



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – Pós/Lit**

**OS ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS DA LITERATURA**  
**NA VIDA DO PROFESSOR LEITOR**

REBECA FLOR DA SILVA

BRASÍLIA – DF

REBECA FLOR DA SILVA

**OS ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS DA LITERATURA  
NA VIDA DO PROFESSOR LEITOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Literatura.

**Orientadora:** Profa. Dra. Patrícia Trindade Nakagome

BRASÍLIA – DF  
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586oa Silva, Rebeca Flor da  
Os atravessamentos afetivos da literatura na vida do professor leitor / Rebeca Flor da Silva; orientador Patrícia Trindade Nakagome. -- Brasília, 2024.  
102 p.

Dissertação(Mestrado em Literatura) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Formação do professor leitor. 2. Afetividade. 3. Estratégia pedagógica. 4. Formação do leitor literário. I. Nakagome, Patrícia Trindade, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – Pós/Lit**

REBECA FLOR DA SILVA

**OS ATRAVESSAMENTOS AFETIVOS DA LITERATURA  
NA VIDA DO PROFESSOR LEITOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Literatura.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profª. Dra. Patrícia Trindade Nakagome (UnB) – Orientadora

---

Profª. Dra. Ana Tereza Reis da Silva (UnB) – Membro interno

---

Prof. Dra. Ana Crélia Penha Dias (UFRJ) – Membro externo

---

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira (UnB) – Suplente

BRASÍLIA – DF, 23 de agosto de 2024.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus alunos, que me ensinam diariamente as formas mais generosas de agradecimento. Agradeço também:

À minha mãe, Luzineide Flor, e ao meu filho, João Ricardo, por serem início e continuidade.

Às minhas amigas e ao amigo querido: Lívia, Alice, Adélia, Elaine e Edson, por serem sempre ponto de respiro e retomada.

Às professoras que contribuíram para que eu chegasse até aqui: Justina Neta, Isabel Corgosinho, Gina Vieira, Vânia dos Reis e Juliana Dias. Vocês são a maior prova de que o investimento afetivo dá certo.

Ao clube de leitura Veredas, no qual Darlene, Carla, Liliane, Ana Paula, Anabel, Eliene, Lia, Marla, Angelita, Cláudia, Lindalva, Maria José, Rosi e Martha têm me ensinado mais sobre literatura que qualquer teoria.

Às colegas e aos colegas de pós: Clélia, Marcus, Anne, Sabrina, Ana Clara, Sofia, Ana Paula, Ivanilde, Letícia, Thainá, Mateus, Vanessa e Saulo (*in memoriam*), pelas palavras e sorrisos, quando nada mais ou muito mais restava.

Aos meus colegas de trabalho: Maria Cecília, Cristiane, Marcos e Pablo, pelas trocas didáticas e aprendizado.

À minha psicóloga, Alda, por me direcionar à potência de vida.

À minha orientadora, Patrícia Nakagome, por me acolher em meio ao caos e ofertar um porto seguro com imensuráveis ternura e paciência.

À Universidade de Brasília, por ter me legado a profissão que tanto amo e por me acolher novamente para aprimorá-la.

Por fim, gostaria de fazer um agradecimento especial à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que, por meio de sua Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), me concedeu o afastamento remunerado para estudos no qual realizei esta pesquisa.

## RESUMO

A formação do leitor literário tem se tornado cada vez mais uma exceção no contexto educacional brasileiro. Pesquisas, como a *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2020), apontam que quando essa formação acontece, ela está diretamente associada à centralidade da figura do professor nesse processo. Interessa-nos, portanto, neste trabalho, nos voltar ao engendramento dessa possibilidade de formação, investigando o perfil dessa figura que consegue, a despeito de todas as mazelas que o sistema educacional lhe impõe, apresentar uma vida de leitor contagiante em sala de aula. Desse modo, pretendemos analisar, por meio de uma reflexão crítica do meu próprio percurso formativo, quais atravessamentos afetivos estão em jogo quando se trata de consolidar uma identidade docente leitora. Além disso, veremos como a consolidação dessa identidade permite ao professor adotar uma indistinção, extremamente cara à formação de leitores, entre o perfil docente e a vida de leitor que apresenta em sala de aula. Vale ressaltar ainda que essa indistinção também se faz presente na metodologia deste trabalho, quando procuramos associar o texto literário às vozes teóricas que o compõem, destacando a importância da literatura não só como fonte de fruição, mas como elemento essencial na construção do conhecimento. Assim, a questão de como relegar protagonismo ao texto literário em nossas vidas é tanto investigada como um percurso docente afetuosamente construído, como colocada em prática no próprio *corpus* da pesquisa.

