrição ou identificação de fenômenos. Permitem visualizar formas de se apropriar dos objetos do conhecimento de maneira problematizadora. Essa visão engendra processos de aprendizagem menos dogmáticos, que se voltem não para transmissão de conteúdos, mas para a compreensão de fenômenos que compõem os diferentes componentes curriculares, articulando-os. (p. 58)

Conforme realizado na seção anterior, foram extraídos mais dois exemplos de textos em atividades de leitura no livro didático de português que aportam essas visões em suas propostas:

Excerto 3 Fragmento de artigo de divulgação científica em atividade de leitura sobre as mudanças climáticas.

Artigo de divulgação científica em site de ONG voltada à preservação ambiental
As mudanças climáticas

O que é Aquecimento Global?

Aquecimento global é o aumento da temperatura média dos oceanos e da camada de ar próxima à superfície da Terra que pode ser consequência de causas naturais e atividades humanas. Isso se deve principalmente ao aumento das emissões de gases na atmosfera que causam o efeito estufa, principalmente o dióxido de carbono (CO₂).

O que é Efeito Estufa?

O efeito estufa corresponde a uma camada de gases que cobre a superfície da terra. Essa camada, composta principalmente por gás carbônico (CO₂), metano (CH₄), óxido nitroso (N₂O) e vapor d'água, é um fenômeno natural fundamental para manutenção da vida na Terra, pois sem ela o planeta poderia se tornar muito frio, inviabilizando a sobrevivência de diversas espécies.

[...]

Quais são os países que mais emitem gases de efeito estufa?

Historicamente, por conta do desenvolvimento industrial, os países desenvolvidos têm sido responsáveis pela maior parte das emissões de GEE, mas os países em desenvolvimento vêm aumentando consideravelmente suas emissões. Atualmente, a China ocupa o primeiro lugar do *ranking*, seguida por Estados Unidos, União Europeia e pelo Brasil.

E o que podemos fazer para combater o aquecimento global?

Existem várias maneiras de reduzir as emissões dos gases de efeito estufa e os efeitos no aquecimento global. Diminuir o desmatamento, investir no reflorestamento e na conservação de áreas naturais, incentivar

o uso de energias renováveis não convencionais (solar, eólica, biomassa e Pequenas Centrais Hidrelétricas), preferir utilizar biocombustíveis (etanol, biodiesel) a combustíveis fósseis (gasolina, óleo diesel), investir na redução do consumo de energia e na eficiência energética, reduzir, reaproveitar e reciclar materiais, investir em tecnologias de baixo carbono, melhorar o transporte público com baixa emissão de GEE são algumas das possibilidades. E essas medidas podem ser estabelecidas através de políticas nacionais e internacionais de clima.

Disponível

em:

<https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/reducao_de_impactos2/clima/mudancas_climaticas2/>.

Acesso em: 19 maio 2020.

Fonte: *Se Liga nas Linguagens. Ensino Médio* (2020).

Excerto 4 Trecho de reportagem de divulgação científica sobre um fungo em formigas

Depois que esse fungo transforma formigas em zumbis, seus corpos explodem

O fungo, chamado Ophiocordyceps, se alimenta da formiga e se multiplica em novas células no interior dela. Mas a formiga continua viva, buscando alimento para levar ao seu ninho

No mês passado, uma equipe de pesquisadores divulgou uma nova e importante descoberta sobre a origem dos zumbis — nesse caso, formigas que um fungo transforma em zumbis. Às vezes, uma formiga que está cuidando da vida fora do formigueiro pisa no esporo de um fungo. Ele adere ao corpo da vítima e introduz uma célula fúngica no seu interior.

[...]

A passagem dos fungos para as formigas desencadeou uma revolução evolutiva. Assim que os *Ophiocordyceps* evoluíram para viver em uma espécie de formiga, espalharam-se para outras espécies. É possível que alguns fungos que pertenciam a esta linhagem primitiva [estejam ainda manipulando formigas] até hoje.

Os dois especialistas suspeitam que existam centenas de outras espécies de *Ophiocordyceps* a serem descobertas. “Toda vez que vou para a mesma reserva, ainda descubro novas espécies”, disse Araújo. “Acho que a descrição de novas espécies será uma tarefa sem fim ao longo de gerações.”.

ZIMMER, C. “Depois que Esse Fungo Transforma Formigas em Zumbis, Seus Corpos Explodem”. *The New York Times/O Estado de S. Paulo*. Trad. A. Capovilla. Acesso em: 29 jun. 2020.

Fonte: *Se Liga nas Linguagens. Ensino Médio* (2020).

Esses textos colocam luz sobre uma perspectiva diversa acerca do universo científico e reverberam a Visão II do letramento científico, sobretudo nas características e proposições a seguir elencadas:

1) Posicionamento do texto para o diálogo entre a escola e a academia

Em uma perspectiva interacional e relacional do texto (Bentes, 2024), percebe-se que os excertos 3 e 4 estão focados em estabelecer diálogo entre o contexto da aula de português e o da academia, seja pela apresentação de tópicos específicos do universo científico, seja pela aparente imprevisibilidade de esses assuntos serem objeto estrito desse componente curricular.

Essa característica se comprova, primordialmente, pelo suporte no qual esses textos estão sendo veiculados: em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio. Infere-se, com isso, que a transposição espacial do texto influi sobre seus objetivos

sociointeracionais. Se esses mesmos textos fossem lidos em *sites* ou periódicos voltados ao tema, não seria possível admitir que sua proposição se voltaria à promoção de interface entre os ambientes científico e escolar. Mas o tempo-espço em que se inserem influi sobre seu papel e sobre a forma como devem ser lidos, uma vez que há uma especificidade nesse leitor: trata-se de um estudante da escola básica não necessariamente incluído ou familiarizado com a práxis acadêmico-científica.

Com isso, é necessário reconhecer que o livro didático, enquanto um grande compêndio coeso de textos⁵ não propõe leituras (e atividades de leitura) sem intencionalidades marcadas por interesses pedagógicos, ideológicos e editoriais. No caso desses textos de divulgação científica, é preciso partir do princípio de que seu papel no livro didático não se restringe à divulgação, mas também contempla a apresentação de uma visão de ciência a ser admitida e perpetuada pela comunidade escolar.

Ainda que a quantidade de exemplos seja pequena, não deve fugir da atenção o fato de que ambos os textos de divulgação científica circulam no universo das ciências naturais, o que reforça um senso comum que legitima esse escopo como ciência única. Ao trabalho docente, sugere-se que essa característica seja aproveitada na leitura como porta de entrada para a exploração da diversidade de ciências existentes no campo acadêmico contemporâneo. Mesmo que as ciências naturais em determinadas situações ocupem um papel de relevância mais imediata, seja pela força da mídia, seja pela do senso comum, há uma oportunidade para que o professor de língua materna reposicione essa lente para outros enfoques, inclusive para a divulgação científica na área das letras e das humanidades (onde, via de regra, terá mais familiaridade). Paralelamente, formam-se iniciativas de um letramento científico amplo na escola, especificamente na aula de leitura, possibilitando essa interseção tão necessária.

2) Engajamento ao uso do produto científico na vida em comunidade

Essa característica está mais acentuada no excerto 3, sobretudo na construção do texto voltado para um esquema organizacional de perguntas e respostas. Esse tipo de proposição evoca indícios de que o texto de divulgação científica esteja voltado à resolução de questões que incomodem, de alguma forma, o ser humano ou sua comunidade. Desse modo, incute-se, pela própria estrutura, o caráter resolutivo do conhecimento científico, engajando o estudante a posicionar a leitura dentro dessa finalidade.

Nesse sentido, propõe-se ao professor de língua portuguesa que a promoção dessa relação também se dê pela via da customização da leitura. Em termos gerais, estimula-se que a leitura do texto de divulgação científica também possa ser pensada de maneira desdobrada, em uma busca indiciária por temas, objetos e proposições que estabeleçam relação com a manutenção da vida social.

Ao mesmo tempo, há de se reconhecer que uma posição meramente disciplinar da leitura não alcança com plenitude esse engajamento ensejado. Por isso, sugere-se

5. Há autores que entendem o livro didático como texto, enquanto outros o assumem como gênero. Por não ser o objetivo deste capítulo, não há intenção de se definir ou discutir a questão.

igualmente que a leitura desses textos também ocupe outros componentes curriculares da escola, o que ensaia um passo importante para a proposta de que o letramento científico seja um compromisso compartilhado e desenvolvido multidisciplinarmente.

3) Enfoque na popularização da ciência por meio da plasticidade da linguagem

Essa característica evidencia-se em um movimento distinto à Visão I do letramento científico. Enquanto na Visão I há uma prevalência de termos e procedimentos típicos do texto científico, no sentido de mostrar ao leitor leigo como a ciência se realiza textualmente, na Visão II há um privilégio por formulações textuais mais populares e não necessariamente características da esfera acadêmica.

Nos excertos 3 e 4, isso se evidencia na construção do texto em formato de perguntas e respostas (excerto 3), na inclusão do leitor como agente do tópico em questão (“E o que nós podemos fazer para combater o aquecimento global?” – excerto 3), no uso de linguagem figurada (“uma formiga que está cuidando da vida fora do formigueiro pisa no esporo de um fungo” – excerto 4) e no uso do discurso reportado desgarrado de procedimentos de citação típicos dos gêneros científicos (“‘Toda vez que vou para a mesma reserva, ainda descubro novas espécies’, disse Araújo” – excerto 4). Ainda que os gêneros de divulgação científica permitam uma flexibilidade maior quanto ao uso da linguagem, importa mais uma vez retomar que a presença desses textos está posta em um livro didático, o que coloca essa intencionalidade no parâmetro de categoria analisável e disposta ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, há uma grande contribuição evidente do professor de língua portuguesa na promoção desse diálogo nas aulas de leitura. Isso se evidencia, principalmente, pela possibilidade de trazer para o escopo da sala de aula conceitos-chave caros à Linguística Textual, como a intertextualidade, a teoria de gêneros textuais e a retextualização, como suportes para se lidar com a leitura e com os objetivos dos textos de divulgação científica. Ao engajar-se a compreender pela leitura que o texto de divulgação científica se constitui de uma relação de retomada de outros textos (formulados em artigos científicos, dissertações, teses), que são reorganizados em gêneros específicos a esse objetivo sociointeracional e que, para tanto, são reformulados em novas roupagens textuais que alcancem um público mais amplo e menos nichado, o estudante é estimulado a compreender pressupostos inerentes à popularização da ciência. Com isso, seu papel não é de um mero receptor do conhecimento científico, mas também de conhecedor e potencial entusiasta do que se pode fazer com esse objeto.

Considerações Finais

Formar leitores é uma responsabilidade profissional desafiadora. Tal afirmação se aprofunda ao se reconhecer que a leitura não é uniforme, tampouco admite objetivos estáticos frente a gêneros textuais de características e funcionalidades distintas. Afinal, indivíduos são motivados ou impelidos a ler em busca de prazer, informação, inspiração, autoconhecimento, instrução, estudo, pesquisa etc. Neste capítulo buscou-se mostrar uma

das tantas possibilidades da leitura: aquela voltada ao conhecimento acerca do universo científico.

O ensino da leitura, comumente realizado e previsto no plano de trabalho do professor de português, terá de absorver essa gama de demandas quanto ao ato de ler, considerando seu compromisso pedagógico e curricular de formar indivíduos capazes de não só reconhecer e desvelar o código, mas também de compreendê-lo em suas minúcias, dando à leitura uma aplicação mais situada e social.

Para tanto, e conforme o capítulo buscou mostrar, é preciso pensar a formação desse profissional voltada a esse horizonte. No caso do letramento científico, as discussões evidenciam que essa prática deve habitar primeiramente o contexto do docente, para que, consciente do valor social dessa produção, possa ser um multiplicador no âmbito escolar.

De maneira prática, e considerando os campos de atuação da BNCC, é pertinente considerar que a formação (inicial e continuada) do professor de português deva voltar-se à execução prática de didáticas de leitura específicas a cada esfera de atividade humana. Ainda que seja importante e fundamental desenvolver bases amplas e canônicas que idealizem a leitura como instrumentalização de uma sociedade letrada, é igualmente necessário admitir que textos cumprem diferentes funções em sociedade, requisitando posicionamentos do leitor que acompanhem as intencionalidades incutidas nos textos lidos. Cada texto carrega em si um projeto de dizer singular que, de igual forma, requer habilidades plásticas que se flexibilizem para acessá-lo.

Seria equivocado admitir que textos do universo científico disponham da mesma função social de produções de ordem ficcional ou literária, por exemplo. E nesse ponto o professor de língua portuguesa tem muito a contribuir, principalmente no desvelamento das estratégias textuais, das formas de se reportar ao discurso alheio e na apreciação lexical, que evoca as peculiaridades intencionais do texto, bem como seu papel específico na vida social.

Por isso, advoga-se neste espaço por uma formação docente voltada às especificidades do texto. Mas defende-se, sobretudo, que essa formação seja menos solitária. É preciso desmistificar o caráter disciplinar da leitura e pensá-la, enquanto atividade que se singulariza em cada texto, como trabalho que se realiza de maneira plena na interface com outras fontes de saber.

Assim, conclui-se que a leitura da ciência nas aulas de português requer um trabalho conjunto para se tornar um espaço propício ao letramento científico na escola. Corpos docente e discente devem engajar-se em conhecer os passos procedimentais da produção científica, materializados sobretudo em formas específicas de construção textual, ao mesmo tempo que buscam estabelecer com o conhecimento cientificamente validado formas de acesso à manutenção da vida cidadã.

Referências Bibliográficas

AIKENHEAD, G. *Science Education for Everyday Life: Evidence-Based Practice*. Teachers College Press, 2006.

- BENTES, A. C. “Texto”. In: AZEVEDO, T. M. & FLORES, V. N. *Estudos do Discurso: Conceitos Fundamentais*. 1. ed., Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2024, pp. 329-352.
- BRAMBILA, G. “Texto, Sentido e Letramento”. In: _____. *Territórios do Letramento*. São Paulo, Editora Contexto, 2024, pp. 13-32.
- _____. & ELIAS, I. C. “O Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e suas Implicações para a Leitura na Escola Básica”. *PERCursos Linguísticos*, vol. 13, n. 35, 2023, pp. 64-84.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília (DF), Ministério da Educação, 2018.
- DURANT, J. “O Que É Alfabetização Científica?”. In: MASSARANI, V. N.; TURNEY, J. & MOREIRA, I. C. (orgs.). *Terra Incógnita: A Interface entre Ciência e Público*. Rio de Janeiro, Vieira & Lent/UFRJ/Casa da Ciência/Fiocruz, 2005, vol. 4.
- GARANTIZADO JÚNIOR, J. O. S. & CAVALCANTE, M. M. “A Intertextualidade como Critério de Coerência/Coesão”. *Linguas e Letras*, vol. 18, n. 41, 2017, pp. 132-150.
- HÜBNER, L. C. & SOUSA, L. B. “Leitura”. In: AZEVEDO, T. M. & FLORES, V. N. *Estudos do Discurso: Conceitos Fundamentais*. Petrópolis, Editora Vozes, 2024, pp. 220-237.
- KOCH, I.; BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo, Cortez, 2007.
- _____. & TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. 18. ed., São Paulo, Contexto, [1997] 2015.
- MAGALHÃES, T. G. & CRISTOVÃO, V. L. L. “Letramento Científico, Gêneros Textuais e Ensino de Línguas: Uma Contribuição na Perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo”. *Raído*, vol. 12, n. 30, 2018, pp. 52-72.
- MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos da Linguagem: Reflexões Semânticas e Discursivas*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.
- MODERNA PLUS: *Linguagens e Suas Tecnologias: Manual do Professor*. São Paulo, Moderna, 2020.
- NORRIS, S. & PHILLIPS, L. “How Scientific Literacy in Its Fundamental Sense Is Central to Scientific Literacy”. *Science Education*, vol. 87, n. 2, 2003, pp. 224-240.
- SE LIGA NAS LINGUAGENS. *Ensino Médio*. São Paulo, Moderna, 2020.
- SOUZA, R. J. & COSSON, R. “Letramento Literário: Uma Proposta para Sala de Aula”. *Acervo Digital da Unesp*, 2013, pp. 101-107.
- VALLADARES, L. “Scientific Literacy and Social Transformation”. *Sci & Educ*, vol. 30, pp. 557-587, 2021.

Solidários na Perplexidade: Sobre a Leitura de Narrativas Autorreflexivas Contemporâneas

Ligia Gonçalves Diniz

*Primeiro vêm o princípio, o meio e o fim, como em
qualquer história. O resto, como um amigo meu sempre
diz, é literatura: hiperbólicas, parabólicas, circulares,
alegóricas e elípticas. E depois não sei mais o que vem.
Possivelmente a ignomínia, a morte e, mais tarde, a
fama post mortem. Mas sobre isso não terei que dizer
mais nada em primeira pessoa.*

Valeria Luiselli, *A História dos Meus Dentes*

Em *O Sentido de um Fim*, publicado em 1966, Frank Kermode (2023) observa que, chegando ao mundo *in media res*, os seres humanos “fazem investimentos imaginativos consideráveis em padrões coerentes que, ao proporcionarem um fim, possibilitam uma consonância satisfatória com as origens e com o meio” (p. 23). Para isso, conclui mais adiante, desenvolvem recursos de modo a darem sentido à passagem do tempo. Se, diferentemente, encarassem o tempo “como algo áspero e real, como um repositório do contingente”, acabariam por perder a cabeça (Kermode, 2023, p. 159).

É a partir dessa reflexão que o crítico inglês procura entender qual o lugar ocupado, na experiência ocidental moderna, pelas narrativas de ficção, especificamente os romances, que Kermode (2023, p. 23) define como “imagens da grande consonância temporal” – consonância que, contudo, não exclui certo grau de ceticismo, responsável por garantir verossimilhança à experiência: o romance se desenvolveu, propõe ele, adaptando suas respostas à tensão entre o desejo de controle da passagem do tempo e o “respeito pelas coisas tais como elas são”.

Neste ensaio, procuro refletir a respeito de como parte importante da literatura narrativa deste início de século XXI vem lidando com o problema do tempo “como repositório do contingente” e de como essas obras exigem do leitor uma negociação com a experiência do tempo que põe em xeque a “consonância satisfatória com as origens e

com o meio” sugerida por Kermode, de modo talvez mais radical – certamente radical de outro modo – do que as narrativas do século XX, como os chamados antirromance e *nouveau roman*.

Afinal, enquanto o século XX fez experimentos com o descolamento entre o tempo do romance e o tempo exterior a ele, muitas narrativas contemporâneas investem nessa mesma desconexão sem, contudo, romper com o mundo, já que simultaneamente inserem o tempo exterior na experiência de leitura. Tornando instável a fronteira entre o ficcional e o factual, e chamando a atenção para essa instabilidade, essas narrativas confrontam a temporalidade dos mundos inventados com aquelas das referências externas ao texto, que incluem a própria experiência temporal de quem escreve e de quem lê – o passado ressignificado pelo presente, mas também a imprevisibilidade do futuro –, em todo o seu aspecto contingente e indeterminado.

Considero aqui também, como mote reflexivo, minha experiência de leitura de narrativas ficcionais com graduandos em Letras, os quais, em sua maioria, sobretudo nos primeiros períodos do curso, costumam manifestar preferência ostensiva por narrativas (de fantasia ou realistas, estas de viés autobiográfico ou não) que garantam a leitores certo consolo na forma, no sentido proposto por Kermode, isto é, em uma organização que vincule o começo ao fim, impregnando de sentido a passagem do tempo.

Parece haver, assim, uma desconexão crescente entre aquilo que os autores mais inventivos – aqueles que demonstram “respeito pelas coisas tais como elas são” – concebem como modo de atualizar suas respostas ao problema da contingência do tempo e o que os leitores não profissionais demandam dos romances que leem, nesse caso talvez como modo de lidar com um presente que parece se contorcer entre o excesso de estímulos simultâneos, os esforços para lidar com passados de trauma e violência e a perspectiva de futuros suspeitos.

Kermode (2023, p. 33) referia-se a esses grupos de leitores distintos como os leitores comuns e os “literatos”, os primeiros entendidos como “ingênuos” – já que buscam o apaziguamento de um fim previsto ou previsível – e os outros mais céticos, o que os leva a demandar a resposta dos escritores a “relações em constante mudança e cada vez mais sutis entre a ficção e os paradigmas” e abrindo, assim, para eles, “um campo inventivo muito mais vasto”. O que ambos têm em comum, escreve o autor, é “um dos grandes encantos dos livros”: o fato de que “têm de acabar”.

Não é novidade que, para as obras que mais se distanciam dos paradigmas estabelecidos, há um número restrito de leitores, composto sobretudo pelos próprios escritores, acompanhados de críticos, professores e pesquisadores, dos quais se espera certo distanciamento das obras que analisam, em leituras cerradas, ou perscrutam a fim de escavar sentidos, ideologias, desejos ocultos. O que as últimas décadas têm feito é deixar mais clara a distância entre esse pequeno grupo e os leitores em geral – mesmo aqueles não principiantes. Isso se deve, sem dúvida, à crescente importância que instituições econômicas, políticas e civis, bem como espaços por elas influenciados diretamente (meios de comunicação, redes sociais), vêm tomando na decisão do que se publica e se lê, em detrimento de outras formas de controle mais voltadas a preocupações estéticas e intelectuais, isto é, a universidade entendida em seu sentido mais tradicional (o que não elimina de modo algum o viés ideológico desta).

Boa parte do que Merve Emre escreve a respeito do que ela chama de leitores “paraliterários” – público forjado no pós-guerra norte-americano, a partir dos anos 1950 – é válido para pensar certo tipo de leitura, mas também de produção e disseminação, literária na contemporaneidade, ainda que seja muito mais difícil rastrear as forças que o determinam. Emre cita Nabokov para exemplificar a distinção tipicamente proposta (pelos “bons”) entre os maus e os bons leitores: os primeiros privilegiam “a identificação emocional, a ação [da história] e o ângulo socioeconômico ou histórico”, enquanto os outros têm “imaginação, memória, um dicionário e algum senso artístico” (Nabokov *apud* Emre, 2017, loc. 73-75).

Esses leitores, escreve Emre (2017), “havia tornado a leitura tanto um problema para professores de literatura [como o próprio Nabokov] quanto uma atividade tremendamente poderosa – que tinha o potencial de forjar histórias [...] de identificação, diálogo e ação para além do espaço restrito da sala de aula” (loc. 89-91). Os “maus leitores”, enfim, haviam sido “socializados nas práticas de identificação, emoção, ação e interação na leitura”, práticas enraizadas em uma “cultura política que insistia que havia ‘algo a ser feito’ pela literatura”, promovida por “instituições que reforçavam os valores comunicativos e públicos da literatura” (Emre, 2017, pp. 117-123).

Uma pergunta que conduz este ensaio é: que espécie de efeitos produtivos, para além da reflexão teórica, se pode esperar da experiência de leitura de narrativas que desfazem aquele consolo mencionado por Kermode – consolo garantido, em larga medida, por aquelas operações de identificação, interação etc. –, ao se lançarem para fora do controle ficcional do tempo? Por que ou como deveríamos privilegiar esses textos e seus leitores em detrimento da leitura “paraliterária”?

Acordando do Sonho Ficcional

Uma outra forma de pensar a questão é que, talvez mais do que em qualquer outro momento desde que a literatura se constituiu como campo autônomo, as obras de ficção que atualizam a relação entre tempo e narrativa a fim de dar conta das angústias e expectativas a elas contemporâneas parecem ter se tornado obras de crítica literária, escapando ao interesse literário (ou ficcional) *per se*. Que espécie de consolo é possível tirar, então, da leitura desses livros, de modo que possamos defendê-los junto a leitores não “céticos” nem profissionais, ante a imposição (mercadológica e política, difundida por redes sociais e catálogos de editoras) de narrativas compostas de modo a oferecer começos, meios e fins, isto é, sentido?

Considere-se, por exemplo, o que J. M. Coetzee faz na primeira parte de seu romance *Elizabeth Costello*, de 2003. Algumas páginas depois de o narrador abrir o livro chamando a atenção para sua própria tessitura – “Em primeiro lugar, temos o problema da abertura”, são as palavras iniciais –, somos obrigados pelo texto a lembrar que uma narrativa não inclui todos os acontecimentos que seriam vividos pelos personagens, só aqueles necessários para se chegar a um ponto significativo. “A cena da entrega em si nós pulamos”, diz o narrador, referindo-se ao prêmio que a protagonista recebe na trama (Coetzee, 2004, p. 7, p. 22).

É a terceira vez que ele aponta cenas que não entram: já havia decidido pular “um diálogo” e tudo o que se passa entre as entrevistas que Elizabeth Costello dá à tarde e a chegada à premiação. Mas, desta vez, ele comenta o procedimento: “Não é uma boa ideia interromper demais a narrativa, uma vez que contar histórias funciona quando se induz o leitor ou o ouvinte a um estado de sonho no qual o tempo e o espaço do mundo real desaparecem, suplantados pelo tempo-espaço da ficção. A interrupção do sonho chama a atenção para a estrutura da história e devasta a ilusão realista. Porém, a menos que pulemos certas cenas, ficaremos aqui a tarde inteira” (Coetzee, 2004, p. 22).

O efeito da estratégia metalinguística é evidente, assim como o contraste entre temporalidades: somos acordados do “sonho” ficcional por sermos lembrados de que há um conjunto de eventos entre as entrevistas e a cerimônia que não contribuem em nada para a composição do sentido da história que está sendo contada e que, portanto, nos entediariam, nos desconectando da leitura. Outra camada de ironia se acrescenta aqui, porém: uma questão central ao capítulo de Coetzee – que aparece na voz da personagem, não apenas na do narrador – é precisamente a dos limites da narrativa realista.

O que o narrador nos diz é que, seja pulando cenas de modo dissimulado, seja chamando a atenção para os saltos, há o risco de alienar o leitor. Nos dois casos, a experiência do tempo é crucial e converge para a tensão entre tempo da narrativa e tempo da vida: no primeiro, perdemos o conforto de viver sob uma sequência de pura consonância, sem os elementos aleatórios do cotidiano; no segundo, voltamos a estes ao sermos trazidos do plano do “texto” para o da “performance” (os termos são de Coetzee, 2004, p. 23).

A questão que coloco aqui é a de como não alienar o leitor, como não o fazer se desapegar da leitura ao ser acordado do tempo de “sonho”; em outras palavras, reflito a respeito de um novo tipo de leitor (ideal?) de narrativas que se apegue à narrativa *precisamente porque* ela “performa” a tensão entre temporalidades, e não *apesar disso*: um leitor que abra mão do consolo da consonância temporal a fim de experimentar o consolo de não estar sozinho na perplexidade da experiência contingente.

Outro autor que explorou essa instabilidade de registros de modo produtivo, W. G. Sebald, em entrevista a James Wood (1998), se refere à narrativa ficcional realista como uma leitura “entediante”. Sebald publicaria pouco depois o romance *Austerlitz*, em que um narrador muito parecido com ele próprio relata as histórias que lhe conta o personagem ficcional que se apresenta como Jacques Austerlitz. O romance do alemão tornou-se célebre, entre outras coisas, pelo emprego singular de imagens. Como o mesmo Wood (2013) resume, o uso que o autor faz das “fotografias de pessoas pode ser entendido como duplamente ficcional: são fotografias de personagens inventados; e são com frequência fotografias de pessoas reais que já viveram e que se perderam na história” (p. 23).

Sebald comenta esse e outros procedimentos ao dizer que “conscientemente” escreve a fim de “apontar essa sensação de incerteza entre fato e ficção”, de modo a indicar também a ilusão que temos de possuir certos conhecimentos que, na realidade, “vamos criando à medida que avançamos”, fazendo-os “se adequar aos nossos desejos e angústias” e “inventando uma trilha em linha reta para ficarmos mais tranquilos” (Wood, 1998).

O escritor descreve como proposital o efeito de perplexidade de sua obra, afirmando que a incerteza do narrador a respeito do próprio ofício deve ser transmitida ao leitor, “que sentirá, ou deveria sentir, uma sensação semelhante de irritação”. Uma narrativa ficcional, diz Sebald (em Wood, 1998, p. 205), que não demonstre essa insegurança “é uma forma de embuste [...] muito, muito difícil de aceitar”. Ele acrescenta a relação de sua atitude com o contexto em que escreve, ao lembrar que “certezas nos foram tiradas pelo curso da história” e que “temos que reconhecer nosso próprio senso de ignorância”.

Desde a virada do milênio, as incertezas dos narradores, bem como seu senso de ignorância, têm sido ostensivamente trazidas às páginas de romances: lidamos com certas formas ambivalentes de autoficção, com a inserção de documentos pessoais e/ou de arquivos coletivos, com vozes de registros (narrativo, autoral, intertextual etc.) que se contrapõem, com a ficcionalização de eventos factuais, a reflexão sobre as práticas ficcionais, entre outros.

O norte-americano Ben Lerner faz uso de boa parte desses recursos em sua obra. No final de seu conto “The Golden Vanity” (A vaidade dourada), lemos os eventos que sucedem a uma cirurgia odontológica à qual o protagonista se submeteu, sob efeito de um anestésico que prometia eliminar não a dor, mas a própria memória do procedimento. Antes de se decidir pela medicação, o sujeito havia se questionado acerca do mecanismo: “Se eu tomar as drogas, será como me dividir em dois. [...] É uma bifurcação na estrada: a pessoa que experimentou o procedimento e a pessoa que não experimentou. É como deixar uma versão de mim mesmo sozinho com a dor” (Lerner, 2018, p. 76).

O *autor*, como é nomeado o personagem, enfim passa pela cirurgia e, depois, é acompanhado até sua casa por uma amiga próxima. Na viagem de táxi, observa maravilhado a paisagem, ao mesmo tempo que sente o prazer da proximidade da amiga, e pensa que a força da experiência vem justamente do fato de que não guardará memória dela. “É a vista mais bela da cidade que já vi, a experiência mais perfeita de toque e velocidade, nunca me senti tão próximo de Liza, e não vou me lembrar, as drogas vão apagar tudo”, lemos na voz indireta do narrador. O momento brilha “com a aura do desaparecimento iminente” (Lerner, 2018, pp. 93-94).

A conclusão é que “esta experiência da presença dependia da sua obliteração”, a qual incluía a impossibilidade física – sua língua estava dormente – de relatar o que estava sentindo. Não bastava, para que se conformasse como experiência “verdadeira”, que a lembrança imediata se dissolvesse em seu cérebro, era preciso também que ela não fosse transformada em linguagem. Só assim, escreve ainda o narrador, a memória se tornava plena e “brevemente idêntica a si mesma”: porque não representado e irrepresentável, porque inconversível em texto, aquilo tudo estava sendo vivido de modo pleno (Lerner, 2018, p. 94).

Na manhã seguinte, porém, o autor percebe que se recorda da viagem de táxi, da vista da cidade, do toque no cabelo da amiga, “da beleza incomunicável destinada a desaparecer”. Ele se dá conta, então: “Eu lembro, o que significa que nunca aconteceu” (Lerner, 2018, p. 94). É como se, para recuperar a sua própria formulação, o personagem de fato se dividisse em dois. Contudo, em vez de um sujeito que se submeteu à cirurgia e

outro que não tem memória dela, o que temos é alguém que viveu uma experiência verdadeira e alguém que a converteu em memória e em texto.

A inteligência e a beleza do texto de Lerner são possibilitadas pelo emprego eficaz do discurso indireto livre: é porque o narrador penetra a consciência um pouco dopada do paciente da cirurgia – aquele que sente estar vivendo apenas porque não poderá narrar o que vive – que temos acesso à sua experiência “idêntica a si mesma”. É, em outras palavras, por meio de uma ferramenta que a narrativa ficcional desenvolveu há cerca de dois séculos que podemos habitar o paradoxo e, ao acompanhar a narrativa, *ler* aquilo que se perderia caso pudesse ser *escrito*. Podemos, isto é, habitar duas temporalidades concomitantemente: o presente absoluto, em sua não duração, e o passado, que se distende pelas palavras.

O conto “A Vaidade Dourada”, primeiro publicado de forma autônoma na revista *New Yorker*, depois torna-se o centro narrativo de onde se desdobra *10:04*, romance de Ben Lerner de 2014 que se constrói como se narrasse a sua própria escrita, mas não sob o molde de muitas narrativas desse tipo. O que perturba de modo mais contemporâneo a experiência equívoca das temporalidades é a inserção de elementos factuais, não inventados, na narrativa, o que inclui não apenas referências autobiográficas, mas também fotografias de eventos históricos, além da confusão autoria/narração.

O próprio conto aparece na íntegra no romance, constituindo seu segundo capítulo. O primeiro capítulo, por sua vez, se abre com uma espécie de variação do *autor* (o protagonista de “A Vaidade Dourada”), agora um narrador em primeira pessoa chamado *Ben*, que conta seu encontro com a agente literária que acaba de vender seu novo projeto de romance – uma versão (meta)ficcional do próprio livro que temos em mãos. A agente pergunta a ele como pretende expandir o conto da *New Yorker* em um romance, e Ben diz que *gostaria de ter respondido*: “Vou projetar-me em vários futuros simultaneamente” (Lerner, 2018, p. 10).

Em uma fala a respeito de *10:04*, Felipe Charbel (2018, p. 100) afirma que o romance se apresenta como uma narrativa “sobre o tempo”, e não apenas tomando este como assunto, mas compondo-se como “um relato que, em seu desenho espiralado, no ritmo da prosa, seduz os leitores a aguçar as formas de sensibilidade para o instante” e que pensa e performa “a ressignificação do futuro pelo passado”. Acrescente-se que, ao incluir experiências coletivas menos ou mais recentes (tempestades causadas por mudanças climáticas, protestos políticos, instalações artísticas), o romance acessa de modo direto a memória dos leitores.

O que torna o romance de Lerner extraordinário, e o motivo pelo qual toma tanto espaço neste ensaio, é o fato de que, por um lado, persegue aquela bifurcação temporal tematizada ao final do conto que lhe dá origem, produzindo por meio da linguagem aquilo que a própria linguagem narrativa, ao se espalhar pelo tempo narrativo e pelo espaço das páginas e dos cenários, subtrai, isto é, a experiência plena do presente. Por outro lado, no entanto, como diz ainda Charbel (2018), “o fluxo dos dias, a atenção ao minuto, *cronos* e *kairós*, todos esses temas acabam filtrados pelo arranjo circular da narrativa”, que acaba dizendo algo também “sobre a via de mão dupla, a circularidade entre a ficção e a vida – e sobre como este círculo é a própria substância do tempo contado” (p. 101).

É nesse sentido que *10:04* se apresenta como representativo de certa tendência da experiência narrativa mais contemporânea que investe de modo inventivo nas articulações e embates entre o ficcional e o não ficcional, situando-se em posições liminares por meio de formas que articulam a própria impossibilidade de dar sentido à experiência. E o romance de Lerner faz isso ao tensionar tempo vivido e tempo narrado, produzindo efeitos também sobre a experiência temporal da leitura, que não se apoia em noções convencionais de começo, meio e fim.

A Dura Verdade do Aqui e Agora

Lerner e seu *10:04* me fazem pensar na proposta de Frank Kermode, quando escreve que o consolo oferecido pela forma na obra literária pode vir em ficções “fáceis demais, [...] escapistas”, ou naquelas de fato memoráveis, em que a contingência da vida real é respeitada: “Queremos não apenas que elas nos consolem, mas também que façam descobertas sobre a dura verdade do aqui e agora [...]. Não sentimos que estão fazendo isso [...] se não conseguirmos ouvir as descobertas da dissonância” (Kermode, 2023, p. 178). É isto que Lerner, entre outros autores contemporâneos, faz: põe em movimento o mundo, em sua casualidade atordoante. Atualizar o modo de lidar com as narrativas ficcionais não é, porém, uma prática autoevidente, nem mesmo para os leitores mais experientes. Em artigo de 2020, Luciene Azevedo observa que James Wood talvez se equivoque ao analisar o romance *Arquivo das Crianças Perdidas* (*Lost Children Archive*, de 2019), de Valeria Luiselli, conforme paradigmas ficcionais convencionais.

O romance da mexicana é iniciado pela voz diarística de uma mãe ficcional, alternada com inventários do que a família dela carrega em uma viagem de carro (livros, recortes, arquivos sonoros...) na qual se desenrolam tanto reflexões a respeito da questão migratória México-Estados Unidos quanto um drama conjugal-familiar. O primeiro elemento aproxima muito o romance de uma experiência biográfica da própria Luiselli, relatada em um ensaio não ficcional anterior. O romance, porém, carrega mais vozes: as *Elegias para Crianças Perdidas*, da escritora italiana ficcional Ella Camposanto, que a mãe está lendo durante a viagem, e a “reencenação” que o filho da mulher, agora perdido com a irmã, faz de sua aventura. Há ainda reproduções de fotografias e mapas reais, transcrição de documentos (de migrações de mexicanos para os Estados Unidos) e, ao fim do livro, uma série de polaroides domésticas, feitas, no nível ficcional, pelo filho.

Apesar de admirar “a tremenda ambição do romance”, Wood (2019) aponta a ausência, ainda que “certamente intencional”, de “um artifício ousado o suficiente para inventar e evocar as especificidades cotidianas de pessoas cujas vidas são muito diferentes das nossas e cuja dor nos parece quase inacessível”. É difícil compreender até onde o crítico aprova o projeto de Luiselli, que parece ser justamente o de representar a frustração da mãe narradora (bastante autorreferencial) ao perceber a impossibilidade de contar a história das crianças mexicanas perdidas, deixando essa tarefa para personagens ficcionais cujos relatos acenam para o fantástico (mas também para imagens e referências intertextuais).

O “radicalismo formal” de Luiselli está “inevitavelmente à procura de seu próprio realismo”, escreve Wood (2019), sem deixar claro se o romance o encontra, ou o que perde ao não o encontrar. Para Luciene Azevedo (2020), o que o crítico está dizendo é que “Luiselli falhou porque não soube representar a realidade, trabalhando o realismo de que só o romance é capaz, ao menos, segundo a ideia de realismo romanesco defendida pelo crítico” (p. 29). Azevedo refere-se aqui a um ensaio de Wood, *A Coisa mais Próxima da Vida*, que se aproxima da reflexão de Kermode a respeito do efeito de consonância temporal romance que o romance com frequência produz.

O romance, escreve Wood (2017), “nos fornece essa percepção formal da configuração da vida de alguém: podemos ver o começo e o fim de muitas vidas ficcionais; seus desenvolvimentos e equívocos; estagnações e derivas. A ficção faz isso [...] em parte por transformar o presente em passado: embora avancemos ao longo de uma história, a história inteira já está completa. Está em nossas mãos” (p. 25). Azevedo (2020) então questiona: “[S]erá que não poderíamos pensar que o que o crítico aponta como falha é apenas uma inadequação às exigências dessa forma e uma tentativa de reinventar a maneira de representar a vida no século XXI?” (p. 30).

Sintomaticamente, o ensaio não ficcional que Luiselli escreveu sobre sua experiência factual com a questão das crianças imigrantes chama-se *Tell Me How It Ends*, algo como “Me conte o fim da história”. Como transpor à forma ficcional essa mesma perplexidade diante de uma história cujo fim nunca chegamos a conhecer? Como representar a incompletude da experiência em uma forma que pressupõe que “a história inteira já está completa”? Diferentemente do ensaio – cujo final reside fora do texto –, a narrativa ficcional pode de fato conceber seu próprio final. Mais do que isso: por ser ficcional, o romance inclui, de modo tautológico, sua conclusão, na forma de ponto final da história, a partir do qual personagens e eventos inventados deixam de existir.

Podemos entender que é instabilizando a fronteira entre os registros que Luiselli procura driblar esse pressuposto na narrativa ficcional convencional. É preciso encerrar o livro, mas, chamando a atenção para a dimensão inventada desse encerramento, o final da “história” em si continua em aberto. A mexicana apresenta uma solução na voz apaziguadora, porém melancólica, do menino ao final do romance: “Talvez um dia você se sinta perdida, mas precisa se lembrar de que não está, porque você e eu vamos encontrar um ao outro de novo” (Luiselli, 2019, p. 389). Ele se dirige à irmã, mas o uso de “você” apela ao leitor. O reencontro, sugere Azevedo (2020), transposto para a leitura, só pode se dar, na materialidade do romance, pelo compartilhamento: “É como se Luiselli fizesse questão de compartilhar com o leitor a massa de materiais com os quais lida” (p. 26).

Em um livro no qual procura definir o que chama de “romance pós-ficcional”, Timothy Bewes (2022, pp. 24-26) inclui Valeria Luiselli entre os autores contemporâneos cujas obras apresentam ao leitor precisamente aquilo que é por nós “impensável” – por nós, mas não pelo próprio romance. Para Bewes, é no limite da forma que reside o pensamento das obras “pós-ficcionais”: não se trata de um pensamento produzido pelo autor e representado nas vozes do texto, mas de um pensamento produzido como efeito da “discrepância entre o pensamento e as formas a ele disponíveis”.

Para Bewes, esse “impensável” resiste não só à lógica da representação, por meio da qual aprendemos a acessar a narrativa ficcional, extraindo dela discursos acerca do

mundo, mas à própria elaboração teórica. “É da natureza da ausência ser não generalizável”, escreve o teórico; portanto aquilo que falta, por exemplo, ao *Arquivo das Crianças Perdidas*, talvez a “falha” de que fala Wood, é estritamente não interpretável, pois seu referente não é compartilhado por outros textos. Na obra de Luiselli, diz Bewes (2022) citando a autora, “qualquer documentação de uma experiência resulta apenas em uma montagem de ‘todos os momentos que não faziam parte da experiência efetiva’” (p. 205).

É nesse caráter “impensável” que Bewes (2022, p. 18) entende residir a “substância ética ou política do romance” atual, e não em seus “elementos manifestos e formais”, identificáveis em outras formas retóricas. O autor rejeita, assim, e faço coro, a posição dos críticos que, em oposição a esses romances híbridos, defendem narrativas mais presas à factualidade, de cunho biográfico ou autobiográfico, críticos esses que “celebram uma nova ‘honestidade’ ou ‘franqueza de expressão’ na ficção do século XXI, ou clamam por um retorno ao ‘realismo’ literário como um antídoto às mistificações do discurso político”, valorizando “o poder do romance de fazer ‘conexões’ em um mundo de crescente fragmentação e alienação” (p. 206).

Bewes (2022, p. 122) também enxerga *Elizabeth Costello* como sintomático da narrativa autorreflexiva contemporânea. Ele volta à primeira parte do romance de Coetzee para lembrar que, como propõe seu narrador, compor um “discurso ficcional [...] é uma questão de estabelecer uma ponte, ou cavar um abismo, entre o mundo do escritor e o mundo da ficção”. A pós-ficção, escreve o autor, resiste à lógica do que ele define como “*instantiation*”, termo que pode ser (mal) traduzido por “exemplificação” – a singularização de uma experiência generalizável. Essa exemplificação se definiria pelo “uso de imagens, pessoas e situações particulares a fim de evocar uma generalidade que não deve (ou pode) ser nomeada (em sua própria linguagem)” (Bewes, 2022, p. 27).

Seguindo o pensamento de Jacques Rancière e sua proposta de três regimes de arte (ético, poético/representativo e estético), Bewes (2022, p. 26) descreve seu conceito de *instantiation* como o modo como o romance moderno rompeu, ao menos desejavelmente, com a lógica da representação e suas regras formais. No regime estético (ou moderno), o que se espera da ficção é que proponha questões, e não que encontre e apresente respostas – sob o lema “mostre em vez de contar” (“*show, not tell*”). No romance pós-ficcional, em contrapartida, sai de cena a organização definida pela presença de um sujeito que se refere a uma ideia ou fenômeno, que, conforme certas convenções metodológicas, permite que uma comunidade interpretativa faça descobertas (mesmo se plurais e equívocas) a respeito do que a narrativa diz a respeito do mundo exterior a ela.

Bewes (2022) afirma que, nas últimas duas décadas, o que vem se observando é um tipo de narrativa que esvazia qualquer princípio de conexão entre sujeito e objeto no texto. A pós-ficção é, assim, para o autor, definida pelo elemento, interno à prática ficcional, que “desconsidera e desfaz as próprias alegações propostas pela obra, sejam elas diretas ou indiretas, retóricas ou estéticas, ostensivas ou sutis, [...] conscientes ou inconscientes” (p. 10).

Nesse tipo de romance contemporâneo, escreve Bewes (2022), fazendo-nos nos lembrar do *10:04* de Lerner, a certeza da narrativa cede lugar à ficção da “crise e da desorientação, na qual se põe em dúvida a autenticidade não apenas do relato mas da

própria experiência” (p. 2). Não estamos diante de uma retomada do questionamento da possibilidade de narrar os eventos da história ou individuais, típica dos narradores ensimesmados do século XX. No que Bewes (2022, p. 6) chama de romance pós-ficcional, trata-se “não apenas de se recusar a conectar a obra e o mundo, mas de pensar, habitar e mesmo forjar o espaço da desconexão”, situado nos “interstícios das relações entre palavras e frases” e aquilo a que elas podem se referir (Bewes, 2022, p. 140).

Bewes (2022, p. 11) se volta à noção bakhtiniana de “cronotopo” para pensar de que modo se pode diferenciar a relação com o tempo do romance metaficcional contemporâneo das narrativas convencionais, refletindo a respeito de como estas, organizadas cronotopicamente, “estão em fricção com um mundo e um pensamento que não funcionam assim, nos quais as leis da causalidade, do nexos narrativo e da motivação individual – as grandes invenções do romance – são não confiáveis ou desesperadoramente insuficientes”.

Bakhtin (2010, p. 211) define o cronotopo como a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura”, entendida como categoria “conteudístico-formal”. Fundindo-se “os indícios espaciais e temporais num todo compreensível e concreto, [...] o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível”. A viagem de táxi do *autor* ao lado de Liza, em “A Vaidade Dourada”, é um cronotopo típico: a experiência desenrola-se na duração do fim de tarde, ao longo do caminho de Nova York ao Brooklyn.

O problema, no conto/capítulo de Lerner, é que tal experiência é questionada no texto, ao ser entendida como lembrança, mas também metafictionalmente, ao se dar em um conto que é apresentado, em *10:04*, como narrativa a ser desdobrada em outras possibilidades, sem que sejam apresentados a seus sentidos apreensíveis. Há, como diz Bewes (2022, p. 126) a respeito de *Elizabeth Costello*, “uma interrupção da formação cronotípica padrão que conecta uma ‘unidade artística da obra literária’ a uma ‘realidade factual’”, ou seja, dá-se uma confusão de perspectivas, ou mesmo um “discurso desperspectivante”.

Vulnerabilidade e Leitura

Essa forma “desperspectivante” seria a resposta do romance para a nossa experiência da realidade contemporânea, em que a multiplicidade e a pressão de visões perturbam a compreensão do verdadeiro e do falso (pensemos na ubiquidade das “*fake news*”), e em que tentamos dar sentido ao presente construindo narrativas mais coerentes do que o passado poderia ser. De que vale, porém, pensar que esse tipo de romance pode tornar nosso imaginário mais preparado para lidar com a sutileza dos limites entre ficção e fato, e para os artifícios da narrativa enquanto linguagem, se o desconsolo da fragmentação e contingência temporal repele os leitores, que – contra a falta de controle sobre a experiência “real” e sua aleatoriedade – preferem a “consonância temporal” típica da representação do tempo que obedece à organização cronotópica que subordina começos e meios a fins razoavelmente dispostos?

Os romances contemporâneos que venho tratando neste ensaio como “autorreflexivos” – sobretudo os mais inventivos e interessantes entre eles – parecem se apresentar como problemas para o que um número significativo de críticos, sobretudo nos Estados Unidos, vem defendendo como uma abordagem da crítica menos “paranoica”, para usar o termo usado por Eve Sedgwick (Kosofsky, 2003) a fim de se referir a uma prática interpretativa, típica do pensamento pós-estruturalista, centrada na suspeita em torno daquilo que os textos escondiam do leitor.

Uma das vozes mais relevantes nesse debate, Rita Felski (2020) defendeu que se pensasse a relação de leitores e obras em termos de “apego” (“*attachment*”), isto é, com foco em “como as pessoas se conectam à arte e como a arte as conecta a outras coisas”. Essa relação, esclarece a autora, “envolve tanto pensamento quanto emoção, tanto valores e julgamentos quanto instinto”, e é “frequentemente ambivalente, tensa ou irritada” (Felski, 2020, pp. viii-ix).

Felski (2020, p. 128) defende o entendimento da operação de interpretar um texto como “relacionar-se” com esse texto. “O que escolhemos decifrar, como deciframos e para que fim – essas decisões são motivadas por aquilo com que sentimos afinidade, o que ressoa em nós. Interpretar está longe de ser um exercício puramente cognitivo. Trata-se, escreve ela, não apenas de atribuir sentidos à obra, mas de “questionar os processos por meio dos quais os sentidos são atribuídos”, de modo que, tanto quanto as obras são objetos de interpretação, também os motivos que fazem com que nos apeguemos a elas.

A autora então se pergunta: se esses motivos afetam como interpretamos, será que o processo de interpretar afeta esses mesmos motivos? Podemos nos apegar a uma obra justamente porque a estamos analisando de determinado modo? Ela leva a discussão para a sala de aula e se questiona se seria possível “ensinar aos alunos maneiras de analisar textos que abram novas experiências desses textos” (Felski, 2020, p. 129). Em lugar da prática, típica dos últimos cinquenta anos, de assumir um “*ethos* perspicaz, vigilante, cético, cauteloso”, ela fala de um interesse recente em abordagens centradas na “generosidade, receptividade, esperança, vulnerabilidade”.

Talvez o que essas novas narrativas proporcionem, em sua autorreflexividade, ou sua posição fronteiriça entre ficção e não ficção – sua recusa a oferecer consonância e conforto –, seja precisamente o consolo de se saberem tão perdidas, tão vulneráveis quanto nós. A liberdade, e não se trata de experiência fácil, é, para Kermode (2023), “inventar, para tudo que há de casual na vida, ficções de relação” (p. 158). Para a contingência materializada em texto que define a narrativa metaficcional contemporânea, precisamos inventar um novo tipo de relação entre leitor e obra, centrada menos em encontrar um sentido na obra do que em criar um sentido na experiência.

Certamente o romance *10:04*, que comentei neste ensaio, furta-se ao apaziguamento da produção de um sentido narrativo-temporal. Ao mesmo tempo, porém, se oferece, como outros, como nosso companheiro na perplexidade diante de um mundo de presente e futuros incertos: substitui-se, assim, o consolo da consonância pelo da solidariedade. Ecoando Walt Whitman, o narrador de Lerner (2018) nos diz ao final: “Eu sei que é difícil de entender/ Estou convosco, e sei como é” (p. 266).

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, L. “O Inespecífico e a Forma”. *Revista da Anpoll*, vol. 51, n. 3, 2020, pp. 20-32. Disponível em: <doi.org/10.18309/anp.v51i3.1437>. Acesso em: 1º jul. 2024.
- BAKHTIN, M. “Formas do Tempo e de Cronotopo no Romance: Ensaio de Poética Histórica”. In: _____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo, Hucitec, 2010.
- BEWES, T. *Free Indirect: The Novel in a Post-Fictional Age*. Nova York, Columbia University Press, 2022.
- COETZEE, J. M. *Elizabeth Costello*. Trad. J. R. Siqueira. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.
- CHARBEL, F. “Sinceridade e Sensibilidade do Tempo na Ficção de Ben Lerner”. In: EMRE, M. *Paraliterary: The Making of Bad Readers in Postwar America*. Chicago, Chicago University Press, 2017.
- FELSKI, R. *Hooked: Art and Attachment*. Chicago, University of Chicago Press, 2020.
- KERMODE, F. *O Sentido de Um Fim: Estudos sobre a Teoria da Ficção*. Trad. R. Prelorentzou. São Paulo, Todavia, 2023.
- KOSOFSKY, E. S. “Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You’re So Paranoid, You Probably Think This Essay Is About You”. In: *Touching Feeling*. Durham, Duke University Press, 2003, pp. 123-152.
- LERNER, B. *10:04*. Trad. M. Paula. Rio de Janeiro, Rocco, 2018.
- LUISELLI, V. *Arquivo das Crianças Perdidas*. Trad. R. Marques. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2019.
- WERKEMA, A. et al. (orgs.). *Variações sobre o Romance II*. Rio de Janeiro, Makunaima, 2018.
- WOOD, J. *A Coisa mais Próxima da Vida*. Trad. C. Euvaldo. São Paulo, Sesi-SP, 2017.
- _____. “An Interview with W. G. Sebald”. *Brick*, n. 59, 1998. Disponível em: <brickmag.com/an-interview-with-w-g-sebald>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- _____. “W. G. Sebald’s Austerlitz”. In: _____. *The Fun Stuff, and Other Essays*. Londres, Jonathan Cape, 2013, pp. 16-27.
- _____. “Writing About Writing About the Border Crisis”. *New Yorker*, 28 jan. 2019. Disponível em: <www.newyorker.com/magazine/2019/02/04/writing-about-writing-about-the-border-crisis>. Acesso em: 25 jul. 2024.

Reflexão

A Democracia do Livro: Leituras de Rancière a partir da América

Eduardo Horta Nassif Veras
Tiago Guilherme Pinheiro

[...] os professores aliás são jesuítas disfarçados e que comem tudo, quando há alguma coisa para comer.

Charles Baudelaire, *Carta a Auguste Poulet-Malassis*, Paris, 20 de março de 1852

O Livro da América

O livro ocupa um estranho lugar no imaginário sobre a América. Ao mesmo tempo apontado pelos primeiros colonizadores europeus como se já estivesse aqui desde o início – pois este “novo mundo” nada mais seria que outras páginas da criação divina¹ –, o livro também é descrito como algo estranho a essas terras, sempre faltante, ausente. A tensão entre essas duas perspectivas em princípio excludentes marcará precocemente o discurso ocidental (e, depois, certo discurso hegemônico local de mesma matriz) sobre o dito Novo Mundo. Essa arquipresença fantasmática ainda ressoa profundamente no modo como os discursos sobre a cultura e a educação foram e são constituídos nos mais diversos contextos desse lado do Atlântico. A perpetuidade da ideia do livro enquanto salvação, como aquilo que garantiria e operaria a elevação destas terras e de seus povos, seja no sentido teológico, seja no moral, social, econômico, histórico, técnico, acadêmico e/ou educacional, deveria ser alvo de uma larga investigação e reflexão crítica sobre o tipo de investimento simbólico que foi nele depositado e acumulado.

Estas páginas se propõem a um breve exercício episódico nesse sentido. Começamos partindo de um poema – que carrega, ele mesmo, uma história de usos em livros escolares – bastante representativo dessa imagem do livro redentor.

[...]

1. Cf. O capítulo “Visão do Paraíso”, do livro de mesmo nome de Sérgio Buarque de Holanda (1994), no qual este explora o *topos* do livro da natureza na construção da imagem do continente americano durante a colonização ibérica.

Por uma fatalidade
Dessas que descem de além,
O séc'lo, que viu Colombo,
Viu Gutenberg também.
Quando no tosco estaleiro
Da Alemanha o velho obreiro
A ave da imprensa gerou...
O Genovês salta os mares...
Busca um ninho entre os palmares
E a pátria da imprensa achou...
[...] (Alves, 1990, p. 17)

Essas décimas (v. 61-70) de “O Livro e a América”² estabelecem uma sincronicidade que opera como o centro de irradiação imaginativa do poema de Castro Alves: no mesmo ano de 1492 do calendário cristão, Colombo chegava às Américas e Gutenberg criava o seu mecanismo de imprensa. Os versos oscilam ao tentar estabelecer a natureza do nexos que une os dois acontecimentos, sem definir se se trata de uma coincidência ou de uma necessidade, algo anteposto por uma ordem maior ou um paralelismo observável apenas *a posteriori* em meio à arbitrariedade dos eventos. Assim, coloca-se entre o achado e a “fatalidade/ dessas que descem de além” (v. 61) ou, ainda, entre inúmeros “outros esboços” (v. 6) e aquilo que já estava acabado por Jeová, aguardando ser revelado atrás das cortinas (v. 7-8). Nessa aparente indecisão, podemos afirmar que o poema reivindica para si a força performática capaz de fazer do acaso um destino. É com o caminho aberto pelos seus versos que a “ave da imprensa” encontraria um ninho, uma pátria que lhe fosse própria.

Diante desse poema, é possível perguntar – como já foi feito por outros comentadores da obra de Castro Alves³ – como, diante de tamanha discrepância exibida ao longo da história colonial (lembrando que a imprensa fora proibida até 1806) e no contexto do Brasil imperial de 1870, poderia se sustentar tal conexão entre *o livro e a América* com tanta segurança⁴. Não seria difícil concluir que se tratava de um recurso de base retórico-poética ao gosto do romantismo de base hugoana, mais destinada a agradar os espectadores do Grêmio Literário do Bahia (onde o poema foi declamado e celebrado, e ao qual é dedicado) do que uma constatação fundamentada em alguma observação empírica. Ou ainda que a ascensão de jornais e editoras em outros países do continente – como os Estados Unidos e a Argentina, por exemplo – permitisse fabular que seria apenas uma questão de tempo até que, em sinergia, o continente todo se estabelecesse como a terra da imprensa. Mas ainda assim algo escapa ou excede essas explicações. De fato, a

2. Todas as referências neste texto a esse poema remetem à edição da Ediouro da *Poesia Completa de Castro Alves* (1990, pp. 16-18). A partir de agora, apontaremos apenas a numeração dos versos para que o leitor possa se localizar.

3. Ver Torres (2016).

4. Segundo o primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, 82,3% da população total era analfabeta (entre a população livre, o índice era de 77,49%). Essa porcentagem da população total não mudará significativamente até os anos 1920 – e sem nenhum decréscimo radical (71,2%). Além disso, as questões materiais envolvendo os livros (qualidade do maquinário e do papel, preço, circulação etc.) fizeram com que, na época do poema de Castro Alves e pelas décadas seguintes, ainda houvesse uma preferência por imprimir os volumes fora do país, preferencialmente em Paris. Cf. Ferraro (2009) e Hallewell (2017).

voz do poema, querendo realizar essa articulação, coloca-se em tom prospectivo, profético. Mais que isso: o silêncio sobre o que acontece entre 1492 e o momento indeterminado em que a pátria da imprensa se concretizaria aponta para o caráter acumulativo e incubador desse tempo indeterminado. Não importa o tempo que demore, não importa o que ocorra nesse ínterim, quando o momento chegar será como se não houvesse passado um dia sequer: a imprensa, o livro, estabelecer-se-ão como se já estivessem aqui, em sua origem (ou melhor, de uma certa origem).

Assim, ainda que a percepção do descompasso entre as condições sociais e materiais da imprensa brasileira possam e devam ser levadas em consideração na leitura deste poema, talvez o foco deva passar para aquilo que nele *não* se transforma, isto é, não no elemento extemporâneo, e sim no tempo vazio que transborda ao longo dessa história ampla, metafísica, salvífica, que o poema desenrola.

Livro como Salvação

Se o poema de Castro Alves vislumbra e encena a transformação da América na pátria da imprensa, aquilo que em sua retrospectiva histórico-mítica permanece absolutamente inalterado é a própria concepção de livro. A imagem do livro como objeto perfeito desde a sua invenção, impossível de ser aperfeiçoado, é uma recorrência entre editores, escritores e estudiosos, e, ainda que sua história seja muito anterior, esteve particularmente vívida recentemente na virada do século XX para o XXI, na ocasião do surgimento e popularização dos *e-books* e dos aparelhos específicos para leitura de textos digitais⁵. Nessa tópica do acabamento técnico livresco, no seu impulso por uma constatação que teria base puramente material, imiscui-se, entretanto, um resquício metafísico. Evidentemente, o livro se transforma. Caso contrário, não haveria possibilidade de uma história do livro: a imprensa, as técnicas de encadernação, o papel, a tipografia, o *design*, entre tantos outros elementos, sofrem alterações significativas que mudam de maneira incisiva o lugar desse objeto (ao mudar o objeto ele mesmo) nos diversos contextos em que ele aparece. Seria ingênuo ou pouco rigoroso dizer que essas mudanças são meramente ornamentais ou meros aperfeiçoamentos. Mas negá-las faz parte de certa mítica do livro. Assim, inversamente ao que se esperaria, a afirmação de que o livro não muda contribui não para o entendimento da estrutura desse artefato, para o modo de armar desse suporte, e sim para a manutenção e capitalização da dimensão simbólica que nele se encarna em um contexto hegemônico específico.

No poema de Castro Alves, tal articulação aparentemente contraditória é bastante explícita. Ainda que não haja qualquer dúvida de que o livro é uma invenção técnica e moderna (comparável inclusive ao trem), a imagem da imprensa é remetida ao próprio teatro divino. Melhor dito: a sua tipografia, já que mesmo Jeová ordenando a viagem de

5. “Ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você não pode fazer uma colher melhor que uma colher” (Carrière; Eco, 2010, p. 16). Jorge Luis Borges, Roberto Calasso, Roger Chartier e outros também fizeram comentários semelhantes sobre o *design* do livro.

Colombo por meio de uma *voz divina*, é a descoberta daquilo que o deus cristão produziu em sua *eterna oficina* que está em jogo. Isso mostra como no poema opera-se uma tentativa paradoxal de secularizar a palavra do livro e pelo livro e, ao mesmo tempo, a de atualizar sua sacralidade, traduzindo-a em tipos móveis e mecanismos de impressão.

Além disso, há aqui um pressuposto atuante no poema que, de tão naturalizado, raramente é questionado como algo pouco ou nada evidente: o de que o livro enquanto objeto só chega às Américas por meio dos europeus, ainda que estivessem a sua espera há milênios. Eis o início do trecho mais grandiloquente do poema, típico do condoreirismo da poesia latino-americana do período:

[...]
Molhado inda do dilúvio,
Qual Tritão descomunal,
O continente desperta
No concerto universal.
Dos oceanos em tropa
Um – traz-lhe as artes da Europa,
Outro – as bagas de Ceilão...
E os Andes petrificados,
Como braços levantados,
Lhe apontam para a amplidão.
[...]
(v. 11-20)

Nesta estância, a América é colocada como lugar de recebimento e de florescimento da invenção de Gutenberg. A geografia do continente é descrita como puro receptáculo: os Andes, “petrificados”, aparecem como braços abertos, levantados, pronto para receber as artes próprias da Europa e as especiarias (“bagas”) vinda da Ásia (Ceilão). Assim ocorreria seu “despertar no concerto universal”, entre a arte e a tecnologia europeia e as *commodities* coloniais.

Mas o que exatamente as “novas terras” recebem quando recebem o livro? Primeiramente, segundo o poema, a própria História. Sem ter que movê-las, a imprensa permite que as estátuas das divindades gregas, o coliseu da tirania romana, as igrejas medievais construídas em cada montanha da Alemanha sejam transpostos para o outro lado do Atlântico. É como se essas ruínas pudessem nas Américas oferecer um passado prévio e necessário, sem que esse continente “Molhado inda do dilúvio” precisasse passar pelas tragédias civilizatórias, tidas como parte inerente do fluxo do tempo.

Evidentemente, Castro Alves despreza qualquer história nativa prévia à colonização europeia ou mesmo posterior a ela. Nada menciona sobre a catástrofe generalizada que a chegada do Ocidente representou e representa para as culturas indígenas americanas e não atribui nenhuma ruína a esses eventos. O que há de mais particular no poema, ainda que não exclusivo, é que ele constrói essa visão por uma noção específica do que seria o livro. Pois haveria como se percorrer uma história não europeia do livro nas Américas, como vários arqueólogos, antropólogos e linguistas fizeram posteriormente, remetendo aos códices incas, maias e astecas, tal como Miguél León-Portilla (2012) o faz. E se podemos questionar se Castro Alves teria ou não notícias desses

documentos, ou mesmo presumir que no poema o livro equivale apenas ao volume impresso, ainda assim poderíamos contrastar sua atitude com a de alguns de seus contemporâneos, como, por exemplo, o ex-presidente e historiador argentino Bartolomé Mitré (1939), que defende no ensaio “Orígenes de la Imprenta Argentina” o surgimento absolutamente autóctone e independente da tecnologia de impressão na região – uma tipografia guaraníca, construída por indígenas e operada por jesuítas, no contexto das Missões do rio da Prata. Para que a concepção de livro funcione dentro da visão de história presente no poema de Castro Alves, essa espécie de objeto e de mecanismo, tanto em termos materiais quanto conceituais, deve se manter estrangeira, invasiva.

Para entender que concepção de livro está em jogo, lancemos um olhar para as metáforas privilegiadas que “O Livro e a América” mobiliza para designar o duplo evento Colombo-Gutenberg.

A primeira metáfora se desdobra diretamente da imagem da América vista como vastidão fértil, disponível à proliferação daquilo que lhe é estrangeiro. Na oitava estrofe, o livro se converte na semente que melhor germinaria nessas terras, encontrando seu ápice produtivo nelas:

[...]
Por isso na impaciência
Desta sede de saber,
Como as aves do deserto
– As almas buscam beber...
Oh! Bendito o que semeia
Livros...livros à mão cheia
E manda o povo pensar
O livro caindo n'alma
É gérmen – que faz a palma.
É chuva – que faz o mar”.
[...]
(v. 71-80)

Ora, se a imagem da disseminação da palavra como atividade de plantio tem larga história desde a cultura antiga ocidental e no imaginário judaico-cristão, no contexto das Américas de colonização ibérica ela é amplamente mobilizada pelo discurso de conversão de indígenas e escravizados promovido pela Companhia de Jesus. Os versos de Castro Alves remetem sem dúvida à parábola do semeador, comum a três dos evangelhos católicos canônicos (os de Marcos, Mateus e Lucas). Contudo, essa imagem, em sua tentativa de remissão do passado, entrecruza-se sintomaticamente com outros textos em seu caminho até o continente americano, como, por exemplo, alguns sermões de Antônio Vieira. No “Sermão da Sexagésima” (de 1655) – cujo tema retoricamente desenvolvido para a ocasião é “Semen est verbum Dei” (Vieira, 2011, p. 133), tirado do Evangelho de Lucas –, o jesuíta associa não só as escrituras ao gérmen e a conversão à semeadura, como também à chuva que nutre⁶ e aplaca a sede dos homens (tal como Jesus professa no

6. “Mas que diremos à oração de Moisés? *Concrescat ut pluvia doctrina mea: fluat ut ros eloquim meume*: Desça minha doutrina como chuva do céu, e a minha voz e as minhas palavras como orvalho que se destila brandamente e sem ruído” (Vieira, 2011, p. 149).

Evangelho de João)⁷. Semente e chuva, alimento e água: as duas mesmas metáforas que aparecem entrelaçadas na oitava estrofe de “O Livro e as Américas”.

Também no “Sermão de Nossa Senhora de Penha de França”, Vieira vincula a imagem da divulgação da palavra divina ao alimento. Desta vez, entretanto, a equivalência empregada é entre a hóstia e o livro impresso.

Que tem que ver o livro com o Sacramento? Agora o vereis. O livro é a mais perfeita imagem de seu autor, tão perfeita, que não se distingue dele, nem tem outro nome; o livro, visto por fora, não mostra nada; por dentro está cheio de mistérios; o livro, se se imprimem muitos volumes, tanto tem um como todos, e não tem mais todos que um; o livro está juntamente em Roma, na Índia e em Lisboa, e é o mesmo; o livro, sendo o mesmo para todos, uns percebem dele muito, outros pouco, outros nada; cada um conforme a sua capacidade: o livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive, e, não tendo ação em si mesmo, move os ânimos e causa grandes efeitos. Quem há que não reconheça em todas estas propriedades o Santíssimo Sacramento do altar? Livro é, e livro com grande propriedade: *Comede volumen istud*. (Vieira, 1958, p. 27)

Não se trata aqui de denunciar um jesuitismo oculto no poema de Castro Alves, e sim mostrar como neste poema a concepção de livro e do modo como este atua sobre a América é devedora do mesmo tipo de retórica imagética mobilizada por catequizadores como Vieira. Note-se que a ideia de que o livro mata a sede e alimenta espíritos logo desliza para a iluminação redentora dos povos da América, de modo que sua presença e disseminação nestas terras “[...] salva o futuro/ Fecundando a multidão” (v. 91-92). De forma semelhante, em sua primeira carta sobre o Brasil, de 1549, Manuel da Nóbrega (1866) afirmava que “nesta vinha tão espaçosa”, “tudo é papel em branco” pronto para receber a inscrição da palavra cristã por meio da oralidade da pregação, “lhes acendendo a vontade de ser cristãos” (p. 66).

A metáfora do livro germinal, da palavra iluminadora, desenvolve-se nas *Cartas do Brasil* e no “Sermão da Sexagésima”, em um projeto de teor bélico. A despeito de suas diferenças, tanto em Manuel da Nóbrega como em Antônio Vieira, a sementeira do livro nessas vastas searas americanas é a linha de frente das guerras pelas almas do continente, contra a heresia reformista, o paganismo nativo e africano e o próprio diabo.

Tal como lembra João Adolfo Hansen (2019, pp. 15-16), o livro foi uma “máquina de guerra” entre católicos e protestantes, mas também entre cristãos e indígenas, colonizadores e nativos. Nas colônias ibéricas, isso afetou particularmente não apenas o acesso ao livro como também o modo como esse objeto era entendido. A percepção de que o livro possui uma dimensão ou uma concepção material e outra simbólica não é tão clara assim, especialmente no mundo da teologia (e aqui se incluiria também o capitalismo na periferia do mundo enquanto religião). A proibição do livre-exame do texto não só fez com que os países católicos alinhados com o papado escolhessem manter as populações pobres, negras e indígenas analfabetas, como impôs uma pesada carga metafísica e sacra, que repercutiu longamente e ainda hoje. O “está escrito” bíblico, exclamação repetida tão comum tanto entre católicos quanto protestantes enquanto prova

7. “Mas aquele, que beber da água que eu lhe der nunca terá sede, porque a água que eu lhe der se fará nele uma fonte de água que salte para a vida eterna” (João 4: 13-14).

textual, material, de uma verdade, aprofunda a necessidade de autoridade transcendental, que separa o leitor de si mesmo, negando-se, em vez de desfazê-la.

Assim, a metáfora do livro como semente e alimento derivada em discurso bélico de conversão e salvação aproxima ainda mais “O Livro e a América” de seus precursores jesuíticos. O invento de Gutenberg, ao lado das caravelas de Colombo, marcha como um exército invencível por toda a Terra: “O livro – esse audaz guerreiro/ Que conquista o mundo inteiro/ Sem nunca ter Waterloo...”. Em Castro Alves, a guerra mobilizada em seu poema também se dá em termos civilizatórios, ainda que em chave de progresso histórico pós-romântico.

É nesse ponto que emerge um papel para a imprensa em Castro Alves que estava absolutamente ausente daquela concepção propagada pelos jesuítas: a de que o livro possibilitaria uma produção ou verificação da igualdade entre os seres humanos. Nesse ponto, o volume impresso converte-se no poema em “Eólo de pensamentos,/ Que abrisse a gruta dos ventos/ Donde a Igualdade voou!...” (v. 59-60). Contraditoriamente, o vocabulário de revolução e igualdade social que se deixa entrever no poema de Castro Alves rapidamente se re-hierarquiza pelo vocabulário salvacionista civilizatório daquele que deve levar o livro e explicá-lo para essas populações amorfas, descritas de forma racializada: “Vós, que o templo das ideias/ Largo – abris às multidões,/ P’ra o batismo luminoso/ Das grandes revoluções,/ Agora que o trem de ferro/ Acorda o tigre no cerro/ E espanta os caboclos nus,/ Fazei desse ‘rei dos ventos’/ – Ginete dos pensamentos,/ – Arauto da grande luz!...” (v. 81-90). De fato, no remate da história, “No pugilato tremendo”, afirma o poema pela boca de César, “Quem sempre vence é o porvir” (v. 49-50). Visto como pátria do futuro, a América tornar-se-ia, por fim, a vencedora de uma certa concepção de humanidade.

O vento da Igualdade, então, parece mudar de direção no poema: por vezes, em direção ao povo, de maneira emancipatória; por outra, segmentada, desnivelada, mandatória (“manda o povo pensar!”), que deve ser “iluminada” por meio de um batismo de uma autoridade, de uma palavra explicadora. O Éolo que promove a Igualdade entre os homens se deixa tomar pelo furacão do progresso, ainda na mesma chave de uma teologia salvacionista.

Nesse ponto fica explícito como a lógica teológico-colonizatória está viva nessa demanda modernizante encarnada tanto pelo trem da história quanto pelo vento do progresso (e de um progresso que aqui se promete sem ruínas), ambos encarnados no poema de Castro Alves pela figura do livro metafísico.

É necessário lembrar que as cartas de Manuel da Nóbrega e os sermões de Antônio Vieira eram imbuídos de uma certa pedagogia (de tal maneira que seus nomes, ao lado do de Anchieta, ainda são colocados como fundadores da história da educação no Brasil, por exemplo). Não por acaso as metáforas da germinação presente nos textos citados e replicados no poema de Castro Alves remetem à etimologia grega da palavra aluno: derivada do verbo grego *alere*, significa “aquele que foi alimentado” ou “aquele que se alimentou” (Bagno, 2017). No caso dos textos jesuíticos, fica clara a necessidade e dependência daquele que se alimenta por alguém que o alimenta. Entretanto, há uma outra vertente que explora imageticamente outra possibilidade: a do aluno como aquele capaz de nutrir a si mesmo de conhecimento (Agamben, 2018, p. 98).

A insistência desse conflito entre duas formas de pensar o conhecimento também atravessa o nosso presente, especialmente quando nos deparamos com contextos nos quais “O Livro e a América” é citado e apropriado institucionalmente: de políticas públicas de promoção da leitura a cadernos de estudos, de bibliotecas públicas a projetos nacionais de ensino.

O investimento simbólico em uma relação aparentemente imediata entre livro e emancipação esquece-se de que a concepção não apenas de igualdade deve ser trabalhada aqui como também a do próprio livro, já que nenhuma delas é evidente. Paradoxalmente, quanto mais se coloca como um efeito de causa (livro) e consequência (igualdade), mais mediada, salvacionista e hierárquica essa relação se apresenta, pela crença em um teor metafísico da palavra e de sua capacidade de humanização. Podemos dizer que esse processo deveria ser pensado duplamente: para uma emancipação por e com livros é preciso concomitantemente também emancipar o que se entende por livro.

Recuemos antes e vejamos o fundamento teológico-político-pedagógico que movimentava a lógica salvífica e técnica do livro nas Américas para nos dirigirmos posteriormente a sua persistência no substrato dos discursos educacionais hegemônicos em nosso presente.

Semeadura e Autoridade

A ideia do livro como semente do conhecimento e do progresso faz parte de um sistema pedagógico mais amplo, no qual o papel do professor/semeador concentra o sentido daquilo que deve ser reproduzido por aquele que deve ser convertido à letra. Como no sermão de Vieira, é na figura do semeador que se concentra o poder da pregação. A importância atribuída ao semeador, em detrimento da terra, é uma aposta no poder do testemunho de fé e, ao mesmo tempo, uma prova de desconfiança em relação à autonomia da letra. No Livro XI de suas *Confissões*, Agostinho repercute essa questão, central para a história da exegese bíblica:

Concede-me que ouça e compreenda como no princípio criaste o céu e a terra. Assim escreveu Moisés, assim escreveu e partiu, para passar deste mundo a ti, e agora não o tenho diante de mim. Se aqui estivesse, eu o deteria, interrogá-lo-ia e em teu nome pediria que me explicasse essas palavras, e prestaria ouvidos às palavras que lhe saíssem da boca. Se falasse em hebraico, em vão bateriam aos meus ouvidos e nenhuma ideia me chegaria à mente. Se, porém, se exprimisse em latim, compreenderia o que me dissesse. Mas, como iria saber que estaria falando a verdade? Poderia sabê-lo por seu próprio intermédio? Não, mas dentro de mim, no íntimo recesso do meu pensamento, estaria a verdade, que não é hebraica, nem grega, nem latina, nem bárbara, e que, sem o auxílio da boca e da língua, sem os sons das sílabas, a verdade a mim diria: “Ele fala a verdade”. (Agostinho, 1984, p. 329)

Esse trecho ocupa quase toda a terceira seção do Livro XI das *Confissões*, intitulada “Prece para Compreender as Palavras da Sagrada Escritura”. Nele, a desconfiança em relação à letra vai além de sua matriz platônica, esboçada no *Fedro*. Se, para Sócrates, a impotência pedagógica da letra coincide com sua impossibilidade de

recorrer à fala (Platão, 2016, p. 199), isto é, de remontar à presença do autor-origem⁸, Agostinho, sem romper com essa desconfiança, tampouco se contentaria com o hipotético testemunho de Moisés a respeito de seu próprio texto. Em Agostinho, o critério de verdade se desloca para mais longe ainda da letra, que passa a prescindir de uma garantia íntima, anterior a qualquer palavra, deslocando-se cada vez mais para uma letra/voz anterior.

Essa clausura do livro fica ainda sensível quando nos voltamos aos leitores formados por essa lógica agostiniana tal como instituída pela Igreja católica dos séculos XVI e XVII. Aqui cabe voltar a Vieira de outro texto, no “Sermão de Santo Antônio em Dia de Santíssima Trindade”, pregado no Maranhão em 1656. Nele, o padre conta que se viu atormentado por um pensamento, relacionado à natureza da Santíssima Trindade, sem autoridade aparente, já que não conseguia remetê-lo a nenhum texto das Escrituras ou da Patrística católica. Em outras palavras, via-se vetado a imaginar algo a partir das escrituras que não tivesse sido dito por um comentador canonizado anterior a ele. Seria, por assim dizer, um pensamento sem salvação. Contudo, logo após revela com alívio que encontra esse pensamento justamente em Agostinho, e por isso pode pensá-lo e divulgá-lo, já que se trata de retomar e repetir uma interpretação santificada, inscrita em seu íntimo. Eis o trecho: “Assim o tinha eu imaginado com algum receio, por ser pensamento sem autor; quando venturosamente o fui achar em Santo Agostinho livro 2. de *Trinitate*, onde excita e resolve a questão pelo mesmo fundamento [...]” (Vieira, 1856, p. 63)⁹.

Mesmo que as *Confissões* estejam longe de resumir a enorme contribuição do bispo de Hipona para o debate acerca da interpretação da Bíblia, o deslocamento da autoridade legitimadora do discurso para o campo da intimidade tem desdobramentos importantes. Ele é um prenúncio, por exemplo, da postura de Lutero, mais de um milênio depois, no âmbito do debate acerca da infalibilidade e da autoridade interpretativa da Igreja católica sobre as Escrituras. Ao colocar em xeque essas duas premissas, o monge agostiniano detona uma revolução que é, de princípio, tão política quanto hermenêutica¹⁰. Traduzir a Bíblia para o alemão, retirá-la do campo das línguas “sagradas” e inacessíveis ao povo, significou igualmente romper com o controle doutrinário dos padres e doutores da igreja para apostar no contato livre do fiel com o texto bíblico, cujo sentido seria revelado pelo Espírito Santo. “A clareza da mensagem bíblica estaria, portanto, ligada ao sacerdócio universal de cada crente e à oportunidade de, mediante o contato com os escritos bíblicos, cada indivíduo receber a graça, ter fê e ser justificado” (Rodrigues, 2016, p. 160).

8. Importante notar que nesse diálogo platônico Sócrates também evoca a metáfora da semente para apresentar a ideia de que a verdadeira sabedoria só pode ser cultivada em terreno apropriado, isto é, na alma humana, por meio da arte da dialética, e não em tinta escrita.

9. Para uma análise do conceito de autor mobilizado por Vieira neste e em outros textos, cf. Hansen (2008).

10. Poder-se-ia dizer técnica e estética também, sem que estas sobredeterminem ou sejam subdeterminadas pela dimensão política e hermenêutica. Não apenas pelo aperfeiçoamento da imprensa, mas também pela configuração da página e pela criação de um elemento de diagramação do texto antes inexistente ou pouco presente: a margem em branco. É a partir do século XVI que as edições começam a abandonar as iluminuras, as filigranas e os comentários hermenêuticos autorizados, que tomavam conta das bordas do texto. A partir de então, essas estão liberadas. Mais do que espaço para anotações pessoais, podemos conjecturar, as margens criam a possibilidade de um espaço de interação entre o texto e o leitor por simplesmente estarem disponíveis nesse lugar em que a oposição entre interioridade/exterioridade da escritura é colocada em suspenso. Cf. Febvre e Martin (2017, pp. 70-73).

Apesar da revolução hermenêutica que provoca, ao derrubar o protagonismo da igreja na interpretação do livro e entregá-lo ao crente, o reformismo não rompe com a desconfiança platônica em relação à letra, que continua carecendo de controle e sobredeterminação. A própria ideia de “interpretação” se enquadra num regime de leitura no qual o sentido ocupa o centro. Explicado pelo sacerdote ou revelado intimamente pelo Espírito Santo, a significação do texto transcende sempre sua materialidade linguística. A existência material do livro, portanto, está submetida a um influxo metafísico, original, que determina seu sentido e lugar no mundo nos termos de um conteúdo a ser revelado por um agente externo.

Nesta concepção de mundo, o livro é, por definição, improfanável, sacralizado, indisponível para o uso dos humanos. Seu emprego está mediado pela voz de uma Autoridade, de um mestre, sempre anterior e inatingível, e mediado pela aprendizagem das regras da retórica, da teologia, da lei e da gramática.

Jacotot e a Reinvenção do Livro

Agente pretensamente emancipador aos olhos da pedagogia tradicional, diversas concepções de livro estabelecem dispositivos de administração e sacralização das palavras, conforme os exemplos acima mostram. A mais sutil e duradoura resulta da desconfiança em relação à letra e da exigência constante de uma chancela exterior. O livro tem sido tratado como suporte de um conhecimento que, em geral, para ser efetivamente transmitido, precisa ser explicado por um mestre e iluminado por um conjunto doutrinário anterior à existência do próprio objeto, ao passo que é colocado como já presente nele mesmo. Ao mesmo tempo, o livro aparece como a própria garantia de salvação, como uma imediatez mediada da palavra, por assim dizer. Esta concepção de livro é coerente com um sistema pedagógico fundado na supremacia do mestre, na ignorância do aluno e na ideia do conhecimento como revelação.

Em 1818, o acaso levou um professor francês exilado na Bélgica a uma experiência pedagógica inovadora, na qual um livro de literatura desempenhou um papel fundamental. Joseph Jacotot se viu diante do desafio de ensinar literatura francesa a um alunado que desconhecia plenamente aquela língua. O desafio beirava o impossível, considerando-se que o professor também ignorava o holandês, língua de seus alunos. Disposto a não desistir, Jacotot escolhe o primeiro livro que lhe aparece – *As aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon, do qual se acabara de publicar uma edição bilíngue na Bélgica – e, por meio de um intérprete, pede aos alunos que aprendam sozinhos o texto em francês, fazendo uso da tradução.

A experiência de Jacotot é recontada e discutida por Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*, publicado na França em 1987. Logo nos primeiros parágrafos, o filósofo observa que a saída encontrada pelo professor diante do obstáculo linguístico que lhe separava dos alunos foi “estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma coisa comum” (Rancière, 2022, p. 18). Estamos finalmente diante de um caso *sui generis*: um professor que ignora a língua dos alunos, um alunado convidado a aprender por conta própria uma língua estrangeira e um livro

que não pode ser explicado por ninguém naquele contexto. O recurso àquela *coisa* deslocou completamente os papéis e desencadeou uma experiência sobre a qual, posteriormente, Jacotot viria a refletir e escrever.

Primeiro na prática, com os resultados positivos da experiência, e depois na teoria, toda a rede de conceitos que orientam a aula tradicional de literatura é posta em xeque. A primeira mudança está no papel do professor: de mestre explicador ele se converte em mestre ignorante, aquele que estimula seus alunos a buscar o conhecimento por conta própria. Eximindo-se de *explicar*, o novo mestre se contenta em mostrar o caminho da *emancipação* intelectual, a qual se opõe ao *embrutecimento*. Rancière mostra que este se conecta ao “princípio da explicação” e à hierarquização das inteligências:

O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento*. (Rancière, 2022, p. 24)

Explicar um livro é, portanto, um gesto duplamente embrutecedor. O livro se torna objeto de um controle domesticador e o aluno é tomado como “folha em branco”, receptáculo de um conteúdo transmitido e imposto por uma inteligência supostamente superior. Note-se que a operação aqui criticada por Jacotot é a mesma do projeto de conversão do gentio colocada por Manuel da Nóbrega ou por Antônio Vieira, ainda que em temporalidades e contextos distantes entre si. A escolha de um livro a princípio ilegível e a recusa da “ordem explicadora” concorrem ambas para o reconhecimento da igualdade das inteligências. Colocado entre elas, o livro “resume essa comunidade ideal que se inscreve na materialidade das coisas”, isto é, sua irredutibilidade à explicação liberta-o ao mesmo tempo que instaura a liberdade do leitor, convidado, então, a, por conta própria, explorar e fazer falar aquela *coisa* muda. Nessa situação, “O livro é a igualdade das inteligências”, conclui Rancière (2022, p. 63).

A relação imediata com o livro instaura também uma nova ideia de leitura. O entendimento do texto não coincide mais com a decifração de um conteúdo latente, escondido nas entrelinhas (ou discriminado pelas autoridades canônicas em comentário ou em notas de rodapé). Nem mesmo pela constatação do valor atestado por sua gramaticalidade¹¹. Recusar a profundidade do texto implica, dessa forma, substituir a

11. Retomando o poema de Castro Alves, pensando nessa conjuntura entre o livro e a América, o livro da América, deve-se agregar um terceiro evento, suplementar, que se enreda entre a navegação de Colombo e a invenção de Gutenberg: a criação da primeira gramática em língua ibérica por Antonio de Nebrija em 1492. A *Grammatica Castellana* foi, não por acaso, o primeiro tratado de normatização impresso de uma língua românica, servindo de modelo para todas as posteriores. A. Nebrija, em *Gramática sobre la Lengua Castellana* (p. v), explicitamente justifica sua criação como uma necessidade diante da “submissão de bárbaros povos e nações de línguas diversas” pelo Reino de Espanha, que com isso deverá impor sua fé, sua lei e seu idioma, em dedicatória à rainha Isabel I de Castela. Mas adiciona também seu incômodo com certa multiplicação livresca, advinda da própria imprensa, já que os homens de seu tempo gastam seu ócio

busca de um sentido oculto pela constante reelaboração do próprio texto por parte do aluno. Esse jogo infinito de reescrita e remontagem do texto, Rancière (2022, p. 27) o associa à tradução: “Compreender não é mais que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão. Nada há atrás da página escrita, nenhum fundo duplo que necessite do trabalho de uma inteligência *outra*, a do explicador”. A aprendizagem e a compreensão de um livro aparecem diversas vezes associadas a “um ato de *tradutor*” (Rancière, 2022, p. 28) ao longo de *O Mestre Ignorante*. Rancière não entende a tradução como transposição de um texto de uma língua a outra, mas como trabalho de desmontagem e remontagem do texto, frequentemente realizada sob o signo da improvisação. Do aluno, portanto, espera-se uma espécie de reescrita da obra, uma fala incessante e paralela, ancorada necessariamente na materialidade do livro. O “desejo de compreender”, explica Rancière (2022, p. 95), coaduna-se não com o “derrisório poder de suspender os véus das coisas, mas [com] a potência que confronta um falante a outro falante”.

É interessante observar, por fim, que essa fidelidade ao sensível do livro, ao rejeitar a leitura em profundidade, instaura a precedência do *fazer* sobre o interpretar (Rancière, 2022, p. 96). E é este *fazer*, estimulado e verificado pelo mestre, que emancipa o aluno, que se torna capaz de produzir textos e ideias em paralelo ao livro, estabelecendo com ele – e com o mestre – uma relação horizontal, confirmando o princípio da igualdade das inteligências. Podemos finalmente falar em “democracia do livro” (Rancière, 2022, p. 63).

A Palavra sem Pai

O livro democrático é o livro antiplatônico (Rancière, 2022, p. 63), anti-humanista por excelência (Bingham, 2022, p. 390). Sua vocação é ser lido livremente e fazer falar indefinida e improvisadamente ao aluno (Rancière, 2022, p. 96). Restaurando a dignidade da letra errante, realizando a potência da arbitrariedade, o livro toma a “palavra muda” da literatura (Rancière, 2010) como um convite à fala, ele se define como “pensamento tornado matéria à disposição dos homens da matéria, discurso ao mesmo tempo mudo e tagarela, errando ao acaso entre aqueles cujo único negócio é pensar” (Rancière, 2022, p. 63). “Há democracia – e política, consequentemente –”, explica Rancière (2017), no prefácio de *Políticas da Escrita*, “porque há palavras sobrando, palavras sem referentes e enunciados sem pai” (p. 18).

O parentesco dessas reflexões pedagógicas com o conceito rancièriano de literatura também merece destaque, ainda que brevemente. O elogio que o filósofo faz do fazer, em detrimento do saber, em *O Mestre Ignorante*, coincide com o reconhecimento do caráter “poético” do livro e do trabalho do aluno/leitor. Rancière pensa a comunicação humana nos termos de um *poiesis*, isto é, de um gesto de artesanato, “alguém que maneja as palavras como instrumentos” (Rancière, 2022, p. 96). Na condição de “dramática da

“lendo novelas ou histórias envoltas em mentiras e mil equívocos” (Nebrija, 2011, pp. II-III). A gramática faria assim a mediação entre a conquista e a imprensa, expandindo a potência da primeira e regulando os excessos e os erros da segunda.

escrita” (Rancière, 2017, p. 45), a literatura parece ocupar um lugar ambivalente ou contraditório¹². Ela revela o próprio funcionamento da escrita, com a qual, em grande medida, se confunde, oscilando entre a nostalgia da palavra viva e o reconhecimento da errância, da prevalência da letra órfã. Uma hipótese a ser considerada é que a literatura, em Rancière, é o modo de linguagem que movimenta a tensão entre dois tipos de escrita: a palavra sem corpo, a letra errante e a palavra viva, cuja ideia evidencia-se no próprio corpo da letra. Além disso, trata-se de um regime de escrita que oscila entre o falar *com* as coisas e o falar *sobre* a problemática desse mesmo gesto:

D’un côté, la poésie n’est qu’une manifestation particulière de la poéticité d’un monde, c’est-à-dire de la manière dont une vérité se donne à une conscience collective sous forme d’œuvres et d’institutions. De l’autre, elle est un organon privilégié pour l’intelligence de cette vérité. Elle est un morceau du poème du monde et une herméneutique de sa poéticité, de la manière dont cette vérité s’anticipe en œuvres muettes-parlantes, en œuvres qui parlent en tant qu’images, en tant que pierre, en tant que matière résistant à la signification qu’elle délivre. (Rancière, 2010, p. 40)

A democracia do livro, ao que parece, encontra na literatura, ao mesmo tempo, um modo de atualização e uma interpretação, que, entretanto, parece não se descolar jamais inteiramente das coisas, do plano sensível. Talvez por isso Rancière fale em “dramática da escrita”, a própria escrita em movimento, acontecendo e revelando-se a si mesma. O livro emancipado, essa coisa muda-falante, é o espaço da letra errante à espera de uma retomada incessantemente por falas transversais. Seu potencial emancipador se liga ao convite à ação – ao fazer – endereçado ao aluno/leitor. A literatura é o lugar onde isso acontece e se revela ao mesmo tempo, enquanto “manifestação particular da poeticidade do mundo”, isto é, de seu funcionamento material, e da “inteligência dessa verdade”. A democracia do livro se instaura, ao que parece, nessa tensão dramatizada pela literatura, no movimento oscilatório que a literatura “escande” (Rancière, 2017, p. 16), entre a promessa de sentido e a flutuação da letra. É para essa dança, emancipada de qualquer controle exterior, que o aluno/leitor é convocado, é nela que ele deve se atrever a entrar.

Coda

Se o projeto pedagógico de verificação da igualdade das inteligências de Jacotot se deu por um embate pela ressignificação do livro, deveríamos concluir que esse processo não está (nem talvez possa estar) acabado. Levando-se em conta aqueles que foram colocados violentamente como destituídos de livro e de inteligência – os povos das Américas, os afrodescendentes, os pobres –, não seria o caso de, com eles, retomarmos uma concepção mais ampla de livro? Não à toa, a necessidade de estabelecermos uma nova política com a natureza vem acompanhada de um maior reconhecimento de conhecimentos insurgentes advindos de perspectivas não ocidentais. Assim, para essa outra democracia dos povos e das formas de vida não seria preciso encontrar um modo

12. Essa ideia é desenvolvida com mais fôlego por Rancière em *La Parole muette* (2010).

próprio de constatação das igualdades dos saberes? Essa democracia não exigiria, ela mesma, uma nova concepção de livro (por vir)? Não por acaso, noções como escrita, literatura e livro vêm sendo reinventadas e debatidas a partir de conceitos advindos da Antropologia, Linguística, Filosofia e Ecologia em diálogo com outras cosmovisões, por exemplo. O próprio Rancière (2020) tem se dedicado a uma espécie de poética da natureza, desvinculada da metafísica e da teologia. Talvez, a América, por caminhos e concepções muito diferentes daqueles imaginados por Castro Alves, possa ser ainda não a pátria dos livros, mas um dos lugares nos quais se possa pensar o livro, um outro livro, a partir da terra.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, G. *Autorretrato en el Estudio*. Trad. R. Molína-Zavalía e M. T. D'Meza. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2018.
- AGOSTINHO. *Confissões*. Trad. M. L. Amarante. São Paulo, Paulus, 1984.
- ALVES, Castro. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro, Ediouro, 1990.
- BAGNO, Marcos. “De Alunos e de Almas”. *Blog Edições Olho de Vidro*, 9 nov. 2017. Disponível em: <<https://edicoesolhodevidro.com.br/de-alunos-e-de-almas>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- BAUDELAIRE, C. *Correspondance. Choix et présentation de Claude Pichois et Jérôme Thélot*. Paris, Gallimard, 2000. (Folio Classique)
- BLINGHAM, C. “O Livro Emancipado na Escola”. In: CARVALHO, J. S. de (org.). *Jacques Rancière e a Escola: Educação, Política e Emancipação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2022, pp. 385-402.
- CARRIÈRE, J.-C. & ECO, U. *Não Contem com o Fim do Livro*. Trad. A. Telles. Rio de Janeiro, Record, 2010.
- FEBVRE, L. & MARTIN, H.-J. *O Aparecimento do Livro*. Trad. F. M. L. Moretto e G. M. Machado. São Paulo, Edusp, 2017.
- FERRARO, Alceu Ravanello. *História Inacabada do Analfabetismo no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2009.
- HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil*. Trad. M. da P. Villalobos, L. L. de Oliveira e G. G. de Souza. São Paulo, Edusp, 2017.
- HANSEN, João Adolfo. *O Que é um Livro?* Cotia/São Paulo, Atêlie/Sesc, 2019.
- _____. “Para Ler as Cartas do Pe. Antônio Vieira (1626-1697)”. *Teresa*, n. 8-9, pp. 264-299, 2008. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/teresa/article/view/116740>>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- HOLANDA, S. B. de. *Visão do Paraíso*. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- LÉON-PORTILLA, M. *Códices: Os Antigos Livros do Novo Mundo*. Trad. C. Carbone. Florianópolis, Editora da UFSC, 2012.
- MITRÉ, B. *Ensayos Historicos*. Buenos Aires, Sopena, 1939.
- NEBRIJA, A. *Gramática sobre la Lengua Castellana*. Madri/Barcelona, Real Academia Española/Espasa, 2011.
- NÓBREGA, M. da. *Cartas do Brasil*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1886.
- PLATÃO. *Fedro*. Trad. J. C. de Souza. São Paulo, Editora 34, 2016.

- RANCIÈRE, J. *La Parole muette: essai sur les contradictions de la littérature*. Paris, Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2010.
- _____. *Políticas da Escrita*. 2. ed., trad. R. Ramalhe, L. E. Vilanova, L. Vassalo e E. A. Ribeiro. São Paulo, Editora 34, 2017.
- _____. *Le Temps du paysage: aux origines de la révolution esthétique*. Paris, La Fabrique, 2020.
- _____. *O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. 3. ed., trad. L. do Valle. Belo Horizonte, Autêntica, 2022.
- RODRIGUES, E. “Lutero, Questões Hermenêuticas e a Reforma Protestante”. *Reflexão*, Campinas, vol. 41, n. 2, jul./dez. 2016, pp. 155-163.
- TORRES, M. R. R. *A Literatura Fora do Lugar na América Latina: Três Momentos Indecisivos (Um Conto Inacabado de Guimarães Rosa, Dois Textos Irremediáveis de Bolaño e a Escrita Postergada de Macedonio)*. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, UFRJ, 2016.
- VIEIRA, A. *Sermões*. Tomo IX. Lisboa, Seabra & Antunes, 1856.
- _____. *Sermões*. Vol. II. São Paulo, Ed. das Américas, 1958.
- _____. *Essencial Padre Antônio Vieira*. Org. A. Bosi. São Paulo, Penguin-Companhia das Letras, 2011.

Informatividade: Uma Proposta de Ensino de Leitura¹

Aline Rubiane Arnemann

Considerações Iniciais

Na contemporaneidade, os avanços do estudo do texto e seus desdobramentos têm recebido destaque, dentre outras razões, por trazer contribuições a quem toma o texto como objeto de ensino e/ou aprendizagem. É nesse viés que o ensino de leitura se encontra na agenda de preocupações e iniciativas – as mais diversas – de interessados e autoridades no assunto: professores e pesquisadores.

Seguindo esse direcionamento, neste estudo, a Linguística Textual (LT) é tomada como caracteriza Koch (2015): uma “estação de partida e de passagem de muitos – inclusive novos – desenvolvimentos” (p. 194). Por meio do resgate dessa metáfora, indico que, a partir dos subsídios teóricos buscados na LT, foi elaborada uma proposta de ensino de leitura que explora a informatividade em sua composição. No presente capítulo, apresento essa proposta e discuto os resultados² oriundos da sua dinamização em sala de aula³.

Além dessas considerações, este capítulo contempla: a abordagem conceitual sobre texto, informatividade e leitura; a apresentação da proposta de ensino de leitura; a exploração dos resultados gerados na dinamização dessa proposta; e as considerações finais.

1. Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

2. Essa proposta faz parte dos resultados de minha pesquisa de pós-doutorado, realizada no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLETRAS) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

3. Essa dinamização ocorreu por meio de oficinas de leitura na Escola Estadual Professor Mário Nakata, localizada geograficamente perto da Unifesp, em Guarulhos, São Paulo. Os participantes dessas oficinas foram estudantes matriculados nas três turmas de terceiro ano de ensino médio do turno da manhã da referida escola. Antes da realização das oficinas, foi realizado um encontro com as três turmas de terceiro ano, com a finalidade de apresentar a proposta do projeto e expor esclarecimentos quanto à participação voluntária e restrita a quem manifestasse interesse em experienciá-la. Fizeram parte deste estudo quinze estudantes advindos das três turmas.