Palavras-chave: formação do professor leitor; afetividade; estratégia pedagógica; formação do leitor literário.

## **ABSTRACT**

The formal development of the reader of literature has increasingly become an exception in the Brazilian educational context. Research, such as *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2020), points out that when this tutoring takes place, it is directly associated with the teacher's centrality in the process. Therefore, with the present work, we aim to focus on the establishment of this possibility of formal education, exploring the character of this kind of teacher, who manages, despite all the problems that the educational system imposes on him, to present a reader's life with contagious joy in the classroom. Thus, we intend to analyze, through a critical reflection of my own educational path, which affective interchanges are at stake when it comes to consolidating a reader-teacher identity. Furthermore, we will delve into how this identity consolidation allows the teacher to adopt a coalescence, extremely important to the formation of readers, between the teaching profile and the reader's life that he presents in the classroom. It is also worth highlighting that an interweaving is also present in this work's methodology, as we proceed to associate the literary text with the theoretical voices that compose it, underlining the importance of literature not only as a source of enjoyment, but as an essential element in the construction of knowledge. Accordingly, the question of how to bestow protagonism to literary texts in our lives is not only considered as an affectionately constructed teaching path, but put into practice in the research corpus itself.

**Keywords:** formal development of the reader-teacher; affectivity; pedagogical approach; literature reader education.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Professor leitor – uma identidade em formação.....</b>	<b>15</b>
1.1. Ser afetado pela leitura – A queda amorosa.....	18
1.2. Formação em Letras – Um mergulho na cisão.....	29
1.3. Formação continuada e clube de leitura – A redefinição de afetos.....	46
<b>2. Professor leitor – um perfil em atuação ou a sala de aula em três atos.....</b>	<b>62</b>
2.1. Afetividade – o exercício do olhar.....	64
2.2. Contágio – uma outra forma de felicidade.....	70
2.3. Encontros – os fogos multiplicados por cem.....	78
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>90</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>94</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>99</b>

“INSTRUÇÃO PRIMEIRA  
o conhecimento  
está sempre  
próximo do coração.”

(Ricardo Marques, em *Didascálias*)

## Introdução

“Se alguém perguntasse, você poderia dizer que estavam indo para São Petersburgo. ”

(*O avesso da pele* – Jeferson Tenório)

Muitas pesquisas que se voltam ao tema da formação do leitor literário em nosso país acabam chegando à centralidade da figura do professor nesse processo. É o caso da *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>1</sup> (Failla, 2020) que, entre outras coisas, revela que a maioria dos entrevistados começou a se interessar por literatura a partir de indicações da escola ou de um professor ou professora. E nesse caso, alguns estudos apontam ainda que deveríamos atribuir essas indicações exitosas não somente ao professor, mas ao professor leitor, como destaca Maria Veralice Barroso (2006) em sua dissertação

acreditamos que nenhum trabalho com a leitura da literatura pode acontecer distanciado do gosto e do prazer que o professor tem em ler. A linguagem literária trabalha essencialmente com o universo sentimental do leitor, portanto, o entusiasmo do professor ao referir-se a uma obra é o maior incentivo que o aluno pode dele receber. É certo, porém, que a paixão e o entusiasmo do professor só se evidenciará caso seja apaixonado pelos livros, ou seja, se for um leitor. Um professor que não é leitor não formará leitores (2006, p. 99).

Fica evidente, assim, que para conseguir formar leitores, deve haver de antemão, na vida do professor, um cuidado com a formação da sua própria identidade como leitor. Concordamos com a autora ao reconhecer que, como é a intimidade com os livros que possibilita ao professor apresentá-los de forma entusiasmada em sala de aula, prescindir do delineamento dessa identidade compromete seriamente a função de formador.

Portanto, a associação que temos aqui é a de que se a literatura não ocupa uma parte significativa na vida do professor, dificilmente este será capaz de apresentá-la aos alunos de um modo envolvente e apaixonado que os convide e encoraje a também estabelecerem esse vínculo afetivo irreversível. Estará em hiato aí justamente a relação legítima, autêntica, que pode ser claramente notada naqueles que indiferenciam a literatura da própria vida.