Texto e Informatividade

Na Linguística Textual (LT), o texto é concebido como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (Beaugrande, 1997). Ademais, “é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música)” (Marcuschi, 2008, p. 80); e é visto como “*entidade multifacetada* cuja construção envolve, além do ato linguístico, conhecimentos outros pressupostamente compartilhados” (Koch; Elias, 2016, p. 38).

Assim entendido, o texto tem realçado: seu *lugar de interação* (Koch, 2015), sua essencialidade para que se estabeleçam relações sociais (Bentes, 2024) e sua composição marcada sócio, histórica e culturalmente em contexto(s). Esses aspectos o situam como “prática interacional compreendida na perspectiva da complementaridade” (Ramos; Elias, 2024, p. 133), uma vez que, para acessar um texto, tantos outros são mobilizados.

Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2017) defendem que a construção de sentidos ocorre na interação autor-texto-leitor. Observando nosso cotidiano, é possível verificar que essa construção ocorre a todo momento, seja nas mais corriqueiras, seja nas mais complexas situações de comunicação.

Em cada uma dessas situações – inclusive naquelas que acontecem em sala de aula –, não se pode esquecer que “o acontecimento do texto comporta todo o contexto social (e histórico, portanto) necessário para que os participantes envolvidos na interação recortem o que lhes parece relevante para negociar sentidos entre eles e se comunicar, até darem por encerrada aquela unidade de sentido em contexto” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 17).

Arelada à noção de texto está a noção de textualidade. Beaugrande e Dressler (1981) propõem sete princípios de textualidade – coerência, coesão, intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e informatividade – que passam a ser vistos por Beaugrande (1997) como formas de acesso à produção de sentido, as quais não devem ser consideradas de modo estanque, mas articulado.

Desses fatores textualizadores, a informatividade foi selecionada, neste capítulo, para subsidiar uma proposta de ensino de leitura. Assim considerada, em distinção às demais formas de acesso à produção de sentido, a informatividade privilegia o contato do leitor com informações, auxiliando-o no processamento informacional. Esse aspecto é necessário e urgente hoje, quando somos expostos a uma alta quantidade informacional.

Para Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997), a informatividade se refere ao balanceamento resultante do ajustamento entre o conhecimento que o texto torna acessível e o nosso conhecimento prévio. Para os autores, a informação diz respeito ao bom ajustamento entre o conteúdo da mensagem e o que já sabemos, não se referindo somente ao conteúdo da mensagem.

Beaugrande e Dressler (1981) indicam que o grau de probabilidade do texto é inverso ao grau de informatividade. Em outros termos: quanto mais informações imprevisíveis o texto contiver, maior será seu grau de informatividade; por outro lado, quanto mais previsíveis forem as informações, menor será seu grau de informatividade.

Um texto, seja qual for, constitui-se de informações, as quais podem estar explícitas em sua materialidade ou podem estar implícitas, podendo ser acessadas via inferências. Essas informações podem já fazer parte de nosso conhecimento prévio, o que as caracteriza como “dadas”, ou podem ainda não ser de nosso conhecimento, o que as

caracteriza como “novas” (Beaugrande; Dressler, 1981; Beaugrande, 1997). É “o equilíbrio entre a apresentação de informações dadas e novas que promove a continuidade textual e, por conseguinte, favorece a compreensão e a produção de sentido do texto” (Arnemann, 2020, p. 3).

Em um texto, ao nos depararmos com informações que já conhecemos, essas servem de base para ativarmos nossos conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais. Essa ativação subsidia o processo inferencial para a compreensão das informações novas, ou seja, aquelas com as quais estamos tendo contato pela primeira vez. É nesse viés que Beaugrande e Dressler (1981) e Beaugrande (1997) recomendam que, para maior efetividade na comunicação humana, o adequado é que os textos tenham em sua constituição um balanceamento entre informações dadas e novas.

O jogo entre o dado e o novo, no texto, tem a função de favorecer o processamento informacional. Nesse jogo, a informatividade apresenta caráter volátil: uma informação pode ser considerada nova quando apresentada pela primeira vez em um texto; porém, na segunda ocorrência, pode ser considerada dada. Por exemplo: os títulos dos capítulos de um livro, quando apresentados no sumário, configuram-se como uma informação nova. Agora, quando lidos nas páginas anunciadas pelo sumário, caracterizam uma informação dada. Essa observação indica que as informações que se repetem marcam uma intencionalidade e exercem função essencial na organização de textos.

O trabalho com o texto na perspectiva apresentada, considerando o direcionamento dado pela informatividade, caracteriza-se pelo caráter dinâmico e sistematizado conferido à proposição do ensino de leitura – focalizada mais adiante. Esse trabalho evidencia a concepção de leitura adotada na LT, apresentada a seguir.

Concepção de Leitura

Arelada à concepção de texto adotada neste estudo, está a concepção de leitura, a qual, para Koch e Elias (2017), é uma atividade:

i) interativa altamente complexa de produção de sentidos; ii) que leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; iii) que exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico; e iv) na qual estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, [...] e ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais. (pp. 17-19)

Dentre as ações que essa atividade pode demandar, está “a observação das relações tecidas entre palavras, frases e parágrafos, tópicos e subtópicos, títulos, autor, boxes ou notas explicativas e recursos multimodais, bem como o estabelecimento da conexão desses elementos, como selecionados e distribuídos na organização e progressão textual, com contextos os mais diversos em que se situam as nossas práticas comunicativas e interacionais” (Elias; Arnemann; Brambila, 2024, p. 181).

Essa natureza complexa fica evidenciada no posicionamento de Koch (2015), para quem os leitores e produtores de textos precisam ser estrategistas na busca pela construção de sentidos. Koch e Elias (2016, p. 38) apontam que diversas “estratégias sociocognitivas” são postas em ação na atividade de leitura, em especial, a ativação de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Nesse conjunto, as estratégias

de “*seleção, antecipação, inferência e verificação*” (Koch; Elias, 2017, p. 13, grifos do original) podem auxiliar o leitor a estabelecer relação entre os elementos constitutivos do texto que estão visíveis, marcados na materialidade do texto, e entre o texto e a esfera de atuação humana.

A posição de estrategista pode auxiliar o leitor a: estabelecer contato com o texto que está lendo ao levantar hipóteses sobre ele nos movimentos estratégicos de seleção, antecipação e inferência; manter o contato com o texto ao confirmar ou refutar suas hipóteses (principalmente no movimento estratégico de verificação); e ampliar o contato com o texto e/ou com outros textos ao perceber a efetividade das estratégias e se sentir curioso para realizar novas leituras.

Para Solé (1998), as estratégias de leitura devem ser utilizadas para formar leitores autônomos e capazes de ler textos, podendo ser empregadas em três momentos: a) antes da leitura, focalizando os objetivos de leitura e a atualização de conhecimentos prévios, a fim de despertar a curiosidade do estudante pelo universo da leitura; b) durante a leitura, concentradas no estabelecimento de inferências, com função de propiciar o contato efetivo com o texto; e c) após a leitura, com foco na recapitulação/no resumo do conteúdo e na ampliação do conhecimento.

Além de estratégias de leitura, os objetivos de leitura também são primordiais. Quanto a isso, Kleiman (2016) resgata um preceito basilar: quando temos um objetivo para executar uma tarefa, tanto nossa memória quanto nossa capacidade de processamento atuam de modo mais próspero. Isso se efetiva porque o estabelecimento de objetivos prevê a formulação, a manutenção ou refutação e a confirmação ou não de hipóteses. Ou seja, traçar um objetivo está articulado ao uso de estratégias de leitura.

No olhar de Koch e Elias (2016), são os “objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação” (p. 19). A composição do texto e a sua função servem como sinalizadores para auxiliar o leitor a traçar objetivos de leitura.

Portanto, no bojo da agenda de trabalho com leitura em sala de aula, os objetivos de leitura e as estratégias de leitura não podem ser negligenciados, visto que são fundamentais para a organização e a sistematização dessa complexa atividade de produção de sentidos. Com o intuito de privilegiar o ensino de leitura, considerando os desafios enfrentados por quem ensina a ler e por quem aprende a ler e os subsídios que podem ser encontrados em teorias, apresento, na sequência, uma proposta de ensino de leitura que põe em evidência a formação de um leitor crítico, com destaque à informatividade.

Informatividade e Ensino de Leitura

A proposta de ensino de leitura aqui apresentada é voltada a professores, pesquisadores e demais interessados pelo tema. Essa proposta se fundamenta nas concepções de texto, informatividade e leitura discutidas anteriormente. Para subsidiar o direcionamento dado ao trabalho com o texto no ensino de leitura, organizo-a em etapas, a fim de possibilitar a criação de condições para a aprendizagem crítica (Freire, 2016). Assim, privilegia-se a inserção gradual de conceitos ainda não conhecidos pelos discentes para que eles possam utilizar conhecimentos já construídos como aporte para a construção de novos conhecimentos (Vigotski, 2009).

Além das contribuições de Freire (2016) e de Vigotski (2009), para primar pela efetividade do ensino em consonância com os dispositivos legais vigentes, atento às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento organiza a abordagem de conteúdos e temas de acordo com campos de atuação da esfera humana. Isso é levado em consideração nesta proposta, situada no *Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa*, pois esse campo

[...] mantém destaque para *os gêneros e habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento* e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à *análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa*: estabelecimento de recorte da questão ou problema; *seleção de informações*; *estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos*; [...]; *tratamento dos dados e informações*. (Brasil, 2018, p. 496, grifos nossos)

Esses destaques são explorados ao longo das etapas da proposta, dando ênfase ao “incremento dos processos de busca e seleção de informações, não somente no que diz respeito à curadoria de informações, confiabilidade etc., mas também no estabelecimento do recorte e do foco no que é essencial e efetivamente necessário, tendo em vista a abundância de informações e dados, referências e informações disponíveis nos ambientes digitais” (Brasil, 2018, p. 506).

Quanto às orientações sobre o ensino, a proposta prevê cinco etapas:

- 1ª) levantamento de informações sobre o público leitor;
- 2ª) seleção de textos base para o público leitor;
- 3ª) provocação do público leitor;
- 4ª) contato do público leitor com os textos base e diálogo sobre os textos base;
- 5ª) sistematização de informações pelo público leitor.

A primeira etapa – levantamento de informações sobre o público leitor – é fundamental para iniciar o trabalho com o ensino de leitura, pois objetiva mapear a demanda informacional de leitura de um grupo específico; no caso, um grupo de estudantes. Essa etapa proporciona que o docente tome conhecimento sobre:

- a) temas/assuntos de interesse dos estudantes;
- b) motivações dos estudantes para realizar leituras;
- c) gêneros textuais lidos pelos estudantes.

Dispondo dessas informações, o docente pode definir quais ações precisa realizar e como vai executá-las durante as etapas do processo de ensino de leitura. Para isso, o professor pode escolher o instrumento que melhor atenda ao seu objetivo de acordo com o contexto no qual está inserido.

Nesta proposta, foi utilizado um questionário investigativo (QI), que se trata de um instrumento utilizado em pesquisas qualitativas para gerar dados e que pode ser adaptado para uso escolar. Esse QI foi composto por perguntas que propiciavam verificar as relações dos estudantes com o(s)/a(s): mundo, pessoas, escola, aulas de Língua Portuguesa, informações, leitura, argumentação e gêneros textuais; além de suas expectativas em relação ao futuro na escola e fora dela. As respostas serviram de base para tomar decisões sobre as etapas seguintes.

A segunda etapa – seleção de textos base para o público leitor – é realizada com base na interpretação das informações obtidas na etapa anterior e objetiva selecionar textos sobre um tema/assunto de acordo com o objetivo de ensino e com o perfil do público leitor. Para selecionar os textos, é assumido o postulado de Dolz e Schneuwly (2004): os gêneros textuais são articuladores entre práticas sociais e objetos escolares. Nesse momento, o docente decide, com base em dados obtidos com o QI, os seguintes pontos:

- a) o tema a ser explorado;
- b) a quantidade de textos relacionados ao tema a ser explorado;
- c) os gêneros textuais dos textos;
- d) a checagem da fonte dos textos;
- e) a ordem de exploração dos textos;
- f) o modo de acesso dos estudantes aos textos.

Considerando as indicações (do QI) de que os alunos gostam de ler textos que tragam informações atuais e que estejam em discussão no momento, foi selecionado um tema entre as várias áreas de atuação do conhecimento que o *Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa* indica explorar: a saúde. Teve-se como foco uma preocupação que não é somente dessa área: o uso de medicamentos para emagrecer. Essa escolha também se deve ao fato de o Brasil ser conhecido como um dos maiores consumidores desses medicamentos no mundo e o combate correto à obesidade ser uma preocupação real e necessária para um país cujas projeções indicam que, até 2035, de cada quatro adultos, um será obeso, conforme aponta a Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica⁴. Quanto a esse tema, foram selecionados quatro textos base de diferentes gêneros textuais, explorados nessa ordem:

- 1º) videorreportagem;
- 2º) reportagem;
- 3º) bula;
- 4º) resumo de artigo científico.

Outros temas podem ser selecionados, desde que se atente à interpretação dos dados do QI e às orientações dos documentos orientadores.

A terceira etapa – provocação do público leitor – objetiva provocar/despertar a curiosidade dos estudantes em relação à leitura a ser realizada. Esse momento necessita ser breve e objetivo, a fim de não gerar desinteresse discente. Assim, a proposta de Freire e Faundez (2011) sobre perguntas problematizadoras atende ao objetivo elucidado, além de, conforme apontam os autores, promover a prática da pergunta em sala de aula. Considerando a necessidade de tempo para trabalhar quatro textos base nas etapas subsequentes, a pergunta precisa focalizar o tema e despertar o interesse dos alunos.

A quarta etapa – contato do público leitor com os textos base e diálogo sobre os textos base – consiste no momento privilegiado em sala de aula para os estudantes terem contato supervisionado pelo docente com os textos base selecionados e realizarem a

4. Disponível em: <<https://abeso.org.br/novos-remedios-para-emagrecer-bombam-em-vendas-e-viram-alvo-de-preocupacao/>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

leitura, que pode ser individual, coletiva, compartilhada ou outra, conforme o encaminhamento mais adequado de acordo com o objetivo de leitura e o perfil do público.

A dinâmica de leitura adotada para cada um dos textos pode variar, desde que privilegie a postura “*dialógica*, aberta, curiosa, indagadora [...], enquanto fala ou enquanto ouve, [...] [na qual] professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (Freire, 2016, p. 83, grifos do autor). Esse momento proporciona aos estudantes o contato não somente com os textos base selecionados para leitura, mas com tantos outros que acessam em sua memória e com aqueles que são produzidos na dinâmica da aula, como os comentários e os diálogos, que são constituídos por palavras, olhares, expressões faciais e gestos, os quais, nessa conjuntura e na interação genuína da sala de aula, colocam em evidência a autenticidade que cada leitor aprendiz vivencia no processo de leitura.

A quinta etapa – sistematização de informações pelo público leitor – tem como objetivo promover a recapitulação e a ampliação dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores. É nesse momento que os discentes dispõem de um recurso material e de um tempo da aula (ou oficina) para sistematizar as informações advindas de diferentes textos.

Esse recurso assume o formato de quadro, de natureza simples e objetiva, disponibilizado aos estudantes de maneira impressa para favorecer seus registros. O quadro propõe a sistematização de informações com base em perguntas sobre gênero textual, fonte dos textos, informações novas e dadas.

Tecidos os comentários explicativos de cada uma das etapas, tem-se uma visão da sistematização desta proposta de ensino de leitura. Agora, na sequência, é realizada a exploração dos resultados referentes à dinamização da proposta.

Dinamização da Proposta

Este subcapítulo focaliza a dinamização da proposta realizada com estudantes escolares, bem como a exploração de dados gerados em sala de aula junto ao referido público leitor. Na sequência, cada uma das cinco etapas da proposta é comentada em termos práticos, acompanhadas da análise de dados.

A primeira etapa – levantamento de informações sobre o público leitor – proporcionou observar que:

- a) dentre os temas de interesse dos estudantes, como esportes e empregos, estavam assuntos atuais que são explorados pelos canais midiáticos;
- b) a motivação de leitura está relacionada à realidade de vida de cada um, ou seja, sentem-se motivados a ler textos que possam auxiliá-los na mudança de realidade, como conseguir um emprego melhor ou ter esclarecimentos sobre assuntos que os preocupam, como o aborto;
- c) os gêneros textuais que costumam ler mais são os veiculados nas redes sociais e os presentes nos livros didáticos.

A segunda etapa – seleção de textos base para o público leitor –, a partir da interpretação dos dados gerados pelo QI, conferiu base para indicar:

- a) o tema a ser explorado, no caso, o Ozempic, por se tratar de um assunto atual (em 2023);

- b) a seleção de quatro textos para observar como os estudantes trabalham com o processamento de diferentes textos sobre o mesmo tema;
- c) a seleção dos gêneros textuais videorreportagem (texto 1)⁵, reportagem (texto 2), bula (texto 3) e resumo de artigo científico (texto 4);
- d) a credibilidade das fontes dos textos/gêneros textuais selecionados;
- e) a exploração dos textos na sequência apresentada;
- f) o acesso aos textos de diferentes formas, privilegiando o suporte do texto e a realidade escolar para que o contato se realize nas melhores condições possíveis; assim, o texto 1 foi acessado mediante exposição em *Datashow*; o texto 2, por meio de fotocópias individuais e revista (apenas uma unidade, sendo a original e impressa); e os textos 3 e 4 mediante fotocópias individuais.

A terceira etapa – provocação do público leitor – efetivou-se com a pergunta problematizadora: *Vocês já ouviram falar no Ozempic?* A pergunta, realizada em tom informal, além de despertar a curiosidade discente, teve o intuito de deixá-los à vontade para expor suas respostas. As respostas foram manifestas por meio de negações (*Nunca ouvi falar* e *Não*), acompanhadas de olhares – ou melhor, a busca de olhares dos colegas, como uma busca pela confirmação de que o outro também não sabe –, expressões faciais que indicavam desconhecimento e até mesmo gestos, como o balançar da cabeça horizontalmente, sinalizando o “não”.

Após as negativas, alguns levantaram algumas hipóteses: *Será que tem relação com saúde? Acho que é um remédio. Acho que já vi que alguma celebridade usa, mas não sei o que é.* Nesse momento, o diálogo e o entusiasmo docente atuam favoravelmente para envolver os discentes na busca pela resposta.

Na quarta etapa – contato do público leitor com os textos base e diálogo sobre os textos base – ocorreu a efetiva leitura dos textos, seguindo a ordem planejada no momento de selecionar os textos.

Em relação ao texto 1, por se tratar de uma videorreportagem, foi anunciado aos estudantes que seria possível regressar em determinados momentos do vídeo. Já os textos 2, 3 e 4 tiveram um movimento de leitura um pouco diferente: quando os elementos verbais, como a escrita, eram focalizados, os alunos pediram para realizar leitura coletiva, e não individual e silenciosa. Quando os elementos não verbais assumiam destaque, no caso de infográficos presentes na reportagem (texto 2), os estudantes revelavam uma certa insegurança na condução da leitura, perguntando “*Por onde começa?*”.

Nessas ocasiões, as respostas docentes assumiam o formato de perguntas (“*Por onde você acha que podemos começar?*”; “*Alguém tem alguma sugestão?*”; “*Será que existe uma ordem?*”), com a finalidade de convidar os discentes à prática da pergunta e se envolverem na resolução do impasse que se apresentava.

Essa postura favoreceu o contato com os textos, pois os estudantes passaram a se sentir mais responsáveis pela ação leitora que estavam realizando, tanto individual como coletivamente, evidenciando a posição de leitores ativos. Ademais, expressavam a necessidade de escutar os colegas, indicando que estavam atentos aos posicionamentos que eram construídos ao longo das intervenções, às concordâncias e discordâncias e se algum aspecto que não haviam pensado era levantado pelos colegas.

Essa dinâmica corresponsável foi fundamental para o envolvimento dos estudantes em cada texto e o avanço de um a outro. Essa ida de um texto a outro foi

5. Disponível em: <<https://abrir.link/zcjGh>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

marcada pelo anseio dos alunos por buscar respostas para as perguntas que elaboraram e saber mais sobre o assunto. A quantidade e a extensão dos textos não se mostraram empecilhos aos estudantes, ao contrário, mostraram-se como possibilidades de aprender mais sobre o assunto – que é uma das funções cruciais da leitura, conforme defendido em Elias, Arnemann e Brambila (2024).

A quinta etapa – sistematização de informações pelo público leitor – foi marcada pela realização da Atividade 1, apresentada na sequência, seguida de sua respectiva discussão.

Atividade 1 – Contato inicial com trabalho com informatividade

Nome: _____

	Como você pode chamar este texto?	Qual a fonte deste texto? Tem credibilidade? Isso importa para você?	Qual(is) informação(ões) abordada(s) neste texto é nova para você?	Qual(is) informação(ões) abordada neste texto é dada (já conhecida) para você?	Qual informação você achou imprevisível/não esperava encontrar? Por que você entende que essa informação foi imprevisível para você?
Texto 1					
Texto 2					
Texto 3					
Texto 4					

Legenda: Texto 1 – Tratamento para emagrecer com remédio para diabetes; Texto 2 – O outro lado do Ozempic; Texto 3 – Bula Ozempic – paciente; Texto 4 – Influência da mídia sobre os padrões estéticos.

Figura 9.1 Atividade 1. Fonte: elaborada pela autora.

Nesse quadro, cuja base se apoia na informatividade, as perguntas contemplam cinco aspectos. A primeira solicita a identificação do gênero textual. Além dessa identificação, ela conduz os estudantes a trabalharem com a sintetização de informações, resumindo-as, o que pode auxiliar quando necessitarem aludir ao texto fonte em suas produções, sejam as espontâneas, como o diálogo tecido nas aulas, sejam as dirigidas, como as atividades que envolvem outras leituras ou produções textuais.

A segunda pergunta guia a observação da fonte e sua credibilidade. Esse aspecto necessita ser orientado nas atividades de leitura, pois não se trata de um saber óbvio, com o qual os estudantes chegam na escola. É uma das etapas fundamentais do trabalho com informações, principalmente na era da pós-verdade.

A terceira e a quinta perguntas solicitam que o estudante registre as informações que ainda não conhece, ou seja, informações a que teve acesso por meio do texto em questão. Elas têm a função de auxiliar o estudante a acomodar as novas informações obtidas com a leitura dos textos aos seus conhecimentos prévios.

A quarta pergunta pede que o estudante registre as informações que já conhecia antes de ter contato com o texto em questão. Ela tem a função de auxiliar o estudante a

reiterar o que já sabe, o que pode deixá-lo, em certa medida, mais seguro em relação ao trabalho com informações, pois auxilia a valorizar seus conhecimentos.

Essas cinco perguntas são aplicadas aos quatro textos que os estudantes⁶ leram (figura 9.1). Todavia, esse recorte aborda o retorno discente em relação ao texto 1, conforme expõe a transcrição, que mantém a redação de cada estudante (quadro 9.1).

Quadro 9.1 Transcrição de dados da Atividade 1

Estudante	Como você pode chamar este texto?	Qual a fonte deste texto? Tem credibilidade? Isso importa para você?	Qual(is) informação(ões) abordada(s) neste texto é(são) nova(s) para você?	Qual(is) informação(ões) abordada(s) neste texto é(são) dada(s) (já conhecida[s]) para você?	Qual informação você achou imprevisível/não esperava encontrar? Por que você entende que essa informação foi imprevisível para você?
E1	Vídeo	<i>Domingo Espetacular</i> . Sim, importa.	Sim, o preço	Nenhuma	O valor do remédio
E2	Um texto informativo sobre um medicamento	<i>Domingo Espetacular</i> . Sim. Sim, por conta das informações	Os perigos causados pelo medicamento e a frequência com qual é procurado.	O remédio e a obsessão de emagrecimento das pessoas	O valor do remédio e a forma com a qual ele é fornecido (sem receita).
E3	Matéria	<i>Domingo Espetacular</i> . Tem credibilidade Importa!	A frequência da procura	Que existiam pessoas que utilizavam remédios para diabetes com o objetivo de emagrecer.	O valor do remédio. Não achava que era tão caro.
E4	Texto informativo	<i>Domingo Espetacular</i> , sim, possui credibilidade e importa pra mim.	A utilização de remédios para diabetes com a finalidade de emagrecer.	O tanto de pessoas que procuram emagrecer de maneira rápida e fácil	O valor do remédio, pois é um valor muito alto
E5	Reportagem sobre o uso do Ozempic	No <i>Domingo Espetacular</i> - Record (sim)	A utilização do Ozempic com a função de emagrecer, e os riscos.	Eu já sabia que o medicamento serve para o tratamento.	A quantidade de pessoas que buscam por esse medicamento.
E6	Reportagem	<i>Domingo Espetacular</i> . Sim, importa.	O preço	Quantidade de pessoas que buscam o remédio	O valor do medicamento.
E7	Como emagrecer rápido	Jornal <i>Fantástico</i> Importa, pois agora sei o perigo do remédio	Esse remédio pode ser algo que leva ao câncer e o preço pode ser R\$ 1.000	O câncer, pois é algo muito conhecido	O valor do remédio, por ser algo muito fora do normal.

6. Obedecendo às normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp, utilizei codinomes: a inicial “E” refere-se a estudante e a numeração indica cada um deles.

E8	Vídeo	A fonte é a Record, lá temos credibilidade nas notícias que nos serve de alerta para obter informações	Um remédio para tratar diabetes é usado por pessoas que querem emagrecer e isso prejudica e pode causar câncer	Nenhuma, sempre soube que existia algo para diabetes, mas não desta forma.	Achei imprevisível que celebridades usam para emagrecer e não sabia que era possível usar dessa forma.
E9	Vídeo	A fonte é a Record, tem credibilidade nas notícias e importa para servir de alerta a informação	Que um remédio usado para tratar diabetes é utilizado por pessoas para emagrecer e pode causar câncer	Nenhuma, sempre acreditei que existia algo para tratar a diabetes, mas não desta forma	Que celebridades usaram para emagrecer. Foi imprevisível porque não sabia que era possível ser utilizado desta forma.
E10	Reportagem	<i>Cópia do link em que o texto foi veiculado</i>	Sobre o Ozempic ajudar a perder 20 quilos em apenas um mês	Que não foi criado para provocar o emagrecer, mas acontece como forma comercial	Como pessoas que realmente necessitam [ilegível]
E11	Vídeo	<i>Domingo Espetacular</i> , tem por conta das informações	Pelos riscos do medicamento e a grande procura.	Da procura de remédios para emagrecimento compulsivo.	Foi imprevisível para mim, talvez o valor do remédio e a facilidade do fornecimento sem receita.
E12	Vídeo	<i>Domingo Espetacular</i> . Muita, pois passa uma informação necessária...	Sobre a causa e consequência do Ozempic, e a grande procura pelo medicamento.	A grande procura de medicamentos para o emagrecimento compulsivo.	A facilidade de fornecer um medicamento sem receita médica, e o valor não ser acessível.
E13	Reportagem informativa sobre Ozempic	<i>Fantástico</i> Não sei Me interessei muito mais Não entendo.	Sobre o Ozempic, pois eu não sabia sobre isso e também sobre as doenças e o câncer.	A determinação do ser humano a procurar algo “que faz bem pra eles” e também a dificuldade do medicamento	O preço, o medicamento ser para uma coisa específica e ser usado para a “beleza e o bem estar”
E14	De vídeo informativo	É o jornal que passa na TV, sim nos repórteres e diretores. Tem sim. Todo conhecimento é bom	O preço por cada dose do medicamento e que estavam em falta para quem realmente precisa	Os medicamentos sendo usados sem responsabilidade.	O preço do medicamento, o fato de 90% estarem sendo usados para outros meios.
E15	Vídeo	Notícia da Record	Que era usado para diabetes	Que era usado para diabetes e não para [ilegível]	Que [ilegível]

Fonte: dados de pesquisa.

Em relação à primeira pergunta, os estudantes identificaram o gênero (reportagem) ou se aproximaram dela (vídeo), enquanto outros registraram o título ou a tipologia textual. Essas respostas indicam que o trabalho na perspectiva de gêneros textuais demanda investimento.

A segunda pergunta marca a observação da fonte e sua credibilidade. Todos indicaram uma fonte, recorrendo, de modo geral, aos seus conhecimentos prévios acerca dos programas televisivos brasileiros: *Fantástico* e *Domingo Espetacular*. À exceção das respostas de E10 e E15, que não sinalizaram se a checagem da fonte importa ou não, os demais se posicionaram a respeito. Dentre aqueles que justificaram, resgato os seguintes trechos: E7 – *pois agora sei o perigo do remédio*; E8 – *nos serve de alerta para obter informações*; e E9 – *importa para servir de alerta a informação*. Registros como esses indicam ao professor o quão necessário e válido é o trabalho com textos que trazem informações úteis ao estudante, que o deixam seguro sobre a veracidade do conteúdo.

Em relação às informações novas, ou seja, as que ainda não conheciam, os discentes assinalaram: uso do *Ozempic* associado ao possível desenvolvimento de câncer (E2, E5, E7, E8, E9, E11, E12, E13); uso alternativo do *Ozempic* para emagrecimento (E4, E5, E8, E9 e E10); preço do *Ozempic* (E1, E6, E7 e E14); frequência do uso do *Ozempic* (E2 e E3); grande procura pelo *Ozempic* (E12); e que o *Ozempic* era usado para tratar diabetes (E15). Essa conjuntura permite observar que, apesar de partir de uma perspectiva individual, mais de uma pessoa pode considerar determinada informação nova.

Esse recorte dos dados elucida que os estudantes utilizaram o referido quadro como um recurso para sistematizar a leitura dos quatro textos. A informatividade, tomada como fio condutor para realizar o ensino da leitura, com ênfase nesta última etapa, conferiu subsídios para os estudantes acessarem os textos focalizando as informações já conhecidas e ainda não conhecidas. Assim, os discentes tiveram um “norte”, ou seja, não ficaram “perdidos” no trabalho com diversas informações; ao contrário: conseguiram explorá-las de acordo com as relações que estabeleceram entre seus conhecimentos prévios e com os textos.

Considerações Finais

Neste capítulo, as concepções de texto, informatividade e leitura foram discutidas com a finalidade de sustentar a elaboração da proposta de ensino de leitura apresentada, bem como respaldar a exploração dos resultados gerados em sua dinamização. Desse modo, neste fechamento textual, teço algumas reflexões e, por fim, endereço um convite ao leitor.

Em relação às reflexões, a articulação teórico-prática que compôs a proposta de ensino de leitura em questão se mostra um caminho válido e necessário aos estudos do texto e àqueles que se utilizam desse objeto em suas práticas languageiras, principalmente em sala de aula. Para sustentar essa afirmação, saliento que essa proposta é uma possibilidade efetiva de ensino de leitura que concebe o estudante como um *sujeito ativo* capaz de trabalhar com diferentes textos e, logo, com diferentes informações, desde que lhe seja proporcionado: o espaço da sala de aula (único em que o professor está presente); o tempo da aula (tempo para aprender a ler); e a sistematização de atividades (para entender por que e para que ler).

Em acréscimo, saliento que elementos teóricos – no caso, a informatividade –, com as devidas adaptações, podem ser utilizados para auxiliar em demandas atuais – em específico, as escolares. Quanto a isso, assume destaque o trabalho com informações, o qual se mostrou atrativo e útil aos discentes por auxiliá-los a trabalhar com a alta exposição a informações veiculadas por diferentes fontes e em diferentes formatos. Esse trabalho processual e sistematizado também contribuiu para que os estudantes em questão desenvolvessem segurança de leitura.

Como palavras finais, registro o convite ao leitor para: a) explorar a proposta de ensino de leitura apresentada em seu universo escolar, realizando, se necessário, as devidas adaptações; b) compartilhar resultados acerca de sua experiência; e c) investir na elaboração de novas propostas de ensino de leitura para o universo escolar. Entendo que essas percepções podem aproximar o diálogo entre teoria e prática e auxiliar, em especial, os tantos brasileiros que estão nas salas de aula enfrentando desafios na aprendizagem de leitura e que necessitam superá-los para exercerem seu posicionamento crítico cidadão dentro e fora da escola.

Referências Bibliográficas

- ARNEMANN, A. R. *Informatividade na Sala de Aula: O Emprego de Informações na Construção de Argumentos*. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.
- BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing, 1997.
- ____ & DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. Nova York, Longman, 1981.
- BENTES, A. C. “Texto”. In: AZEVEDO, T. M. & FLORES, V. N. (orgs.). *Estudos do Discurso: Conceitos Fundamentais*. Petrópolis, Vozes, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em: 7 maio 2024.
- CAVALCANTE, M. M. *Linguística Textual: Conceitos e Aplicações*. Campinas, Pontes Editores, 2022.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. “Os Gêneros Escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino”. In: _____. *Gêneros Orais e Escritos da Escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 61-80.
- ELIAS, V. M.; ARNEMANN, A. R. & BRAMBILA, G. “Textos, Hipertextos & Leitura: Aspectos Teóricos e Práticas Possíveis”. In: CARNEIRO, A. S. R. & MAGALHÃES, A. S. (orgs.). *Linguagem em Perspectivas: Cognição, Interação e Ensino de Línguas*. São Paulo, Editora Unifesp, 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 54. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2016.
- ____ & FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 7. ed., São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 16. ed., Campinas, Pontes Editores, 2016.

- KOCH, I. G. V. *Desvendando os Segredos do Texto*. 8. ed., São Paulo, Cortez, 2015.
- ____ & ELIAS, V. M. “O Texto na Linguística Textual”. In: BATISTA, R. O. (org.). *O Texto e Seus Conceitos*. São Paulo, Parábola, 2016.
- ____ & _____. *Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto*. 3. ed., São Paulo, Contexto, 2017.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo, Parábola, 2008.
- RAMOS, P. & ELIAS, V. M. “Multimodalidade e Hipertextualidade: Uma Trajetória da Perspectiva Textual”. In: CARNEIRO, A. S. R. & MAGALHÃES, A. S. (orgs.). *Linguagem em Perspectivas: Cognição, Interação e Ensino de Línguas*. São Paulo, Editora Unifesp, 2024.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed., Porto Alegre, Artmed, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento pela Linguagem*. 2. ed., São Paulo, Martins Fontes, 2009.

Intermedialidade como Método Analítico para Recepção de Novos Produtos Midiáticos

Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi

Considerações Iniciais

De modo ainda mais genérico, “palavra e imagem” é uma espécie de forma abreviada para designar uma divisão básica na experiência humana de representações, apresentações e símbolos

Mitchell, 2024, p. 110

Em uma tarde de outono, sobre a mesa de centro da sala de estar, encontrava-se um exemplar de *La Peste* (2021), mangá de Ryota Kurumado, adaptação do romance homônimo de Albert Camus. Uma amiga, que acabara de chegar, encarou o volume com certa surpresa, tentando entender o que havia acontecido com o romance emblemático de Camus. Expliquei para ela que, entre as minhas pesquisas, estudava as adaptações de textos literários para HQ; falei ainda da minha fascinação com o modo pelo qual o mangá contava a história de *A Peste*. Minha amiga folheou o volume e exclamou: “Nossa, entendi, é muito mais fácil de compreender! As páginas escritas se transformaram em pequenos balões com pouquíssimas frases para ler!” Naquele momento percebi que, alheia à complexidade da representação da nova leitura, minha amiga acreditava que os quadrinhos resumiam a mesma história e facilitavam a vida do leitor.

De certo modo, parece senso comum pensar que as imagens facilitam a comunicação. É bem mais simples passar os olhos rapidamente por uma imagem do que por um texto em linguagem verbal. Quando há uma conjugação de modos diferentes de composição, de conjugação de imagem e texto – como, por exemplo, em adaptações HQ de romances para estudantes do ensino fundamental e médio –, a ideia central parece ser a de que as imagens representam uma simplificação que ajuda na compreensão do texto verbal. A complexidade da imagem e a sofisticação ou ampliação de sentidos que ela pode trazer ao texto verbal são descartadas. O que importa é como sua associação ao texto “facilita” a vida de um estudante que tem que enfrentar uma obra densa como, por exemplo, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Essa compreensão utilitária da composição multimodal da HQ é compreensível se o objetivo para a utilização dos quadrinhos é apenas conhecer de forma mais rápida o “enredo” do texto fonte.

Se estendermos essas considerações a diferentes produtos multimodais, perceber a complexidade que uma imagem pode provocar quando associada a outros modos pode

levar a uma forma mais aguda de reflexão na compreensão total da mídia. Se pensados a partir dessa perspectiva teórica que ressignifica o papel das imagens em contextos multimodais, quadrinhos, cinema, teatro, *grafitti*, mídia, páginas de *sites* de internet, anúncios etc. surgem como diferentes formas de expressão textual.

O vocábulo *texto*, como se tem amplamente debatido, encontra contemporaneamente uma nova definição para abranger as novas expressões textuais. Lucia Santaella (2005) propõe que “texto se refere a mensagens em quaisquer códigos”, assim é possível chamar de texto “os mais diversos fenômenos culturais: filmes, danças, *happenings*, peças musicais, cerimônias, pinturas e até espetáculos circenses” (p. 277).

Tomando como base essa acepção de texto, é possível examinar de modo particularmente produtivo as características do funcionamento da linguagem multimodal e o modo como é disseminada no contexto da sociedade contemporânea. Patrick Charaudeau (2016) propõe que “[o] ato de linguagem não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significadores que *falam* o mundo através das condições e da própria instância de sua transmissão” (p. 20, grifo do original). Para analisar o papel da imagem no uso de linguagem de novas mídias, este capítulo propõe os caminhos da Intermedialidade. Essa perspectiva será baseada sobretudo no referencial teórico proposto por Lars Elleström (2017, 2021).

Multiplicação de Modos, Multiplicação de Mensagens

*Os domínios de palavra e imagem são como dois países
que falam línguas diferentes mas que têm uma longa
história de migração mútua, troca cultural e outras
formas de interação.*

Mitchell, 2024, p. 112

O surgimento de novas mídias estabelece um conjunto complexo de novos códigos. Esse novo contexto solicita o estabelecimento de uma perspectiva analítica que articule a reflexão sobre a multiplicidade da língua e de sua acepção, as novas formas e os novos sentidos de texto e a pluralidade do mundo. Nesse sentido, Claus Clüver, pesquisador no campo da Intermedialidade, aponta essa ampliação do modo de entender a linguagem no campo da semiótica como elemento necessário para construir um repertório analítico capaz de fazer frente às novas configurações midiáticas. Segundo o pesquisador, “[...] uma obra de arte é entendida como uma estrutura sónica – geralmente complexa –, o que faz com que tais objetos sejam denominados ‘textos’, independente do sistema sónico a que pertençam. Portanto balé, soneto, desenho, sonata, filme,atedral: figuram como ‘textos’ que se ‘leem’; o mesmo pode-se dizer de selos postais, uma procissão litúrgica e uma propaganda de televisão” (Clüver, 2006, p. 15).

Nesse movimento de transformação de textos e linguagens, o receptor aparece no centro da cena: ele se encontra diante de uma demanda de saberes e hábitos substancialmente diversos daqueles que o faziam proficiente na dinâmica anterior – a do texto estritamente em linguagem verbal. Esse processo de ampliação e transformação alarga as possibilidades textuais de comunicação. Além disso, um movimento circular se

estabelece entre produtor e receptor, nesse contexto de formação, funcionamento e difusão textual da mensagem, aumentando a complexidade da recepção.

O leitor é exposto a uma mescla de múltiplas referências que constitui uma miscelânea semiótica. Angela Paiva Dionísio (2012) observa que se torna evidente “a necessidade da revisão, e ampliação, de alguns conceitos basilares no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual” (p. 137). A velocidade com que novos referenciais se impõem aumenta a complexidade da mensagem multimodal e solicita do leitor/receptor processos mentais capazes de fazer frente a essa demanda de novas formas de leitura/recepção. Para capacitar-se a esse contexto de comunicação, é preciso estabelecer um processo que habilite o receptor à empreitada de expansão produtiva das próprias capacidades cognitivas.

Esse novo panorama de produção, veiculação e significação textuais impacta necessariamente a reflexão tradicional sobre gêneros textuais, já que eles são organizadores das expectativas e possibilidades de produção/recepção de textos. Essa questão está diretamente ligada aos desafios com que se deparam autor e leitor: nem sempre produção e recepção se mostram tarefas simples ou confortáveis para indivíduos cujas estratégias cognitivas foram desenvolvidas a partir de gêneros textuais mais tradicionais. Desestabilizados os parâmetros convencionais, ambos se veem diante de uma ressignificação de sua *expertise* e de seu estoque de referenciais consolidados. Eles são confrontados com uma realidade que solicita o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam suficiência em um contexto radicalmente transformado.

Para ilustrar com um exemplo: no ano passado, o museu Mauritshuis, na Holanda, tendo emprestado a pintura *Moça com Brinco de Pérola* (Johannes Vermeer, 1665) para uma exposição temporária em outro museu, lançou uma campanha para que o público enviasse versões do quadro para ficar temporariamente no lugar da obra de Vermeer. Dentre as obras apresentadas, uma versão criada por Nanan Kang instiga as habilidades do público receptor ao colocar um turbante e um brinco de pérola em uma espiga de milho¹. A imagem desafia o receptor a buscar em seu repertório midiático possibilidades de interpretação para esse novo produto. Desde uma composição radicalmente diversa, o receptor tem suas estratégias de cognição desestabilizadas e se vê incitado a descobrir uma nova mensagem textual ancorada na pintura de Vermeer composta no século XVII.

A criação de Nanan Kang parece estabelecer uma perspectiva em que novas formas de criação desafiam a capacidade leitora do receptor. Essa perspectiva aparece, também, em diferentes produtos multimodais já estabelecidos na comunicação cotidiana e que demandam formas de reflexão similares. Nesse contexto, pode-se tomar, a título de exemplo, a evolução da composição da linguagem HQ como produto multimodal. Desde o século XIX, momento que se considera ser o de invenção dessa mídia, a complexidade dos modais que constituem sua materialidade e o público receptor mudaram drasticamente:

Segundo a historiadora do livro de imagens, Ségolène Le Men (*Nouvelles de l'estampe*, n. 90, dez. 1986), em 1830 – ou seja no momento em que Rodolphe Töpffer “inventa” o que vai se tornar as histórias

1. Disponível em: <<https://blog.artsoul.com.br/a-moca-com-brinco-de-perola-vai-viajar-e-recebe-em-seu-lugar-divertidas-versoes-criadas-pelo-publico/>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

em quadrinhos – o álbum pode se definir como “uma coletânea de pranchas litografadas sem outro texto além dos títulos e legendas; na maioria das vezes em formato à italiana, representa um presente de Ano-Novo para senhoras e crianças, que podemos encontrar em mesas de centro e folhear, e se pretende um produto de luxo...” (Groensteen, 2007, p. 13, tradução nossa)²

Interessante notar que, no século XIX, as HQs representavam composições com poucos modais, disponíveis em “mesas de centro” para entreter “senhoras e crianças”. Ainda que, atualmente, seu *status* tenha mudado, podendo-se testemunhar uma complexidade semiótica considerável nesta mídia, a imagem esboçada por Ségolène remete ao modo como o mangá sobre a mesa de centro de minha sala foi interpretado: uma leitura fácil, para “folhear”, para “senhoras e crianças”.

Longe dessa ideia, entre os pesquisadores, fica evidente que o sistema HQ vai muito além de uma mera leitura para passar o tempo ou facilitar a compreensão do enredo. Jean-François Boutin, pesquisador no centro de pesquisa em letramento midiático multimodal, da Universidade do Quebec em Rimouski (UQAR), considera a HQ um *multitexto* que demanda uma *multileitura*; o pesquisador propõe que “ler” uma HQ significa “necessariamente se confrontar com uma mensagem de certa complexidade e muito mais densa do que as suas aparências sugerem” (Boutin, 2012, pp. 40-41, tradução nossa)³.

A complexidade das narrativas sequenciais da HQ é um exemplo do desafio frente ao qual o receptor se encontra quando deparado a um texto composto com outros modais como a imagem. Os estudos da Intermedialidade despontam nesse cenário ao oferecer mecanismos analíticos para compreender o funcionamento destes produtos.

Materialidades da Comunicação: Significação e Interpretação

A participação da materialidade, do corpo, na produção de sentido não foi, como esperávamos, uma relação de complementaridade, mas sim uma relação de tensão, uma oscilação constitutiva entre dois efeitos: entre o efeito de produção de presença e o efeito de produção de sentido.

Gumbrecht, 2004, p. 25

Miko Lehtonen (2001) entende que: “a multimodalidade sempre caracteriza uma mídia de cada vez e a intermedialidade, novamente, trata das relações entre mídias multimodais” (p. 75). Se a mídia, por si só, é um produto multimodal, analisar sua relação com outras mídias requer um repertório teórico diverso. É nesse sentido que os estudos da Intermedialidade buscam refletir sobre a multiplicação de modos e sua consequência na replicação das mensagens que as mídias transmitem.

2. No original: “Selon l'historienne du livre d'images Ségolène Le Men (*Nouvelles de l'estampe*, n. 90, déc. 1986), en 1830 – soit au moment où Rodolphe Töpffer invente ce qui va devenir la bande dessinée – l'album pouvait se définir comme un recueil de planches lithographiées sans autre texte que titres et légendes; de format à l'italienne le plus souvent, il est le cadeau d'étrennes des dames et des enfants, qu'on feuillette sur les tables de salon, et se veut un produit de luxe...”

3. No original: “‘lire’ la bande dessinée, c'est nécessairement se confronter à un message d'une complexité certaine et beaucoup plus dense que ne le laissent présager ses apparences”.

Mídia é um termo amplamente empregado e seu uso mais corriqueiro leva à ideia de veículos de informação como a televisão, o rádio, o jornal impresso, as revistas. No contexto da intermedialidade, o termo “mídia” é usado para referir configurações midiáticas. Elleström (2017) propõe que “mídia é um termo empregado de forma ampla, e seria inútil tentar encontrar uma definição direta que abrangesse todas as noções que se encontram por trás dos diferentes usos da palavra” (p. 51). O pesquisador encara a mídia como “um estágio intermediário de comunicação” (p. 17) e afirma que toda mídia carrega características fortemente multimodais. Esse traço já as caracteriza como intermediais pois algumas “fronteiras modais são cruzadas” (p. 98). “Tanto a materialidade das mídias quanto a função do receptor têm sido cada vez mais valorizadas nos estudos da Intermedialidade e da recepção da mídia. Os pesquisadores em Intermedialidade têm compreendido que só é possível definir uma mídia e seu sentido se for levado em conta como esse produto se revela materialmente e como é identificado e compreendido por seu receptor” (Ramazzina-Ghirardi, 2022, p. 37).

A evolução e expansão da escrita se prestam como ilustração da materialidade da mídia e do modo como age sobre o receptor. A operação de mudanças que se cristaliza ao longo dos séculos revela modos diversos de raciocinar e de elaborar sentidos. Se, no início da circulação textual, a sociedade se comunicava por meio de placas de argila e pergaminho, a invenção da imprensa causa uma incontestável revolução no modo de pensar. Também ilustra essa relação entre materialidade da mídia e estratégias de recepção de um evento aparentemente de menor importância, que é o aparecimento do livro em formato de bolso. Essa nova modalidade editorial, instituída no início do século XVI por Aldo Pio Manuzio, modifica significativamente o modo pelo qual o leitor se relaciona com a materialidade da comunicação e compreende seu significado (Alves, 2019). A possibilidade de carregar mais facilmente o volume também afeta o entendimento textual na medida em que potencialmente transforma as circunstâncias espaçotemporais em que se dá a leitura: a percepção em um transporte público à noite, por exemplo, poderia ser bastante diversa se o mesmo texto fosse lido, digamos, à luz do sol da manhã, em um parque florido.

Mais recentemente, no final do século XX, os aparelhos de leitura para livros digitais⁴ revolucionam novamente os paradigmas tradicionais da leitura. O receptor se vê diante de um produto que lhe oferece, na palma da mão, diferentes possibilidades de considerar a leitura – tela branca com letras pretas, tela preta com letras brancas, tamanho de fonte, negrito, *layout*, indicação da porcentagem da leitura etc. e essa nova materialidade impacta, necessariamente, seu modo de perceber o texto. Hans Ulrich Gumbrecht, em *Materialidades da Comunicação: Viagem de uma Intuição*, propõe que a “representação”, além da materialidade, depende do modo como o receptor se coloca diante do novo produto: “[...] se o observador observa a si mesmo, se dá conta de que cada objeto de referência potencial tem uma infinidade de representações, cada uma delas dependendo do ponto de vista do observador. Isso tem como consequência a emergência do ‘paradigma do sentido’, porque sentido, *sense*, *meaning*, seria precisamente a

4. O primeiro leitor de livro eletrônico a ser comercializado foi o Rocket-ebook, nos Estados Unidos, lançado em 1998 pela Nuvomedia. Disponível em: <<https://x.com/semspoiler/status/1120666167339823104>>. Acesso em: 20 maio 2024.

consciência do observador de que cada representação que ele pode dar do mundo é só uma entre muitas representações possíveis” (Gumbrecht, 2004, p. 20).