---

<sup>1</sup> Com abrangência geográfica nacional, a *Retratos da leitura no Brasil* foi realizada pelo Ibope entre outubro de 2019 a janeiro de 2020, contando com 8076 entrevistas, em 208 municípios, que representaram a população brasileira residente com 5 anos e mais, alfabetizada ou não.

Em *O avesso da pele* (2020), de Jeferson Tenório, temos um excelente exemplo de como essa indistinção tem lugar. Na obra, durante uma conversa comum entre pai e filho, na qual o filho se assume apaixonado e solicita conselhos, vemos como o pai, que é professor de língua portuguesa na rede pública, resolve a questão com o auxílio da literatura.

Como leitor, Henrique recomenda ao filho *O jogo da amarelinha*, de Cortázar. Não precisa ler tudo, diz o personagem, apenas o capítulo 7, que orienta ao filho copiar à mão para entregar à pretendente. É possível depreender dessa situação que a assertividade da recomendação do pai diante de uma situação de enamoramento do filho só pôde ser alcançada por ser ele um leitor assíduo. O que logo, inclusive, se confirma, ao descobrirmos que ele dispõe de um exemplar da obra em casa. Assim, ao chegar ao apartamento do pai e ter acesso a ela, Pedro descreve seu contato da seguinte forma: “Depois de ler o primeiro parágrafo, não sabia o que pensar. Eu disse que a literatura me fez chorar duas ou três vezes. Essa foi uma delas” (2020, p. 115).

O que Pedro vivencia nesse contato é uma organização dos próprios sentimentos por meio do acesso à forma literária. Em “O direito à literatura” (1995), o crítico literário Antonio Candido nos aponta como sentimentos e evocações que nos são geralmente vagos e informulados ganham consistência e tornam-se exemplares em contato com um arranjo especial de palavras capaz de traduzi-los de forma ordenada. Nesse mesmo sentido, em *A Literatura em perigo* (2012), ao confessar sua impossibilidade de abrir mão das palavras dos poetas e narrativas dos romancistas, o crítico literário Tzvetan Todorov ressaltou o quanto elas lhe permitiam dar forma aos sentimentos que experimentava e ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituíam sua vida (2012, p. 75-6). Diante dessas colocações, imaginamos que por estar ciente do papel ordenador da literatura, Henrique a maneja em prol de um melhor entendimento do filho acerca dos próprios sentimentos.

Mas certamente a comoção que tomou conta do rapaz naquele momento não esteve atravessada apenas pela possibilidade de ordenar os sentimentos que nutria pela pretendente. Ela também se dá em função da precisa mediação de leitura estabelecida nesse contexto por uma figura de afeto, seu pai. De acordo com Pennac, a leitura é precipuamente um objeto de partilhamento, “aquilo que lemos de mais belo, deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida”, o que faz com que recorrentemente certos títulos

se transformem em rostos em nossa lembrança. Ainda segundo o autor, “nem sempre o rosto de uma pessoa amada, mas o de (oh raramente) um certo crítico ou de um certo professor” (1993, p. 84). A respeito desse partilhamento, mediado por uma interferência afetiva que, como vimos em Pennac, se estende à relação professor-aluno, a pesquisa de mestrado de Lígia Gonçalves Diniz (2012) aponta que

A transmissão do gosto pela literatura não pode ser proporcionada apenas pelo conhecimento ou pela construção lógico-racional. A leitura literária é um ambiente mediado por afetos, e instituições não são o domínio de afetos; pessoas o são. Quando se pensa, portanto, em formação de leitores na escola, é de indivíduos, com suas experiências, gostos, conhecimentos e humores de que estamos falando. Entre esses indivíduos, estão o cerne do Ensino Básico como o conhecemos ainda, ou seja, o professor e o estudante e é desta relação – deste diálogo – que podem surgir novos leitores na escola (2012, p. 128).

O que tentamos, portanto, destacar por meio do exemplo de *O avesso da pele* é o quanto as relações de afeto (apontadas por Diniz em um espectro subjetivo mais amplo) tendem a intensificar o contato entre possíveis leitores e o texto literário. Como vimos, isso ocorre de maneira ainda mais envolvente quando esse contato é mediado pela figura de um leitor para quem a literatura faz-se concreta e cotidianamente presente<sup>2</sup>. Pois, nesse caso, a capacidade do leitor de selecionar em seu repertório aquelas leituras que melhor atendam aos contextos e demandas apresentados, acaba dotando-as de um caráter mais significativo no diálogo intersubjetivo proposto.