Se antes era comum a comunicação ser estruturada prioritariamente por meio do texto verbal, atualmente o receptor encontra novos modais que o conduzem a uma infinidade de representações que concretizam o modo como ele percebe a mensagem. As mudanças nas formas de circulação de jornais são um exemplo eloquente dessa transformação. Se, na década de 1900, o jornal *O Estado de S. Paulo* tinha como folha de capa uma página repleta de texto verbal, sem nenhuma imagem, pouco mais de cem anos depois, a imagem passa a ter lugar de destaque. A capa desse periódico em 13 de março de 2016 apresenta apenas a imagem de uma fotografia da avenida Paulista repleta de pessoas em um movimento social. Esta forma de comunicação relembra as primeiras HQs em que o texto verbal surge timidamente em título e legendas e, no caso da edição do jornal *O Estado de S. Paulo*, apenas o nome do periódico e a data de edição são acrescentados à fotografia.

A multiplicação desses signos que se juntam ao texto verbal e compõem a mensagem solicita, assim, outras dinâmicas no que concerne à recepção e aos modos de construir a comunicação. Por meio de uma perspectiva analítica, os estudos da Intermedialidade buscam investigar as mídias para compreender suas expressões de mediação e representação. Lars Elleström (2017) acredita que “[A] análise intermedial não pode viver sem sua irmã gêmea, a interpretação intermedial. A Intermedialidade é, portanto, uma questão de relações intermediáticas específicas, mas é, também, e talvez primordialmente, eu diria, uma questão de se *estudar* todos os tipos de mídias com um alto grau de consciência das suas modalidades e das cruciais diferenças e semelhanças modais entre as mídias” (p. 99, grifo do original).

O estudo de produtos de forte complexidade multimodal sob a ótica intermedial possibilita organizar de modo mais didático o sentido que eles permitem estabelecer. Nesse processo, há uma construção de novos e diversos sentidos para um mesmo texto que propicia distinguir semelhanças e diferenças dos modos utilizados e sua função na completude da comunicação.

A ópera *La Bohème* (Giacomo Puccini, 1895), por exemplo, transforma o romance *Scènes de la vie de Bohème* (Henri Murger, 1851) em uma combinação de mídias (Clüver, 2006) que ressignifica o texto mediante vários modais com grande apelo à imagem. Ademais, a cada nova montagem, além da relação estabelecida entre os modais, a mesma ópera pode criar uma “relação de tensão, uma oscilação constitutiva” ao trabalhar as diferentes presenças imagéticas. Claus Gurth, por exemplo, em 2017, transporta Rodolfo e Mimi da boêmia Paris do século XIX para uma astronave perdida no espaço sideral em um futuro intergaláctico. O receptor se vê diante da complexidade do novo produto criado a partir da sobreposição de novas perspectivas multimodais. Atrelado a essas sobreposições, o estudo comparativo das semelhanças e diferenças entre as mídias (neste caso, das diferentes montagens de *La Bohème*) permite o estabelecimento de paradigmas para a compreensão do produto total.

Nesse sentido, é preciso compreender como os diferentes modais interferem nesse processo. Elleström (2017) observa que “[n]o contexto dos estudos de mídia e da linguística, ‘multimodalidade’, às vezes, se refere à combinação de, por exemplo, texto,

imagem e som e, outras vezes, à combinação dos sentidos: a audição, a visão, o tato etc.” (p. 55). Ao combinar modais inéditos na montagem de *La Bohème*, Gurth desafia o receptor a reformular o sentido do texto primeiro por meio da combinação dos sentidos ativados no momento da recepção.

Compreender Diferentes Modais, Compreender a Comunicação

O termo “modalidade” está relacionado a “modo” e esses termos também são amplamente utilizados em áreas diferentes. Um “modo” é uma forma de ser ou de fazer as coisas.

Elleström, 2017, p. 55

As múltiplas estratégias de interpretação multimodais que combinam diferentes elementos representam uma resposta ao desafio das novas mídias. Por essa razão, Elleström propõe que a análise desses produtos comece por um modelo de comunicação centralizado na própria mídia. Nesse modelo, o pesquisador elenca três elementos que, segundo ele, são “indispensáveis”: “algo sendo transferido: valor cognitivo; dois locais separados entre os quais a transferência ocorre: mente do produtor e mente do receptor; um estágio intermediário que possibilita a transferência: produto de mídia” (Elleström, 2021, p. 31). Elleström nomeia “valor cognitivo” a ideia formulada em uma mente e que vai se transformar em comunicação. Essa ideia circula da mente de um produtor para a mente de um ou de vários receptores por meio da materialidade de um produto de mídia.

No que diz respeito à HQ, por exemplo, no momento de sua gestação, o produtor idealiza de que modo e como quer fazer circular a mensagem que deseja transmitir. Quando a HQ transita como mídia e meio de comunicação, a transferência da mensagem depende dos diferentes modais que compõem o produto final. Conjugados a isso, os paradigmas estabelecidos pela mente receptora mediante seu repertório de modelos midiáticos e de sua visão de mundo para “ler” novos modais colaboram para a construção de sentido. Mitchell (2024), ao discutir essa questão, aponta que já na antiguidade havia uma reflexão sobre como a mente receptora colabora na comunicação: “Teorias da antiguidade acerca da memória frequentemente a descrevem como uma técnica de coordenação de uma sequência de palavras através de uma estrutura de lugares visíveis e imagens, como se a mente fosse uma tábua de cera inscrita com imagens e palavras, ou um templo ou um museu recheado de estátuas, pinturas e inscrições” (p. 113).

O receptor, portanto, estabelece uma conexão com os modos como ele recebe a nova informação que ativa dispositivos em sua memória. Isso dispara um processo com base nas informações dispostas de modos múltiplos. Inconscientemente, esse receptor desenvolve competências específicas à leitura multimodal; ele se apropria do sentido da história construída a partir de códigos (específicos a um modo) e de modos (texto, imagem, som) combinados (linguagem).

Sensível à evolução das diferentes variantes que compõem a comunicação, Elleström (2021) propõe que “há *tipos de traços* que são comuns a todos os produtos de mídias, sem exceções; por outro lado, há *traços específicos* de certos produtos de mídias ou tipos de produtos de mídias” (p. 76, grifos do original). Por essa razão, ele nomeia os

tipos de traços comuns/básicos, como *modalidades de mídias*, e os traços específicos, *modos*.

Elleström (2021, pp. 76-88) divide as modalidades de mídias em quatro categorias: material, espaçotemporal, sensorial e semiótica. Como apontado anteriormente, a materialidade, o espaço, o tempo e os sentidos são determinantes no momento em que o receptor formula seu entendimento da mídia. Por essa razão, Elleström propõe que esses elementos são constitutivos da “mídiação”, ou seja, do momento em que a mídia circula em sociedade e é recebida pelo receptor; isso faz com que eles sejam abarcados nas três primeiras modalidades. Já a modalidade semiótica, para o pesquisador, é responsável pela formulação da representação, ou seja, de como o receptor entende e dá sentido à mídia a partir de sua reserva midiática.

Para exemplificar a proposta de Elleström, toma-se aqui a adaptação para HQ de *Grande Sertão: Veredas*⁵ com roteiro de Eloar Guazzelli e arte de Rodrigo Rosa (Guazzelli; Rosa, 2021). Este é um produto de mídia que apresenta traços comuns das *graphic novels*, – diferentes de uma história em quadrinhos tradicional –, tais como narrativa mais extensa, formato do volume maior, papel com qualidade diferenciada, parte gráfica valorizada etc. Ao tomar esse produto de mídia por categorias, pode-se constatar que ele se apresenta de forma material em formato de livro em papel. A modalidade espaçotemporal é estabelecida, segundo Elleström (2021), por “três dimensões espaciais (largura, altura e profundidade) e [de] uma dimensão temporal (tempo) – essas dimensões constituem uma unidade” (p. 79).

Nessa *graphic novel*, as dimensões espaciais se revelam tanto no tamanho material do livro (28 × 20 cm) como na virtualidade apresentada pela localização espacial da narrativa (o sertão). A dimensão temporal se evidencia pelo momento apresentado pela narrativa, mas também está ligada ao momento em que o receptor recebe essa comunicação e relaciona o que está vivendo com a trama que está lendo. A modalidade sensorial se refere aos sentidos e como eles são ativados na recepção da mídia. Nesse caso, o receptor, além da visão e do tato, aciona a audição mediante onomatopeias ou palavras grafadas de modo a indicar um grito, por exemplo. Finalmente, a modalidade semiótica completa a interpretação da comunicação por meio da representação, da elaboração semiótica da mídia.

Elleström (2021) propõe três modos para investigar a representação em mídias multimodais: a ilustração (representação icônica), a indicação (representação indicial) e a descrição (representação simbólica). Na *graphic novel*, a ilustração se dá por meio da relação de semelhança com a vida real dos personagens e das ações. Já a indicação é construída com base no modo que o receptor entende a sequência de imagens ao aproximá-las dos elementos armazenados em sua reserva sensorial. Finalmente, a descrição se realiza com base nos hábitos e convenções acumulados pelo receptor ao longo de sua vida. Através dessa proposta de análise, pode-se perceber de modo mais claro o porquê de uma mesma mídia completar o sentido da comunicação de modos diferentes para cada receptor.

5. Imagens disponíveis em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786559210046/grande-sertao-veredas-edicao-em-quadrinhos>>. Acesso em: 27 jun. 2024.

Leitura em Contextos Contemporâneos: Reinvenções, Renegociações

“Palavra e imagem”, como conceitos de raça, gênero e classe no estudo da cultura, designa múltiplas regiões de diferença social e semiótica – diferença essa que, embora não consigamos viver em sua presença nem em sua ausência, devemos continuamente reinventar e renegociar.

Mitchell, 2024, p. 120

A construção da representação de uma mídia na comunicação está intimamente atrelada à vivência do receptor e ao contexto social em que ela se concretiza. Só é possível, por exemplo, refletir sobre o formato de uma HQ ou de sua circulação em sociedade se forem levados em consideração o tempo e o espaço de sua veiculação. No campo da Intermedialidade, esse tema é observado sob a perspectiva diacrônica que “leva em consideração a história das mídias, na relação que se estabelece entre elas e a potencial convergência entre mídias diferentes, bem como a evolução de suas formas e funções ao longo do tempo” (Ramazzina-Ghirardi, 2022, p. 43).

Jürgen Ernst Müller (2006, p. 99) propõe uma abordagem que prioriza “as mídias em um eixo de pertinência intermediática”, privilegiando a “história e as funções sociais das mídias”. Segundo Müller, ao empregar o eixo de pertinência intermediático para elaborar análises de interações das mídias de modo sincrônico e diacrônico, é possível explorar “casos paradigmáticos” em três campos de pesquisa: 1) o processo em certas produções midiáticas; 2) as interações entre diferentes dispositivos; e 3) a reescritura intermediática das histórias das mídias.

Na perspectiva de Müller, diversos elementos são analisados no âmbito das manifestações intermediáticas. Müller (2010) enfatiza que a intermedialidade deve investigar os contextos nos quais a mídia está inserida pois, “como conceito e como termo, intermedialidade deve sempre ser situada em seu contexto histórico, acadêmico, social e institucional” (p. 17, tradução nossa)⁶. No momento em que Rodolphe Töpffer é reconhecido como o inventor do que se reconhece hoje como HQ, o contexto social e histórico revela uma Europa com forte ascensão da burguesia. *Histoire de Monsieur Jabot* (2014 [1833]) pode ser entendida como uma sequência fixa quando inserida nesse contexto de criação e veiculação. O personagem é apresentado em situações que revelam a inserção comportamental da burguesia do período. O receptor contemporâneo compreende a narrativa, mas não reconhece nesta HQ o contexto de sua realidade. Além disso, atualmente, no que concerne à materialidade, esse produto representa um tipo de narrativa gráfica bem diferente daquela que os receptores reconhecem como história em quadrinhos:

[E]ste pequeno livro é de natureza mista. Consiste em uma série de desenhos autografados. Cada um desses desenhos é acompanhado por uma ou duas linhas de texto. Os desenhos, sem esse texto, teriam apenas um significado obscuro; o texto, sem os desenhos, nada significaria. Todos juntos formam uma

6. No original: “As a concept and as a term, intermediality must always be situated in a historical, academic, social, and institutional context”.

espécie de romance tanto mais original quanto não se parece mais com um romance do que com qualquer outra coisa. (Groensteen, 2014, p. 219, tradução nossa)⁷

As semelhanças e diferenças entre a produção de Töpffer no século XIX e as *graphic novels* contemporâneas se revelam sob formas sincrônica e diacrônica. Enquanto *Histoire de Monsieur Jabot* apresenta páginas com uma sequência de apenas três vinhetas com legendas abaixo de desenhos em branco e preto, a *graphic novel Grande Sertão: Veredas* faz desfilar em seu interior diferentes modos de representação com páginas com vinhetas dos mais diversos formatos e tamanhos, páginas duplas com quase ausência textual, vasta paleta de cores etc. Mesmo para um leitor/receptor leigo, é impossível não notar o hiato que existe entre os dois produtos de mídia. Uma análise diacrônica permite aproximar os dois produtos e formular a representação de cada um.

Na primeira página da HQ de Töpffer, o autor mostra o senhor Jabot em busca de projeção social por meio de três vinhetas de formato uniforme, com bordas marcando um limite espacial. O único desenho que aparece em cada uma é o do senhor Jabot em diferentes posições: na primeira, ele está de costas e pode-se ler a legenda: “Almejando vencer na vida, M. Jabot frequenta os passeios públicos”; na segunda, o senhor Jabot está sentado, tomando um sorvete, e a legenda diz: “M. Jabot pensa em tomar um sorvete no melhor café dos arredores”. Finalmente, na última vinheta da página, o senhor Jabot aparece novamente de costas e a legenda diz: “Depois de tomar seu sorvete, M. Jabot volta à sua posição” (Aubert, 2017, p. 16).

Ao lançar um olhar comparativo entre semelhanças e diferenças da primeira página de *Histoire de Monsieur Jabot* e a *graphic novel Grande Sertão: Veredas*, salta aos olhos a utilização de uma variedade de diferentes modais nessa última. A *graphic novel* inaugura a narrativa situando um jagunço com um chapéu e uma espingarda na mão, entrando por uma porta no centro da página; dele sai um balão com a palavra “nonada” – termo célebre na abertura de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. Ao mesmo tempo que o desenho do jagunço parece de uma simplicidade enorme, é possível perceber a complexidade da imagem que “abre a porta” para o receptor entrar na narrativa, assim como serve de passagem para o jagunço que se encontra na soleira da porta. A porta está isolada do resto da página em tom de bege por um contorno preto que lembra uma caverna. Tanto a porta quanto o piso estão entrecortados pelo fundo da página. Essa imagem é um “quase nada” diante das imagens que vêm a seguir, contudo, ela introduz o personagem que conduz a narrativa e apresenta, com sua simplicidade, a complexidade das relações no grande sertão de Guimarães Rosa.

A análise da função imagética desses dois produtos de forma sincrônica e diacrônica revela o modo paradigmático como cada produtor busca retratar a realidade em que eles foram concebidos. Enquanto *O Senhor Jabot* inaugura a forma HQ e serve como entretenimento, segundo a percepção da época, para senhoras e crianças, a *graphic novel Grande Sertão: Veredas* se insere na produção desse tipo de produto, que é

7. No original: “Ce petit livre est d’une nature mixte. Il se compose d’une série de dessins autographiés au trait. Chacun de ces dessins est accompagné d’une ou deux lignes de texte. Les dessins, sans ce texte, n’auraient qu’une signification obscure; le texte, sans les dessins, ne signifierait rien. Le tout ensemble forme une sorte de roman d’autant plus original, qu’il ne ressemble pas mieux à un roman qu’à autre chose”.

destinado a um público receptor adulto e sofisticado que percebe sutilezas na combinação multimodal. É possível, mediante análise de semelhanças e diferenças entre esses dois produtos de mídia, seguir pelos três caminhos sugeridos por Müller para compreender as duas obras: como se dá o processo em certas produções midiáticas; quais são as interações possíveis entre diferentes dispositivos e como ocorre a reescritura intermidiática das histórias das mídias.

Considerações Finais

O exemplar do mangá *La Peste* (2021), de Ryota Kurumado, já não se encontra mais sobre a mesa de centro da minha sala de estar; essa adaptação, contudo, permanece entre as obras que instigam minha pesquisa. A complexidade imagética associada a outros modais presentes nesta adaptação incitam ponderações mais apuradas de reflexão e compreensão total deste produto de mídia.

A reflexão deste capítulo sugere que, por meio do uso de ferramentas analíticas do campo da Intermedialidade, é possível lançar um olhar crítico sobre o desempenho da imagem de forma isolada – representada em produtos de mídia sem a adição de outro modal – ou em composições com diversos modais – como apontado neste capítulo na HQ.

A investigação da difusão da linguagem e da comunicação que carregam forte mensagem imagética associada a outros modais leva a diferentes conclusões sobre a dinâmica que a mente receptora elabora para avaliar seu sentido. Adiciona-se a isso o repertório midiático do receptor e o contexto social, histórico e institucional no momento da disseminação do produto de mídia.

O estudo comparativo das semelhanças e diferenças entre as mídias soma a esse entendimento a instauração de paradigmas que constroem um arcabouço de referências que permite uma compreensão mais plena desses produtos e da mensagem veiculada. Essa perspectiva possibilita uma sistematização de modo mais didático do sentido que produtos de acentuada pluralidade modal provocam na circulação da comunicação.

Finalmente, a proliferação imagética e suas diferentes combinações com diversos modais solicitam do leitor/receptor um novo olhar e novos procedimentos cognitivos no que se refere à sua recepção. O receptor se vê em constante desafio diante de novas formas de perceber a imagem em sua complexidade e de discernir a função que ela desempenha na elaboração do significado da mensagem.

Referências Bibliográficas

- ALVES, L. M. “Aldo Manúcio e as Edições Aldinas”. *Ensaio e Notas*, 2019. Disponível em: <<https://wp.me/pHDzN-4W4>>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- AUBERT, A. C. (org.). *Monsieur Jabot*. R. Töpffer. Trad. Flávia Lago. São Paulo, Sesi-SP Editora, 2017.
- BOUTIN, J.-F. “De la paralittérature a la littérature médiatique multimodale”. In: LEBRUN, M.; LACELLE, N. & BOUTIN, J.-F. *La Littérature médiatique multimodale*. Québec, Presses de l’Université du Québec, 2012, pp. 33-43.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso*. São Paulo, Ed. Contexto, 2016.

- CLÜVER, C. “Inter Textus/Inter Artes/Inter Media”. Trad. Elcio Loureiro Cornelsen. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, vol. 14, n. 2, pp. 10-41, 2006. DOI: 10.17851/2317-2096.14.2.10-41. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18067>>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- DIONISIO, A. P. “Gêneros Textuais e Multimodalidade”. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. São Paulo, Parábola, 2012.
- ELLESTRÖM, L. *Midialidade: Ensaio sobre Comunicação, Semiótica e Intermedialidade*. Porto Alegre, EdIPUCRS, 2017.
- _____. *As Modalidades das Mídias II: Um Modelo Expandido para Compreender as Relações Intermediais*. Porto Alegre, EdIPUCRS, 2021.
- GROENSTEEN, T. *La Bande dessinée: mode d’emploi*. Bruxelas, Les Impressions Nouvelles, 2007.
- _____. *M. Töpffer invente la bande dessinée*. Bruxelas, Les Impressions Nouvelles, 2014.
- GUAZZELLI, E. & ROSA, R. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro, Biblioteca Azul, 2014.
- GUMBRECHT, H. U. “Materialidades da Comunicação: Viagem de uma Intuição”. In: SÜSSEKIND, F. & DIAS, T. (orgs.). *A Historiografia Literária e as Técnicas de Escrita*. Rio de Janeiro, Edições Casa de Rui Barbosa/Vieira e Lent, 2004.
- KURUMADO, R. & CAMUS, A. *La Peste*. S.l., Kazoku, 2021.
- LEHTONEN, M. “On No Man’s Land: Theses on Intermediality”. *Nordicom Review*, vol. 22, pp. 71-83, 2001.
- MITCHELL, W. J. T. “Palavra e Imagem”. Trad. A. Cipriani. In: DINIZ, T. F. N.; RAMAZZINA-GHIRARDI, A. L. & FIGUEIREDO, C. A. P. (orgs.). *Intermedialidade: Cinema e Adaptação – Palavra e Imagem – Transmidia(lidade)*. Montes Claros, Editora Unimontes, 2024, pp. 110-122.
- MÜLLER, Jürgen. “Intermediality and Media Historiography in the Digital Era”. *Acta Univ. Sapientiae, Film and Media Studies*, vol. 2, pp. 15-38, 2010.
- _____. *Vers l’intermédialité, histoires, positions et options d’un axe de pertinence*. Média Morphoses, 2006, pp. 99-110.
- RAMAZZINA-GHIRARDI, A. L. *Intermedialidade: Uma Introdução*. São Paulo, Editora Contexto, 2022.
- _____; DINIZ, T. F. N. & FIGUEIREDO, C. A. P. (orgs.). *Intermedialidade: Cinema e Adaptação – Palavra e – Imagem*. Montes Claros, Editora Unimontes, 2024.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da Linguagem e Pensamento: Sonora, Visual, Verbal*. São Paulo, Iluminuras/Fapesp, 2005.
- TÖPFFER, R. *Histoire de Monsieur Jabot*. Bourlapapey, bibliothèque numérique romande, 2014 [1833]. Disponível em: <https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf5/topffer_histoire_m_jabot-a5.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

Leitura e Argumentação na Educação Básica: Interfaces no Livro Didático de Língua Portuguesa

Sandro Luis da Silva

Introdução

Em pleno século XXI, ainda há muitos desafios a serem superados na escola básica, dentre eles, a leitura, entendida como um processo complexo que leva o indivíduo a interagir com o texto, a fim de que ele possa compreender a realidade em que está inserido.

Exames de alta escala, como Prova Brasil, Saresp etc., evidenciam a dificuldade que os alunos têm em ultrapassar a superfície do texto, ou seja, ir além do que está dito no texto, seja ele verbal, não verbal, escrito ou oral. Em outras palavras: não realizam gestos de leitura (Pêcheux, 1994).

O livro didático, considerado, nos limites deste artigo, um gênero de discurso multifacetado (Bunzen, 2005), caracteriza-se como um dos principais materiais didáticos utilizados nos exercícios escolares e, a partir dele, os professores levam (ou deveriam levar) os alunos a pensar a linguagem e a língua e o funcionamento dessas em diferentes situações de uso. Nem sempre os livros trazem atividades que contemplem esse objetivo, cabendo, então, ao professor desenvolver, a partir do que é proposto pelo livro didático, atividades que contemplem exercícios de leitura os quais ultrapassam a superfície do texto, ou seja, que levem os alunos a gestos de leitura (Pêcheux, 1994).

Acreditamos que a leitura é uma forma de os alunos adquirirem repertório para que possam ampliar a argumentação, muitas vezes trabalhada na escola, mas preocupada apenas com a escrita de texto dissertativo para o vestibular. É comum encontrarmos a argumentação restrita ao texto argumentativo para o vestibular, sem contemplar outras possibilidades e/ou gêneros discursivos em que a argumentação se faz presente.

No livro didático de língua portuguesa, por exemplo, é muito difícil encontrarmos exercícios cujo objetivo é levar o aluno a desenvolver a habilidade de leitura argumentativa. A maioria das atividades, quando há, restringe-se aos operadores argumentativos. Acreditamos que seja possível trabalhar a argumentação em atividades de leitura no processo de ensino e aprendizagem, pautando-se em uma visão de ensino voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, como é proposto, por exemplo, na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018). Segundo o documento

oficial, na competência geral número 7, recomenda-se que os professores organizem propostas didáticas que permitam aos estudantes “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]” (p. 9).

Quanto à leitura, o documento afirma:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 73)

Como se observa, a leitura, no contexto escolar, deve considerar os diferentes contextos sociais de modo a levar o aluno à argumentação, de modo que este se faça sujeito de um discurso e não mero reprodutor de posicionamentos, ideias ou textos.

Refletir sobre a leitura argumentativa na escola continua sendo um tema necessário, uma vez que a argumentação está presente em várias práticas sociais de leitura. Sem dúvida, não deixa de ser um grande desafio, pois os sujeitos – professores e alunos – precisam assumir posicionamentos, defender ou refutar ideias a partir da leitura realizada. Não se constitui em um exercício fácil, mas importante, pois leva o leitor a se ver no mundo, a participar dele de forma mais ativa em situações sociais a partir do uso das diferentes linguagens que permeiam a sociedade. Faz-se imprescindível dedicar um olhar atencioso à leitura argumentativa na educação básica, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio.

Tendo em vista essas palavras iniciais, temos como objetivo geral compreender como é trabalhada a leitura argumentativa em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Para atingir esse objetivo, foram eleitos os seguintes objetivos específicos: 1) buscar um possível conceito de leitura argumentativa; 2) entender o livro didático como um gênero de discurso que pode (ou não) facilitar o desenvolvimento da habilidade leitora do aluno da educação básica; 3) analisar uma atividade de leitura presente em um livro didático do oitavo ano do ensino fundamental (anos finais).

Metodologicamente, trata-se de um estudo predominantemente qualitativo, uma vez que se analisa como uma atividade de leitura do livro didático do oitavo ano do ensino fundamental (anos finais) viabiliza a leitura argumentativa. O livro didático de onde foi retirado o exercício *corpus* deste artigo é *Língua Portuguesa – Geração Alpha*, volume 8, cujos autores são Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Maria Virgínia Scopacasa, da Editora SM, aprovado pelo PNLD 2020.

O artigo está dividido em duas grandes seções: na primeira, trazemos algumas reflexões sobre leitura (Kleiman, 2004, 1992; Pêcheux, 1984), argumentação (Amos, 2020; Fiorin, 2015; Koch, 2000) e livro didático (Novela, 1981; Bunzen, 2005; Dionísio; Bezerra, 2006). Na segunda, apresentamos a análise do *corpus* escolhido para este artigo, seguida das considerações finais e referências.

Evidentemente que, dada a complexidade do assunto, não temos a pretensão de apresentar solução para o problema, mas sim levantar reflexões sobre um tema tão caro para o processo de ensino e aprendizagem, como também para a formação do professor de língua portuguesa, embora esse último tema não seja objeto de nossa discussão neste momento.

Leitura e Argumentação: O Que Dizer?

Tratar a leitura, seja qual for a sua perspectiva, requer atenção em todos os sentidos: seja quanto às questões epistemológicas, seja quanto à prática exercida em sala de aula.

Nos limites deste artigo, consideramos a leitura como uma prática social, pactuando com as ideias de Kleiman (2004). De acordo com a autora,

[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (p. 14)

Isso significa dizer que a leitura leva em consideração o contexto em que o sujeito-leitor está inserido. Vários são os modos de ler um texto, os quais remetem à construção social de saberes e envolvem interações, textos multissemióticos, mobilização de gêneros de discurso e argumentatividade.

É preciso, então, considerar alguns aspectos quando pensamos o ato de ler. O primeiro deles diz respeito à interação. Esta ocorre por meio da linguagem, que é um espaço de constituição do sujeito como ser social, implicando um processo de subjetivação na e pela linguagem.

A leitura é uma forma de o leitor interagir com e no mundo, provocando efeitos de sentidos a partir de um contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto, ao ler, são consideradas as formações discursivas do sujeito-leitor. Nesse sentido, a leitura se caracteriza como uma prática social, a partir de usos e funções específicas.

Nessa perspectiva interacionista de leitura, há pistas textuais e contextuais que favorecem o processo nessa atividade de ler. A partir dessa interação, a leitura leva o leitor a assumir posicionamentos, a tomar decisões em relação a um determinado tema trazido no bojo do texto lido.

Ao ler o texto, o sujeito mobiliza diversas linguagens – palavras, imagens, sons, gestos – de acordo com o gênero de discurso e com a situação em que ele (leitor) se encontra. Essa simbiose de linguagem caracteriza o aspecto multissemiótico do texto. A leitura também está ligada à atenção compartilhada. E, na contemporaneidade, quando múltiplas informações são veiculadas pelas diversas mídias, exigem-se novas habilidades de leitura de gêneros multissemióticos, imprescindíveis para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora, pois

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se

divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (Dionísio, 2008, p. 132)

Os diferentes gêneros de discurso que circulam socialmente nas diversas mídias exigem, então, a compreensão dessa semiose de linguagens para que seja(m) construído(s) sentido(s) para um determinado texto a partir de sua leitura.

A própria BNCC (Brasil, 2018) chama a atenção para a presença de textos semióticos ou multissemióticos presentes no dia a dia dos alunos. De acordo com o documento, na parte de Língua Portuguesa,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (Brasil, 2018, p. 68)

Como aponta o excerto, há diferentes gêneros – virtuais ou não – que exigem o conhecimento da linguagem para que haja uma interação, que acontece por meio da linguagem. Diríamos que, mais do que conhecer a linguagem, é preciso conhecer e compreender o seu funcionamento. O ensino da leitura, no caso deste artigo, da leitura argumentativa, requer reflexões que explicitem sua função no processo de ensino e aprendizagem, assim como a sua importância para a formação de leitores críticos.

De acordo com Koch (2000),

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso [...], tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. (p. 19)

Considerar a leitura como prática social e meio de interação permite-nos afirmar que ela possui argumentatividade, uma vez que, como afirmamos anteriormente, o leitor crítico não fica passivo diante do texto; ele se posiciona, atribui valor, faz reflexões, constrói discurso(s) a partir do que lê. Geraldi (1997) nos lembra que, se o texto diz algo ao leitor, esse, por sua vez, também diz algo ao texto e é nesse processo de interação que o leitor passa a construir sentido para o que lê.

Para que a compreensão discursiva associada à argumentativa possa ser compreendida, é preciso que haja conhecimento dos elementos textuais, linguísticos, semióticos. A argumentação também se caracteriza por um processo complexo, pois,

como aponta Koch (2000), “Perelman (1970) – filósofo e jurista –, ressalta que a argumentação visa a provocar ou a incrementar a ‘adesão dos espíritos’ às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão” (p. 20). E, para que esse fenômeno ocorra por meio da leitura, faz-se necessário que o leitor compreenda a articulação do texto em seu todo, considerando os elementos que o constituem – os verbais e os não verbais, isto é, os multissemióticos.

Para Plantin (2018), “O ponto final do processo argumentativo não é a persuasão vista como um simples estado mental, uma “adesão do espírito”; o último critério da persuasão completa é a ação cumprida no sentido sugerido pelo discurso, e a emoção cumpre um papel essencial nessa passagem ao ato” (p. 256).

Ao ler o texto, espera-se que o leitor tenha uma ação diante do lido, para que transforme o seu ponto de vista ou para que ratifique sua opinião; espera-se que ele se posicione, que tome uma atitude, que se transforme. E esse deve ser um dos propósitos da leitura, no caso deste artigo, da leitura argumentativa na escola.

Ainda nos pautando em Koch (2000), ressaltamos que “a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como texto básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual” (p. 23).

Pactuamos com essa ideia, uma vez que assumimos a concepção de discurso como uma ação sobre o outro, como um modo de interação (Maingueneau, 2015).

Outro aspecto que julgamos importante trazido por Plantin (2018) diz respeito à perspectiva dialogal sobre a argumentação. O autor afirma que esta permite colocar de outra forma a questão da persuasão, introduzindo a noção de coconstrução das conclusões no âmbito da argumentação colaborativa. Acreditamos que essa seja uma perspectiva pertinente para se pensar a leitura argumentativa a ser trabalhada em sala de aula, uma vez que a proposta de ensino na contemporaneidade está pautada no ensino colaborativo, cooperativo e dialógico.

O Livro Didático na Prática Pedagógica

Ao longo do texto, temos insistido na questão das possíveis interfaces entre leitura e argumentação, sobretudo porque o objeto deste estudo é a leitura argumentativa na escola. A esse respeito, é preciso tecer algumas considerações sobre o livro didático de língua portuguesa, uma vez que esse ainda é o material mais utilizado no processo de ensino e aprendizagem na educação brasileira.

Entendemos que o livro didático se caracteriza como um gênero de discurso, uma vez que possui um estilo, uma função social e um conteúdo. O livro didático é uma forma de materializar o currículo escolar no dia a dia da prática pedagógica ao ser usado nas atividades desenvolvidas pelos alunos e professor. Ressalte-se que, como nos lembra Ota (2009), “a presença do livro didático vai se firmando massivamente na sala de aula, constituindo-se, em muitos casos, segundo Coracini (2002, p. 17), a única fonte frequente de leitura de professores e professoras [...]” (p. 214). Acrescentamos que esse fato se estende também aos alunos. Nesse sentido, a nosso ver, esse material assume importância não só pedagógica, mas também social.

O livro didático caracteriza-se como um gênero de discurso multifacetado, que desempenha um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que leva os sujeitos à construção e à apropriação de conhecimento (Bunzen, 2005).

Após ser oficialmente instituído no Brasil, em 1938, pelo Decreto-Lei n. 1006, esse material didático foi adquirindo características próprias e se modificando de modo a atender a contextos históricos diversos. Sem nos aprofundarmos na questão, porque não é nosso objetivo, ressaltamos que, segundo Batista e Galvão (2009, p. 14), o livro didático “tem um passado, um presente e um futuro: tem uma história”. Ao longo do tempo, por exemplo, passou do impresso ao digital, numa tentativa de se aproximar da realidade em que está inserida a própria instituição escolar. E o incremento desse recurso pedagógico ocorre com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo é a distribuição gratuita de livros para as escolas públicas.

Ota (2009) nos alerta para o fato de que

Nos anos 70, por influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, a concepção de texto no LD começa a se ampliar, com a inserção, ao lado do texto literário, de textos jornalísticos e de histórias em quadrinho. Havia então uma ênfase excessiva nos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), que predominou até metade dos anos 80, quando começa a concorrer com uma concepção de texto de caráter pragmática, que leva em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade etc. (p. 218)

É a partir desse livro que os professores desenvolvem as atividades de leitura, produção textual e análise linguística com seus alunos, além de trabalhar a história da literatura, quando se pensa no ensino médio. O livro didático passa a ser o gênero por meio do qual o professor desenvolve sua prática pedagógica, uma vez que se constitui em um material didático com uma variedade de textos (gêneros discursivos) e atividades que levam (ou deveriam levar) os alunos ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. E, dentre as abordagens presentes, encontra-se aquela voltada para o texto argumentativo.

No que se refere à argumentação no livro didático, é muito comum voltar-se, sobretudo, para os gêneros jornalísticos – editorial, artigo de opinião –, além da produção de textos que visam aos exames vestibulares – a dissertação. As atividades linguísticas voltam-se para exercícios cujo teor envolvem predominantemente os marcadores argumentativos. Raras são as coleções em que se privilegia a leitura argumentativa, ou seja, atividades que visem ao

[...] confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta –, os sujeitos assumem, no discurso, diferentes papéis actanciais; todos os elementos semióticos têm valor argumentativo e os envolvidos são motivados a sustentarem com argumentos a discussão que se gera a partir de uma pergunta que coloca um assunto em questão. (Azevedo; Monte; Reis, 2021, p. 115)

O livro didático caracteriza-se como um gênero de discurso e, conseqüentemente, está situado num contexto sócio-histórico e a escola precisa resgatá-lo como uma das possíveis estratégias para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, a partir do trabalho com os diferentes textos que o compõem. Para que esse fato ocorra, o professor precisa ter em mente a concepção semiótica de texto e a consciência do quanto a argumentação se faz presente e necessária cada vez mais na sociedade contemporânea,

o que exige um trabalho que favoreça o desenvolvimento da argumentação em atividades de leitura, também.

Análise: A Leitura Argumentativa no Livro Didático de Língua Portuguesa

Este artigo, como dito na introdução, apresenta a análise de uma atividade de leitura contida no livro didático de língua portuguesa *Geração Alpha Língua Portuguesa: Ensino Fundamental Anos Finais*, vol. 8, 2. ed. São Paulo, Edições SM, 2018, cujos autores são Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Maria Virgínia Scopacasa.

O livro traz uma “Apresentação”, dirigindo-se aos alunos, na qual expõe alguns pontos sobre o ser jovem no século XXI, assim como o tipo de atividades contidas no livro, as quais visam à interação. Fica bem clara nessa parte deste material didático que os enunciadores almejam a formação de cidadãos críticos, como se percebe no último parágrafo: “Desejamos, também, que esta coleção contribua para que você se torne um(a) jovem atuante da sociedade do século XXI, que seja capaz de questionar o mundo à sua volta e de buscar respostas e soluções para os desafios presentes e para os que estão por vir” (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p. 3).

Nesse excerto, é possível inferir a necessidade de o jovem saber argumentar, uma vez que, segundo o texto, espera-se que eles sejam capazes de “questionar o mundo” e, para que esse fato ocorra, é preciso assumir pontos de vista, posicionamentos. De acordo com Amossy (2020), “quando fazemos uma asserção, devemos ser capazes de sustentá-la com boas razões se quisermos que seja aceita por nosso interlocutor” (p. 25). As atividades de leitura propostas, a princípio, levam (ou deveriam levar) os alunos a compreender os mecanismos de organização dos textos para que se possa perceber a argumentatividade que se faz presente neles.

Para entender a estrutura do livro, elaboramos o quadro 11.1.

Quadro 11.1 Estrutura do livro didático *Geração Alpha*, volume 8

Unidades	Oito
Capítulos	Dois em cada unidade, com exceção da unidade 3, que apresenta um capítulo extra – “De olho no espaço público”
Seções	Cinco: Texto de abertura (leitura de imagem) Texto em estudo Língua em estudo Língua na real Escrita em pauta/Agora é com você

Fonte: elaborado pelo autor

Tendo em vista a divisão das unidades que constituem o livro, há um pressuposto de que o professor irá trabalhar, por bimestre, duas unidades, que apresentam atividades de língua (exercícios de gramática, de leitura e de produção textual, sobretudo a escrita, que predomina no volume).

Encontram-se ao longo do livro diversos gêneros de discurso: crônicas, histórias em quadrinhos, imagens publicitárias, fotografias, reportagens, textos publicitários, contos, dentre outros. Chama-nos a atenção que esses gêneros, quando trabalhados para o estudo da gramática, não se limitam aos aspectos formais; além de análise linguística, as atividades propõem reflexões sobre a temática abordada no texto, o que consideramos um ponto muito positivo da obra. O texto não é pretexto para estudo gramatical. Como aponta Antunes (2003), ao se referir à gramática no processo de ensino e aprendizagem:

[...] a inclusão natural da gramática significa a sua inevitável e funcional aplicação, sempre que nos dispomos a dizer qualquer coisa. Os nossos textos se fazem, inevitavelmente, com *substantivos*, *adjetivos*, *verbos*, *pronomes*, *conjunções* e outras categorias gramaticais. O que precisa também ser ressaltado é que, se o texto se faz com palavras, seu sentido, sua função não resultam simplesmente dessas palavras. Existem outros elementos e fatores que medeiam e regulam a interação. (pp. 119-120)

A atividade de leitura, objeto deste texto, encontra-se, no livro em análise, em vários momentos, uma vez que a todo instante o enunciador pede para os alunos refletirem sobre o que foi desenvolvido seja na atividade de gramática, seja na atividade de produção textual e naquelas destinadas à leitura propriamente dita, que compõem a seção “abertura de capítulo” e “texto em estudo”.

Passamos agora para a análise da atividade de leitura, a fim de verificar em que medida ela vai ou não ao encontro das características da leitura argumentativa.

A BNCC (2018), assim como os PCN de Língua Portuguesa (1998), consideram o texto como unidade de ensino. Fica explicitado no documento de 2018 a perspectiva linguístico-discursiva para o trabalho com texto em sala de aula, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

Antes de ir para o texto de abertura, os autores lançam algumas questões para os alunos, as quais direta ou indiretamente estão relacionadas com os gêneros a serem estudados na unidade. Segundo os autores,

Nesta unidade [ao se referirem à unidade 3], por meio da leitura de diários íntimos, você vai conhecer o relato de pessoas que vivenciaram um momento muito difícil da história da humanidade. Depois, vai ler uma declaração e uma petição *on-line* para compreender a importância social e a estrutura composicional desses gêneros. (Nogueira; Marchetti; Scopacasa, 2018, p. 75)

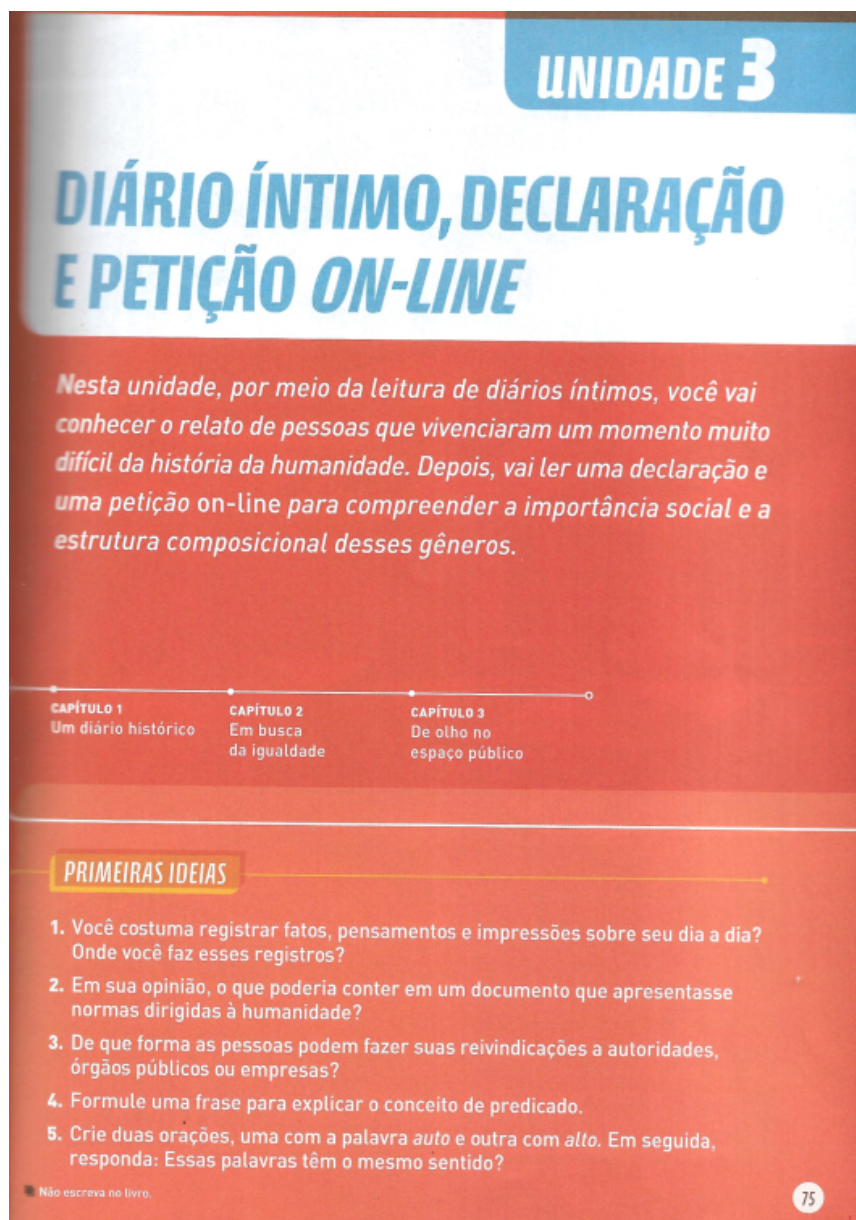


Figura 11.1 Página de abertura da unidade 3 do livro. Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018 p. 75).

Pode-se observar que as questões levam os alunos a fazer uma leitura de seu cotidiano e se posicionar, por meio de argumentos que justifiquem as colocações a serem feitas. De acordo com Plantin (2008a), a argumentação se desencadeia na interação entre os argumentos, no momento em que há uma oposição entre pontos de vista a partir de uma questão argumentativa. Para o autor, “a situação argumentativa é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (Plantin, 2008a, p. 64).

A atividade proposta pelo livro abre a possibilidade de os alunos expressarem seus pontos de vista; oportuniza aos alunos terem voz, de modo a se fazerem sujeitos discursivos, sobretudo as três primeiras questões, em que eles precisam recorrer à memória discursiva.

Na seção denominada “texto de abertura (leitura de imagem)”, que abre a unidade, apresenta-se a seguinte proposta:

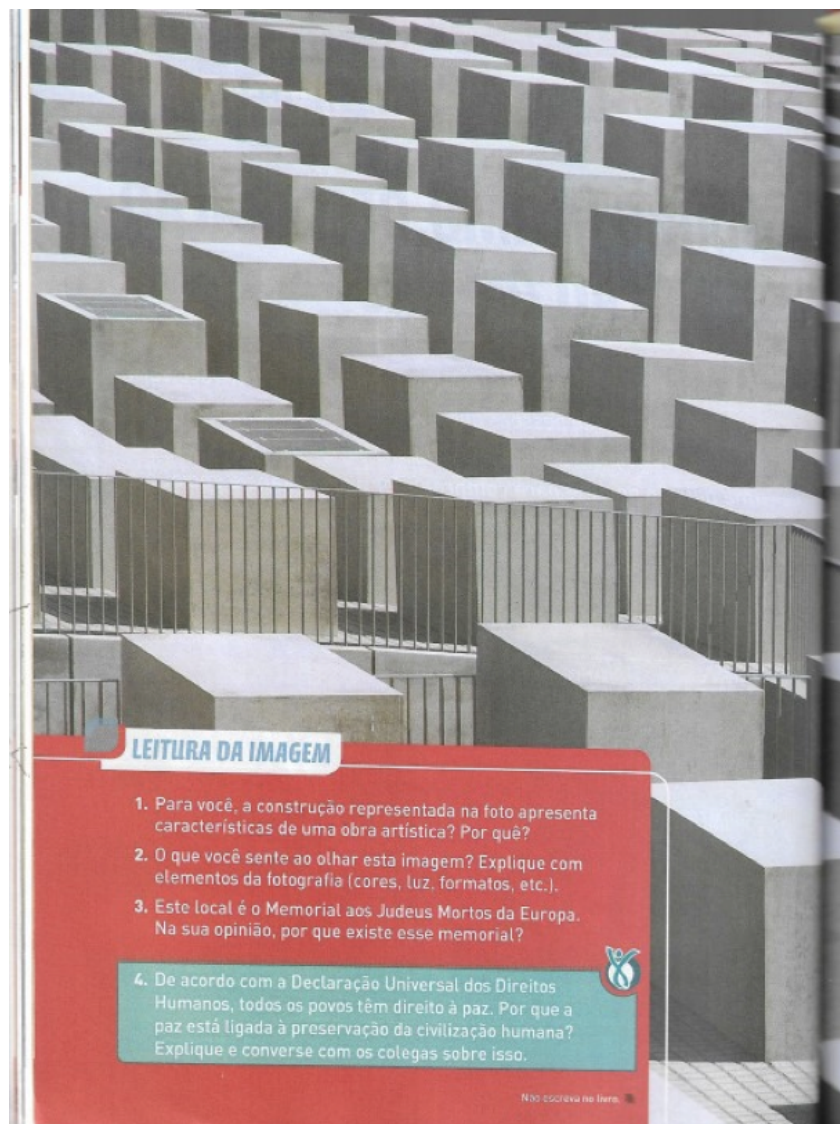


Figura 11.2 Atividade de leitura: leitura da imagem. Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018, p. 76).

Trata-se do texto de abertura do capítulo 1 da unidade 3, que traz a foto do Memorial aos Judeus Mortos (Memorial do Holocausto), em Berlim (foto de 2008). São propostas quatro questões que motivam os alunos a reflexões interessantes sobre si e sobre o mundo. O professor pode aproveitar essas atividades para envolver os alunos na construção de textos orais, por meio de debate, por exemplo.

As questões abrem a possibilidade de o aluno pensar na construção de texto por meio de outras linguagens – cores, luzes, formatos etc. –, mostrando ao aluno que o texto não é apenas constituído por palavras, indo ao encontro do que é proposto pela BNCC (2018). Segundo o documento,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 67)

As reflexões colocam o aluno na posição de um leitor ativo, que precisa estar atento às condições de produção, circulação e recepção do texto. Ele precisa ter habilidade para avaliar a articulação do texto, a fim de construir possíveis efeitos de sentido a partir da leitura realizada. As questões levam o aluno à problematização, à elucidação e a provar por meio de argumentos seu posicionamento em relação ao tema tratado, caracterizando-se, assim, um exercício de gesto de leitura e capaz de mostrar-se um leitor competente, ou seja, aquele que

[...] compreende o que lê; que consegue ler entrelinhas, identifica elementos implícitos; estabelece relações entre o texto e seus conhecimentos prévios sobre o assunto; que sabe que um texto pode ter vários sentidos. Um leitor competente é alguém que consegue selecionar os textos e trechos necessários para suprir sua necessidade; consegue escolher e aplicar as estratégias de leitura que melhor favoreça a compreensão do texto, por fim, um leitor é competente quando utiliza, em sua vida pessoal ou comunitária, o sentido que conseguiu construir em suas leituras. (Solé, 1998, p. 98)

Quando esses alunos compreendem o que leem, mostram-se competentes para argumentar, para se posicionar, uma vez que o texto passa a ter sentido para a realidade em que eles estão inseridos, promovendo, assim, a interação. Nesse sentido, a atividade proposta pelo livro didático caracteriza-se como uma prática social, pois faz com que o aluno se interligue a outros textos, a outras leituras, resgatando sua memória discursiva e, conseqüentemente, pensando sobre a realidade em que está inserido.

Ao pensarmos na ideia do gesto, no sentido literal da etimologia, compreendemos que o gesto de leitura, na perspectiva discursiva, está intrinsecamente ligado ao ato de se apropriar da leitura, considerando as experiências e vivências pessoais, sociais, culturais do leitor, seguindo para a lógica do pertencimento. O ato de apropriação da leitura permite que os leitores promovam suas interpretações subjetivas ligadas à construção coletiva, o que consolida, dentro da abordagem discursiva, gestos de leitura.

O conceito de gesto de leitura é atribuído aos escritos e às reflexões teóricas pecheutianas, ao se falar “de um espaço polêmico das maneiras de ler; numa leitura interpretativa” (Pêcheux, 2010, p. 59) e, ainda, tendo em vista uma leitura que se faz entre “a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar quanto deslocar sentidos” (Orlandi, 2020, p. 46). Essas leituras caracterizam gestos diferentes, tendo como ponto norteador os conhecimentos prévios dos leitores, sua formação discursiva e as relações que cada sujeito-leitor traz para a discussão e podem ser um possível caminho para a participação efetiva na construção de sentidos para um mesmo texto.

Ler um texto pressupõe ações conjuntas, as quais envolvem valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas. A leitura revela uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em

que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (Kleiman, 2013, pp. 16, 17).

A proposta leva os alunos a buscarem informações sobre o Memorial dos Judeus, a relacionarem a temática à Declaração Universal dos Direitos Humanos, à questão da paz, como fica explicitado na questão três e quatro. Essas informações levam os alunos a ampliarem o repertório de modo que possam argumentar com consistência.

A atividade leva, então, os alunos a realizar, por meio de um gesto de leitura, uma leitura argumentativa, uma vez que essa é associada aos usos da leitura em diferentes situações comunicativas, no caso, na aula de leitura, os estudantes precisam resgatar o momento histórico do fato (morte dos judeus – holocausto), as relações sociais estabelecidas (naquele momento e no momento em que eles se encontram), as experiências e as expectativas que eles possuem e criam a partir da leitura do texto-imagem. A leitura do texto promove a interação, elemento essencial para a caracterização da leitura argumentativa.

As questões propostas na atividade analisada exigem dos alunos a organização das representações – no caso a relação entre a foto e a obra de arte –, levando-os a analisar o tema proposto. Além disso, os alunos precisam ter conhecimento do que seja o Memorial. Portanto, é preciso pesquisar, para que possam se situar naquele contexto e com ele estabelecer relações. No caso, precisam saber sobre o holocausto, para que eles possam construir sentidos para o que leem. Dados esses dois elementos – organização das representações e estabelecimento de relações com o contexto –, os alunos podem realizar inferências a partir da compreensão do texto e, assim, posicionar-se, argumentar, assumindo-se como sujeito de discurso. Todas essas etapas caracterizam a leitura argumentativa.

A leitura argumentativa exige, dessa forma, um comportamento interdisciplinar do leitor, uma vez que este precisa estabelecer relações com diferentes áreas do conhecimento para entender a prática social que se estabelece no texto.

Esta atividade de leitura promovida pelo livro didático Geração Alpha mobiliza os alunos de modo que os leve a levantar hipóteses, a construir pontos de vista, abrindo espaço para que eles construam seus posicionamentos por meio de argumentos, buscados, inclusive, em sua memória discursiva.

Considerações Finais

A leitura transforma o ser humano; é por meio dela que o homem dá sentido à realidade, ao mundo em que ele está inserido. Cabe à escola fazer com que os alunos descubram a leitura, a importância assumida por ela para que ocorra a interação entre os sujeitos.

As práticas escolares precisam favorecer atividades que levem os discentes ao desenvolvimento da habilidade leitora, assim como a habilidade para argumentar, posicionar-se diante de um determinado assunto presente no texto lido.

Como apontamos ao longo desse artigo, o livro didático, entendido como um gênero de discurso, assume um papel social e pedagógico muito relevante na escola. Por

meio dele, muitos alunos têm acesso à prática de leitura. Faz-se necessário que se pense nas atividades de leitura como meio de os alunos descobrirem possibilidades de ser e de estar no mundo, de modo a torná-lo mais significativo para eles.

Procuramos evidenciar que a leitura argumentativa é um meio de promover o entendimento de determinado tema, analisando os recursos multissemióticos que compõem um texto, seja ele verbal, seja não verbal ou verbo-visual.

Nesse sentido, o livro didático analisado propõe atividades que favorecem o desenvolvimento da habilidade leitora argumentativa dos alunos do ensino fundamental (anos finais).

Embora não seja o foco deste artigo, insistimos na ideia de que, para que se realize um gesto de leitura, o professor precisa ser um leitor bem formado e bem informado. A formação do professor – inicial e continuada – é fundamental para que esse tipo de leitura aconteça no processo de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- AMOSSY, Ruth. *A Argumentação no Discurso*. Trad. E. L. Piris e M. Olímpio-Ferreira. São Paulo, Contexto, 2020.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português – Encontro & Interação*. São Paulo, Parábola, 2003.
- AZEVEDO, I. C. M.; MONTE, N. S. & REIS, L. R. “Leitura Argumentativa na Escola: Propostas Didáticas Fundadas na Perspectiva Interacional da Argumentação”. *Linha D’Água*, vol. 34, n. 3, pp. 108-131, set.-dez. 2021.
- BATISTA, A. A. G. & GALVÃO, A. M. de O. *Livros Escolares de Leitura no Brasil – Elementos para uma História*. Campinas, Mercado de Letras, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC)*. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEB, 1998.
- BUNZEN, C. *Livro Didático de Língua Portuguesa: Um Gênero de Discurso*. Dissertação de mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- CORACINI, M. J. (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, Pontes, 2002.
- DIONÍSIO, A. P. “Gêneros Multimodais e Multiletramento”. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino*. 3. ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo, Contexto, 2015.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. “Abordagens da Leitura”. *Scripta*, vol. 7, n. 14, pp. 13-22, 1º sem. 2004.
- _____. *Oficina de Leitura – Teoria & Prática*. Campinas, Pontes, 2013.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. 6. ed., São Paulo, Cortez, 2000.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurso*. Trad. S. Possenti. São Paulo, Parábola, 2015.
- NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. & SCOPACASA, M. V. *Língua Portuguesa – Geração Alpha*, vol. 8. São Paulo, SM Educação, 2018.

- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 9. ed., São Paulo, Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- _____. *Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. 5. ed., Campinas, Pontes, 2020.
- OTA, I. A. da S. “O Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil”. *Educar*. Curitiba, n. 35, pp. 211-221, 2009.
- PÊCHEUX, M. “Ler o Arquivo Hoje”. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de Leitura – Da História no Discurso*. Campinas, Editora da Unicamp, 2010, pp. 55-66.
- _____. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, Pontes, 1994.
- PLANTIN, C. *A Argumentação: História, Teoria, Perspectiva*. Trad. M. Marcionilo. São Paulo, Parábola, 2008.
- _____. “‘Não se Trata de Convencer, mas de Conviver’: A Era Pós-Persuasão”. Trad. W. de J. S. Castro e E. L. Piris. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 15, pp. 244-269, 2018 [2011].

O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura no Modelo Transacional e Seu Potencial Diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Dahlin Pereira Penha Lucas
Rita Jover-Faleiros

Introdução

Quais procedimentos mobilizar para promover situações de leitura literária em contexto didático? Como apreender os processos de leitura realizados pelos leitores em formação nesse contexto? Como avaliar seu desenvolvimento? Este texto tem como objetivo investigar as potencialidades do ensino explícito de estratégias de leitura tal como proposto na obra *Lire et apprécier les romans en classe* (Ler e refletir sobre romances em sala de aula), inédita no Brasil (Hébert, 2019), um dos princípios constitutivos do modelo transacional para promover a leitura integral de romance em sala de aula. A partir do dispositivo do diário de leitura, propomos uma leitura crítica do modelo transacional de modo a analisar de que forma a proposta metodológica de Hébert (2019), fundamentada nos Programas de Formação de Educação Básica Quebequense (Quebec, 2001, 2006, 2011a, 2011b) e seus documentos complementares, podem ser aproximados das competências da BNCC (Brasil, 2018) relativas ao eixo de leitura.

A pesquisadora canadense Manon Hébert (2019), integrante da rede internacional de pesquisadores inscritos no paradigma teórico e metodológico (no campo da didática da literatura) orientado sob a égide das noções de *sujeito-leitor e escritor* (Massol, 2017), propõe esse dispositivo denominado modelo transacional. Trata-se de conjunto complexo, fruto, primeiramente, de seu trabalho de doutoramento e do acúmulo das pesquisas desenvolvidas posteriormente, ao longo de vinte anos, a propósito do ensino da leitura literária realizadas no contexto do ensino fundamental da disciplina de Língua Francesa na província canadense do Québec, em escolas majoritariamente francófonas da cidade de Montréal. Sua pesquisa é fundamentada teoricamente pelos trabalhos no âmbito dos estudos literários, pelo modelo de leitura literária dito *transacional*, desenvolvido por Louise Rosenblatt (1995), cujas proposições estão nas origens da escola norte-americana

do *reader response* (Booth, 1995); pelos construtos de Vygotsky (1985) acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente¹, para pensar a negociação dos sentidos construídos na experiência da leitura literária entre alunos em contexto didático; e pela sistematização, no âmbito da ciência cognitiva, de um modelo que descreve os processos e estratégias em jogo no ato da leitura elaborada por Jocelyne Giasson (1990).

No modelo transacional, tal como formulado pela autora, o ensino explícito de estratégias de leitura é realizado como uma das etapas do dispositivo didático: o professor, em sala de aula, é responsável por modelizar estratégias de leitura que mobilizou para ler determinado texto, como forma de explicitar seus processos em jogo no ato da leitura. O objetivo desta intervenção é de oferecer exemplificação em que se explicita não apenas o resultado do processo de leitura, mas como esse leitor proficiente chegou a esse resultado. As estratégias de leitura são sempre vinculadas às noções literárias apropriadas para a faixa etária da turma e contemplam elementos da narrativa como, por exemplo, o enredo, personagens, estilo do autor e valores morais relevantes. Em seguida, Hébert (2019) apresenta uma divisão do romance, com tempo de leitura em sala de aula, para que os estudantes programem pausas em sua leitura para registrar em *post-its* estratégias de leitura e noções literárias consideradas relevantes de serem compartilhadas no círculo de leitura com outros aprendentes. Em um segundo momento, os alunos registram – em seus diários de leitura, a partir da tipologia estabelecida e representada por pictogramas – que estratégias mobilizaram para realizar a leitura de um excerto de romance cuja leitura integral será feita ao longo de várias semanas, e, em seguida, desenvolvem um comentário sobre a interpretação do excerto, que é também objeto de discussão realizada no âmbito de um grupo de alunos (círculo de leitura). O modelo transacional é, pois, composto por diferentes etapas de trabalho a serem realizadas. Seu objetivo, diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos para ler literatura, é de “mudar suas atitudes ou sua relação com o texto escrito” (Hébert, 2019, p. 1), pois, segundo a autora, os trabalhos na área da leitura indicam que o que tornaria uma leitura literária é a forma como se lê e menos aquilo que é lido. Para Hébert (2019): “[...] se buscamos melhorar a motivação para ler e contribuir para modificar os hábitos e atitudes dos alunos [em dificuldade de leitura] a esse respeito, é necessário dar tempo para a dimensão metacognitiva do ato de ler e buscar maneiras de fazer com que os alunos se expressem a esse respeito” (p. 1)².

A obra *Lire et apprécier les romans en classe* (Hébert, 2019) é destinada prioritariamente a professores do ensino básico. É estruturada em oito capítulos, ao longo dos quais se delineia a proposta metodológica da autora, amparada pelos autores acima enunciados. Hébert oferece, em seu dispositivo, recursos para uma conscientização dos alunos sobre seus hábitos, conhecimentos e habilidades de leitura; uma reflexão do que está em jogo na seleção das obras literárias a serem lidas em sala de aula; um ensino explícito de estratégias de leitura para ler e refletir sobre romances; uma abordagem dos

1. Ainda que seja possível encontrar traduções do conceito como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato, neste artigo, será considerada a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente por se entender que se trata de um “campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia” (Prestes, 2010, p. 174).

2. No original: “[...] si l’on entend améliorer la motivation à lire et contribuer à changer les habitudes et les attitudes des élèves [en difficulté de lecture] à ce sujet, il faut accorder du temps à cette dimension métacognitive de l’acte de lire et trouver des moyens de les faire d’abord s’exprimer à ce sujet”.

conceitos literários mobilizáveis para a leitura e a reflexão de textos literários; uma abordagem da escrita que ampare o aprofundamento das leituras na constituição de um diário centrado nas estratégias de leitura; uma aprendizagem da redação de diários de leitura de maneira diferenciada e formativa; uma aplicação do círculo de leitura centrado nas estratégias de leitura; e, finalmente, uma abordagem de comentários literários realizados oralmente em sala de aula, no contexto de círculo de leitura entre alunos.

Cada um dos capítulos é composto por textos introdutórios e teóricos, por meio dos quais ora se contextualiza a pesquisa, ora se apresentam conceitos fundamentais para a abordagem; trata-se de objetivos específicos para o professor. O livro também compreende diversas tabelas, em que se sistematizam referências a documentos oficiais canadenses para a educação básica e seu histórico, etapas das estratégias de leitura e noções de literatura em estudo, trechos de escrita e depoimento de alunos e fotos das capas dos livros em leitura. O diário de leitura, dispositivo fundamental para o percurso de leitura e reflexão tal qual proposto por Hébert (2019), compreende a última etapa do modelo transacional, no qual os estudantes elaboram comentários sobre sua experiência de leitura.

Hébert (2019) afirma que o ensino explícito tem como um dos objetivos a tomada de consciência pelo jovem leitor sobre seu papel ativo em seu processo de leitura. A autora concebe o modelo transacional, com base em Giasson (1990), dentro de uma lógica de três verbos: dizer, mostrar e guiar. Desde o início da proposta com o ensino explícito das estratégias de leitura às etapas de prática com o diário de leitura e dinâmica com os círculos de leitura, a abordagem compreende a comunicação, a demonstração do raciocínio e a orientação próxima ao estudante.

Manon Hébert (2019) sugere, então, o seguinte percurso: 1) definir a estratégia; 2) explicitar o processo mental; 3) a prática guiada e nivelada; 4) a prática independente; 5) as retroações e questionamento; e 6) as retomadas. Ao considerar o conjunto de etapas do ensino explícito, torna-se evidente a escolha de utilizar pictogramas para representar as estratégias de leitura. Atribuir imagens às estratégias de leitura concretiza visualmente um processo mental e abstrato aos estudantes e constitui-se como uma demonstração do pensamento de um leitor que usa com maior precisão estratégias de leitura, o professor.

As Estratégias de Leitura e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) consiste em um documento elaborado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e tem como objetivo nortear os princípios para que instituições escolares de educação básica em todo o país elaborem seus currículos. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades para todo o ciclo escolar e tem como propósitos orientadores a formação de um indivíduo integral, ético e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC define competências e habilidades, respectivamente, como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.

8). Estabelece, também, dez competências gerais para a educação básica que englobam desde a valorização de conhecimentos histórico-culturais até o exercício da investigação, o uso de diferentes linguagens, a compreensão de tecnologias digitais, a argumentação com base em fatos e a formação de um indivíduo autônomo, cooperativo e empático.

As estratégias de leitura são referenciadas direta e indiretamente ao longo da BNCC. De acordo com o levantamento de Lopes-Rossi (2021) em seu artigo “Práticas de Leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se Fundamentam e como Realizá-las em Sala de Aula?”, elas são explicitamente elencadas em um quadro sem título, no qual são propostas sete dimensões para o tratamento das práticas leitoras. Segundo a autora, é possível subentender a filiação teórica da Base Nacional Comum Curricular à sociocognição por meio das 58 habilidades de leitura que o documento relaciona. Na BNCC, os seguintes aspectos cognitivos são ressaltados do processo de leitura: “estratégias de leitura, inferência, sumarização, processos de resolução de problemas, planejamento e monitoração da compreensão, levantamento de hipóteses, acionamento de conhecimentos prévios” (Lopes-Rossi, 2021, p. 15).

Estratégias e Procedimentos de Leitura: O Conhecimento dos Processos e Autogestão da Compreensão

Buscando subsidiar a análise comparativa entre pontos relevantes do modelo de Hébert (2019) e a BNCC (Brasil, 2018), bem como complementar estudos sobre o ensino de estratégias de leitura na abordagem de textos literários em contexto escolar, propõe-se, nos quadros a seguir, a segmentação das habilidades propostas para estratégias e procedimentos de leitura em dois grupos: as habilidades que se referem aos conhecimentos dos processos, as habilidades que se aproximam de uma autogestão da compreensão. Ainda que a BNCC não mencione o trabalho com a metacognição ao longo do documento, entende-se que, ao tratar orientações sobre estratégias de compreensão e procedimentos de leitura, a metacognição seria acionada na medida em que as habilidades citadas mobilizam do leitor uma reflexão sobre seu processo e experiência de leitura a fim de aprimorar sua compreensão leitora. Dessa forma, pareceu-nos apropriado fundamentar a divisão proposta nos estudos de Giasson (1990) e Paris *et al.* (1987), os quais categorizam a metacognição como o conhecimento dos processos e autogestão da compreensão. Enquanto a primeira categoria se refere aos conhecimentos do leitor sobre seus recursos cognitivos, isto é, as estratégias de leitura a serem utilizadas; a autogestão da compreensão se refere a um momento anterior à leitura, no qual se consideram seus objetivos, seu repertório de estratégias e sua reflexão de como e quando utilizá-las.

- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.

- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.
- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. –, reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.

Figura 12.1 Habilidades listadas pela BNCC para estratégias e procedimentos de leitura relacionados aos conhecimentos dos processos. Fonte: elaborada pelos autores a partir de Brasil (2018).

As habilidades enquadradas acima relacionam-se, a nosso ver, aos conhecimentos dos processos na medida em que definem habilidades diretamente associadas à leitura, ou seja, mobilizam uma variedade de articulações do leitor com o texto. Essa relação que o leitor estabelece com a leitura compreende desde o estabelecimento de relações entre texto e conhecimentos de diversas ordens do leitor à identificação ou localização de elementos textuais mais globais ou específicos, bem como explícitos e implícitos.

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.

Figura 12.2 Habilidades listadas pela BNCC para estratégias e procedimentos de leitura relacionadas à autogestão da compreensão. Fonte: elaborada pelos autores a partir de Brasil (2018).

Ao levar em consideração o quadro de estratégias e procedimentos de leitura listados pela BNCC (figura 12.1), quatro habilidades nos chamaram a atenção devido ao seu caráter relacionado especificamente aos procedimentos de leitura, isto é, comportamentos que os leitores podem considerar antes, durante ou depois da leitura para compreender melhor. É significativo destacar em todas as habilidades a utilização do termo “objetivo” e, desse modo, evidencia-se um direcionamento do leitor a uma postura de planejamento e preparação em relação ao texto que será lido.

A primeira habilidade, por exemplo, “Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas

familiares” (Brasil, 2018, p. 74), demanda do leitor a percepção do gênero textual, literário ou discursivo e o suporte por meio do qual o texto se materializa, de maneira que se possam selecionar procedimentos e operar uma leitura independente, tendo em vista, também, os objetivos que contextualizam a situação de leitura. Diferentemente das habilidades da figura 12.1, que articulam texto e leitor durante a experiência de leitura e configuram ferramentas de intervenção no processo de compreensão, as habilidades da figura 12.2 explicitam procedimentos de como e quando interagir com o texto e, por isso, autogestão da compreensão. A terceira habilidade, por sua vez, “Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos” (Brasil, 2018, p. 74), enumera uma série de verbos para o tratamento da informação partindo da premissa dos diferentes objetivos com que se pode abordar um texto. A última habilidade da figura 12.2 se refere ao hipertexto: reitera uma postura de leitura não linear e considera as diversas possibilidades de expansão da leitura por meio de acesso via *link* a outros textos relacionados e abertos em diferentes janelas no navegador. Ressalta-se, portanto, essa pluralidade de conexões possíveis – característica de alguns textos em suporte *on-line* – também tendo como horizonte seus objetivos de leitura.

Estratégias de Leitura em Diálogo

Ao considerar o modelo transacional e as estratégias de leitura sistematizadas por Hébert (2019), esta seção se propõe a estabelecer pontos de convergências entre as habilidades previstas para estratégias e procedimentos de leitura na BNCC e o repertório didatizado por meio de pictogramas proposto pela pesquisadora, cujo objetivo seria o de facilitar um ensino explícito das estratégias de leitura. Para isso, utilizamos como recurso o quadro “Habilidades listadas pela BNCC para estratégias e procedimentos de leitura relacionados aos conhecimentos dos processos” (figura 12.1), no qual, a nosso ver, constam as habilidades relacionadas às estratégias de leitura. O quadro 12.1 apresenta uma possibilidade de aproximação entre a BNCC e o repertório de estratégias de leitura organizado por Hébert (2019).

Quadro 12.1 Aproximações entre estratégias e procedimentos de leitura da BNCC com repertório de estratégias de leitura do modelo transacional

ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE LEITURA LISTADOS NA BNCC (BRASIL, 2018)	ESTRATÉGIA DE LEITURA DIDATIZADA POR HÉBERT (2019)	PICTOGRAMA REPRESENTATIVO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA (HÉBERT, 2019)
1) Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.	Sentir, identificar-se: Observo as emoções que sinto durante a leitura; eu me coloco no lugar das personagens.	

	Fazer conexões: Eu faço conexões entre outras partes dos textos, outros autores, situações e obras.	//
	Visualizar: Eu visualizo uma cena ou um filme em minha mente.	
	Avaliar, julgar: Eu explico minha opinião de acordo ou desacordo.	
	Rer, rer sua opinião: Pauso minha leitura para rer uma palavra ou passagem.	
2) Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.	Predizer: Eu imagino em seguida o que pode acontecer	→
	Deduzir, inferir: Eu completo algumas informações significativas no texto.	
3) Localizar/recuperar informação.	Rer, rer sua opinião: Pauso minha leitura para rer uma palavra ou passagem.	
4) Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado	Questionar-se: Eu me interrogo, faço uma pergunta a mim mesmo/a.	? + H ^o

de palavras ou expressões desconhecidas.	Deduzir, inferir: Eu completo algumas informações significativas no texto.	
	Rer, rever sua opinião: Pauso minha leitura para rer uma palavra ou passagem.	
5) Identificar ou seleccionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.	Procurar o sentido: Eu reflito sobre significados possíveis para a narrativa e às intenções que o/a autor/a pode ter.	
	Deduzir, inferir: Eu completo algumas informações significativas no texto.	
	Rer, rever sua opinião: Pauso minha leitura para rer uma palavra ou passagem.	
6) Apreender os sentidos globais do texto.	Esquematizar: Eu faço um esquema ou um desenho para me ajudar a compreender melhor ou para expressar algo.	
	Deduzir, inferir: Eu completo algumas informações significativas no texto.	
	Rer, rever sua opinião: Pauso minha leitura para rer uma palavra ou passagem.	
7) Reconhecer/inferir o tema.	Deduzir, inferir: Eu completo algumas informações significativas no texto.	

	Reler, rever sua opinião: Pauso minha leitura para reler uma palavra ou passagem.	
8) Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. –, reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.	Fazer conexões: Eu faço conexões entre outras partes dos textos, outros autores, situações e obras.	
	Deduzir, inferir: Eu completo algumas informações significativas no texto.	

Fonte: elaborada pelos autores.

Na primeira coluna do quadro 12.1, foram identificadas as habilidades previstas na BNCC para estratégias e procedimentos de leitura tal como foram listadas. Em seguida, foram associadas, na coluna do meio, de acordo com o processo de compreensão descrito, às estratégias de leitura presentes na obra de Hébert (2019). Na última coluna, por sua vez, foi ressaltado o pictograma que a autora propôs como representação das estratégias de leitura para fins didáticos. As habilidades foram numeradas a fim de que possam ser retomadas mais facilmente durante a análise. O quadro acima, deste modo, se propõe a relacionar algumas das orientações para o trabalho com estratégias e procedimentos de leitura do documento brasileiro com o repertório sintetizado por Manon Hébert, em acordo com documentos oficiais quebequenses, a fim de subsidiar práticas docentes por meio da especificação de processos de compreensão aos quais a BNCC faz alusão.

Na medida em que o quadro foi sendo construído, isto é, uma habilidade da BNCC associada a uma estratégia de leitura tal como apresentada por Hébert (2019), percebeu-se que, na perspectiva sob a qual tais estratégias e procedimentos são apresentados na BNCC, mais de uma estratégia de leitura do modelo transacional poderia ser associada a uma mesma habilidade. Com exceção das quatro habilidades que foram categorizadas como prioritariamente relacionadas a uma postura ou comportamento de leitura (ver figura 12.2), cada uma das habilidades da BNCC, segundo nossa análise, foi associada a pelo menos duas estratégias de leitura. A habilidade “Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças” (Brasil, 2018, p. 74), por exemplo, uma vez que valoriza a utilização dos conhecimentos prévios de diversas ordens do estudante leitor, poderia ser relacionada a dois processos de compreensão – direta e indiretamente –, e a três outros por aproximação: 1) a identificação do leitor com elementos da obra; 2) a conexão com outros textos, situações e autores; 3) a visualização de uma passagem da obra; 4) a elaboração de ponto de vista; e 5) a reconsideração de ponto de vista por meio da releitura.

A primeira estratégia, a identificação do leitor, para Hébert (2019), se refere à ação de se colocar no lugar das personagens e perceber seus sentimentos a partir de sua perspectiva a fim de que o leitor se conecte com as vivências da literatura. Significa que o leitor sente com ou a partir da personagem. Simbolizado com o pictograma de coração, a estratégia de leitura mobiliza o leitor no processo de compreensão do estabelecimento de relações com seus próprios sentimentos e vivências.

A segunda estratégia, relacionar textos, situações e autores, faz referência direta à habilidade presente na BNCC e, conforme repertório de Hébert (2019), poderia ser representada pelo desenho de duas linhas paralelas, em que uma linha sinalizaria pontos percebidos na obra em situação de leitura e a outra linha, as conexões com “[...] conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças” (Brasil, 2018, p. 74). O leitor, dessa forma, estabelece pontos de convergência entre seus conhecimentos, dentre eles seu repertório de leitura, com a obra em capítulos lida em contexto escolar. As autoras Giroto e Souza (2010) compreendem ambas as estratégias como uma única, “conexões”, e as categoriza em três tipos: aquelas que o leitor faz com sua própria vida; entre textos; e entre texto e mundo. Em sua tese de doutorado, Hébert (2002) reconhece que a estratégia “sentir, identificar-se” é uma postura recorrente entre estudantes e, considerando sua fundamentação também na noção de leitor como um sujeito, é possível inferir sua escolha em dar maior visibilidade a uma estratégia de leitura que demanda do estudante a expressão sobre fatos e experiência de sua vida. Para a pesquisadora, é importante que os estudantes pratiquem justificar, com base em elementos textuais, suas associações percebidas durante a leitura.

A terceira estratégia – já nas categorias das que podem ser associadas indiretamente, considerando ações decorrentes de conexões com outros conhecimentos, vivências, sentimentos ou raciocínios – consiste na estratégia visualizar. Hébert (2019) a descreve como o movimento de imaginar ou visualizar “uma cena como em um filme em minha mente” (p. 81), isto é, a partir da leitura do texto, elaborar uma imagem mental estabelecendo uma conexão entre os elementos textuais, o vocabulário do autor e os conhecimentos prévios do leitor. Aproxima-se da habilidade da BNCC na medida em que se propõe usar referências de um repertório pessoal com base em suas próprias experiências a fim de construir, imagicamente, um universo literário como uma estratégia facilitadora do processo de compreensão, possível de ser utilizada intencionalmente pelo autor em formação. Um leitor de *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga (2016), por exemplo, quando estimulado a imaginar uma bolsa amarela com um pequeno bolso frontal, um fecho prata e uma janela por onde espia um galo mascarado em que Raquel guarda suas vontades secretas e seus amigos, estabeleceria relações diferentes com seus conhecimentos ao imaginá-la. A mochila tem rodinhas? É esportiva? A máscara do galo preta com dois furos nos olhos tem traços mais carnavalescos? Seria mais próxima de uma máscara de *Halloween* ou do *Día de los muertos*? As possibilidades de visualização de partes do texto literário como uma estratégia de leitura relacionam texto e leitor, em sua pluralidade de conexões pessoais possíveis.

A quarta estratégia – em que associamos a habilidade de relacionar textos a conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças – consiste na estratégia de leitura “avaliar, julgar”, simbolizada por uma balança de dois pratos, e definida por Hébert

(2019) como a expressão de opinião em acordo ou desacordo com a leitura. Hébert (2006) afirma que o texto literário tem a especificidade de recorrer a três posturas ou modos de leitura: o modo inferencial, em que se lê para compreender; o modo experiencial, em que a leitura serve ao propósito do ler por prazer ou para viver uma experiência; e o modo analítico ou crítico, em que o leitor avalia um objeto de arte – no caso, a literatura. Tais posturas de leitura não seriam, a nosso ver, excludentes, mas complementares, a depender do objetivo a partir do qual ela é realizada. Um leitor que se senta em um parque para ler uma obra em capítulos assumindo, dentro dessa perspectiva, uma postura experiencial, pode recorrer a uma postura inferencial diante de uma lacuna de compreensão prevista (ou não) pelo romance. Da mesma maneira, o enredo, o desenvolvimento das personagens ou o estilo do autor, entre outros elementos, por exemplo, pode(m) fazer esse mesmo leitor assumir um modo analítico, em que se procura avaliar a obra em situação de leitura. O texto literário, dessa forma, e o romance como um exemplo dele, mobiliza diversas histórias a serem contadas por personagens que suscitam, no leitor, uma espécie de avaliação crítica ou elaboração de um julgamento. Como uma estratégia de compreensão, “avaliar, julgar” demanda do leitor rever seu repertório de valores e crenças. Esse repertório, por sua vez, é construído com base nas vivências desse leitor, bem como em seus conhecimentos prévios para que seja possível elaborar, a partir dele, algum tipo de avaliação, crítica ou opinião sobre sua experiência de leitura.

A quinta estratégia de leitura, “reler, rever sua opinião”, representada pelo pictograma de uma flecha apontando para a direção onde foi traçada, pode ser associada como decorrente da ação de avaliar criticamente ou elaborar, da quarta estratégia citada, uma vez que propõe uma etapa de verificação dos elementos textuais pertinentes a fim de confirmar ou negar a compreensão.

As três últimas estratégias mencionadas, “visualizar”, “avaliar, julgar” ou “reler, rever sua opinião”, ainda que não citem diretamente a primeira habilidade listada pela BNCC para estratégias e procedimentos de leitura, fazem alusão ao processo de estabelecer conexões entre referências individuais do leitor e o texto literário.

A habilidade seguinte listada no quadro “Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais” (Brasil, 2018, p. 74), a nosso ver, reitera de maneira direta a estratégia de leitura “predizer” de Hébert (2019), simbolizada por uma flecha apontada para a direita. Descrita como o processo de imaginar o que pode acontecer posteriormente na história, a estratégia se conecta com a habilidade da BNCC ao pressupor do leitor um movimento de antecipação dos sentidos, formas e funções do texto com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero textual e, considerando uma obra em capítulos, nas pistas já conhecidas pelo leitor em capítulos anteriores ao que se está lendo. Significa que o leitor, além dos elementos relacionados aos conhecimentos sobre o gênero textual em leitura, também pode considerar o título ou partes do enredo já conhecidas para fazer antecipações sobre o que vem a seguir. A segunda estratégia associada – “deduzir, inferir”, sob o pictograma de uma lâmpada – é descrita por Hébert (2019) como complementar às informações relevantes no texto e se relaciona com a habilidade, posto que o próprio texto da BNCC cita o estabelecimento das expectativas em função da confirmação de

antecipações ou inferências feitas antes ou durante a leitura do texto. Entende-se, também, que o movimento de antecipar pressupõe a ação de inferir, uma vez que o leitor completa informações do que lê com base em seus conhecimentos prévios e nas pistas textuais, sejam elas de forma, sejam narrativas.

A habilidade “Localizar/recuperar informação” (Brasil, 2018, p. 74), por sua vez, foi relacionada à estratégia de leitura “reler, rever sua opinião” de maneira parcial e indireta. A nosso ver, ainda que a habilidade não faça nenhuma referência à elaboração de uma opinião, ela prevê um movimento de releitura que é próprio de quando o leitor busca localizar ou recuperar informações do texto. Tal aproximação foi realizada de maneira a contemplar todo o repertório de Hébert (2019) para as estratégias de leitura e, também, propor uma flexibilização da estratégia de leitura proposta pela autora para contemplar as habilidades da BNCC. Ora, o simples fato de realizar uma releitura para retomar informações pode colaborar para que não somente uma opinião seja reconsiderada, como também uma compreensão global sobre o texto seja revista e lacunas possam ser esclarecidas.

Antes de dar continuidade ao cotejo proposto até aqui, é preciso ressaltar um caráter de transversalidade das estratégias de leitura do repertório de Manon Hébert (2019) em relação às habilidades da BNCC para estratégias e procedimentos de leitura, ou seja, é aparente que algumas estratégias de leitura possuem uma versatilidade e podem ser relacionadas a mais de uma habilidade listada no quadro 12.1. A estratégia de leitura “reler, rever sua opinião”, por exemplo, configura-se como uma estratégia que demanda do leitor realizar uma pausa na leitura e uma busca para solucionar lacunas de compreensão, por meio da releitura de trechos do texto, de maneira a reformular uma opinião anterior. Por se tratar de um movimento que o leitor opera em relação a sua postura de leitura, seria possível até conceber tal estratégia de Hébert (2019) como intermediária entre um procedimento e uma estratégia de leitura, uma vez que tangencia aspectos de ambas as classificações da metacognição levantadas por Giasson (1990) e Paris *et al.* (1987): conhecimentos sobre os processos e autogestão da compreensão.

Outra estratégia de leitura bastante recorrente no desenvolvimento do quadro 12.1 e muito presente em estudos sobre processos de compreensão consiste em “deduzir, inferir”. A esse respeito, Marcuschi (2008) afirma que as teorias de compreensão se situam em dois paradigmas: compreender como decodificar e compreender inferir.

Para o autor, considerar a compreensão a partir da inferência significa que o sentido se situa numa relação interativa e de negociação entre as instâncias texto, leitor e autor, e é realizada também a partir de uma operação contextual. Além de processo estratégico e flexível, na medida em que se volta para uma comunicação otimizada e movimenta-se em diferentes orientações mais globais ou locais, respectivamente, entender a compreensão como um processo referencial significa que diversos conhecimentos se relacionam em situação de leitura com experiências e ações do leitor. A transversalidade da estratégia de inferência, desse modo, tal como Hébert (2019) a define (“Eu completo algumas informações significativas no texto”), se relaciona com sete das oito habilidades do quadro 12.1 devido ao caráter de mobilização de conhecimentos textuais e extratextuais na construção da compreensão.

A estratégia contempla, em alguns casos, de maneira direta a BNCC (Brasil, 2018) a partir da menção dos termos “inferências” ou “inferir”, como nas habilidades dois, quatro e sete; e de maneira indireta e pressuposta nas habilidades três, cinco, seis e oito. Em “Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão”, “Apreender os sentidos globais do texto” e “Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 74), a nosso ver, inferir se apresenta como um processo integrado às três habilidades, isto é, pressupõe-se a ação de inferir para a sua realização. Com o objetivo de identificar a pertinência de vocabulário, compreender ideias globais ou articular diferentes linguagens, é necessário que se estabeleça uma relação referencial com o texto. Como uma estratégia transversal, inferir, portanto, conecta as habilidades da BNCC (Brasil, 2018).

Dando continuidade à contextualização da construção do quadro 12.1, a habilidade cinco, “Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão” (Brasil, 2018, p. 74), se relacionaria, a nosso ver, com a estratégia de leitura “procurar o sentido”. Definida por Hébert (2019) como a reflexão sobre a possibilidade de significados para a narrativa e às intenções do autor e representada sob o pictograma de uma chave, a estratégia se constitui como uma ferramenta fundamental para a investigação e o estudo de vocabulário durante uma situação de leitura em contexto escolar. Além disso, é possível interpretá-la como uma paráfrase do documento oficial brasileiro ao associar “acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão” (Brasil, 2018, p. 74) com “Eu reflito sobre significados possíveis para a narrativa e às intenções que o/a autor/a pode ter” (Hébert, 2019, p. 81).

Ainda que tal estratégia tenha sido associada a uma habilidade de investigação sobre vocabulário, Manon Hébert (2019) também a situa como a busca por um sentido que o leitor percebe que foi perdido durante a leitura, podendo também se situar, dessa forma, sobre elementos da narrativa tais como o enredo e o envolvimento de personagens. Também para as autoras Harvey e Goudvis (2017, p. 179), as questões que o leitor se coloca elucidam lacunas de compreensão, estimulam o leitor à pesquisa e o conduzem a uma leitura mais profunda.

A estratégia de leitura destacada aqui para a habilidade seis, “Apreender os sentidos globais do texto” (Brasil, 2018, p. 74), uma vez que as demais foram mencionadas anteriormente devido ao seu caráter de transversalidade, consiste em “esquematizar”. Hébert (2019) sugere sua representação por meio do pictograma de um lápis e a descreve como a ação de elaborar um desenho, ou esquema propriamente dito, para auxiliar na compreensão ou na expressão do leitor. Em “Ler e refletir sobre romances em sala de aula: o ensino explícito, diários e círculos de leitura”³, a pesquisadora exemplifica o ensino da estratégia como um recurso complementar à inferência. Na proposta de situação de aprendizagem, os estudantes, na etapa de modelagem ou ensino explícito pelo professor, fazem a leitura de uma série de fragmentos de texto de maneira a praticar a dedução de algumas informações com base em elementos textuais e, em

3. Cf. título original da obra em Hébert (2019).

seguida, apresenta-se a estratégia de leitura “esquematizar” ou elaborar um organizador gráfico como uma possibilidade de compreender melhor ou visualizar uma cena mais complexa. Ao final, os desenhos são comparados em grupos a fim de verificar a pertinência das diferenças representadas. A figura 12.3 exemplifica o que Hébert (2019) entende por esquema:

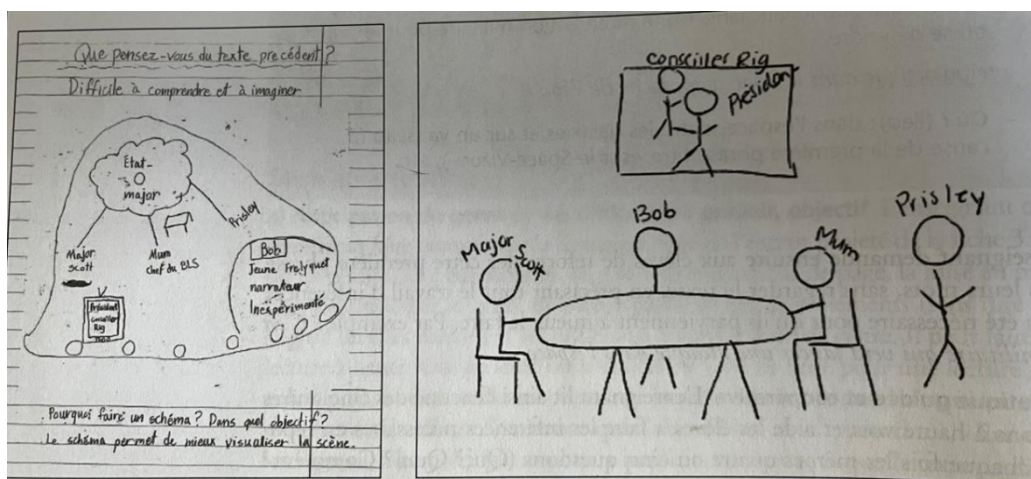


Figura 12.3 Estratégia de leitura “Esquematizar”. Fonte: Hébert (2019, p. 96).

É possível perceber duas representações diferentes nos dois esquemas para a forma como as personagens se distribuem no cenário e se relacionam ao enredo no romance “La Mouche qui lit” (Siméon; Simon, 1998). Hébert (2019) ressalta também que, para a elaboração de um esquema, todos devem reler o texto com a finalidade de explorar os detalhes a serem utilizados na representação visual. Esquematizar, desse modo, se apresenta como um recurso possível para apreender sentidos mais explícitos ou implícitos do texto ou, ainda, aqueles que geram maior dificuldade ao leitor em formação.

A última habilidade a ser comentada nesta seção consiste em “Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 74). Além da estratégia “deduzir, inferir” comentada anteriormente, a estratégia “fazer conexões” foi associada por entendermos que articular diferentes linguagens mobiliza um repertório de referências multimodais do leitor a fim de reconhecer relações com o texto. Essa habilidade nos parece, inclusive, como um complemento da habilidade um, uma vez que expande ou dá maior detalhamento às conexões a serem realizadas pelo leitor.

Diário de Leitura: Uma Escrita Reflexiva Que Articula Práticas de Linguagem

Diante das aproximações possíveis entre as habilidades listadas pela BNCC para estratégias e procedimentos de leitura e o repertório de estratégias de leitura de Hébert

(2019), em que se destacou, principalmente, a transversalidade com que algumas estratégias de leitura contemplam diversas habilidades do documento oficial brasileiro, bem como a didatização com que tais estratégias podem ser ensinadas por meio da utilização de pictogramas e enunciados descritivos das estratégias mais diretas, pretende-se analisar, nesta seção, de que maneira o diário de leitura de Hébert (2019) contempla as orientações da BNCC para a abordagem dos eixos das práticas de linguagem. Uma vez que o diário de leitura, segundo o modelo transacional de Hébert (2019), se constitui como uma prática de escrita a partir de uma situação de leitura com base em um romance, a análise compreende, principalmente, os eixos de leitura e produção textual, ainda que, como será apresentado, se articule também com os eixos de análise linguística/semiose e oralidade.

Nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), destaca-se o texto como disparador das situações de aprendizagem para o trabalho com as quatro práticas de linguagens propostas: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Para o eixo “leitura”, o documento oficial brasileiro ressalta, principalmente, a interação ativa do leitor, também ouvinte e espectador, com textos de diversas linguagens e sua interpretação. Ainda que a BNCC se fundamente na definição de texto em perspectivas enunciativo-discursivas e Hébert (2019), por sua vez, o considere principalmente com embasamento nos estudos da cognição de Giasson (1990), outro ponto que demonstra afinidade entre o documento e o modelo transacional consiste na centralidade do texto como mobilizador das situações de aprendizagem e seu caráter interativo com outras instâncias, sejam elas o autor, o contexto e os outros leitores.

As práticas de leitura às quais se faz referência são consideradas a partir das seguintes dimensões: condições de produção e recepção de textos, diálogo, textualidade, reflexão crítica e compreensão de efeitos de sentido. A leitura literária aparece inicialmente citada na menção à “fruição de textos e obras literárias” (Brasil, 2018, p. 71), como um dos propósitos a partir dos quais a leitura poderia ser abordada. Entende-se que na leitura, como uma prática contextualizada, as habilidades operam articuladamente e sua demanda cognitiva deve aumentar de maneira progressiva, isto é, dos processos de decodificação os estudantes devem passar a processos de compreensão e, por fim, à reflexão sobre o texto. A BNCC salienta também que, ainda que haja a segmentação da leitura e dos demais eixos, essa escolha se dá com o objetivo de compor um currículo com especificações direcionadas a cada eixo. As práticas de linguagem, entretanto, são consideradas a partir de sua inter-relação umas com as outras, uma vez que, ao desenvolver uma prática de produção textual, por exemplo, mobilizam-se também os eixos de leitura, análise linguística/semiótica e oralidade.

Nesse sentido, ao cotejar as orientações da BNCC (Brasil, 2018) com a proposta do modelo transacional de Manon Hébert (2019), em especial o diário de leitura, é possível apontar uma convergência sobre as orientações que norteiam ambos. O diário de leitura, enquanto dispositivo componente da dinâmica na qual se promove a leitura integral de um romance para que sejam compartilhadas em um grupo com outros leitores e, em seguida, redigido um comentário sobre sua própria interpretação, articula eixos das práticas de linguagem tal como a BNCC prevê. Significa dizer que o modelo transacional propõe a leitura de uma obra em capítulos em articulação com uma prática de expressão oral, o círculo de leitura, e essas duas práticas de linguagem trabalham em articulação com a prática de produção textual, o diário de leitura.

A fim de contemplar o diário de leitura de Hébert (2019) enquanto prática de escrita, torna-se necessário destacar algumas orientações da BNCC para o eixo de produção textual. A Base Nacional Comum Curricular compreende o eixo de produção textual a partir de práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria, seja o texto oral, seja o escrito ou multissemiótico, considerando suas diferentes finalidades ou projetos enunciativos. Alguns exemplos dessas práticas são a escrita literária, a elaboração de resenhas ou verbetes, o levantamento e divulgação de dados e fatos para a comunidade, a denúncia de desrespeito ao direito por meio de textos multimodais ou a sistematização de relato de campo. As orientações versam, também, sobre algumas dimensões a serem consideradas no tratamento das práticas de aprendizagem de produção como as condições de produção do texto, a dialogia, a alimentação temática, a construção da textualidade, os aspectos notacionais e as estratégias de produção.

O diário de leitura de Manon Hébert é descrito pela autora como uma escrita reflexiva ou escrita de trabalho, como mencionado na seção “O Diário de Leitura e o Modelo Transacional”, isto é, configura-se como um registro voltado para o desenvolvimento individual e autônomo do leitor sobre seus recursos intelectuais para justificar suas reações de leitura e interpretação. O comentário de leitura realizado no diário se orienta a partir das regras fixadas por Hébert (2019) para auxiliar os estudantes a se expressar na escrita sobre sua experiência de leitura. Trata-se, dessa forma, de uma produção textual sobre e para a aprendizagem, e sobre os processos de compreensão individuais e coletivos percebidos na leitura, uma vez que a escrita do diário prevê uma etapa de verbalização e compartilhamento das reflexões com outros aprendentes no círculo de leitura.

Não há qualquer menção na BNCC a uma produção textual voltada à metacognição. Em contrapartida, o modelo do diário de leitura de Hébert contempla as dimensões para o tratamento do eixo de produção textual na medida em que se constitui como uma prática contextualizada e em diálogo com os demais eixos do documento oficial brasileiro. O diário mobiliza a dialogia e relação entre textos, por exemplo, ao reconhecer a utilização da estratégia de leitura “fazer conexões” a partir da qual o leitor pode acionar seus conhecimentos prévios para relacionar sua experiência de leitura com outras obras. A alimentação temática e a construção da textualidade se conferem na proposta de desenvolvimento de uma justificativa para sua interpretação. A escrita que se dirige ao professor, também uma condição de produção de texto, deve seguir não somente uma estrutura preestabelecida, mas selecionar informações, dados, argumentos para sustentá-la, bem como organizar e articulá-las de maneira clara e coerente. Para isso, o aprendente que escreve o comentário de leitura deve se utilizar de recursos linguísticos apropriados e multissemióticos, como os pictogramas das estratégias de leitura, para que sua reflexão seja compreendida pelo professor.

Ainda que Manon Hébert (2019) afirme de maneira bem explícita que aspectos notacionais e gramaticais não sejam o foco da escrita do diário, a leitura dos comentários pode operar como uma maneira de diagnóstico para ações não vinculadas diretamente ao processo.

Os Documentos Oficiais e Suas Orientações para o Objeto Literário, o Romance

Manon Hébert, em sua tese de doutorado “Co-elaboração do Sentido nos Círculos de Leitura entre Aprendentes no Ensino Fundamental: Estudo das Relações entre Modalidades de Leitura e Colaboração”⁴, afirma que o programa atual em Québec, em regimento desde 1997, procurou dar uma maior visibilidade à literatura ao propor a leitura de ao menos quatro obras narrativas completas por ano. Leitura que era realizada principalmente por meio de fragmentos, a leitura de romances no ensino fundamental I, segundo a pesquisadora, passou a ser entendida como acesso a objetos culturais no ensino do francês sob competências que envolviam a apreciação estética na perspectiva sociocognitiva. No ensino fundamental II, a abordagem se concentra em privilegiar aspectos cognitivos e formais do texto em detrimento a aspectos afetivos e socioculturais. Para Hébert (2002), tal relação entre os aspectos da leitura literária não condiziam com a realidade multiétnica e cultural de Québec e logo se tornou uma problemática nas aulas de francês. Daí sua proposta com o modelo transacional, em que Hébert (2019) salienta uma “sala inclusiva” com o objetivo de democratizar a leitura literária e integrar leitores de diferentes níveis de compreensão em uma dinâmica colaborativa.

O programa em vigor tem, também, três princípios como orientadores para o ensino de literatura: 1) o processo de aprendizagens e articulação com a prática da leitura, sua reflexão e a aquisição de conhecimentos; 2) o ensino do francês contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da análise e interpretação; e 3) a iniciação dos estudantes quanto ao contato com referências culturais regionais e mundiais, sendo o romance uma ferramenta privilegiada para tal objetivo (Hébert, 2002). Ambos os segmentos, ensino fundamental I e II, possuem competências próximas quanto à leitura de textos literários, como apresentado na seção “Os Programas de Formação da Escola Quebequense”, e que Hébert (2002, 2019) aglutinou e derivou a competência “ler e refletir obras literárias”. Em sua sugestão para a competência, a pesquisadora considerou os desdobramentos para o ato de leitura que os documentos propunham ao “ler e refletir” sobre textos literários, como aspectos relacionados à compreensão textual, à apreciação estética, à avaliação crítica e ao envolvimento do sujeito leitor.

A Base Nacional Comum Curricular situa a literatura como uma prática social associada à formação de um leitor literário e ao desenvolvimento de uma fruição estética. A leitura literária se articula no documento principalmente com o eixo de leitura e em diálogo com os demais eixos de produção textual, análise linguística/semiótica e oralidade. A BNCC relaciona cada um dos eixos citados com práticas de linguagens, categorizadas como campo-atuação, em que a leitura literária aparece a partir do campo artístico-literário, e se prevê o trabalho com diferentes manifestações da linguagem. No quadro “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 87), é possível reconhecer a leitura literária em três das dez habilidades listadas:

4. Cf. título original da tese de doutorado em Hébert (2002).

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.[...]

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Na habilidade três, não há qualquer referência à literatura especificamente, somente aos diferentes campos de atuação, dentre eles o campo artístico-literário. Nessa habilidade, é significativo frisar “compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (Brasil, 2018, p. 87). Ainda que na habilidade oito não se nomeie propriamente a literatura na seleção e leitura integral de textos e livros, é possível inferir que a leitura literária possa se configurar como um dos objetivos, interesses ou projetos pessoais. De toda maneira, percebe-se pouco direcionamento para o objeto literário, que deve ser subentendido dentre as diversas práticas de linguagem as quais o documento faz referência. Na habilidade nove, em contrapartida, circunscreve-se a leitura literária a partir de uma perspectiva humanizadora e formadora, também em relação a outras manifestações artístico-culturais. Além da valorização da literatura, é possível destacar o envolvimento em práticas de leitura literária tendo como objetivo o desenvolvimento de senso estético em função da fruição.

Considerações Finais

Ao cotejar ambas as orientações para o tratamento da literatura em contexto escolar, é possível perceber que os documentos oficiais brasileiro e quebequense apresentam a leitura literária como associada a outras práticas de linguagem, como “ler textos variados” (Quebec, 2001, 2006) no Quebec e a relação com o campo artístico-literário no Brasil. O modelo transacional de Manon Hébert (2019), dessa forma, ao dar maior visibilidade à competência “ler e refletir sobre obras literárias”, se apresenta como uma tentativa de proporcionar à literatura uma posição mais central no contexto educacional, reconhecendo sua importância como prática social, estética e cultural.

As considerações de Hébert (2019) sobre a leitura literária no contexto quebequense destacam a adaptação do programa, buscando superar limitações percebidas em relação à leitura fragmentada de romances no ensino fundamental I e à ênfase nos aspectos cognitivos e formais no ensino fundamental II. A proposta de uma “sala inclusiva” no modelo transacional reflete a preocupação em democratizar a leitura literária, integrando leitores de diferentes níveis em uma dinâmica colaborativa. No que diz respeito à BNCC, a literatura é situada como uma prática social associada à formação do leitor literário e ao desenvolvimento do senso estético. A leitura literária é integrada aos diferentes eixos de linguagem, inserindo-se, principalmente, no campo artístico-literário. As habilidades específicas mencionam a leitura literária em diferentes contextos,

como a seleção de textos para a leitura integral e o envolvimento em práticas que desenvolvam o senso estético.

Ao comparar o documento brasileiro ao modelo de Hébert (2019), é possível notar que ambos reconhecem a importância da leitura literária, embora enfatizem aspectos distintos. Enquanto o programa quebequense destaca a evolução e a busca por uma abordagem mais inclusiva, a BNCC aborda a literatura como uma prática social articulada com diversos eixos de linguagem. Entretanto, é interessante observar que, na BNCC, a literatura não é explicitamente mencionada em todas as habilidades específicas, o que pode levar a uma interpretação mais aberta em relação ao seu papel nas práticas de linguagem. Já o modelo transacional de Hébert (2019) destaca a competência específica de “ler e refletir sobre obras literárias”, oferecendo uma orientação mais direta para a abordagem da literatura. Assim, é possível conceber que ambos buscam integrar a leitura literária às práticas de linguagem, reconhecendo sua importância na formação dos estudantes. A comparação entre esses dois contextos educacionais revela diferentes perspectivas, mas também pontos de convergência na busca por uma abordagem mais ampla e inclusiva da leitura literária.

Referências Bibliográficas

- BOJUNGA, L. *A Bolsa Amarela*. 35. ed., Rio de Janeiro, Casa Lygia Bojunga, 2016.
- BOOTH, W. “Foreword”. In: ROSENBLATT, L. *Literature as Exploration*. Nova York, The Modern Language Association of America, 1995.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC)*. Brasília, MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 30 out. 2023.
- FRANÇA. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MEN). *Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre: les écrits de travail*. Paris, 2018. Disponível em: <<https://eduscol.education.fr/document/16405/download>>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- GIASSON, J. *La Compréhension en Lecture*. Québec, Gaëtan Morin, 1990.
- HÉBERT, M. *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Tese de doutorado em Ciências da Educação, Montréal, Université de Montréal, 2002. Disponível em: <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>>. Acesso em: 30 maio 2022.
- _____. *Lire et apprécier les romans en classe: enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Québec, Chenelière Éducation, 2019.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. “Práticas de Leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: Em Que Se Fundamentam e como Realizá-las em Sala de Aula?”. *Linha d'Água*, São Paulo, vol. 34, n. 3, 2021, pp. 5-26. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008, pp. 228-266.
- MASSOL, J.-F. (dir.) *Le Sujet lecteur-scripteur de l'école a l'université: variété des dispositifs, diversités des élèves*. Grenoble, UGA Éditions, 2017.
- PARIS, S.; WASIK, B. & VAN DER WESTHUIZEN, G. *Metacognition: A Review of Research on Meta-Cognition and Reading*. Paper presented at the Annual Meeting of National Reading Conference, St-Petersburg, Florida, 1987.
- PRESTES, Z. R. *Quando Não é a Mesma Coisa: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no Campo Educacional* Tese de doutorado em Educação, Brasília, Universidade de Brasília, 2010.
- QUEBEC. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Mels). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Gouvernement du Québec, 2001.
- _____. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Gouvernement du Québec, 2006.
- _____. *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire*. Québec, Gouvernement du Québec, 2011a.
- _____. *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec, 2011b.
- ROSENBLATT, L. *Literature as Exploration*. Nova York, The Modern Language Association of America, 1995.
- VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*. Paris, Messidor, 1985.

O Sujeito Leitor-Escritor: Breve História Francesa de um Paradigma Didático Contemporâneo¹

Jean-François Massol

Todo leitor é triplo.

M. Picard

*A implicação do sujeito dá sentido à prática da
literatura.*

A. Rouxel e G. Langlade

Na sala de aula, o sujeito-leitor nunca está sozinho.

J.-F. Massol

*O sujeito-leitor é um sujeito moral na plenitude do
termo.*

N. Rouvière

Polos da Literatura e Épocas da Leitura Escolar na França

Se, segundo A. Compagnon (1998), cinco “questões de fundo” ou “noções fundamentais” encontram respostas em todo discurso sobre a literatura, duas delas organizaram sucessivamente, na França, a leitura escolar dos textos do final do século XIX até o início de nosso século. No primeiro período da Terceira República, quando o ensino da literatura francesa se separou do das línguas e literaturas antigas de que era dependente no sistema das Belas Letras herdado da retórica, o autor tornou-se o pivô da nova disciplina da história literária. Nesse âmbito universitário e escolar que foi primordialmente construído e desenvolvido por Gustave Lanson, os textos eram lidos e comentados em conexão com a biografia dos autores. Essa concepção foi teoricamente contestada por críticos e ensaístas de diferentes filiações (psicanalítica, marxista, estruturalista...) no movimento que foi chamado de “nova crítica” (Picard, 1965;

1. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar.

Doubrovsky, 1966), mas foi preciso esperar cerca de vinte anos para que essa contestação teórica do sistema centrado na história literária nacional fosse retomada para fazer evoluir o ensino da literatura.

Foi em 1985, sob o primeiro mandato de F. Mitterrand, que novos programas para o colégio definem a “leitura metódica” dos textos, a fim de romper com a explicação de texto herdada de Lanson e de levar em conta novas concepções da literatura, essencialmente as contribuições do estruturalismo. Se, nos programas oficiais, o autor permanece uma referência do sentido dos textos, ele não é mais então sua única e exclusiva fonte. Pois a leitura escolar coloca, agora, o texto em suas particularidades formais no centro de uma abordagem instituída pelos programas: a partir de diferentes noções definidas pouco tempo antes, linguísticas (o campo lexical, a temporalidade verbal...), narratológicas (esquema narrativo, esquema actancial...), mas também de noções bem mais antigas, como as figuras de estilo herdadas da retórica, todas elas apresentadas como ferramentas, os alunos devem analisar formalmente textos curtos, trechos e obras inteiras, a fim de elaborar, em seguida, um significado que não é mais visto como único. Implementada a partir de esquemas metódicos, essa nova forma de leitura pretende particularmente compensar as lacunas culturais de alunos de origens sociais populares, já que, a partir de 1975 e da reforma do ministro Raymond Haby sob o presidente Giscard d’Estaing, todos os alunos que frequentavam o ensino fundamental I² progrediam para o fundamental II – o que não era antes o caso. Além disso, segundo o objetivo fixado em 1985 pelo ministro socialista J.-P. Chevènement, 80% de cada geração devia alcançar o *baccalauréat* [exame nacional do ensino médio francês].

É no período que se segue a essa introdução das teorias do texto no ensino da literatura nos níveis fundamentais e médio e em razão da desmotivação com a leitura da literatura produzida por esta nova concepção, logo objeto de críticas diversas³, que começa a se desenvolver a reflexão sobre a leitura subjetiva em uma perspectiva didática. Em 2003, em Rennes, será organizado o primeiro colóquio sobre o sujeito leitor (Rouxel; Langlade, 2004).

Três Teorias da Recepção

Sabemos que os anos 1970-1980 assistiram ao desenvolvimento de intensas reflexões sobre a leitura da literatura. A estética da recepção de um Hans-Robert Jauss (1978) e a abordagem semiológica de um Umberto Eco em seu *Lector in fabula* são duas maneiras teoricamente bem estabelecidas de conceber a atividade, a primeira, marcada pela dimensão histórica, focalizando os diferentes leitores que atualizam sucessivamente as obras com as quais entram em contato e, a segunda, de orientação semiológica, destacando as programações textuais (noção de “leitor modelo”) que ninguém pode deixar de respeitar; mas é uma terceira concepção, igualmente sólida teoricamente, que fundamentará a reflexão didática aqui apresentada: aquela desenvolvida por Michel

2. Neste texto, optamos por adaptar a nomenclatura relativa à progressão escolar para os termos praticados atualmente no Brasil, para que a faixa etária a que se referem as formulações seja mais rapidamente apreensível. (N. da O.)

3. No que diz respeito aos teóricos da literatura, Compagnon a designa, em 1998, como “uma pequena técnica pedagógica muitas vezes tão árida quanto a explicação de textos que era então combatida com veemência” (p. 11).

Picard. Tendo organizado um colóquio para refletir sobre as especificidades da “leitura literária” (Picard, 1986), o pesquisador oferece uma ilustração precisa dessa prática que focaliza o leitor “real”, igualmente chamado de leitor empírico. Para descrever a atividade desse último, ele recorre às teorias do jogo e à psicanálise freudiana (*La Lecture comme jeu* [A leitura como jogo], 1989). Com isso, inscreve a experiência de leitura dos textos literários sob o signo da pluralidade: de fato, para ele, três instâncias estão em ação em toda leitura, o “ledor”, que ainda permanece presente no mundo que percebe às margens do espaço do livro ou por meio dos sons e cheiros que lhe chegam do mundo exterior; o “lido”, que se deixa atrair em suas lembranças e fantasmas pelas representações e formas dos textos; o “lente”⁴, que efetua uma reflexão diversificada. Essas três instâncias podem, aliás, ser aproximadas das da psiquê freudiana, o “lido” remetendo ao “isso”, o “lente”, ao “supereu” e o “ledor”, ao “eu”. Elas permitem, antes de tudo, que Picard defina o que é, para ele, uma verdadeira leitura, não deixando de lado a participação de nenhuma das instâncias, mas sempre produzindo interpretações específicas dos textos, interpretações nas quais cada uma delas intervém. Devemos acrescentar que, para o autor do ensaio, esse reconhecimento da leitura como jogo implica imaginar uma “nova pedagogia da leitura” (1989, p. 308) sobre a qual ele só propõe, contudo, algumas observações muito gerais no final de seu ensaio. Uma perspectiva que não deixa, contudo, de estar claramente presente.

Por diversas razões, em particular pela recusa de negligenciar o texto para evocar sua leitura, essa modelização seduz pouco os pesquisadores em literatura. Em contrapartida, os pesquisadores que têm em linha de mira as práticas escolares têm especial interesse por ela. *A Leitura como Jogo* permanece uma referência fundadora da didática da literatura, disciplina então emergente.

Um Contexto e Suas Potencialidades

Para compreender, de uma perspectiva francesa, a fundação dessa nova disciplina e suas necessidades, temos que voltar ao contexto institucional e às aberturas que essa fundação virá a criar. Em 1991, Jospin, ministro da Educação de François Mitterrand, concentra, nos Institutos Universitários de Formação de Professores, então recentemente criados, a formação dos professores do ensino fundamental e a dos professores do ensino médio e estimula articulações entre os dois sistemas. Declarado universitário, esse novo dispositivo institucional precisa se apoiar em pesquisas na área das Ciências da Educação e das didáticas disciplinares. Ora, para a disciplina Francês, trata-se de uma didática de filiação fundamentalmente linguística que se encontra então desenvolvida – mesmo que, para o ensino médio, já existissem pesquisas como, por exemplo, as que focalizam as oficinas de escrita, realizadas em Grenoble por Claudette Oriol-Boyer (1980). Para os linguistas que então se debruçam sobre a didática (Picard, 1987), a literatura não oferecia, aliás, nada mais do que um conjunto de textos não considerados mais interessantes de analisar que os textos funcionais de diversas categorias (regras de jogo e receitas, documentos informativos, argumentações de diferentes categorias...). Os professores-

4. Em *La Lecture comme jeu* (A leitura como jogo), inédito no Brasil, Michel Picard delineia três noções basilares para o seu modelo teórico, a saber, *liseur*, *lu*, *lectante*. Enquanto as duas primeiras são facilmente traduzíveis para o português, para a terceira, foi necessário buscar uma palavra que evocasse a ideia de processo em andamento, mantendo-nos no campo semântico da leitura. “Lente”, em português, apresenta essa consonância (agente de uma leitura em processo). (N. da O.)

pesquisadores, cientes do valor das questões ideológicas e éticas suscitadas pela leitura de obras patrimoniais e contemporâneas, cujo lugar no sistema de ensino queriam defender, tratam de reagir. A partir dos primeiros trabalhos, como as pesquisas realizadas por Bernard Veck e suas equipes (1990, 1997) no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP), serão desenvolvidas as primeiras pesquisas em didática da literatura. Um primeiro alicerce marca este movimento de reflexão e de inovações: a criação, em 2000, em Rennes, graças a Annie Rouxel e Gérard Langlade, dos primeiros Encontros dos Pesquisadores em Didática da Literatura, tornados internacionais no ano seguinte, na universidade de Namur (Bélgica), pela organização dos segundos Encontros, seguidos, em 2002, pelos de Grenoble.

É assim lançado um movimento que virá a ser perene, já que, de 16 a 18 de outubro de 2024, acontecerão em Paris os XXV Encontros⁵.

A Expansão do Paradigma do Sujeito Leitor: Colóquios, Pesquisas, Teses

Vinte anos após a organização dos primeiros Encontros, ou seja, em 2020, foi publicado pelas edições parisienses H. Champion *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (Um dicionário de didática da literatura) (Brillant-Rannou, Le Goff, Fourtanié, Massol). Resultado indubitável da “valorização da pesquisa”, essa obra coletiva marca uma etapa ao mesmo tempo no desenvolvimento dos trabalhos e pesquisas sobre uma disciplina em construção regular e na prioridade dada, durante todo o período, a uma orientação de muitos desses trabalhos: com a introdução desse dicionário, é efetivamente reconhecido o lugar primeiro dado ao paradigma da didática da leitura subjetiva.

O que teria, pois, acontecido, no âmbito desse paradigma, ao longo dos primeiros vinte anos do século XXI? A pura e simples organização de uma série de eventos científicos, a elaboração e a realização de pesquisas, algumas delas coletivas, outras individuais, como no caso das teses, que desenvolveram a reflexão sobre “o leitor empírico” no campo das didáticas disciplinares e o afirmaram como “paradigma didático”, nova maneira de conceber o ensino da literatura.

De um ponto de vista geográfico, podemos também dizer que esses eventos e pesquisas foram, na França, organizados e realizados a partir de alguns centros universitários, Rennes, Toulouse, Grenoble e, depois, Montpellier, Cergy, Bordeaux... E que eles se associaram a centros de pesquisa francófonos, na Bélgica (Louvain-la-neuve, Namur), no Quebec (universidades de Quebec, Laval...), na Suíça (Genebra, Lausanne) e na Tunísia (Sousse).

Da perspectiva dos eventos, destacamos uma jornada de estudos que poderíamos chamar de “preliminar”, em 1998, no IUFM de Nîmes sobre “leitura privada e leitura escolar” (Demougin; Massol, 1999); o colóquio fundador de Rennes em 2003 sobre “o sujeito leitor, teoria e ensino da literatura” (Rouxel e Langlade); o colóquio de Toulouse, em 2008, sobre o “texto do leitor” (Mazauric, Fourtanié, Langlade); o colóquio de Grenoble, em 2012, sobre “o sujeito leitor-escritor” (Massol e Brillant-Rannou)... E não poderíamos esquecer a jornada de estudos sobre “O leitor e seus outros”, organizada em

5. Cf. <<https://25rencontres.sciencesconf.org/resource/page/id/2>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Toulouse, em 2013, ou ainda a sobre “a escuta dos poemas” para “ensinar leituras criativas”, em Grenoble em 2015 (Boutevin; Brillant-Ranou; Plissoneau, 2018).

Da perspectiva das pesquisas coletivas, podemos citar a que foi realizada em Rennes por Annie Rouxel sobre “a leitura cursiva” (2005), mas também o trabalho coordenado em Cergy por Ahr sobre o diário de leitura (Ahr; Joole, 2012), ou ainda as duas jornadas sobre “atualizar e contextualizar os textos”, organizadas em Grenoble e em Bordeaux, em 2015 e em 2016 (Massol; Plissoneau; Bloch, 2017).

Da perspectiva das teses, Rannou desenvolveu pesquisa sobre o ensino da poesia no ensino fundamental II, defendida em Rennes em 2010; Agnès Perrin realizou trabalho sobre “a construção da identidade do leitor no quarto ano do ensino fundamental”, em Grenoble, em 2012; Stéphanie Lemarchand discutiu “o advento do sujeito leitor [...] na escola técnica”, em Rennes em 2014; Larrivé, “o uso correto do bovarismo na aula de francês”, em Toulouse, em 2014 e, no mesmo ano, a tese sobre “a apropriação dos textos no segundo ano do ensino médio”, de Bénédicte Shawky-Milcent, em Grenoble. Devemos acrescentar também teses cuja coorientação permitiu interligar duas universidades de países diferentes, como a de Marion Sauvaire, sobre “o sujeito leitor diverso”, defendida simultaneamente em Toulouse e na Universidade Laval do Quebec, em 2013. Entre as teses mais recentes, podemos citar ainda a de Sylvie Farré (junho de 2024), que evoca a subjetividade leitora nos pré-leitores no primeiro ciclo do ensino fundamental.

A essas pesquisas individuais, devemos acrescentar também a reflexão sobre o “*a posteriori* da leitura”, que constituiu a contribuição inédita de Brigitte Louichon (2009) em seu trabalho para a obtenção do mais alto título universitário da França, a *Habilitation à diriger des recherches*⁶.

Se considerarmos que essa lista não é exaustiva, o que tornaria este artigo demasiadamente pesado, vemos que essa construção de uma didática disciplinar centrada na leitura subjetiva foi resultado de uma intensa pesquisa coletiva, mas também, fato que deve ser destacado, fruto de amizades intelectuais fortes, de necessárias e felizes reações a um desinteresse bastante geral dos pesquisadores em literatura e a uma concorrência nítida, pelo menos nos primórdios desse movimento, com os pesquisadores em didática do francês, entusiastas da linguística, como dissemos, e bastante desdenhosos dos trabalhos de diversas orientações sobre a literatura patrimonial.

Além disso, se nos detivermos nos títulos das teses, podemos acrescentar que esse paradigma didático foi objeto de trabalhos que abarcaram todo o ciclo de estudos do aluno, o segundo ano do ensino fundamental (Brillant-Rannou; Shawky- Milcent), as escolas técnicas (Lemarchand), o ensino fundamental II (Larrivé, Sauvaire), o primeiro ciclo do ensino fundamental (Perrin, 2012) e a educação infantil (Farré, 2024). Essa atenção a todo o ciclo de estudos dos alunos pode ser facilmente constatada quando nos reportamos aos sumários das atas dos colóquios e das jornadas de estudo.

6. Estágio específico na progressão da carreira docente francesa. (N. da O.)

Relação com a Literatura

Proveniente das análises e proposições dos teóricos da recepção (sobretudo de Picard), o paradigma da leitura subjetiva interessou-se pelas obras literárias em sua descoberta, sua leitura e sua releitura pelos alunos; mas, muito rapidamente, as próprias formas assumidas pela leitura dos escritores também passaram a ser interrogadas. Se esses últimos são, naturalmente, leitores expertos, são, ao mesmo tempo, leitores apaixonados, tendo praticado, em sua formação e mesmo depois, modalidades variadas de leitura. Um primeiro texto logo serviu de referência, o que Proust consagrou às suas leituras infantis e que tem por título “Journées de lecture” (Jornadas de leitura) (1909). Em 2003, no colóquio de Rennes, outros escritores foram convocados. Em seu *Diário*, André Gide menciona as obras que lê permanentemente e suas posturas de leitor são variadas, já que elucida certos textos, analisa outros, pode criticar um ou outro autor com uma única frase ou, mais detidamente, ironizá-los ou ainda se entusiasmar por eles em outros momentos. Brigitte Louichon dedicou um estudo exclusivamente à leitura de Gide do romance de Stendhal, *Armance*. As leituras do poeta Henri Michaux foram evocadas por Jérôme Roger, as do crítico que se tornou escritor contemporâneo, especialista em autoficção, a saber, Serge Doubrovsky, foram analisadas por Fourtanier. Se, em suas inúmeras correspondências ou em seu *Diário*, Martin du Gard menciona diversamente as leituras que também faz em permanência, o autor dedicou, além disso, uma longa cena do romance de fôlego sobre os *Thibault* à leitura, por um de seus protagonistas, de uma novela fictícia de outro protagonista. Como analisa Massol, a proximidade fraterna do leitor com o autor do texto dá evidentemente à leitura contada uma dimensão eminentemente subjetiva. Posteriormente, outros testemunhos de escritores sobre suas leituras e outras representações literárias do ato de ler foram convocadas na reflexão, seja por Langlade, com a autobiografia *Le Poing dans la bouche* (O punho na boca), do tradutor Goldschmidt; seja por Massol, com a autobiografia da romancista contemporânea Agnès Desarthe, *Comment j'ai appris à lire* (Como aprendi a ler) (2013), seja, por vários pesquisadores, com a excelente narrativa de Alberto Manguel intitulada *Um Diário de Leituras* (2004)...

Essas referências às lembranças literárias de leitura figuravam também nos trabalhos da antropóloga Michèle Petit. Igualmente influenciada pelas teses de Picard, ela compara, em seu *L'Éloge à la lecture* (O elogio da leitura) (2002), as atitudes e reações de jovens leitores que frequentam bibliotecas de bairros desfavorecidos com as de diversos escritores, a fim de expor diferentes dimensões da leitura: primordialmente sua função identitária, mas também seus efeitos terapêuticos, de abertura, ou ainda a possibilidade que ela oferece de passar da intimidade a uma certa sociabilidade. E tornou-se apaixonante, posteriormente, ver como essa primeira abordagem foi seguida por estudos da mesma antropóloga sobre o papel da literatura para populações brutalmente confrontadas com catástrofes climáticas ou políticas na América do Sul (*A Arte de Ler, como Resistir à Adversidade*, 2008).

Para além das obras patrimoniais e dos discursos dos escritores sobre suas leituras, a didática da literatura debruçou-se também sobre um domínio particular do campo literário. Se a literatura infantojuvenil é um conjunto atualmente considerado desde seus primórdios e em sua própria história⁷, com momentos de dinamismo e de prestígio como

⁷ F. Marcoin, *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au xixe siècle*.

o século XIX (condessa de Ségur, Hector Malot, Jules Verne...), se hoje ela representa um segmento extremamente ativo e economicamente importante da edição francesa, seu reconhecimento pela instituição escolar é, no entanto, recente. No ensino fundamental, até a publicação dos currículos de 2002, que criaram a disciplina “literatura” para essa faixa da aprendizagem, os contos tradicionais estavam misturados a romances escolares (*La Maison des flots jolis* [A casa das ondas graciosas], de Edouard Jauffret, 1953), a excertos de diferentes autores renomados (Hugo, Colette, mas também Jean Aicard e Ernest Pérochon), para serem principalmente suportes para o que então se denominava “leitura corrente” e, depois, “expressiva”. No ensino fundamental, foi preciso esperar pelos currículos de 1996, para que esse domínio do literário fosse oficialmente reconhecido e recomendado enquanto tal com o objetivo de estimular os alunos a ler. No âmbito das pesquisas sobre a leitura subjetiva, livros ilustrados, contos e novelas, romances e coletâneas poéticas para jovens estão presentes em alguns trabalhos e publicações. Em sua tese sobre a construção identitária do leitor no primeiro ano, Agnès Perrin analisou e usou, em diferentes experiências, um livro didático de leitura que se apoiava em uma série de livros ilustrados contemporâneos. Mais recentemente, durante o XX Encontro de Pesquisadores em Didática da Literatura em Rennes, Evelyne Bedoin e Sylvie Farré analisaram dispositivos escolares de leitura de obras para crianças. A primeira, com a história em quadrinhos *Le Paradis des cailloux* (O paraíso dos cascalhos), de Fabien Vehlmann e Gwen (Bedoin, 2021) e, a segunda, com os livros ilustrados *Chien bleu* (Cachorro azul), de Nadja, e *Petite Beauté* (Belinha), de Anthony Browne (Farré, 2021).

Ampliação da Noção de Leitura Subjetiva

Tanto os títulos dos colóquios e de alguns dos Encontros de Pesquisadores em Didática da Literatura quanto os das teses permitem acompanhar o modo como o paradigma da leitura subjetiva se desenvolveu. Se o colóquio fundador de 2003, em Rennes, levou em conta, de uma perspectiva didática, a globalidade da noção de “sujeito leitor”, o de Toulouse, em 2008, vai desenvolver uma noção central, a de “texto do leitor”. Esse se define como o tecer do texto em seus fragmentos sucessivos, tanto com as respostas e reações do leitor às injunções do “leitor modelo” postulado por Eco como “com a multiplicidade dos novos dados ficcionais” (Mazauric; Fourtanier; Langlade, 2011, p. 21) que cada leitor real traz, consciente e inconscientemente, no universo movente de sua leitura. Evidentemente, esse “texto” é uma construção sempre singular que se elabora e se desenvolve no cérebro do leitor; dela só subsistem ou aparecem, em seguida, elementos muito fragmentários, se nada for feito para termos acesso a eles. A prática dos diários de leitura, por exemplo, é uma atividade que busca um acesso a esses textos.

Essa atividade escrita transposta da prática de certos escritores não foi a única a que recorreram os pesquisadores em didática, como veremos mais adiante. O fato de fazer com que os alunos escrevam regularmente sobre suas leituras por acaso nos permitiria dizer que o sujeito leitor é também um sujeito escritor? Dois eventos responderam a essa pergunta. Em Grenoble, em 2012, no colóquio sobre “o sujeito leitor-escritor”, destacou-

se a diversidade tanto dos dispositivos quanto dos alunos, esses sendo considerados de uma perspectiva segundo a qual se abria a discussão para dimensões mais sociológicas. A pergunta foi retomada de um modo um pouco diferente em Toulouse, em 2015. Para François Le Goff e Marie-José Fourtanier, que então organizavam os XIV Encontros de Pesquisadores em Didática da Literatura, tratava-se de explorar as “formas plurais das escritas da recepção”.

Leitura corrente ou expressiva nas antigas configurações do ensino fundamental, leitura explicada, metódica ou analítica em diferentes momentos do ensino médio, a particularidade da leitura escolar é que ela se desenvolve em grupos mais ou menos institucionalizados (de uma sala de aula inteira aos grupos momentâneos definidos pelo professor para atividades precisas). Por essa razão, podemos dizer que, “na sala de aula, o sujeito leitor nunca está sozinho” (Massol, 2017). Foi essa a dimensão explorada em Toulouse em 2013, durante uma jornada de estudos dedicada ao “sujeito leitor e seus outros” (Mazauric, 2013). Essa dimensão também implica que sejam igualmente investigados os dispositivos orais de compartilhamento ou de debate das concepções e reações dos alunos.

Pluralidade da Experiência de Leitura

A pluralidade, como vimos, é constitutiva da definição de leitura subjetiva no modelo de Picard. Seu modelo é logo revisto por Jouve, que, em 1998, no ensaio *L'Effet-personnage dans le roman* (O efeito-personagem no romance), o retoma, para imprimir-lhe uma inflexão: ao declarar inútil o conceito de “ledor”, para a análise, Jouve distingue um “lente brincante” de um “lente interpretante” e introduz o “lendo”, instância em que o leitor se deixa envolver pela ilusão referencial e aceita acreditar no mundo fictício.

Outras configurações, todas elas levando em conta o modelo de Picard, são propostas em seguida para definir um leitor plural.

Foi no âmbito das Ciências da Educação que se inscreveu a reflexão sobre o ensino da escrita e da leitura realizada por Dominique Bucheton, desenvolvida bem antes do início da reflexão coletiva sobre a leitura subjetiva. Em 1999, a pesquisadora relata uma experiência de leitura com alunos do ensino fundamental que volta a abordar a pluralidade do leitor de literatura; não são, contudo, as três instâncias leitoras de Picard que são retomadas, pois a experiência realizada por Bucheton define cinco posturas, conforme os jovens leitores de uma novela de Didier Daeninckx alinhem observações que não fazem muito sentido (postura do texto tarefa); confundam personagens com pessoas (postura do texto ação); busquem os significados mais gerais pretendidos pelo autor (postura do texto assinado); apoiem-se em uma passagem do texto para desenvolver uma reflexão pessoal sobre uma questão que lhes interessa particularmente (postura do texto trampolim); ou analisem o texto em suas formas (postura do texto-objeto).

Se as categorias definidas por Gérard Langlade e suas colegas de grupo de pesquisa, ora Marie-José Fourtanier, ora, em sua tese sobre a leitura-espectatura, Nathalie Lacelle (Lacelle e Langlade, 2007), inscrevem-se plenamente no universo das pesquisas sobre a leitura subjetiva e se são, aliás, igualmente cinco (como as posturas de Bucheton),

será o termo “atividade de ficcionalização” o escolhido para designá-las globalmente. Nesse outro modelo, o leitor é concebido como alguém que produz imagens e sons como complemento da obra (“concretização imaginativa e auditiva”); estabelecendo, a partir de sua experiência pessoal, laços de causalidade entre as ações das personagens (“coerência mimética”); (re)cenarizando elementos da intriga a partir de seu próprio imaginário (“ativação fantasmática”); reagindo positiva ou negativamente às características formais da obra (“impacto estético”) e/ou exprimindo juízos sobre a ação e a motivação das personagens (“reação axiológica”).

Permitindo entender a complexidade da leitura em seu funcionamento, essas instâncias, posturas ou atividades de ficcionalização foram também utilizadas como ferramentas de análise para os textos produzidos pelos leitores graças a novos dispositivos.

Novas Modalidades da Leitura: Dispositivos Escritos e Orais

A partir do final do século XIX e da criação do ensino da literatura francesa separado do das línguas e culturas antigas, exercícios escritos e orais foram instituídos no ensino fundamental I, depois no fundamental II, para dar conta da leitura das obras. São eles, para as práticas de escrita, o comentário de texto, durante certo tempo chamado de comentário composto, e, para as atividades orais, a leitura explicada, que veio a se tornar a “leitura metódica” em 1987, em seguida, “leitura analítica”, em 1996 para o quinto ano e, em 2000, para os três anos seguintes. Recusando uma abordagem distanciada e analítica dos textos, as pesquisas sobre o sujeito leitor puseram em prática um conjunto mais diversificado de atividades escritas e orais. Suas origens permitem diferenciar nitidamente as primeiras das segundas.

Os exercícios escritos podem efetivamente ser classificados em três grandes categorias segundo suas origens. A escrita de invenção, à qual, por exemplo, Bénédicte Shawky-Milcent recorre em sua tese, tem origem escolar. Trata-se efetivamente de um exercício criado em 2000, no âmbito dos exames antecipados de francês (EAF) do *baccalauréat* para substituir o primeiro de três exercícios que estavam então em vigor, o estudo de um texto argumentativo. Nas aulas do ensino fundamental, com a escrita de invenção, foi introduzida uma forma de escrita criativa que pode repousar sobre o “eu” pessoal do aluno ou sobre um “eu” fictício. No âmbito da leitura subjetiva, por meio da escrita de invenção, pode-se pedir a um leitor que preencha, à sua maneira, uma lacuna de um texto, ou que desenvolva um ponto de vista pessoal sobre esse texto.

Outros dispositivos de escrita foram adaptados de escritos literários. É o caso da autobiografia de leitor, ideia emprestada por Annie Rouxel do livro do apresentador de TV Pierre Dumayet, intitulado justamente *Autobiographie d'un lecteur* (Autobiografia de um leitor) (2000). É o caso, também, da “escrita a quatro mãos”, um dispositivo que Nathalie Rannou tirou da coletânea de André du Bouchet intitulada *L'Œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* (O olhar perdido nas dobras da obediência ao vento) (2002). O objeto do primeiro parece simples, já que se trata de contar sua própria história como leitor de livros, com iniciações fáceis ou problemáticas, com o apoio das práticas familiares ou com os obstáculos criados por essas, os títulos que marcaram, a relação feliz ou dolorosa com os textos impostos pelo currículo escolar... Quanto ao segundo, temos

que precisar que o poeta contemporâneo compôs uma coletânea de trechos de diversas extensões extraídos da obra poética de Hugo e reordenados à sua maneira. A transposição didática operada por Rannou desse dispositivo criativo permite que os alunos sejam levados a ler, de forma muito pessoal, um conjunto poético com o intuito de criar, por sua vez, a sua própria coletânea.

No que diz respeito ao “caderno/diário de leitor/leitura”, segundo o título da obra coletiva organizada por Sylviane Ahr e Patrick Joole, ou ao “diário de leitor”, definido e usado por Véronique Larrivé em sua tese (2014), a origem é mista: literária, já que inúmeros escritores mantêm um diário de suas leituras, mas também corrente, já que leitoras e leitores, em sua adolescência, maturidade ou velhice, momentaneamente ou de maneira constante, consignam, em diferentes formatos, citações, notas, observações tomadas aos textos que leem ou ligadas a eles.

Os dispositivos orais, em contrapartida, são integralmente criações da pesquisa em didática da literatura, quer se trate do “debate interpretativo” posto em destaque por Catherine Tauveron (2003) em suas propostas para desenvolver a compreensão de textos “resistentes” ou “reticentes” na escola primária; ou dos “círculos de leitura” imaginados pelos pesquisadores belgas Serge Terwagne, Sabine Vanhulle e Annette Lafontaine (2006) para permitir trocas sobre os textos entre os alunos, a fim de desenvolver suas competências; ou das “discussões com perspectiva literária” ou “com perspectiva filosófica”, elaboradas por Yves Soulé, Michel Tozzi e Dominique Bucheton (2008) para “colocar a literatura em debate na escola primária”.

Podemos também distinguir esses dispositivos escritos e orais em função de seus objetivos. Assim a autobiografia de leitor tem como finalidade levar o aluno a refazer o seu percurso anterior de leitor, em particular em um momento importante de seus estudos, a fim de que compreenda melhor sua situação presente, seus ganhos, suas conquistas, suas dificuldades. Apesar de suas formas diferentes, o caderno ou diário de leitura, a escrita a quatro mãos ou a escrita de invenção dão ao aluno a possibilidade de dar vazão, por escrito, à experiência de leitura que realiza. São uma maneira de consignar em um texto escrito, parte mais ou menos importante de seus “textos de leitores”. Em contrapartida, todos os dispositivos das atividades orais apostam no compartilhamento da compreensão e da interpretação pessoal das obras, nas diversas reações subjetivas a essas, e têm como horizonte uma intersubjetividade cuja dinâmica pode ser variada.

Se esses dispositivos foram muitas vezes utilizados separadamente e se, como fizeram Sylviane Ahr e Patrick Joole (2013), foi possível dedicar uma jornada de estudos à observação de alguns deles e aos efeitos que produzem, eles também foram usados de modo combinado. Em sua tese sobre a apropriação dos textos literários nas aulas do segundo ano do ensino médio, Bénédicte Shawky-Milcent (2014) recorre à autobiografia de leitor para ajudar os alunos a entenderem sua situação no início do ano escolar, antes de fazê-los praticar a escrita de invenção ou as anotações subjetivas paralelamente a exercícios tradicionais que continuam em vigor, como o comentário.

Tendências?

Pensador incontestado da “leitura literária” definida como leitura subjetiva, como dissemos, Picard foi designado como referência para um outro colóquio sobre o mesmo

tema, desta vez de orientação didática, organizado em Louvain-la-neuve por Dufays e seus colegas (Dufays; Gemenne; Ledur, 1996). É na estrita linha de *La Lecture comme jeu* (Picard, 1989) que o mesmo J.-L. Dufays interveio sobre o paradigma didático do sujeito leitor que estava se constituindo, propondo um modelo de leitura escolar que levasse em consideração as três instâncias propostas por Picard para fazer alternar as leituras pessoais, chamadas de psicoafetivas, e as leituras intelectualizadas, distanciadas. Dada a novidade absoluta, nas práticas e nos exercícios escolares já estabelecidos, da parte pessoal, consciente e inconsciente, memorial, fantasmática, emocional de toda leitura, não seria necessário explorar amplamente essa dimensão por meio de novas práticas escolares, antes de limitar *a priori* as etapas ou os movimentos de toda leitura em um quadro predefinido, mesmo se este for dialético? E tendo sido a pluralidade do leitor real desenvolvida de modos distintos da concepção de Picard por Bucheton ou Langlade e seus pares, não seria pertinente que a leitura escolar dos textos literários fosse, por sua vez, pensada de modo mais amplo?

O próprio movimento das pesquisas trouxe diferentes respostas.

Nas práticas escolares experimentadas por pesquisadoras e pesquisadores emergentes, o investimento pessoal dos leitores e as formas de leitura distanciada vão estar presentes em dinâmicas diferentes. Tanto na tese de Larrivé como na de Shawky-Milcent, por exemplo, podem-se verificar os “vaivéns” propostos aos alunos. Se o “diário de personagem” da primeira pesquisadora pede que os jovens leitores da epopeia de Gilgamesh desenvolvam o ponto de vista do protagonista sobre suas ações e seu percurso, deles também se exige, em outros momentos, que focalizem o ponto de vista de uma outra personagem da narrativa ou que intervenham em seu próprio nome: desse modo, manejando tanto o investimento empático quanto o distanciamento temporal, os jovens leitores são levados a assumir posturas diversas em um movimento de leitura que não é predefinido, mas que se adapta aos desenvolvimentos do texto. Nas experiências que a segunda pesquisadora analisa, o recurso às abordagens pessoais e às posturas de análise depende simultaneamente do projeto da professora, das exigências institucionais que ela não quer desconsiderar e das reações particulares das diferentes turmas de alunos, em sequências tendo suas próprias orientações.

Além disso, na sequência das reflexões, outras referências literárias ou teóricas foram convocadas para aprofundar a compreensão da dimensão subjetiva das leituras. Assim, para refletir sobre a noção de “acontecimento de leitura”, Gérard Langlade recorre tanto à autobiografia de Georges-Arthur Goldschmidt (2004) quanto a ensaios de Bayard (2007) ou Marielle Macé (2011). Do mesmo modo, as posições de orientação psicanalítica de Bellemin-Noël (2001) e certas proposições desse último como a noção de “interleitura” (Bellemin-Noël, 2001) inspiraram amplamente Annie Rouxel em sua reflexão sobre as relações entre apropriação singular das obras e cultura literária (Rouxel, 2006). Além disso, a necessidade de “encontrar pontes entre uma perspectiva atenta à poética dos efeitos textuais e uma outra, mais sensível à economia dos afetos do leitor”, é afirmada por Langlade (2014, p. 62).

Nessa reflexão, um elemento deve, aliás, ser levado em conta de maneira absoluta, a dimensão coletiva da leitura escolar, ou ainda a dinâmica intersubjetiva que confronta cada sujeito leitor a todos os outros de sua sala, com os que lhe são semelhantes, com

outros que o questionam ou o contradizem, com o especialista que é o professor e que não deixa de ter, contudo, gostos pessoais, em uma situação que o coloca necessariamente, também, como um leitor comum.

Ademais, se quisermos retomar a questão dos modelos, o desenvolvido por Citton em uma perspectiva *a priori* um pouco diferente não deixa de ser interessante. Em sua reflexão geral sobre o interesse contemporâneo dos estudos literários (Citton, 2007), esse especialista da literatura do século XVIII que não é em princípio um pesquisador da didática interessa-se por dois movimentos de leitura, a atualização realizada por todo leitor que se apropria de um texto e a contextualização que a tradição dos estudos literários impõe, mas que seria pertinente conservar na perspectiva particular que ele propõe. Assim, uma abordagem denominada “leituras atualizantes” pode ser definida: à atualização primeira que leva o leitor a ver no texto ressonâncias das questões que se colocam a ele em seu momento histórico, segue-se um desvio pela contextualização que permite observar a maneira como as mesmas questões se colocavam em outros momentos, a fim de voltar para o momento da leitura e “lançar ao presente um olhar de estranhamento” (Citton, 2007, p. 265). Sobre esse ponto, convém acrescentar que esse modelo visa um leitor prioritariamente interessado pelos problemas que sua situação histórica lhe impõe, que não é, pois, exatamente o sujeito leitor na complexidade de suas atitudes.

Uma nítida oposição entre subjetivismo absoluto e modelização rígida, entre investimento e distância, tal como ela pode às vezes aparecer em certos trabalhos, ignora a dinâmica da pesquisa sobre o sujeito-leitor. Carece sobretudo de pertinência, na medida em que a leitura da literatura é diversa, complexa, em evolução em contextos diversos. Assim, fazer os alunos experimentarem diferentes dimensões para propor-lhes uma reflexão em vários momentos, no âmbito de um ano escolar ou, sem dúvida mais difícil de pôr em prática, ao longo de todo um ciclo de aprendizagem, poderia constituir um projeto mais satisfatório, contanto que as experiências propostas sejam pensadas como um percurso progressivo e coerente.

Uma Primeira Institucionalização e Seus Limites

Tendo surgido de um questionamento crítico sobre as práticas escolares vigentes e colocado em prática novos dispositivos em grupos precisos, mas tendo essencialmente se desenvolvido no âmbito de pesquisas, os trabalhos sobre o paradigma da leitura subjetiva tiveram um impacto sobre a leitura da literatura nas salas de aula francesas? A esse respeito, temos que citar o papel pioneiro de uma antiga professora da Universidade Stendhal de Grenoble, que se tornou inspetora geral da Educação nacional. Interessada pelas inovações da leitura escolar que as pesquisas em didática da literatura poderiam proporcionar, Anne Vibert fez uma série de conferências sobre o paradigma da leitura subjetiva em diversas secretarias regionais de educação, antes de publicar um texto oficial que considerava a leitura subjetiva como “um recurso para o ensino básico” (Vibert, 2013). Pouco depois, os currículos para o ensino fundamental (França, 2015) integraram certos aspectos da leitura subjetiva, como o gosto dos alunos pelos textos, ou a atividade de tomada de notas pessoais em um “diário de leitura”. Junto ao dispositivo já vigente de

“agrupamento de textos”, esses mesmos currículos introduziram a dimensão “pessoal” ao lado da indicação de “literário” para orientar os trabalhos sobre os temas oficialmente mencionados. Deve-se, contudo, notar que apenas certas dimensões da leitura subjetiva foram integradas a esses programas, um limite facilmente compreensível, já que todo currículo escolar nunca é inteiramente novo e articula mais ou menos harmoniosamente concepções diferentes das disciplinas ensinadas, as já vigentes, com as quais não cabe romper, e as de outros domínios próximas desenvolvidas em pesquisas paralelas. Certas fórmulas dos currículos oficiais de 2015 manifestam também o caráter reticente da instituição com relação às pesquisas sobre o sujeito leitor. Assim, se podemos ler que “a aquisição de uma cultura literária e artística [...] supõe que os alunos tomem gosto pela leitura e possam nela engajar-se pessoalmente”, o que deixa um espaço para a subjetividade do aluno, podemos também notar que os “juízos de gosto” que os alunos podem formular são “revisáveis no momento da confrontação com os pares ou o professor”, o que limita já de princípio a livre expressão desse juízo de gosto.

Trabalhos em Curso

As pesquisas em didática da literatura continuam evidentemente a se desenvolver. Importantes pesquisas sobre as práticas efetivas dos professores em sala de aula foram realizadas de maneira internacional (Brunel *et al.*, 2016) ou nacional (Ahr; Peretti, 2022). Na perspectiva da leitura subjetiva, destacarei dois conjuntos de trabalhos que estão sendo realizados no âmbito da equipe LITEXTRA (UMR LITT&ARTS CNRS & Universidade Grenoble-Alpes).

Em 2015, os atentados terroristas contra o jornal *Charlie Hebdo* levaram o Ministério da Educação Nacional francês a reforçar o ensino de moral e cívica nos currículos do ensino básico. Especialista em história em quadrinhos e seu uso no ensino das humanidades, Nicolas Rouvière (2012) pensou que já era tempo, para a didática da literatura, de se interrogar sobre a definição, o lugar e o papel dos valores em seu ensino. Evidentemente, não se tratava de considerar as obras literárias como devendo contribuir para inculcar uma moral, mas de reafirmar nitidamente as rupturas face às recentes abordagens formalistas da literatura, sustentando que “O sujeito-leitor é um sujeito moral na plenitude do termo” (Rouvière, 2018, p. 20). Foi para refletir sobre essa dimensão que se lançou uma nova problemática de pesquisa que resultou em duas jornadas de estudo (2016, 2018) e um colóquio (2017), todos organizados em Grenoble (Rouvière, 2018). Associando-se a outros campos científicos como a filosofia moral, certas abordagens antropológicas da literatura e, também, a filosofia para crianças, desenvolveu-se uma reflexão sobre os valores presentes nos textos de diversos gêneros e as atividades de leitura e de escrita, visando explorá-los nas salas de aula da escola primária ao colégio. Uma continuação atual dessa pesquisa enfoca o conjunto dos livros didáticos do ensino fundamental que, à sua maneira, levou em conta as novas orientações ministeriais dos programas de 2015.

A disciplina Literatura e suas componentes, leitura literária, escrita, oral, sua relação com a língua, sua relação com as artes, sua dimensão francófona... tornaram-se objeto de diferentes Encontros dos pesquisadores em didática da literatura (Rouxel, 2020, pp. 86-89). Outros eventos se dedicavam ao aluno leitor ou escritor. Os professores de

francês ou de letras haviam sido questionados do ponto de vista de sua formação nos Encontros de Rabat em 2011, mas foi preciso esperar os XXII Encontros organizados em Grenoble em junho de 2021 para vê-los serem considerados como “leitores-escritores das literaturas”. Participando da preparação deste evento, Bénédicte Shawky-Milcent elaborou, além disso, uma problemática, e iniciou uma pesquisa colaborativa com professores de Letras, a fim de observar o lugar da relação pessoal do professor com os textos no próprio interior dos projetos de leitura elaborados para as suas aulas. Tendo propiciado várias jornadas de estudo, essa pesquisa produziu, em particular, uma série de textos de leitores professores, da releitura pessoal inicial de um texto breve à releitura realizada na sequência de uma leitura e de um estudo em sala de aula do texto escolhido. A análise desse *corpus* está em andamento.

Referências Bibliográficas

OBRAS LITERÁRIAS

- BROWNE, A. *Petite Beauté*. Paris, L'École des Loisirs, 2008.
- DESARTHE, A. *Comment j'ai appris à lire*. Paris, Stock, 2013.
- DOUBROVSKY, S. *Fils*. Paris, Gallimard, 2001.
- DU BOUCHET, A. *L'Œil égaré dans les uplis de l'Obéissance au Vent, par Victor Hugo*. Paris, Seghers, 2002.
- DUMAYET, D. *Autobiographie d'un lecteur*. Paris, Pauvert, 2000.
- GIDE, A. *Journal*. Paris, Gallimard, 1948.
- GOLDSCHMIDT, G.-A. *Le Poing dans la bouche*. Lagrasse, Verdier, 2004.
- MARTIN DU GARD, R. *La Sorellina, Les Thibault*, vol. 5. Paris, Gallimard, 1928.
- MANGUEL, A. *Journal d'un lecteur*. Arles, Actes Sud, 2004.
- NADJA. *Chien bleu*. Paris, L'École des Loisirs, 1989.
- PROUST, M. “Journées de lecture”. In: _____. *Pastiches et mélanges*. Paris, Gallimard, 1971, 1909.
- STENDHAL. *Armance*. Revisão do texto e prefácio de Henri Martineau. Gallica (bnf.fr), [1827] 1927.
- VEHLMANN, F. & GWEN. *Le Paradis des cailloux*. Paris, Dargaud, 2001.

ENSAIOS, TESES E ARTIGOS

- AHR, S. *Vers un de la lecture au lycée*. Paris/Grenoble, SCEREN e CRDP da Academia de Grenoble, 2013.
- ____ & JOOLE, P. (orgs.). *Le Carnet/journal de lecteur/lecture*. Namur (Belgique), Presses Universitaires de Namur, 2013.
- ____ & PERETTI, I. (orgs.). *Analyser les textes littéraires au lycée, quelles pratiques, quels enjeux?* Grenoble, UGA éditions, col. Didaskein, 2023.
- BAYARD, P. *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Paris, Minuit, 2007.
- BEDOIN, E. *Le Corps actualisant: du sensible dans la lecture de la bande dessinée au cycle 3. L'exemple du Paradis des cailloux de Vehlmann et Gwen*, 2021.

- Disponível em: <<https://20rccdl.sciencesconf.org/browse/author?authorid=895491>>.
Acesso em: 22 jul. 2024.
- BELLEMIN-NOËL, J. *Plaisirs de vampire, Gautier, Gracq, Giono*. Paris, Presses Universitaires de France, 2001.
- _____. *Lire de tout son inconscient*. Vincennes, Presses Universitaires de Vincennes, 2011.
- BOUTEVIN, C.; BRILLANT-RANNOU, N. & PLISSONNEAU, G. (orgs.). *A l'Écoute des poèmes, enseigner des lectures creatives*. Berna, Peter Lang, 2018.
- BRILLANT-RANNOU, N. *Le Lecteur et son poème, lire en poésie: expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français au lycée*. Tese de doutorado, Université de Bretagne, 2010. Disponível em: <<https://hal.science/tel-01200484v5/document>>.
Acesso em: 22 jul. 2024.
- _____. *et al. (orgs.) Un Dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris, H. Champion, 2020.
- BRUNEL, M. *et al. Lire un même texte littéraire à 12 et à 15 ans: Quels apprentissages et quels dispositifs? Regards croisés France, Belgique, Québec*. Namur, Presses Universitaires de Namur, 2016.
- BUCHETON, D. *Les Postures du lecteur au collège*. In: DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F. *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. Grenoble, SCEREN E CRDP de Grenoble, 1999, pp. 137-150.
- CITTON, Y. *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires*. Paris, Éditions Amsterdam, 2007.
- CLAUDE, M.-S. & SHAWKY-MILCENT, B. (orgs.). *L'Enseignant lecteur des littératures, quel feuilletage de l'identité littéraire et professionnelle?* Grenoble, UGA Éditions, 2024. (Col. Didaskein)
- COMPAGNON, A. *Le Démon de la théorie*. Paris, Seuil, 1998.
- DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F. *Lecture privée lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. CRDP da Academia de Grenoble, 1999.
- DOUCEY-PERRIN, A. *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. Tese de doutorado, Université de Grenoble, 2012. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-01558448v1/file/DOUCEY-PERRIN_2012_archivage.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- DOUBROVSKY, S. *Pourquoi la nouvelle critique?* Paris, Mercure de France, 1966.
- DUFAYS, J.-L.; GEMENNE, L. & LEDUR, D. *Pour une lecture littéraire, Approches historiques et théoriques, propositions pour la classe de français*, t. 1 & 2. Bruxelas, De Boeck, 1996.
- ECO, U. *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Trad. M. Bouzaher. Paris, Grasset, 1985.
- FARRE, S. *L'Appropriation du personnage des albums narratifs au cycle1: développer une attitude empathique pour construire une posture de pré-lecteur*. Tese de doutorado, Université de Grenoble, 2024.
- _____. "L'Attitude empathique, une approche par le sensible pour convoquer le sujet lecteur dès le cycle 1". Atas online do XX Rencontres des Chercheurs en Didactique de la Littérature, 2021. Disponível em: <<https://20rccdl.sciencesconf.org/browse/author?authorid=898137>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

- FOURTANIER, M.-J. “Doubrovsky, lecteur(s) de Racine”. In: ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (orgs.). *Le Sujet lecture subjective et enseignement de la littérature?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, pp. 33-40.
- JAUSS, H.-R. *Pour une esthétique de la réception*. Trad. C. Maillart. Paris, Gallimard, 1978.
- JOUBE, V. *L'Effet-personnage dans le roman*. Paris, PUF, 1998.
- LACELLE, N. & LANGLADE, G. “Former des par la lecture subjective des œuvres”. In: DUFAYS, J.-L. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 2007, pp. 55-64.
- LANGLADE, G. “La Lecture littéraire est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature?” *Études de Lettres*, n. 1, 2014.
- LARRIVE, V. *Du Bon du bovarysme dans la classe de français: développer l'empathie fictionnelle. Développer les élèves pour les aider à lire les récits littéraires. L'exemple du journal de personnage*. Tese de doutorado, Université Bordeaux 3, 2014. Disponível em: <<https://theses.hal.science/tel-01155167>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- LE GOFF, F. & FORTANIER, M.-J. (orgs.). *Les Formes des écritures de la réception*. Namur, Presses Universitaires de Namur, 2017.
- LEMARCHAND, S. *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur: étude longitudinale en lycée professionnel*. Tese de doutorado, Université de Bretagne, 2014. Disponível em: <<https://theses.hal.science/tel-01127497>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- LOUCHON, B. “Gide lecteur d'Armance, ou la complexité du sujet lecteur”. In: ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (orgs.). *Le Sujet Lecteur*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, pp. 41-50.
- _____. *La Littérature après coup*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2009.
- MACE, M. *Façons de lire, manières d'être*. Paris, Gallimard, 2011.
- MARCOIN, F. *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIXe siècle*. Paris, Champion, 2006.
- MASSOL, J.-F. “Lectures subjectives d'un romancier objectif: à propos de R. Martin du Gard”. In: ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (orgs.) *Le Sujet Lecture subjective et enseignement de la littérature?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, pp. 21-32.
- _____. “Ecrire dans l'après-coup de la lecture de l'autre”. In: LEGOFF, F. & FORTANIER, M.-J. (orgs.). *Les Formes plurielles des écritures de la réception*. Vol. 2: Affects et Temporalités. Namur, Presses de l'Université de Namur, 2017, pp. 181-201.
- _____. “Les Autres du sujet lecteur-scripteur, questionnement théorique et remarques”. Université Toulouse Jean Jaurès, 2013. Disponível em: <<https://www.canal-u.tv/chaines/universite-toulouse-jean-jaures/le-lecteur-et-ses-autres/les-autres-du-sujet-lecteur>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- _____. & BRILLANT-RANNOU, N. (orgs.) *Le Sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, variété des dispositifs, diversité des élèves*. Grenoble, UGA éditions, 2017.
- _____. ; PLISSONNEAU, G. & BLOCH, B. (orgs.). “Actualiser et contextualiser les textes littéraires au collège et au lycée”. *Recherches et travaux*, n. 91, 2017. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/recherchestravail/922>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

- MAZAURIC, C. “Le Lecteur et ses autres: Présentation”. Université Toulouse Jean Jaurès, 2013. Disponível em: <<https://theoreme.uphf.fr/notice/view/oai%253Acanal-u.fr%253A13734?lightbox=true>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- _____; FOURTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (orgs.). *Le Texte du lecteur*. Berne, Peter Lang, 2011.
- _____; ____ & ____ (orgs.). *Textes de lecteurs en formation*. Berne, Peter Lang, 2011.
- ORIOLO-BOYER, C. “Ateliers d’écriture littéraire et formation des maîtres”. *Pratiques*, n. 26, 1980, pp. 94-112.
- PETIT, M. *A Arte de Ler ou como Resistir à Adversidade*. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo, Editora 34, 2008.
- _____. *Eloge de la lecture, la construction de soi*. Paris, Belin, 2002.
- PICARD, M. *La Lecture comme jeu*. Paris, Minuit, 1989.
- _____. *Nouvelle critique ou nouvelle imposture?* Paris, Pauvert, 1965.
- _____. *Pratiques. Les Types de texte*. 1987. Disponível em: <www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_1987_num_56_1>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- _____. (org.). *La Lecture littéraire*. Paris, Clancier-Guénaud, 1986.
- ROGER, J. “Le Ravissement du lecteur: Michaux Lectomane”. In: ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (orgs.). *Le Sujet Lecteur*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, pp. 51-60.
- ROUVIERE, N. (org.). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble, ELLUG, 2012.
- _____. (org.). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Berne (Suisse), Peter Lang, 2018.
- _____ & SHAWKY-MILCENT, B. (orgs.). *De l’Écrivain professeur au professeur écrivain, quels apports pour la didactique de l’écriture?* Grenoble, UGA Éditions, 2024 (Col. “Didaskein”).
- ROUXEL, A. *Appropriation Singulière des Œuvres et Culture Littéraire*. Montpellier, VIIe Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, 2006. Disponível em: <<https://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Rouxel.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- _____. “Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature”. In: BRILLANT-RANNOU, N. et al. (orgs.). *Un Dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris, H. Champion, 2020, pp. 86-89.
- _____. (org.). *Lectures Cursives: Quel Accompagnement?* Paris, SCEREN/Delagrave, 2005.
- _____ & LANGLADE, G. (orgs.). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature?* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.
- SAUVAIRE, M. “Diversité des Lectures Littéraires: comment Former des Sujets Lecteurs Divers?”. Tese de doutorado, Université Toulouse 2 e Université Laval (Québec), 2013. Disponível em: <https://theses.hal.science/file/index/docid/862893/filename/Sauvaire_Marion.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- SHAWKY-MILCENT, B. “L’Appropriation des textes en classe de seconde”. Tese de doutorado, Université Stendhal, Grenoble III, 2014. Disponível em: <<https://theses.hal.science/tel-01677062>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- SOULE, Y.; TOZZI, M. & BUCHETON, D. *La Littérature en débats: discussions à visées littéraire et philosophique à l’école primaire*. Montpellier, CRDP da academia de Montpellier, 2008.

- TAUVERON, C. *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier, 2003.
- TERWAGNE, S.; VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles, De Boeck, 2006.
- VECK, B. et al. *Trois savoirs pour une discipline: histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. Paris, INRP, 1990.
- _____. *L'Oeuvre intégrale au lycée*. Paris, INRP, 1997.

PROGRAMAS E MANUAIS ESCOLARES

- FRANÇA. Ministère de L'Éducation Nationale. "Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)". *Bulletin officiel spécial* n. 11, 2015. Disponível em: <<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Aannexe3.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- JAUFFRET, E. *La Maison des flots jolis*. Paris, Belin, 1953.
- VIBERT, A. *Faire place au sujet lecteur en classe: Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée?* Ressources pour le collège et le lycée, 2013. Disponível em: <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLL-LGT_Intervention_Anne_9Vibert_lecture_288667.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

“Pirlimpsiquice”: Leitura, Resistência e Loucura¹

Francine Fernandes Weiss Ricieri

Uma Questão (ou Três)

Pretendo, neste texto, levantar elementos para uma leitura que me *aproxime* de um conto de Guimarães Rosa (das *Primeiras Estórias*), pensando também questões paralelas àquelas nele encenadas e dele me afastando, por *método*, em certos momentos. O conto não estaria, portanto, no *centro* – compondo antes um movimento de reflexão sobre a loucura e a literatura (ou a loucura *na* literatura). “Pirlimpsiquice” é inaugurado com a constatação de uma quase estupefação em relação a uma encenação teatral: um não saber generalizado a propósito do que teria efetivamente ocorrido então. Estabelecido o suspense inicial, há um longo *flash back*: em uma escola, alguns alunos são escolhidos para uma representação que, após demorados ensaios e preparativos, acaba por não ocorrer, substituída por uma improvisação atabalhoada.

Uma primeira aproximação, portanto, parece possível a partir de dois elementos do parágrafo de abertura: um *pacto* que une um grupo e uma hesitação que o divide em dois blocos (onze e um *outro* – o que talvez fossem *doze*). A hesitação indicia, ao menos, um dos elementos que trouxe “Pirlimpsiquice” a estas páginas: uma narrativa em que um movimento coletivo de identificação (com mecanismos diversos de coesão de grupo) encontra sua contraparte em um movimento de exclusão sistematicamente atualizado à medida que o relato avança. E avança pela progressiva produção de um modo de lidar com um *drama* (um *texto* teatral) que é e não é prévio à *estória* de Rosa. Os eventos se passam, de resto, em uma escola (um internato religioso) colocando em cena modos diversos pelos quais uma instituição (a escola; institucionalidade que se estende à dimensão religiosa) apropria-se de outra (a *literatura*). Decisivo para o jogo em que tais cruzamentos se estabelecem, o *décimo segundo* personagem, Zé Boné, tem sua posição tensionada já no início da narrativa: “Zé Boné, com efeito, regulava de papalvo. Sem fazer conta de companhia ou conversas, varava os recreios reproduzindo fitas de cinema: corria e pulava, à acelerada, cá e lá, fingia galopes, tiros disparava, assaltava a mala-posta, intimando e pondo mãos ao alto, e beijava afinal – figurado a um tempo de mocinho, moça, bandidos e xerife. Dele, bem, se ria. O basbaque” (Rosa, 1988, p. 39).

1. Artigo originalmente publicado na revista *Remate de Males*, vol. 44, n. 2, 2024.

Zé Boné seria um *louco*? “O que é um louco?” é precisamente a pergunta que se faz Patrice Vermeren no primeiro capítulo do livro *O Mesmo e o Outro* (resultado de colóquio dedicado a Foucault, nos cinquenta anos da *História da Loucura*). Para responder, depois de assinalar as interpretações já cristalizadas em torno daquele livro, sugere que se possa colocar aquela questão “a partir das práticas e das instituições” (Vermeren, 2013, p. 13): práticas e instituições seriam as redes por meio das quais o louco seria simultaneamente capturado e definido. Situando o modo como os escritos e a militância de Foucault teriam contribuído com a constituição do que seria uma psicologia social do anormal, Vermeren assim delimita a contribuição do filósofo:

[...] ao falar de uma história da loucura, Foucault desde o início anunciava sua decisão de tirar a loucura, ou melhor, o que ele chamava de “a experiência da loucura”, do *status* pretensamente natural que a medicina psiquiátrica lhe havia atribuído, ao identificar, com seu positivismo espontâneo e ingênuo, a loucura como uma espécie de fatalidade orgânica de uma vez por todas definida por traços imutáveis. O ponto de partida de Foucault era, no fundo, muito simples: retomando a ideia de Nietzsche, segundo a qual não há fatos, mas interpretações, consistia em refutar a hipótese segundo a qual a loucura era um fato objetivo, dado previamente a suas interpretações, o que levava a explicá-la em função do olhar colocado sobre ela, olhar necessariamente histórico, logo submetido às condições próprias de um certo estado de civilização e cultura e, por isso mesmo, fadado a se transformar quando esse estado se modifica. (Macherey, *apud* Vermeren, 2013, pp. 16-17)

A questão que organiza este texto diz respeito ao modo como, também em Rosa, a loucura poderia se oferecer ao olhar (*e à interpretação*) apenas se enredada por um jogo institucional que estabelece as condições de possibilidade para as visadas que definiriam o *louco*. Parece ser no enquadramento do ambiente escolar que a cena lúdica de transbordamento da fantasia infantil é submetida ao controle primeiro de um narrador que a categoriza: entre “papalvo” e “basbaque”, o personagem aparece como aquele de quem se pode *rir*. Zé Boné é, ainda, o que não faz conta “de companhia e conversas” sendo (sem que precisemos refazer o percurso) sucessivamente acumulado por traços que o manterão como elemento perturbador de uma eventual norma. Em um contexto de formação literária e institucional mais amplo, enquanto todos se ajustam à gravidade de seu papel, ele permanecerá depositário de “inquieta cautelas” (Rosa, 1988, p. 39).

Três questões se formulam, então: como a cena escolar em questão enseja a problematização de aspectos relativos ao caráter institucional da escola, da literatura, da crítica literária; como no conto se podem discernir tensões entre *sentido* e *resistência* ao sentido, entre *forma* e *resistência* à forma – além de resistências outras; como, por fim, essa específica narrativa pode atualizar relações entre literatura e loucura. As três questões convergem para o que se pode pensar como a *estória* de um *malogro*. Paralelamente, *ler* o conto é operação que não pode prescindir do diálogo tensionado com leituras prévias que dele se fizeram. O caráter institucional da leitura crítica, assim, é também chamado à visibilidade. Por motivações metodológicas, vou supor que o leitor conhece o conto, eximindo-me, tanto quanto possível, de paráfrases ou explicações sobre a narrativa.

Instituição

Algumas leituras dedicadas ao conto movimentaram-se a partir de posições implícitas quanto às culturas formal e literária. Alguns intérpretes de “Pirlimpisquice”

observaram que a *estória* integra um conjunto de outras narrativas por meio das quais Guimarães Rosa parece problematizar elementos do universo infantil: relações familiares e escolares; modelos de infância; vínculos entre pais e filhos, educadores e alunos; cenas em que algum tipo de “maravilhamento” poderia *salvar* “a infância dos calabouços em que é jogada” (Ipiranga, 2010, p. 125).

Nesse caso específico, o narrador (já adulto) recupera eventos ocorridos no passado e a ação relatada orbita em torno da tensão entre, por um lado, ambiente escolar e educação formal e, por outro, algo que não se define: “Aquilo na noite do nosso teatrinho foi de Oh” (Rosa, 1988, p. 38). O Dr. Perdigão é o professor que propõe a representação de uma peça e sua caracterização passa pelo abuso de frases feitas, pelo caráter retrógrado de sua atuação e, como observou Christian Werner, pelo modo como recupera elementos da cultura clássica (paralelamente aos elementos da tradição judaico-cristã) em prol da manutenção de certo tipo de institucionalidade:

O professor, ao se acreditar no comando de um processo tradicional de representação, cita o lugar-comum “longa é a arte e breve a vida ... – um preceito dos gregos!” A relação entre arte (ou representação) e vida, de fato, é um tema do conto, mas a “circunscrição e majestade” do professor e a citação dos bordões latinos como *ad astra per aspera* fazem da personagem um usuário conservador da tradição clássica em contraponto com a vitalidade, a criatividade e a capacidade de improvisação dos jovens que preparam a peça. Perdigão, seus bordões e o drama que ele faz os alunos ensaiarem se referem a técnicas e conhecimentos que, para sobreviver, precisam interagir com a realidade. Quando afirma que “representar é aprender a viver além dos levianos sentimentos, na verdadeira dignidade”, está defendendo que há modelos que devem ser seguidos. (Werner, 2019, p. 169)

Ainda segundo a leitura de Werner, esse professor poderia ser pensado como um dos extremos de uma tensão que, ao longo da narrativa, oporia *experimentalismo* e *conservadorismo*. E o fato de que, ao final do espetáculo que organiza o conto, pouco reste do personagem (“devia de estar soterrado, desmaiado, em sua correta caixa-de-ponto” – Rosa, 1988, p. 46), de algum modo responderia ao impasse entre “a repetição de modelos consagrados pela tradição” e a “representação sem limites, lúdica ao extremo” (Werner, 2019, p. 170). Haveria, de resto, produção de uma *síntese*, manifesta na vivência compartilhada dos eventos, mas “com o benefício da narração da aventura que é a instauração da possibilidade do ‘repente’ coletivo” (Werner, 2019, p. 170). A recuperação textual das formulações do crítico permite enfatizar seu cuidado com a manutenção de certa duplicidade que seria estruturante da *estória*:

O que se viu no palco, se não foi o “verdadeiro viver” (expressão acompanhada por um ponto de interrogação), foi pelo menos a “valente vida”. Mais que isso: como notou Ana Paula Pacheco, trata-se de um teatro dionisiaco, em oposição, portanto, não somente à ordem católica do colégio, mas à autoridade patriarcal de forma geral, representada, por exemplo, pelo “trom” de Júpiter do Diretor.

A cultura clássica, portanto, se faz presente de dois modos nesse conto. De um lado, como uma tradição que reforça, junto com a tradição judaico-cristã ou subsumida por ela, a autoridade constituída de uma instituição social que tende a manter o *status quo*. De outro, porém, como um conjunto de textos que permite ao homem moderno investigar e, até certo ponto, reinstaurar práticas que se lhe tornaram estranhas – aqui, a arte como ritual extático – por pertencerem a outros modelos de representar e viver a realidade. (Werner, 2019, p. 170)

Indagando-se sobre a especificidade da presença da cultura clássica em Rosa, Werner destaca a possibilidade de serem investigadas e até certo ponto reinstauradas

práticas que remeteriam a uma concepção da arte como ritual extático. A possibilidade de vivência coletiva daquela cena e a eventualidade de sua narração são tomadas, em acréscimo, como algum tipo de *benefício*. Assim, ao apontar dois modos de recuperação da tradição clássica, o primeiro deles (*conservador*) é diretamente associado ao personagem que a lógica da narrativa teria colocado em descrédito, o Dr. Perdigão. O teatro de caráter dionisíaco, extensivamente, indicaria o lado *experimental* dos acontecimentos: as crianças recriariam, por meio do elemento lúdico implicado na cena final, modelos alternativos (clássicos, no segundo sentido apontado por Werner) de vida e de representação. Isso considerado, por mais que a leitura enfatize a manutenção do elemento tensional na absorção da tradição e não suponha necessidade de supressão de um dos termos da dualidade, a ação dos meninos – por transgressiva e experimental – parece de algum modo suplantar o que haveria de opressor nas marcas indiciadoras de institucionalidade.

Werner não estaria, quanto a isso, de todo distante da leitura de pelo menos dois outros trabalhos acadêmicos que pensaram o conto em sua dimensão *escolar*. Sarah Ipiranga, em estudo que compara “imagens da infância” em Guimarães Rosa e Clarice Lispector, mais explicitamente abordava o que seriam variações rosianas em torno da encenação de certo “maravilhamento” que, como indiquei antes, poderia *salvar* “a infância dos calabouços em que é jogada” (Ipiranga, 2010, p. 125). Contrapondo os dois escritores, discerne no internato de “Pirlimpisquice” um espaço “em que os adultos interferem menos e as crianças, quase adolescentes, têm enfim um sopro de vida alentado pela liberdade do jugo familiar” (Ipiranga, 2010, p. 42). Aproximando várias das *Primeiras Estórias*, aponta ainda que, nesse universo ficcional, crianças vislumbrariam a felicidade ao se descobrirem “contadoras de estórias”, ou “quando criam as suas próprias narrativas ‘inventadas no feliz’” (Ipiranga, 2010, p. 43).

No caso das diferentes versões cunhadas para a *peça* central ao conto, Ipiranga (2010) discerne uma nova possibilidade de lidar com a *doxa*, com o dito, com a norma, perfazendo-se não “um enfrentamento, mas uma superação pelo imaginário, momentâneo e único, em que os papéis sociais se desmontam e uma nova ordem, ou melhor, uma desordem caótica reequilibra os lugares de poder” (p. 44). Ou ainda: “o saber escolarizado é substituído pela inventividade dos alunos, que constroem, mediante sua imaginação e articulação com outros textos, um novo discurso, no qual linhas de fuga são possíveis” (p. 44). Ainda segundo essa leitura, o Dr. Perdigão aparece como guardião de certa normatividade e não consegue sobreviver ao impacto da desmontagem de seus ideais de escola ou de educação (e de sociedade). Dialogando com o pensamento de Michel Foucault, a tese discerne na escrita de Rosa a emergência de “subjetividades fora dos padrões de submissão” que, em momentos específicos, estariam imersas em certa “transitividade da liberdade” (Ipiranga, 2010, p. 114), que as emanciparia de suas dominações. O aspecto *institucional* do ambiente escolar parece, contudo, de algum modo *atenuado*:

A formação, que tem na autoridade seu pilar básico, não descuida do ensino para a vida, através de ensinamentos e práticas humanistas. Em relação aos alunos, o que se vê é o espírito de camaradagem, de “solidariedade corporativa”, o que torna esse ambiente mais leve do que as “casas” habitadas pela infância. Dentro do internato, a tradicional disposição da escola toma lugar: vários tipos de alunos, as disputas entre eles, rivalidades, posições que ocupam no painel das personalidades e papéis sociais (os desordeiros, os bons alunos, os aplicados etc.), formando uma rede que se equilibra entre a manutenção da

ordem, os desvios inevitáveis e o restabelecimento da normalidade. Tudo sem grande impacto ou arroubos. Só “rumores”. (Ipiranga, 2010, pp. 125-126)

Um importante argumento em favor da “leveza” do ambiente escolar seria seu contraponto com a vida doméstica. Contudo, a oposição vida doméstica *ruim*/vida escolar *boa* ou *aceitável* não se encontra textualizada na narrativa. Já o espírito de camaradagem e de “solidariedade corporativa”, se, por um lado, pode fazer sentido para pensar *onze* dos meninos (que, uma vez investidos da posição associada à representação, efetivamente adotarão comportamentos agregadores), por outro, desconsidera o papel ocupado por Zé Boné na lógica dos acontecimentos: ele é o *décimo segundo*, desde o início preterido, alvo de desconfiança constante, seguindo em desajuste até o desfecho. De resto, desde a proposição da encenação teatral, estamos diante de um conjunto de procedimentos de controle das condutas, bem como de sua regulação, muito próximos do modo como, em um texto de 1982, *O Sujeito e o Poder*, Michel Foucault descrevia a instituição escolar²:

Tomemos, por exemplo, uma instituição educativa: a disposição de seu espaço, as meticolosas regulações que governam sua vida interna, as diferentes atividades que ali são organizadas, as diversas pessoas que ali vivem ou se encontram, cada uma com sua própria função, seu bem definido caráter – tudo isso constitui um bloco de capacidade – comunicação – poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é desenvolvida ali por todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, sinais codificados de obediência, marcas de diferenciação do “valor” de cada pessoa e dos níveis de conhecimento) e por meio de toda uma série de processos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (Foucault, *apud* Gallo, 2013, p. 361)

Em “Pirlimpisquice”, as “meticulosas regulações que governam” as diferentes atividades serão explicitadas desde a comunicação do evento: a transmissão é solene, faz-se seguir por ave-marias, declara-se a partir de um propósito moral elevado relacionado com “as luzes do espírito”, acompanha-se da presença de autoridade de um *livro* conferindo *verdade* à cena, inclui a busca da melhor empostação vocal e estabelece uma clara hierarquia entre os estudantes do internato, que passarão a compor dois grupos (os *eleitos* e os outros). Para pensar o conto em consonância com Foucault, mesmo a “grandiosa alegria” que demandará um tempo para “se ajustar” nos cantos de “nossas cabeças”, explicita como um efetivo sistema de “recompensas” pode se prestar ao *governo das condutas*, tanto quanto a vigilância que se impingirá a Zé Boné ou as diferentes formas de punição simbólica dirigidas aos estudantes que não puderam integrar o seletivo grupo. Nos termos propostos por Foucault, o exercício do poder como prática de *governo das condutas* implica a existência de um campo de possibilidades a partir do qual os sujeitos implicados sejam livres para fazer escolhas. Não havendo essa possibilidade, não teríamos *poder*, mas *dominação*.

Na narrativa, os meninos escolhem, progressivamente, tornar-se *melhores*, considerando-se o que seria isso do ponto de vista das instituições implicadas – escola e

2. Estabeleço diálogo com Sílvia Gallo, quando se propõe (a partir de Foucault) a pensar possibilidades que pudessem facultar às instituições escolares a construção de caminhos por meio dos quais, mantido ainda o papel de condução ou de regulação de condutas implicado na relação pedagógica, pudesse haver a escolha de um *ethos* libertário (não autoritário) coincidente com a produção de “práticas de liberdade” (Gallo, 2013, pp. 355-364).

religião. Se mantivermos ainda o diálogo com Foucault, tais “atos de liberdade” constituem-se como práticas de subjetivação exatamente *no* campo institucional e não fora dele – a resistência se constitui onde se constitui o poder. Ora, a *estória* já se abria, enigmaticamente, marcando de antemão todos os eventos da sequência com a proposição hipotética de um eventual gesto de regulação: “Depois, os padres falaram em pôr fim a festas dessas, no colégio” (Rosa, 1988, p. 33).

O que considereí uma *atenuação* (ou apagamento) do caráter institucional do internato e de seu peso no desenrolar da narrativa também se delineia na tese *O Percurso de Formação das Personagens Infantis em Guimarães Rosa* (Nogueira, 2007). Nesse caso, a aproximação entre os contos e o gênero romance de formação sustenta a reflexão sobre o ingresso no mundo adulto a partir de uma trajetória que não ocorreria sem conflitos. A propósito de “Pirlimpisquice”, é ainda na articulação entre ações do Dr. Perdigão e dos meninos que vislumbro aquela *atenuação*: “Imbuídas pela magia do ‘transviver’, as personagens-atores confundem-se com suas histórias, absortas num mundo ficcional e isoladas (ou protegidas?) do rigor da imposição adulta e escolar representada pelo Dr. Perdigão em constante exaltação à importância da arte [...]” (Nogueira, 2007, p. 57).

Essa exaltação, na tese, é demonstrada pela reprodução da mesma frase em que Christian Werner discernia retórica vazia, apologia a modelos imutáveis e, no contexto do enredo do conto, *conservadorismo*³. Nogueira, em contrapartida, entende que a “criatividade infantil” romperia “os tênues limites entre ficção e realidade”, em atitude de “subversão às normas pela atividade artística” (o que talvez as aproximasse do Dr. Perdigão – um defensor da importância da *arte*?). Nogueira recorre a Walter Benjamin para historiar o que seria o papel da encenação teatral em um contexto escolar: uma pausa criativa. A reflexão de Benjamin, contudo, insere o teatro na normatividade da instituição. Suas considerações permitem observar uma prática *recorrente* em que a regulação das condutas em contexto escolar (nos termos pensados por Silvio Gallo, ou seja, a partir da produção de alguma positividade para a intervenção do educador) implicitaria um *ethos* libertador (não autoritário). Nesse caso, a proposição da encenação *em si* seria promotora *de uma infância que se realiza*, ao passo que o conto gira em torno de um dispositivo recorrente na rotina de certa escola (em cuja *institucionalidade* não consigo discernir traços transgressivos significativos) e que, em uma circunstância específica, *desandou*.

A narrativa parece se nutrir desse *malogro* e não de uma prática bem-sucedida e libertadora. É nesse sentido que entendo que, ao sobrepor (sem nuançar) traços dispersos na constituição da trama, a tese *atenúa* tanto a institucionalidade da escola quanto o aspecto propriamente libertador daquele *malogro*:

A libertação a que se refere Walter Benjamin acontece, definitivamente, em “Pirlimpisquice” no palco, lugar privilegiado capaz de abarcar não apenas uma, mas todas as histórias inventadas, próximas ou não da verdadeira ou primeira. É o lugar onde a vibração da magia ante o poder de ser vários ao mesmo tempo deixa em desalinho marcas da verdade ou da mentira. A concretização do “milmaravilhoso” advém da confusa apresentação da peça. Quando a esperada exposição desorganiza-se e recebe vaias, parece fadada ao fracasso, destaca-se, então, Zé Boné, estimulado pela plateia, que provoca a reviravolta salvadora, instaurada em outra ordem porque, segundo o narrador, ele “desempenhava um importante papel, o qual a gente não sabia qual.” [...] e lança todos no encantamento que lhe é peculiar: “Contracenamos.

3. “Representar é aprender a viver além dos levianos sentimentos, na verdadeira dignidade. [...] Longa é a arte e breve a vida...” (Rosa, 1988, p. 40).

Começávamos, todos, de uma vez, a representar a nossa inventada estória. Zé Boné também [...]”. (Nogueira, 2007, p. 129)

Sem discordar de diversas das considerações daqueles trabalhos (em especial essa recorrente afirmação de uma transgressão que eu também apontaria *no conto*), creio que um elemento presente naqueles movimentos interpretativos poderia ser pensado em diálogo com outra leitura de “Pirlimpisquice”, proposta por Clara Rowland, em que se coloca em questão o problema da *forma*.

Resistência

A forma do meio, de Clara Rowland, organiza-se em torno de uma indagação voltada para o modo como, na obra de Guimarães, seria discernível uma reflexão sobre a *ficção* a partir de sua relação com a *forma* – forma que responderia ao questionamento da legibilidade posta em cena nos livros: “A forma não será, assim, entendida como veículo de *problemas* – o problema *é* a forma, porque *é* nela que se questiona a inteligibilidade e a representação” (Rowland, 2021, p. 10). Considerando a tensão entre escrita e oralidade (decisiva no escritor), Rowland aborda a representação do ato narrativo (vinculada à figura do contador de histórias) com acento na materialidade do livro, dando particular atenção “aos pontos de contaminação entre as duas ordens” (Rowland, 2021, p. 10), o diálogo que se faz inscrição, o livro que encena uma situação de presença:

É uma passagem que é importante esclarecer desde já: se a oposição em causa não é, como tentarei demonstrar, uma oposição entre mundo e ficção, e sim uma oposição entre mundo *ou* ficção e a forma como condição de legibilidade, é essencial concentrar a atenção nas figuras dessa oposição, que ganharão corpo na encenação dos gestos de *performance*, no sentido com que Rosa usará o termo e que veremos em detalhe na primeira parte deste trabalho – os momentos em que o mundo e as histórias são postos em tensão com a materialidade de um suporte que lhes dá forma. (Rowland, 2021, p. 10)

A materialidade do suporte diz respeito, nesse contexto, ao livro, à visibilidade da letra e ao corpo do narrador (que se *performa* na ficção e se faz *suporte* de um contar). Na representação de situações da narrativa oral, a materialidade do suporte será, então, campo de uma tensão marcada pela *resistência* do suporte à transmissão (o que resulta também em um narrador que *conta*, enquanto hesita em contar). Coloca-se em questão, ainda, a concepção do livro enquanto ideia de *totalidade* materialmente formada (corporificada) em narrativas nas quais uma tal totalidade não se efetiva. Pela intervenção tensionada do narrador, o leitor será insistentemente devolvido a um livro que não se faz legível, orientando-se o ato de leitura “para a paradoxal legibilidade do que não tem formato”:

[...] como se verá nas encenações do ato narrativo que a obra de Rosa insistentemente oferecerá, a tensão com a forma constrói-se numa tensão entre os ouvintes e o narrador, corpo da história, que põe em causa a sua delimitação e bloqueia, no sentido em que retém, a sua plena *transmissão*. A narração é o momento em que a história “sem formato”, para usar uma expressão que reencontraremos, pode ser percebida como forma através do corpo do contador; mas será percebida como lacunar, incompleta, *movente*, pelos seus destinatários, que procurarão impor-lhe, em nome da forma, um final. É então na tensão

entre a performance da história e a imposição de uma forma que a delimite que a legibilidade do informe como resistência à forma se constrói. (Rowland, 2021, pp. 10-11)

Buscando articular o tratamento reflexivo da narração, em Rosa, com o questionamento do livro como figura de totalidade concluída e apreensível, o que se daria a ver, segundo o ensaio de Rowland, seria uma *resistência à forma* que, ao pôr em causa a imposição de limites (fim, começo, margem), revelaria também a produção de uma *resistência à leitura*. A crítica observa, ainda, o que define como um problema de reflexividade, ou o modo como, “na obra de Guimarães Rosa, comentário do mundo e comentário das estratégias de representação são continuamente sobrepostos, constituindo um nó reflexivo de difícil orientação” (Rowland, 2021, p. 57).

Uma personagem como Joana Xaviel, por exemplo, explicitaria a figura da contadora que oferece a única manifestação possível (nesse universo) da *história*: a manifestação incompleta, *errada*, insuficiente e que deixaria como resto a demanda (sem resposta) por uma forma completa, uma parte faltante e inacessível (“tinha de ser outra parte”). Sem um *corpo* que resiste enquanto narra não existe história (mesmo precária), mas o quadro só se completa se considerarmos a ação da história sobre esse corpo, a interação entre corpo e narração: “A palavra age sobre o corpo do narrador, tornando-se disponível para um desejo que se esvai na ausência da palavra [...] A palavra age fazendo-se visível no corpo” (Rowland, 2021, p. 36). E fazendo-se visível ao manifestar algo que excede uma situação de comunicação: “o seu corpo, que dá forma, também *furta*, também cala, também não diz”. Narrador, história e interlocutor configuram, nesse sentido, uma relação de resistência “no sentido de uma retenção, de uma configuração por negação, de um sentido incompleto ou associado a uma falta, lacuna ou abertura constitutiva” (Rowland, 2021, p.15). Não se trata, então, de uma forma concluída e delimitada, mas de uma construção “orientada para um centro que, furtando-se a uma fixação, desestabiliza os pontos de entrada e de saída, introduzindo na forma a sua transformação” (Rowland, 2021, p. 13).

Resistência formula-se, mais explicitamente, na análise proposta para a questão do *final*, que também põe em causa o problema da *interpretação*. Recuperando uma leitura proposta por Shoshana Felman, Rowland delimita pelo menos duas instâncias (que se imbricam) nas quais o desejo (inerente à leitura) de apreensão da história como forma completa e concluída redundaria em uma formalização da *morte*: uma seria a demanda por um fim preciso que retrospectivamente permitisse atribuir sentido ao conjunto dos fatos narrados; outra seria a demanda por uma interpretação totalizadora e *correta*, capaz de disciplinar o que se oferece como insuficiência. A morte seria, nesses textos, a interrupção “que termina aquilo que não pode razoavelmente terminar” (Rowland, 2021, p. 15). A morte de Diadorim, claro, seria o caso paradigmático em que a necessidade de fechamento coincidiria com o sacrifício de um corpo. A resistência a uma imposição de forma (evidente na narração de Riobaldo), por outro lado, implicaria a demanda de releitura e a impossibilidade concreta daquela finalização – a manutenção de um *sentido* que se recusa a se apresentar:

Na vida e na ficção a procura de uma legibilidade teologicamente orientada para um fechamento resulta, inevitavelmente, no encontro com a morte. A afirmação de uma narrativa “aberta”, “com menos formato”, faz-se assim *contra* essa morte, fundindo poética e ética: a superação do limite da morte de Diadorim pelo movimento de releitura que o romance impõe, como veremos, será exemplo disso. Talvez o

mais apropriado, então, parece sugerir esse segundo exemplo, seria falar de *resistência ao fim*. (Rowland, 2021, p. 57)

Oposição à morte: resistência ao sentido, resistência ao fim. A proposição de ler os livros de Guimarães Rosa “acreditando que a partir deles é possível pensar uma ideia de literatura” (Rowland, 2021, p. 16) leva também (ainda a propósito dessas *resistências*) à inscrição (em uma materialidade persistente) do *segredo*⁴, ou à recusa a um sentido único: resistência à finalização (ao *fim*) pode ser, portanto, também resistência a certo *utilitarismo* – à proposição de uma finalidade última (*fim*) para essa *forma* (que *resiste*). A consideração de um caráter institucional para o literário, portanto, assim como para a leitura crítica, passaria pela consideração das “regulações que governam sua vida interna” e dos processos de poder implicados. No ensaio de Rowland, ainda em interlocução com Felman, resistência e violência seriam operações afins ao problema do sentido: a necessidade de totalizações pode produzir operações de violência contra o que se apresenta como obstáculo à completude do sentido. A leitura, então, estaria perpassada pela possibilidade de *resistência* na medida mesma em que está perpassada *pela* institucionalização, por relações de poder. Shoshana Felman (citada por Rowland) diz:

A compreensão (“agarrar”, “chegar à sua mente”) do sentido que o Outro é suposto deter, e que representa o objetivo último de qualquer ato de leitura, é assim concebida como um gesto violento de apropriação, um gesto de dominação do outro. Ler, por outras palavras, define-se em relação não só ao conhecimento, mas igualmente ao poder: consiste não apenas numa procura do sentido, mas também numa luta para o controlar. O sentido, desse modo, torna-se inevitavelmente o resultado de um ato de violência. (Felman, *apud* Rowland, 2021, p. 43)

Quanto ao campo do *sentido*⁵ (ou do conhecimento implicado em uma interpretação), uma consideração a ser feita a propósito dos trabalhos anteriormente mencionados diria respeito à eventual presença (mais ou menos) implícita, entre os argumentos aventados, de certa concepção de cultura ou certa concepção de literatura, entendidas ambas como uma espécie de “força civilizadora impregnada de positividade” e “encarregada de transformar as pessoas em cidadãos modernos, funcionando inclusive como a base do sistema educacional”⁶. A suspeita de que a defesa dessas *finalidades*, ou de que o *desejo* de que tais finalidades se cumpram mobilize algumas das leituras de “Pirlimpisquice” poderia eventualmente ajudar a problematizar um movimento nelas

4. Na introdução à edição brasileira de *Essa Estranha Instituição Chamada Literatura: Uma entrevista com Jacques Derrida*, Evando Nascimento interpreta o *segredo literário* (nos termos propostos pelo filósofo) como face suplementar do “dizer tudo” (prerrogativa do literário): “O direito de dizer tudo como fundamento sem fundamento último do literário na modernidade é inseparável de outro direito fundamental: o direito ao segredo. A impossível totalização codificada no “tudo” da expressão “dizer tudo” não oblitera o segredo, pode até mesmo melhor protegê-lo. Pois [...] é da natureza bastante factícia do literário a possibilidade de ocultar no momento mesmo em que parece expor, ao escrever. Em ficção, um segredo pode ser velado no ato de revelar outra história, pois os enunciados literários têm no mínimo um duplo registro, ou antes, uma dupla face: são bastante legíveis, por um lado, mas bastante cifrados, por outro. O dizer não exclui o calar; o revelar, o velar e assim por diante” (Nascimento, 2014, p. 29.)

5. Retomo, adiante, a questão do “poder”.

6. Refiro-me a “Além da Literatura”, texto no qual Marcos Natali põe em questão a *instituição literária*; os desejos, repressões e contradições “aglomerados em torno do nome literatura”; ou, ainda, imagens encontradas com alguma frequência e que representariam “a literatura como um ambiente discursivo e político no qual caberia a totalidade da existência” (Natali, 2020, p. 10).

recorrente de *resistência*, ao que Rowland conceitualiza como *resistência ao fim*, ou *resistência à forma*.

Marília Librandi-Rocha, em 2006, recuperava uma formulação de João Adolfo Hansen (2020) para refletir sobre o conto de Rosa em termos de um “teatro impossível de teatro” e recorria ao conceito de “palavra soprada”⁷, proposto por Derrida, para considerar a possibilidade da emergência de uma palavra “não mais soprada”, uma forma de “*impoder*” que tornaria possível visibilizar o limite da representação, bem como a eventual emergência de um espaço *não teológico* para sua ocorrência: teológico seria o palco enquanto “dominado pela palavra de um autor-criador que, ausente e distante, comanda a representação soprando as ideias que devem ser repetidas” (Librandi-Rocha, 2006/2007, p. 126). Um tal espaço seria *teológico*, também, pela presença de diretores e atores que representariam personagens desse autor-criador. Librandi-Rocha, nesse sentido, discerne, no conto, aquela emergência (um espaço não teológico) precisamente na cena em que se dá a encenação *perturbada* que leva ao desfecho (sem *fim*, pensando com Rowland).

Dois aspectos dessa análise merecem destaque. O primeiro: temos uma leitura que não vislumbra uma “libertação” que pudesse ter acontecido definitivamente no palco, por meio de uma “reviravolta salvadora” instauradora de “outra ordem” (Nogueira, 2007, p. 129). Essa leitura discerniria, antes, a ocorrência excepcional daquela palavra outra (não *soprada*). Ocorrência à qual se segue o *retorno* aos jogos de poder em torno da “verdade”: “Volta então a disputa pelo discurso da verdade, o verdadeiro drama, ficando em suspenso o encantamento das palavras de outro ar ou a esquisitice de uma psiquê que alça voo além das palavras sopradas” (Librandi-Rocha, 2006/2007, p. 127). Desde o início, nesse sentido, a analista interpretava a narrativa como *encenação* da condenação por Platão, no Livro III da *República*, daquele que seria o modo mais “perigoso e contagiante” da *mimesis*, ou aquele em que “o autor sai de si para falar como outros”:

Como vimos, o conto de Guimarães Rosa narra o que foi uma encenação teatral no interior de uma instituição educacional regida pelos princípios humanísticos incorporados pelos padres da Igreja que dirigem a escola. No interior desse internato, uma cena irrompe, incontrolável. É a “representação sem fim”. O perigo dessa irrupção faz com que eventos como esses sejam abolidos da instituição. Nossa hipótese de leitura é, pois, a de que o conto de Guimarães Rosa reencena a expulsão da *mimesis* que por um momento reinou, trazendo à beira-mundo do palco a possibilidade de uma outra cena não mais regida pela distinção vida-arte, mas pelo “*impoder*” de uma fala que vem não se sabe de onde e que teve de ser interrompida para que se retomasse a cotidianidade dos jogos de poder instaurados no discurso. (Librandi-Rocha, 2006/2007, p. 128)

O segundo elemento a destacar é o modo como precisamente o acento na *institucionalidade* da escola permite dimensionar a irrupção do descontrole, *enquanto* descontrole. Páginas atrás, observávamos como institucionalização e resistência andavam juntas, a partir dos argumentos de Rowland e Felman, mas também do pensamento de

7. Sua síntese explicita elementos que fazem coincidir o pensamento de Derrida e aspectos do conto: “Por ‘palavra soprada’, Derrida entende a inserção do homem em um sistema cultural (político e social) que está sempre soprando o que deve ser dito e pensado, roubando e furtando-lhe o direito a uma palavra sem princípios nem fins e que fosse sempre primeira ou a cada vez sempre *primeiras histórias*. A ‘palavra soprada’ é também aquela ‘inspirada’ por outras vozes e que é alegorizada pela função do ponto do teatro [...]”. Em seu texto, a autora explora a posição do “ponto” na narrativa, em cuja cena final a posição de “ponto” caberá ao mesmo Dr. Perdigão (Librandi-Rocha, 2006/2007, p. 126).

Foucault. Em diálogo com a leitura de Librandi-Rocha, Rowland reproduzirá a cena final no corpo de sua análise, atualizando, em meio a seus argumentos, a complexidade implicada. O *indesejo* será, então, pensado em termos do problema da *morte*. O fato de que o mundo “continue” leva Rocha a indagar *qual mundo* poderia continuar depois do ocorrido: “o mundo de antes e de depois da peça parece propor-se como o quadro, o enquadramento, daquilo que se definia pela ausência de limites, pela sua incontrolável continuidade ininterrupta”. Estabelecer uma moldura para o que não pode ser contido surge, na leitura, como procedimento que acentuaria que o trânsito “da moldura para o mundo da peça, da peça para o mundo” seria um trânsito não mediado: “Brusco, violento, exigindo a morte para poder concluir” (Rowland, 2021, pp. 67-68).

A busca de determinação de um sentido positivo (mais ou menos unívoco) para o mesmo conto a propósito do qual *A forma do meio* assinala o que seria “a mais direta problematização do fim na obra de Guimarães Rosa”, bem como a mais visível “destruição de uma forma” (Rowland, 2021, p. 58) parece poder levar a uma reflexão sobre uma *episteme*, sobre um saber constituído, naturalizado (invisibilizado, portanto) a propósito da leitura literária, no campo crítico em que essa se insere. Seria possível pensar essa *episteme* em termos mais restritos, associando-a ao contexto brasileiro (problematizando ou historiando, por exemplo, os encontros e desencontros entre crítica e historiografia, ao longo do século XX, no Brasil; ou considerando, por outro lado, outra dimensão institucional da crítica e da historiografia, sua apropriação pela escola, sua atualização em *ensino de literatura*), mas também a partir de um referencial mais amplo (que ainda lhe diria respeito).

Em termos restritos, poderíamos muito diretamente referir uma longa tradição de *ensino de literatura* enquanto exercício de *transmissão* de modelos críticos e interpretativos frequentemente unívocos, ancorados em modelos historiográficos claramente estabelecidos e a propósito dos quais é difícil deixar de reconhecer a proposição de uma missão direta e muito pragmática para o objeto *literatura* (convertido em porta-voz mais ou menos ostensivo de um grupo e/ou de um conjunto de compromissos éticos ou históricos), em processos que impedem, de resto, a emergência de uma relação pessoal do eventual leitor (o aluno) com um texto (lido, portanto, necessariamente enquanto univocidade), pela proposição teológica e teleológica de sentidos que só podem ser *soprados* a receptores em geral desapropriados da possibilidade de *resistência*, ou de interação: uma tal relação (que todos conhecemos bem) não estaria próxima dos processos que Foucault pensa como *dominação*? Não seria diferente daquelas outras relações que o mesmo Foucault enfeixaria na categoria inevitável das relações de poder (em que estamos – todos, sempre – envolvidos), nos termos propostos, por exemplo, por Sílvio Gallo (e pelo filósofo francês), segundo os quais à escola caberia, sim, algum tipo de *condução* das condutas, passível de ocorrer, de todo modo, preservando-se um *ethos* libertador?⁸

Nabil Araújo, compondo um livro cujo título se indaga quanto a *O que significa ensinar literatura?* (Araújo, 2017), recupera (assim como o conjunto daquela publicação) com muita minúcia o quadro anteriormente referido, acrescentando o relato de uma experiência concreta em que tentou se haver com um processo de construção de uma relação com a leitura literária no qual os protocolos de recepção crítica e os diferentes

8. A esse respeito, parecem complementares reflexões como a de Nabil Araújo (que comento na sequência) e os trabalhos de Lígia Gonçalves Diniz.

modelos teóricos pudessem ser apresentados progressivamente, expondo-se as divergências e a convicção de não haver “nenhuma teoria crítica passível de ser aprioristicamente aventada como a teoria crítica correta, todas as teorias afigurando-se como (incom)possivelmente corretas”. A qual *finalidade prática* essa proposição poderia ser alinhada? À de “concorrer para a emergência daquele horizonte de indecidibilidade epistemo-axiológica a partir do qual o ato crítico como dupla decisão se faz a um só tempo necessário e impossível” (Araújo, 2017, p. 54). Recorrendo ao pensamento de Hans Vaihinger, Araújo formula, então, a proposição de uma experiência do caráter *ficcional* do gesto crítico (que se formula enquanto “como se”), pensando também a atualização pedagógica de uma tal convicção. Ou da renúncia ao ensino como comunicação de um teorema prévio (“tese-a-ser-ilustrada” ou “doutrina-a-ser-incutida”), em prol de uma “lição-a-emergir-ao-longo-do-percurso”: “O caráter inequivocamente *construtivista*, pois, conferido por uma pedagogia literária do *como se* ao advento do conhecimento em sala de aula reabriria espaço, bem entendido, na concepção mesma do processo pedagógico – e a exemplo do que deve ocorrer na concepção do processo psicanalítico –, para a possibilidade efetiva não apenas do imprevisto, mas do próprio fracasso” (Araújo, 2017, p. 56).

Em termos mais amplos, poderíamos voltar à entrevista anteriormente mencionada, em que Jacques Derrida precisamente problematizava a atribuição de uma “única finalidade à literatura”, bem como a atribuição de “um sentido, um programa ou um ideal regulador” – considerando que ela possa “até mesmo não ter nenhuma função, nenhuma utilidade fora de si mesma” (Araújo, 2017, p. 52). Por outro lado (e a despeito das divergências entre os dois filósofos), a articulação entre epistemologia e padrões de racionalização teria permitido a Michel Foucault abrir terreno para a transformação daquela disciplina (a epistemologia) em uma espécie de linha de frente da *crítica da razão*. Quanto a isso, o prefácio (depois substituído em decorrência de debate com Derrida) da primeira edição de sua *História da Loucura* já sinalizaria “a distinção entre normal e patológico, entre saúde e doença” como o ponto mais claro em que “a razão se coloca como fundamento de processos de administração da vida” (Safatle, 2013), ao amparar práticas médicas e disciplinares.

A partir desse percurso, Foucault postulará a literatura como uma espécie de “contradiscurso” ou “contraepisteme” capaz de fornecer a imagem “do que não sabemos mais pensar e dar forma, ao menos enquanto estivermos no interior da episteme moderna”. Certa literatura de vanguarda e a experiência trágica da loucura seriam aproximáveis, então, por facultarem o acesso a experiências perdidas para uma cultura que permaneceriam, contudo, “em latência, insistindo como possibilidades não realizadas”. A literatura poderia ser compreendida, nesse sentido, “como a latência da episteme moderna” (Safatle, 2013, p. 309). Um dado indiciador dessa proximidade seria o que o filósofo denominou “ausência de obra”: “Essa noção de ausência de obra indica a impossibilidade de constituição de uma totalidade funcional por meio de uma linguagem cujas operações de significação sempre parecem se disseminar. Essa ausência de obra é fundamentalmente índice da impossibilidade de certas operações de síntese e de totalização próprias a toda formalização capaz de construir uma obra” (Safatle, 2013, p. 310).

Ao delimitar uma *finalidade prática* para o que pudesse ser uma pedagogia literária do “como se”, Nabil Araújo almejava a emergência de um horizonte de “indecidibilidade epistemo-axiológica” que constituísse o ato crítico como “a um só

tempo necessário e impossível” (Araújo, 2017, p. 54). Considerada tal perspectiva, finalidade não é *fim*: não se impõe uma *morte* ao texto, buscando-se, antes, promover a possibilidade contraditória de alguma tensa forma de vida. Contrapor interpretações (divergindo ou acolhendo provisoriamente algumas de suas proposições) supõe, necessariamente o que se definia, páginas atrás, como “um bloco de capacidade – comunicação – poder”; supõe, necessariamente, ainda, que a atividade crítica seja uma prática institucionalizada e normatizada e que, na medida mesma dessa institucionalização, tenha que se haver com a emergência da *prática* daqueles atos de liberdade por meio dos quais um espaço de subjetivação se possa oferecer enquanto resistência a um quadro constituído. Ou: *porque* os discursos se institucionalizam disciplinarmente (e se regulam e se submetem a controles), a emergência de práticas de subjetivação (nesse caso, leituras) pode se constituir em *resistência* às *finalidades* implicadas, assim como às *terminalidades* que retroativamente impõem sentidos *certos*, institucionalmente previstos e aceitáveis. Então, a mesma *violência* descrita por Felman (acionada por Rowland) páginas atrás, se, por um lado, ancora-se em um conhecimento que se sustenta a partir de relações estruturadas enquanto poder, por outro, admite a emergência daquilo que *resiste*.

Disseminação, indeterminações, horizonte de indecidibilidade epistemo-axiológica, resistência ao *fim* (finalidade pragmática subserviente a interesses unilaterais *ou* terminalidade que retroativamente confere organicidade e univocidade a um todo): ausência de obra. No conto, “esse drama do agora, desconhecido, estúrdio, de todos o mais bonito, que nunca houve, ninguém escreveu, não se podendo representar outra vez, e nunca mais” (Rosa, 1988, p. 45). Parece ser do interstício produzido pela relação entre *institucionalidade* e *resistência* que a *loucura* (*enquanto ausência de obra*) poderia, ainda, ser lida, também no conto, também nas reflexões paralelas que suscita (de modo indisciplinado, neste texto) enquanto um *excedente mudo*: nem sentido, nem matéria verbal, mas um *jogo* em que uma palavra se revela transgressiva.

Loucura

A crítica da lógica racionalista foi pensada também por João Adolfo Hansen, a propósito exatamente das narrativas de Guimarães Rosa. Contrapondo-se, de saída, a uma eventual “universalidade” da ficção do escritor, o crítico defende que “só com idealismo seria possível propor valores poéticos apriorísticos que deveriam ser reconhecidos por qualquer leitor dela, independentemente de seus condicionamentos históricos” (Hansen, 2012, p. 120). Demonstrando como, nessa escrita, o que seria uma *função representativa* seria acompanhado pelo que seria uma *função avaliativa*, Hansen explora três procedimentos retóricos que estariam sobrepostos em um modo específico de se comunicar a representação ao leitor: a comunicação da particularidade histórica de diversas matérias dispostas em *correlação* que relativizaria, parodiaria e esvaziaria as verdades contidas em cada uma delas; a introdução de “vazios” de significação produzidos e comunicados ao leitor nas formas de suas narrativas; a integração de referências sertanejas em níveis alegóricos ou metafóricos com a possibilidade de se conotarem referências filosóficas ou literárias mais amplas.

A propósito de “Pirlimpsiquice”, o primeiro desses procedimentos seria muito simplesmente identificável: dispostas em *correlação* ao longo da *estória*, nenhuma das

diferentes perspectivas parece poder ser tomada como *centro* ou núcleo axiológico. Encontram-se todas em relativização mútua, esvaziando-se umas às outras em termos de produção de *verdades*. Tal procedimento talvez ajude a pensar duas leituras acadêmicas diversas que interpretam a mesma frase do Dr. Perdigão em sentidos diametralmente opostos. Paralelamente, na leitura de Librandi-Rocha (cujas premissas endosseï aqui, sob diversos aspectos), o desenlace da narrativa é assim descrito: “O perigo dessa irrupção faz com que eventos como esses sejam abolidos da instituição” (Librandi-Rocha, 2006/2007, p. 128). Saltando por cima do que ainda parece, de minha perspectiva, indeterminado, a formulação *interpreta* (o que implica, no caso, escolher *uma* dentre as perspectivas em litígio), interrompendo o que poderia permanecer, ainda, como *correlação*⁹, já que saber o que os padres falaram não restringe os possíveis das ações a se seguirem (e que não integram o narrado).

Esses comentários não enunciam a expectativa de que *disjunções* de leitura possam ou devam ser corrigidas ou evitadas. Lançar luz sobre elas, em contrapartida, admitindo-as mesmo como constitutivas do gesto crítico, contribui com o exame de uma das questões que percorrem o que se desenvolve aqui: os diferentes modos de implicação do leitor no exercício de leitura. Marcos Siscar, em diálogo com Paul de Man (1999), em outro contexto, lembra que, “embora não seja propriamente uma ideia polêmica, é muito comum nos esquecermos de que as obras de teoria e crítica literária ou cultural são muito mais do que exercícios descritivos: são também *interpretações*”, propondo não exatamente “buscar o erro crítico, mas explicitar o fato de que a crítica se movimenta ao sabor dessas falhas de interpretação, dessas simplificações, dessas violências hermenêuticas, que são inevitáveis, qualquer que seja sua preocupação filológica” (Siscar, 2016. p. 155).

Quanto à produção de “vazios de significação”, Hansen se ocupa de construções como “O vento úa, morrentemente, avuve, é uma oada – ele igreja as árvores”, para descrever a produção técnica de “formas que indeterminam a representação realista”:

Quando busca na sua memória uma representação conhecida que lhe permita achar e reconhecer uma significação provável e não a encontra, o leitor imediatamente adapta o vazio de significação produzido pelo termo no seu entendimento ao que supõe conhecer, fazendo uma tradução verossímil, mas parcial. Por ser parcial, a tradução deixa para trás um resto de significação indefinida que, na sequência da leitura, vai se relacionando com outros restos de outras traduções parciais de outras expressões. A presença da unidade desse contínuo de significação indeterminada é percebida pelo leitor como uma substância vaga e difusa, que se estende entre as palavras, relacionando-as indefinidamente, como se fosse uma substância aquém e além, fora da linguagem. Material, técnica e ficcionalmente as formas produzem um efeito de fundo indeterminado que o leitor tende a ler como se fosse um fundo substancial expresso no texto. Como não tem conceito para a indeterminação dele, o leitor o figura negativamente, lendo-o como sublime indizível e irrepresentável de uma essência qualquer, que tenta apreender e interpretar por meio dos conhecimentos não literários a que recorre, filosofia, mito, religião, psicanálise etc. (Hansen, 2012, p. 122)

Por fim, pela integração das referências sertanejas a outros níveis de significação, a imediatez realista seria transformada, passando a admitir valores metafóricos e alegóricos como citação, alusão e condensação de significações metafísicas, filosóficas, mitológicas e literárias que excederiam a memória ou o referencial cultural do leitor, desse modo tentado a traduzi-las como a “formulação de algo essencial, misterioso e

9. Trecho: “Depois, os padres falaram em pôr fim a festas dessas, no Colégio” (Rosa, 1988, p. 38).

indeterminado” (Hansen, 2012, p. 123). Do conjunto desses procedimentos derivaria uma forma que comunicaria ao leitor (no seu ato de percepção da forma como presença da avaliação autoral) a ironia, a relativização, a negação e a dissolução da mediação de formas realistas familiares. A esse aspecto, aproximando Rosa e Joyce, Hansen acresce uma reflexão sobre “a unidade teórica do objeto físico observado e do sujeito físico observador” (Hansen, 2012, p. 123): “não se pode simplesmente situar o objeto em face da observação de um sujeito e descrevê-lo de modo igualmente simples e objetivo” (Hansen, 2012, p. 124). Por esse raciocínio, “também o sujeito da representação – o autor e o narrador enquanto ideia – e a linguagem com que descrevem o objeto da representação” seriam “inerentes ao meio de representação” (Hansen, 2012, p. 124).

Integrando-se objeto de representação e meio de representação (em um sentido mais amplo), nessa escrita “o objeto por meio da linguagem e a linguagem por meio do objeto se violentariam até a dissolução” (Hansen, 2012, p. 124) e, ainda assim, permaneceriam em unidade pela subordinação ao todo arquitetônico do texto. Parece coerente que, ainda na introdução do texto, o autor assinale como questão crítica pertinente (“depois de muita interpretação de conteúdos”) a “do sentido estético e político da intervenção da forma literária de Rosa no cânone” e que, mais adiante, assinale a tomada de distância do escritor em relação a “um intelectualismo quase sempre esquematicamente racionalista, que lineariza, divide e opõe coisas que efetivamente estão unidas no movimento do seu devir” (Hansen, 2012, p. 126).

Se podemos, com Hansen, pensar em um sentido estético e político para a intervenção da *forma literária* de Rosa, parece possível vislumbrar um modo de intervenção também no pensamento sobre o que se implicava na consideração daquelas três questões que propusemos para exame na abertura do texto: como a cena escolar atualizada em “Pirlimpsiquice” ensejava a problematização de alguns aspectos relativos ao caráter institucional da escola, da literatura, da crítica literária; como no conto seria possível discernir uma formalização de tensões entre *sentido* e *resistência* ao sentido, entre *forma* e *resistência* à forma – além de resistências outras; como, por fim, essa específica narrativa atualizaria relações entre literatura e loucura.

Problematizar a institucionalidade da escola, da literatura e da crítica literária passa por algum tipo de atualização daquilo que, ao longo do texto, apresentou-se como *resistência*: ao *sentido*, à *forma* (unívoca), ao *fim* (à *morte*). Resistência que, enfim, conduz ao problema da loucura. Peter Pál Pélbart, no prefácio a seu livro *Da Clausura do Fora ao Fora da Clausura* (1989), recuperando Jean Starobinski, discerne dois enfoques segundo os quais, contemporaneamente, pensaríamos a loucura, o clínico e o cultural:¹⁰ “De um lado estariam psiquiatras e terapeutas ocupados exclusivamente com o sofrimento psíquico; de outro, os estudiosos fascinados pela loucura, interessados tão-somente naqueles aspectos que confluem com nossa modernidade cultural, poética ou filosófica” (Pélbart, 1989, p. 13). No primeiro caso, o termo remeteria à noção de sintoma patológico; no segundo, indicaria “vanguarda cultural e estética, quando não política, como no caso dos surrealistas” (Pélbart, 1989, p. 13). Para Pélbart, seriam dois polos incompatíveis: sofrimento psíquico e subversão estética.

10. Shoshana Felman abre seu livro *A Loucura e a Coisa Literária* manifestando-se de modo aproximável quanto à mesma questão: “Conhece-se a importância e o desafio da questão da loucura no campo cultural contemporâneo, em que a loucura não simplesmente preocupa, mas *faz convergir* diversas disciplinas, de cujo golpe ela *subverte os limites*” (S. Felman, 2020, p. 39).

Parece ser em diálogo com a noção de subversão estética que Shoshana Felman, em *A Loucura e a Coisa Literária*¹¹, a partir de um referencial comum àquele que sustenta algumas das formulações anteriormente mencionadas a propósito de *literatura*, atribui à loucura a posição de *instância retórica*: uma instância que, formalizando-se como resistência à interpretação, não faz do silêncio uma barreira ao sentido, mas, paradoxalmente, o seu contrário, o “passo de sentido”, que é também o “não sentido” (*pas-de-sense*), esse lugar extremo até onde as palavras podem nos transportar”¹². O que aproximaria “a coisa literária” e a loucura? Seu grau de resistência à interpretação. O fato, também, de que a interpretação estaria necessariamente em cena, na demanda de destinação em que o literário se constitui. A esse respeito, Felman pensaria a leitura literária valendo-se, ainda, das noções de transferência e de campo transferencial, assumindo que cada efeito de leitura (cada efeito de significado) poderia ser pensado em analogia com o efeito de transferência:

[...] Por favor, observe que ler, aqui, constitui-se num paradoxo: uma leitura literária é aquela que não pode escolher entre o papel do analista e o do analisando. Isso significa, de um lado, que a análise literária, ou decifração do significado, parece – pelo menos de longe – o trabalho de decifração que caracteriza o analista, mas, por outro, o que é analisado – o texto – longe de ser um “paciente”, é bem contrariamente um mestre. Fala-se, frequentemente, de obras-primas – *masterpieces* [‘obras de mestres’]: o texto tem, para nós, uma forma particular de autoridade. Ele ocupa, por excelência, o lugar retórico para o qual toda energia transferencial é dirigida. É aquele a quem é “suposto o saber”: o suposto saber do sentido. O leitor literário, então, ocupa, paradoxalmente, tanto o lugar do analista (na relação de interpretação) quanto o lugar do analisando (na relação de transferência). Em que medida a literatura poderia ser pensada como um campo transferencial do analista? E como os efeitos transferenciais da literatura (o efeito de sentido produzido pelo poder de endereçamento da coisa literária, em direção ao lugar do leitor) tornam-se o signo do signo, ou seja, da existência mesma da textualidade em si? Essas são algumas das questões que tento explorar em meu livro. (Felman, *apud* Castello Branco, 2020, p. 35)

A formulação corrente (repetida mesmo por críticos conceituados) segundo a qual o “texto fala” poderia ser posta em diálogo com essas proposições, problematizando-se a expectativa de um suposto sentido que “o texto” poderia revelar. Ao supor a implicação mútua entre sujeito e objeto em narrativas rosianas, Hansen pensava a constituição retórica de um universo ficcional. Felman traz à cena um leitor que é *lido* tanto quanto o texto que sua interpretação *leu*; um leitor, aliás, que só pode ler mobilizado por seus afetos ou pelo modo como seus afetos entram em relação com um Outro – cerne da relação transferencial. Nesse caso, o texto só *diz* o que um leitor específico (com ele interagindo) pôde *produzir*. Considerando aquela proposição segundo a qual “só com idealismo seria possível propor valores poéticos apriorísticos que deversem ser reconhecidos por qualquer leitor [...], independentemente de seus condicionamentos históricos”, qualquer *leitura* pressuporia (considerando também Felman) a implicação *afetiva* daquele que a realiza. Uma implicação não restringível (e a crítica à racionalidade se impõe, se a *loucura* é a instância retórica em questão) à prática interpretativa entendida como “busca de

11. A edição brasileira é de 2020.

12. Essas observações constam da edição brasileira do livro de Lúcia Castello Branco (2020, p. 27).

sentidos alegóricos ocultos”¹³, mas como uma relação em que é possível ao leitor ser *mais* ou *menos* que aquele que interpreta e descobre sentidos — ou algo deles diverso.

Foucault apontou, por sua vez, a partir do pensamento de Freud, aquele momento histórico em que a loucura deixaria de ser “erro de linguagem, blasfêmia proferida ou significação intolerável” (Foucault, *apud* Pélbart, 1989, p. 114). Assim considerada, não diria respeito à proposição de um sentido oculto, mas à formulação de uma “reserva de sentido”, a ser entendida não “como provisão, estoque resguardado à espera de um decifrador”, mas “como retenção e suspensão do sentido, como criação de um vazio onde possa se alojar não um, mas vários e diferentes sentidos” (Pélbart, 1989, p. 114). Para Foucault, teríamos uma liberação obscura e central da palavra no coração dela própria, “sua fuga incontrolável para uma moradia sempre sem luz, que nenhuma cultura pode aceitar imediatamente” (Pélbart, 1989, p. 114).

Vladimir Safatle já havia apontado a possibilidade de nos confrontarmos, aqui, com o problema da “autonomia” da obra de arte, defendendo, contudo, que, longe de ser “o resultado de uma mera expressão de uma perspectiva que privilegia o *l’art pour l’art*” (marcando eventual afastamento em relação à tematização dos impasses da vida social [Safatle, 2013, p. 312]), a obra autônoma, “produtora de uma palavra que inscreve nela mesma seu próprio princípio de decifração”, seria o fundamento “para uma crítica social renovada” (Safatle, 2013, p. 312), Safatle recupera as contestações que indiciariam o que pudesse haver de “compensatório” no raciocínio — contestações em que vê o risco de se subestimar a força política das reflexões sobre a forma autônoma, em especial quanto ao esforço de antecipação (a ela correlato) de uma “comunidade por vir”, nos termos em que Jacques Rancière (entre outros) vem explorando essa formulação.

Tudo considerado, a intervenção implícita a este texto se constrói em pleno campo de implicação afetiva em relação àquilo que, em “Pirlimpsiquice”, sugere “reserva de sentido”, “segredo”, “*pas-de-sense*”, resistência. É aquela, ainda, que se permite supor que uma cena escolar (uma cena de *ensino de literatura*), ainda que institucionalizada, ou precisamente por ser institucionalizada, possa renunciar ao teatro da transmissão unívoca e unilateral (indefinidamente *soprada* por *pontos* cuja agência é da lógica do jogo se ocultar); possa, enfim, se haver com a irrupção eventual, ocasional (de preferência frequente), do descontrole, daquilo que, em um contexto de subjetivação, escapa: “Pois é o que resiste à redução o que me interessa aqui: o que não pode ser descrito sem se converter em sentido, perdendo sua singularidade *alógica*, e sim se acumula não apenas como um excedente de vida a ser transmutado em nostalgia – e, então, em um desejo perene de repetição e redenção –, mas também como uma ampliação de uma relação com o mundo que escapa à ideia convencional de representação” (Diniz, 2020, p. 28).

Sem poder se furtar à realização de movimentos que contêm necessariamente gestos interpretativos, este capítulo buscou operar exatamente aquela *resistência* ao sentido: um livre trânsito entre disciplinas; a consciência de que os discursos estão necessariamente em disjunção e disputa (frequentemente violenta); a implicação pessoal *porque* afetiva – como em um campo transferencial. A possibilidade, por fim, de se entrar em contato com o que há de *malogro*, provisoriidade e erro na aventura intelectual. Seria

13 Lúcia Diniz observa: “Também não quero propor que se abandone a prática de interpretar textos, o que, além de pouco produtivo, se revelaria virtualmente impossível. Insisto, porém, que a concentração somente na prática interpretativa – e, mais ainda, a obsessão por encontrar sentidos alegóricos ocultos – reduz o potencial da leitura literária enquanto disparadora de intensidades” (Diniz, 2020, p. 26).

um elogio daquela *loucura* entendida como instância retórica; acusando-se, contudo, ainda, a consciência do potencial inercial de retorno à *ordem* – sempre à espreita.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, N. “Por uma Pedagogia Literária do ‘Como Se’”. In: CECHINEL, A. & SALES, C. de (orgs.). *O que Significa Ensinar Literatura?* Florianópolis/Criciúma, Edufsc/Ediunesc, 2017.
- CASTELLO BRANCO, L. “Breve Glossário Imperfeito de Noções em Tradução (Em Que Se Explicam Não-Todas)”. In: _____ (org.). *Shoshana Felman e a Coisa Literária: Escrita, Loucura, Psicanálise*. Belo Horizonte, Letramento, 2020.
- DE MAN, P. *O Ponto de Vista da Cegueira. Ensaio de Retórica da Crítica Contemporânea*. Braga/Coimbra/Lisboa, Angelus Novus/Cotovia, 1999.
- DINIZ, L. G. *Imaginação como Presença. O Corpo e seus Afetos na Experiência Literária*. Curitiba, Editora da UFPR, 2020.
- FELMAN, S. “A Loucura e a Coisa Literária”. In: CASTELLO BRANCO, L. (org.). *Shoshana Felman e a Coisa Literária: Escrita, Loucura, Psicanálise*. Belo Horizonte, Letramento, 2020.
- FOUCAULT, M. “A Loucura, a Ausência de Obra”. In: _____. *Ditos e Escritos*. I. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002, pp. 214-215.
- GALLO, S. “Foucault e as ‘Práticas de Liberdade’: Possibilidades para o Campo Educativo”. In: MUCHAIL, S. T.; FONSECA, M. A. & VEIGA-NETO, A. *O Mesmo e o Outro: 50 anos de História da Loucura*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013, pp. 355-364.
- HANSEN, J. A. “Forma Literária e Crítica da Lógica Racionalista em Guimarães Rosa”. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 47, n. 2, 2012, pp. 120-130.
- _____. *O o: a Ficção da Literatura em Grande Sertão: Veredas*. São Paulo, Hedra, 2000.
- IPIRANGA, S. D. S. *Imagens da Infância: Crianças, Aprendizagem e Formação nos Contos de Guimarães Rosa e Clarice Lispector*. Tese de doutorado, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- LIBRANDI-ROCHA, M. “‘Pirlimpisquice’ e o Teatro Impossível de Teatro”. *Revista USP*, n. 72, dez. 2006-fev. 2007, pp. 121-128.
- NASCIMENTO, E. “A Literatura à Demanda do Outro”. In: DERRIDA, J. *Essa Estranha Instituição Chamada Literatura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2014.
- NATALI, M. “Além da Literatura”. In: _____. *A Literatura em Questão*. Campinas, Editora da Unicamp, 2020.
- NOGUEIRA, M. C. G. *O Percurso de Formação das Personagens Infantis em Guimarães Rosa*. Tese de doutorado, Araraquara, Unesp, 2007.
- PÉLBART, P. P. *Da Clausura do Fora ao Fora da Clausura. Loucura e Desrazão*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- ROSA, G. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.
- ROWLAND, C. *A Forma do Meio. Livro e Narração na Obra de Guimarães Rosa*. Campinas, Editora da Unicamp, 2021.
- SAFATLE, V. “Literatura como Contraepisteme: O Lugar da Experiência Literária na Arqueologia Foucaultiana do Saber”. In: MUCHAIL, S. T.; FONSECA, M. A.; VEIGA-

- NETO, A. *O Mesmo e o Outro: 50 anos de História da Loucura*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- SISCAR, M. “A Poesia Pura como Paradigma da Tradição”. In: _____. *De Volta ao Fim*. São Paulo, 7Letras, 2016.
- VERMEREN, P. “O Que é um Louco?” In: MUCHAIL, S. T.; FONSECA, M. A. & VEIGA-NETO, A. *O Mesmo e o Outro: 50 anos de História da Loucura*. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.
- WERNER, C. “Tradição Clássica em Primeiras Estórias de J. Guimarães Rosa”. *Em tese*, vol. 25, n. 1, jan.-abr. 2019, pp. 167-180.

Créditos das Imagens

- Figura 1.1 O ciclo de ensino e aprendizagem do Reading to Learn e seus níveis. Fonte: adaptada e traduzida de Rose e Martin (2012, p. 147) por Santorum (2019).
- Figura 1.2 Estrutura orbital da atividade pedagógica. Fonte: Traduzido e adaptado pelos autores de Rose (2020a, p. 246).
- Figura 1.3 Caderno didático para o trabalho com bilhete (1º ano ensino fundamental/anos iniciais). Fonte: caderno didático elaborado pelos professores do Profletras.
- Figura 1.4 Caderno didático para o trabalho com bilhete (1º ano ensino fundamental/anos iniciais). Fonte: caderno didático elaborado pelos professores do Profletras.
- Figura 1.5 Caderno didático para o trabalho com fábula (6º ano ensino fundamental/anos finais). Fonte: caderno didático elaborado pelos professores do Profletras.
- Figura 1.6 Caderno didático para trabalho com conto exemplar (9º ano ensino fundamental/anos finais). Fonte: caderno didático elaborado pelos professores do Profletras.
- Figura 4.1 *Print* da parte inicial da *fake news*. Fonte: <<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/cloroquina-provavelmente-ajudou-na-pandemia-conclui-reanalise-dos-melhores-dados/>>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- Figura 4.2 *Prints* de manchetes de verificação sobre o tema das *fake news* em análise. Fonte: *sites* das agências (adaptados).
- Figura 9.1 Atividade 1. Fonte: elaborada pela autora.
- Figura 11.1 Página de abertura da unidade 3 do livro. Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018 p. 75).
- Figura 11.2 Atividade de leitura: leitura da imagem. Fonte: Nogueira, Marchetti e Scopacasa (2018, p. 76).
- Figura 12.1 Habilidades listadas pela BNCC para estratégias e procedimentos de leitura relacionados aos conhecimentos dos processos. Fonte: elaborada pelos autores a partir de Brasil (2018).
- Figura 12.2 Habilidades listadas pela BNCC para estratégias e procedimentos de leitura relacionadas à autogestão da compreensão. Fonte: elaborada pelos autores a partir de Brasil (2018).
- Figura 12.3 Estratégia de leitura “Esquematizar”. Fonte: Hébert (2019, p. 96).

Sobre os Autores

Alexandre Rodrigues Nunes

Mestre em Letras, Estudos Linguísticos, Linguagem em Novos Contextos, pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É professor de língua inglesa no Colégio Santa Cruz. Ele se interessa pelas linhas de pesquisa: bilinguismo, ensino de língua inglesa, literatura e pedagogia dos multiletramentos.

Aline Rubiane Arnemann

Pós-doutoranda (2023-2025), bolsista Capes, na Universidade Federal de São Paulo, doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (2021), integrante do Grupo de Pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (Thelpo), interessa-se por: informatividade, leitura, produção textual e metodologias para o ensino de língua portuguesa.

Ana Luiza Ramazzina-Ghirardi

Professora associada do Departamento de Letras da Unifesp e credenciada no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. Possui mestrado e doutorado em Língua e Literatura Francesa, USP. Pós-doutorado pela Universidade Paris-Sorbonne IV (supervisão de Dominique Maingueneau) e pela Unicamp (supervisão de Viviane Veras). É líder do grupo de pesquisa Língua e Literatura: interdisciplinaridade e docência (CNPq), membro do grupo de pesquisa Intermídia (CNPq) e do grupo de pesquisa Intermidialidade: Literatura, Artes e Mídia (Anpoll). Sua pesquisa recente centra no impacto dos conceitos de intermidialidade e multimodalidade sobre noções tradicionais de linguagem e literatura. É autora, entre outras obras, de *Intermidialidade: Uma Introdução* (Contexto, 2022).

Antonieta Megale

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora no Programa de Pós-graduação do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do Grupo de Trabalho (GT) da Anpoll Formação de Educadores na Linguística Aplicada.

Dahlin Pereira Penha Lucas

Mestre em Letras, Estudos Linguísticos, na área de concentração de Linguagem em Novos Contextos, pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É professor de língua portuguesa pela Secretaria Municipal de São Paulo e na educação privada bilíngue. Ele se interessa pelas linhas de pesquisa: ensino da leitura literária, estratégias de leitura e políticas públicas de incentivo à leitura.

Eduardo Horta Nassif Veras

Professor adjunto do Departamento de Estudos Literários da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, membro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista produtividade em pesquisa do CNPq (nível 2). É doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais, com período sanduíche na Sorbonne Université. Realizou estágios de pós-doutorado na Unicamp, na Sorbonne Université e na USP. É autor dos livros *O Oratório Poético de Alphonsus de Guimaraens: Uma Leitura do Setenário das Dores de Nossa Senhora* (Relicário, 2016), *Deserto Azul* [poemas] (Penalux, 2018) e *Baudelaire e os limites da poesia* (Corsário-Satã, 2021), além de ensaios e traduções publicados no Brasil e no exterior.

Francine Fernandes Weiss Ricieri

Professora associada do Departamento de Letras, com credenciamento no Programa de Pós-graduação, na Universidade Federal de São Paulo. Mestre em Literatura Brasileira, pela Unesp de Assis (1997) e Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Unicamp (2001), possui pós-doutorado pela Unicamp e pela Universidade de São Paulo. Participa do GT da Anpoll Teorias do Texto Poético e é líder institucional do Grupo de Investigações do Poético (Unifesp/ CNPq). De suas publicações, destaca-se *Imagens do Poético em Alphonsus de Guimaraens* (2014). Também organizou a *Antologia da Poesia Simbolista e Decadente brasileira* (2007) e, em colaboração com Márcia Lígia Guidin e Lúcia Granja, *Machado de Assis: Ensaios da Crítica Contemporânea* (2008), finalista do prêmio Jabuti. Em parceria com Jean Nicolas Illouz (Paris IV), preparou o dossiê “Dons do Poema: Encontros Poéticos entre Brasil e França” (2019) para a revista *Texto Poético*. No centenário de Alphonsus de Guimaraens, organizou o volume *A Catedral Ebúrnea: Alphonsus de Guimaraens pela Crítica Contemporânea* (2021).

Gabriela Rodella de Oliveira

Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), atua como orientadora plena no Programa de Pós-graduação em Educação da Feusp. É líder do

Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação e Universidade (SEU/UFSB) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (Feusp) e do Grupo de Pesquisa A Leitura Como Jogo: Ensaio sobre Literatura (Unifesp/CNPq). Suas áreas de interesse são o ensino de literatura e de leitura literária; a formação de leitores; a formação de professores; e a articulação entre universidade e educação básica.

Gérard Langlade

Professor de literatura moderna, professor emérito de língua e literatura francesa na Universidade de Toulouse-Le Mirail e membro do laboratório LLA-Créatis (tendo lecionado no ensino fundamental, médio e no IUFM Midi-Pyrénées desde a sua criação).

Guilherme Brambila

Professor de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Ceará (Uece). É doutor em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, é pesquisador bolsista do Programa de Pós-doutorado Estratégico da Capes no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (PPGL/Unifesp). É membro do Grupo de Pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (Thelpo/Unifesp). Realiza pesquisas na área de Linguística Textual em interface com os Estudos do Letramento. Seus interesses de estudo são leitura e produção de textos em contextos escolar e acadêmico.

Jean-François Massol

Nascido em 1953, é ex-professor de letras clássicas (1976) e escreveu uma tese de sociologia da literatura sobre a poesia em versos de Antoine Rimbaud (1982). Como professor de literatura francesa e de didática da literatura, desenvolveu pesquisa sobre a obra de R. Martin du Gard (organizador/editor de *Martin du Gard et le biographique*, em colaboração com H. Baty-Delalande, 2009), sobre a literatura infantil (organizador/editor de *L'Auteur pour la jeunesse de l'édition à l'école*, em colaboração com F. Quet, 2011), e sobre a didática da literatura (organizador/editor de *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, em colaboração com N. Rannou, 2017). Atualmente, é professor emérito e membro do laboratório LITT&ARTS (CNRS e Université Grenoble-Alpes), presidente da Associação dos Amigos de R. Martin du Gard e responsável pela seção "Poemas Lidos" da revista em linha *Les Carnets de Poédiles*.

Karen Andresa Teixeira Santorum

Professora adjunta na graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Letras (UFRGS – 2019). Pós-doutora pela Unifesp (2022). Coordena projeto

de pesquisa institucional. Pesquisadora nos grupos SAL e GPESF. Seus interesses de pesquisa: linguística sistêmico-funcional e a pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney.

Ligia Gonçalves Diniz

Professora adjunta da área de Literatura Comparada e Teoria Literária na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PÓS-LIT) da Faculdade de Letras da UFMG. É autora de *Imaginação Como Presença: O Corpo e Seus Afetos na Experiência Literária* (UFPR, 2020) e *O Homem não Existe: Masculinidade, Desejo, Ficção* (Zahar, 2024). Pesquisa, atualmente, as possibilidades e limites da experiência ficcional na contemporaneidade.

Márcia Valéria Martinez de Aguiar

Professora de língua francesa na Universidade Federal de São Paulo. Suas pesquisas focalizam a tradução e a recepção da obra de João Guimarães Rosa na França dos anos 1960. Especializada na tradução de livros de ciências humanas, já verteu para o português obras de Voltaire, Roland Barthes, Merleau-Ponty, Paul Ricoeur e Françoise Dolto.

Maria Lúcia Dias Mendes

Professora associada do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. Pesquisa sobretudo as relações entre Literatura-Imprensa, Literatura-História e a circulação de ideias entre França, Portugal e Brasil durante o longo século XIX. Faz parte do Groupe d'Études Dumasiennes (Université de Rouen-Université de Caen), dedicado ao escritor Alexandre Dumas – tema de seu mestrado e de seu doutorado e de diversos artigos. Entre suas publicações, destaca-se a obra *No Limiar da História e da Literatura. As Memórias de Alexandre Dumas* (Editora de Unifesp, 2018).

Miliane Moreira Cardoso Vieira

Professora adjunta na graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Doutora em Ensino de Língua e Literatura (PPGLLIT/UFT). Estágio pós-doutoral na Unifesp (2024). Membro dos grupos de pesquisa Ples e SAL/CNPq e do GT de Linguística Sistêmico-Funcional da Anpoll. Desenvolve pesquisas sobre o processo de leitura e produção textual conforme a pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney.

Nathalie Lacelle

Professora no Departamento de Didática das Línguas da Université du Québec à Montréal, diretora da Equipe de Literacia Mediática Multimodal, codiretora do Laboratório de Experimentação de Realidades Aumentadas (1P1), chefe do Laboratório Virtual do Quebec para Publicação e Educação em obras digitais para a juventude (Lab-yrinthe.ca) e editora-chefe da revista *Multimodalité(s)*. As suas atividades de pesquisa centram-se numa série de temas nos domínios do ensino das línguas, do letramento, da literatura, das ciências da informação e das artes visuais e mediáticas. Dirigiu cerca de vinte projetos de pesquisa sobre as competências de leitura e de produção de obras digitais – em parceria com comunidades culturais e educativas - e publicou quase uma centena de artigos e livros. Em 2019, recebeu o Prix d'Excellence en Recherche (Prêmio de excelência em pesquisa) pela Faculdade de Educação da UQAM (categoria carreira).

Orlando Vian Jr.

Professor associado na graduação e pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. É doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP), pesquisador CNPq e vice-líder do Grupo de Pesquisa UFSM/CNPq Sistêmica, Ambientes e Linguagens. Desenvolveu estágios pós-doutorais na PUC-SP (2010), na Universidade de Sydney/Austrália (2014) e na Unicamp (2020). Seus interesses de pesquisa incluem a linguística sistêmico-funcional e a pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney.

Rita Jover-Faleiros

Professora associada do curso de Letras – Português/Francês da Universidade Federal de São Paulo e credenciada no Programa de Pós-graduação em Letras dessa mesma universidade. É mestra e doutora em Língua e Literatura Francesa pela USP. Realizou Pós-doutorado na Universidade de Montréal (com supervisão de Manon Hébert). É líder do grupo de pesquisa A Leitura como Jogo: Ensaios sobre Literatura (Unifesp/CNPq). Sua pesquisa é centrada nas questões atinentes à formação de leitores e recepção do texto literário em contexto didático.

Sandro Luis da Silva

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP (2008), com estágio de pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Sorbonne Paris IV, sob a supervisão do prof. dr. Dominique Maingueneau. Possui mestrado em Letras (Letras Clássicas) pela Universidade de São Paulo (2001). Graduado em Letras pela Universidade de São Paulo – licenciatura e bacharelado (1997). Professor adjunto da Unifesp, no Departamento de Letras e no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado). Professor Colaborador no Programa de Pós-graduação Profletras na USP. Está desenvolvendo

estágio de pós doutorado no Cefet-MG, sob supervisão da profa. dra. Ana Elisa Ribeiro, com pesquisa voltada para professor da educação básica. É avaliador do Inep e do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Líder do grupo de pesquisa GEPEDTEC (Unifesp/CNPq).

Suzana Leite Cortez

Doutora em linguística pela Unicamp (2011) com período de doutorado sanduíche (2008-2009) na Université Lumière Lyon 2. Realizou estágio de pós-doutorado (2015-2016) na Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Atualmente é professora associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É líder do Grupo de Estudos do Texto (Gesto/UFPE/CNPq) e membro do Protexto (Unilab/CNPq). Coordenou o subprojeto “A Leitura de Linguagens Diversas” (2014-2018; 2020-2022) do Pibid Letras Português UFPE/Capes e foi editora responsável da revista *Investigações* (PPGL/UFPE, 2018-2022). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística textual, atuando principalmente nos seguintes temas: argumentação em textos, ponto de vista, formação de professores e ensino de língua.

Tiago Guilherme Pinheiro

Professor de Teoria Literária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenador do Núcleo de Estudos Benjaminianos (Neben) dessa mesma instituição. Realizou estágio de pós-doutoramento no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. É autor da tese *Literatura sob Rasura: Autonomia, Neutralização e Democracia em J. M. Coetzee e Roberto Bolaño*, defendida pelo Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, e um dos organizadores do livro *Poesia Contemporânea: Reconfigurações do Sensível* (Quixote, 2018).

Vanda Maria Elias

Realizou estudos de pós-doutorado na Unicamp (2002) e na UFC (2016). Doutorou-se em Língua Portuguesa pela PUC-SP (2000). É professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Unifesp, com atuação na linha de pesquisa Linguagem em Novos Contextos. É membro da Anpoll e coordenadora da Comissão de Linguística Textual da Abralin. É líder do grupo de pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (Thelpo/Unifesp/CNPq) e vice-líder do grupo de pesquisa Protexto (Unilab/CNPq). Desenvolve pesquisa na área dos estudos do texto (Linguística Textual) com ênfase nos temas: escrita, leitura, hipertextualidade, ensino de língua portuguesa.

Índice Remissivo

- abordagem semiológica, 192
adaptação cinematográfica, 11, 76-77, 85
affordances, 10, 36-38, 41-49
Alves, Castro, 13, 117-122, 126, 129
argumentação, 64, 135, 157-163, 165, 174, 233
atividade fantasmática, 12, 76, 80-81
Azevedo, Luciene, 109-110
Bewes, Timothy, 12, 110
BNCC (Base Nacional Comum Curricular), 14, 63-64, 88, 101, 135, 160, 164, 166, 171, 173-176, 179-189
Ciclo de Ensino e Aprendizagem, 10, 19, 21-22, 227
ciência, 10, 23-24, 32, 61-62, 65, 66, 71, 73, 88, 90-93, 96-97, 99-101, 172, 193, 198
círculo de leitura em pares, 10, 35, 40
coerência mimética, 70, 80-81, 85, 199
Coetzee, J. M., 12, 105, 106, 111
colonização, 48, 116, 119-120
competências de leitura, 12, 84
concretização imagética/auditiva, 80-81
contingência, 104, 109, 112-113
crítica literária, 15, 51, 105, 210, 222-223
democracia, 13, 116, 127-129
desinformação, 11, 61-62, 67-69, 71
diário de leitura, 11, 36, 41-43, 45-46, 48, 54-55, 56, 78, 83, 171, 173, 184-186, 195
didática da literatura, 11, 15, 52, 171, 193-194, 196-198, 200, 202-203
elementos formais, 80-82
emancipação, 7, 89, 123, 125-126
ensino: de literatura francesa, 191, 199; de leitura, 10-11, 13-14, 19-20, 23-24, 31-32, 61-63, 73, 90, 131-135, 137, 142, 143; de literatura, 10, 36-37, 52-55, 187, 219, 225; explícito, 13-14, 54, 171-173, 176, 183; médio, 12, 52-53, 58, 88-89, 92-93, 98, 158, 162, 192-193, 195, 198, 200
espectatura, 76-82, 198
estética da recepção, 15, 51, 192
estratégias de leitura, 13-14, 134, 167, 171-174, 176, 179, 182, 184, 185-186
explicação de texto, 15, 192
fake news, 11, 61-69, 71-73, 112
Felski, Rita, 12, 113
ficção e não ficção, 113
forma, 7, 12-13, 15, 19-20, 24-25, 35-41, 44, 47, 55-56, 58, 61, 64-66, 68-69, 71-73, 77-78, 81, 90, 93, 95, 99, 101, 104-105, 109-112, 132, 140-141, 145-146, 149-155, 158-161, 172, 174-175, 177, 181-184, 193, 198-200, 210, 215-225
formação: de leitores, 7-11, 52, 54, 62, 83, 134; de professores, 7-8, 23, 89, 169, 193
gêneros: do conhecimento, 24, 31-32; do currículo, 19, 22-24, 28, 31-32
gestos de leitura, 157, 167
Hébert, Manon, 14, 54, 171, 173, 179, 182-188
HQ, 145, 147-148, 150-155
imagem, 13, 47, 57, 116, 118, 120-121, 132, 145-155, 159, 163, 166, 168, 180, 220
imputação, 67, 71
indígenas, 13, 119-121
informatividade, 13, 131-134, 139, 142-143, 162
institucionalização, 202, 217, 218, 221
intermedialidade, 13-14, 145-150, 153, 155
interpretação, 11-12, 14, 27, 37, 41, 52, 54, 58, 71-73, 79, 83, 94, 113, 124-125, 128, 136-137, 147-152, 158, 172, 185-189, 200, 210, 216-217, 222-224
Jacotot, Joseph, 10, 125-126, 128
Kermode, Frank, 12, 103-105, 109-110, 113
leitor empírico, 12, 15, 76, 83, 193, 194

leitura, 7-16, 19-32, 35-64, 69, 73, 76-106, 109-112, 116, 118, 123, 125, 126, 127, 131-139, 142-153, 157-204, 209-212, 215-224; como jogo, 193; literária, 10-14, 36-37, 40, 47, 52-55, 76-77, 83-84, 171-172, 185-189, 193, 200, 203, 219, 224; metódica, 192, 199; subjetiva, 10-12, 15, 54, 76-85, 192-203
 Lerner, Ben, 12, 107-113
 letramento, 10, 12, 19, 21, 23, 27, 87, 89-101, 148; científico, 10, 12, 87-101
 linguística sistêmico-funcional, 21, 28
 literatura, 10-15, 27, 35-37, 43, 51-55, 59, 83, 103, 105, 112, 125-129, 160, 162, 171-173, 180-181, 187-203, 209-210, 217, 219-220, 223-224; contemporânea, 77, 104, 109, 111, 113, 154, 194, 196
 livro: conceito de, 13, 51, 55-58, 116-129, 133, 149, 152, 157-164, 193, 215; didático, 10, 13-14, 89, 91-92, 96-97, 99-100, 157-158, 161-163, 167-169, 197
 loucura, 13, 15, 209-210, 220-221, 223-225
 Luiselli, Valeria, 12, 103, 109-111
 manipulação, 10-11, 61
 mensagem, 124, 132, 147-151, 155, 162
 metacognição, 91, 174, 182, 186
 metaficção, 12, 112-113
 mídia, 14, 62, 72, 99, 146-155
 modalidades de mídia, 152
 modelo transacional, 13-14, 171-173, 176, 179, 185-189
 multiculturalidade, 36
 multimodalidade, 148, 150
 narrativa autorreflexiva, 111
 objeto fílmico, 76
 pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney, 10, 19-34
 poder, 46, 48, 56, 78, 111, 123-124, 127, 175, 212
 ponto de vista, 10-11, 14, 61-67, 71, 79, 81-82, 85, 87, 149, 161, 179, 194, 199, 201, 204, 213-214, 217-221, 224, 225
prise en charge, 71
 processo de ensino e aprendizagem, 14, 157, 159-162, 164, 169
 produto de mídia, 14, 151-152, 155
 produtor, 62, 73, 147, 151, 154
 propiciamento, 38, 43, 48
 proposta de ensino de leitura, 13-14, 131-132, 134, 137, 142-143
Purple Hibiscus, 10, 35, 40-41, 49
 Rancière, Jacques, 7, 13, 84, 111, 116, 125-129, 225
 reação axiológica, 76, 80-81, 199
Reading to Learn/Ler para Aprender, 10, 19, 22
 receptor, 14, 93, 100, 146-155, 162
 resistência, 13, 15, 48, 53, 209-210, 213, 215-219, 221, 223-225
 responsabilidade enunciativa, 66-69
 sala de aula, 10, 14, 21, 23, 31, 51-54, 57-58, 62, 77, 84-85, 100, 105, 113, 132, 134, 136-137, 142, 159, 161, 164, 171-174, 183, 191, 198, 203-204
 sentido, 7, 11-12, 15, 25-27, 36-38, 40, 49, 53-54, 57-58, 63, 65, 67, 70, 79, 82-83, 85, 93-96, 100, 103-106, 109, 112-113, 116, 123-125, 127-128, 132-134, 145-146, 148-152, 155, 159-161, 164, 167-168, 172, 177-178, 181-185, 187, 191-192, 210, 212, 215-225
 solidariedade, 12, 113, 212-213
 sujeito leitor, 10-11, 13, 15, 35, 37, 41, 47, 52-53, 55, 79, 159, 167, 171, 187, 191-192, 194-195, 197-199, 201-203
 tempo, 8, 11-12, 20, 26, 42, 51, 54, 56-58, 88, 99, 101, 103-109, 112-113, 116-119, 126-127, 134, 136-137, 142, 148, 152-154, 162, 172, 209, 213-214, 220
 texto, 9-15, 19-22, 25-28, 30-32, 35-36, 40-58, 62-73, 77-84, 88-101, 104-113, 117, 121, 124-127, 131-134, 138-142, 145-153, 157-187, 192-204, 209-210, 213, 217-225
 Vieira, Antonio, 13, 120-122, 124, 126



DIRETORA	Mirhiane Mendes de Abreu
EDITORA EXECUTIVA	Ana Maria Fiorini
CHEFE ADMINISTRATIVO E COMERCIAL	Francisco Santos
ASSISTENTE EDITORIAL	Renata Lima
ANALISTA DE MARKETING DIGITAL	Marcus Lamagna

TÍTULO	<i>Leitura e Ensino na Contemporaneidade: Experiência e Reflexão</i>
ORGANIZAÇÃO	Rita Jover-Faleiros Francine Fernandes Weiss Ricieri
PREPARAÇÃO	Letícia Bergamini
REVISÃO	Alessandra Borges Lia Urbini
CAPA	Kato Editorial