É o que vemos acontecer na continuidade da obra de Tenório, quando a mesma destreza no manejo do texto literário da situação com o filho é reencenada por Henrique em sala de aula. Nessa nova situação, narrada como um resgate de memória por seu filho Pedro, Henrique se vê diante de alunos que se exibem ao alegar saber de um assassinato que dentro em breve será vingado. Percebendo o prazer que eles sentem ao compartilhar a história, o professor resolve intervir da seguinte forma

Você se levantou e foi até o meio da sala, pedia a atenção de todos com um grito enérgico [...]. Era a tua chance. Você tinha poucos segundos para convencê-los a continuar prestando atenção em você. *Gostaria que vocês ouvissem uma coisa: se querem saber, eu conheço um cara que matou duas pessoas*, você disse num tom grave e dramático, para que não tivessem dúvidas do que você estava dizendo [...]. Um dos alunos começou a rir. Mas você seguiu sério. Outro aluno mandou o que estava rindo calar a boca, *porra, não tá vendo que o professor tá falando?* Ali você percebeu que os tinha na mão e

---

<sup>2</sup> Ao justificar o seu amor pela literatura, o filósofo Tzvetan Todorov sentencia enfaticamente que a ama porque ela o ajuda a viver. É esse sentido que a literatura atribui à própria vida que aqui tentamos abordar. Evocando a falta de contornos nessa relação, o autor complementa, inclusive, que a literatura é “Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente”, nem apartada, diríamos. (Todorov, 2012, p. 23).

precisava continuar. *Bem, como eu disse, eu conheço um cara que matou duas pessoas, e tem mais: eu sei o que ele pensou antes de matar, eu sei o que ele pensou enquanto estava matando, e sei o que ele pensou depois de matar.* Houve um silêncio na sala, até o momento em que alguém disse: *ah, professor, ninguém pode saber um negócio desses. Pois eu garanto que se pode saber, sim,* você disse, *e posso provar,* completou [...]. *Vou fazer mais, você continuou, vou trazer esse cara aqui pra ele contar como foi isso.* Nesse momento, um dos alunos levantou a mão e perguntou em qual presídio ele tinha cumprido pena. Você respondeu: *ele mesmo vai dizer isso na próxima semana, mas preciso que ninguém falte.* (Tenório, 2020, p. 164-5).

No ensaio “A fofoca como impulso de leitura”<sup>3</sup>, Ieda Magri (2020) nos apresenta a possibilidade de olhar a literatura como uma estrutura sofisticada de fofoca. Segundo ela, os autores poderiam se ofender com a comparação entre literatura e fofoca, alegando que a primeira seria um trabalho sério. E emenda “Mas a fofoca também é: envolve muita gente e passá-la adiante requer boa observação, astúcia no modo de contar a coisa, dosagem na entrega da informação mais importante, dando tensão ao relato e orientando para um fim conclusivo [...]”. Ironias à parte, é interessante notar como esses elementos definidores de uma boa fofoca constam na estratégia de Henrique para apresentar Raskólnikov, personagem de *Crime e castigo*, de Dostoiévski, aos seus alunos<sup>4</sup>.

De igual modo, podemos notar que para além de um momento inicial de sintonia com o jogo narrativo instigador estabelecido pelos alunos, há, por parte de Henrique, na sequência, toda uma dedicação para elaborar um detalhado planejamento pedagógico direcionado à apresentação da obra

Então você *releu Crime e castigo* em casa, selecionou as partes que julgou mais contundentes. Tirou uma cópia. E, depois de reler, você se pôs a memorizar os trechos. Fez isso porque você não podia simplesmente ler o texto com eles, você tinha de contar algumas passagens. Dizer algumas palavras com mais ênfase, fazer as pausas necessárias. Deixar o silêncio falar por si. Afagar o léxico. Olhá-los nos olhos. E realmente parecia que estava funcionando. A descrição de Dostoiévski os hipnotizava. Entre a narração de uma morte e

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.relicarioedicoes.com/ensaios/coluna-experimento-aberto-2/>

<sup>4</sup> Essa mesma estratégia tem sido utilizada por jovens influenciadores nas redes sociais. Segundo reportagem do portal *UOL*, no *Tik Tok*, por exemplo, os chamados “booktokers” contam histórias de livros em primeira pessoa de um jeito curioso e instigante, como se tivessem vivido a trama. Como não revelam o desfecho, eles acabam despertando o interesse de possíveis leitores. Essa tendência, denominada “fofoca literária”, já chega a quase 60 milhões de visualizações. Mada Ferreira, booktoker entrevistada pelo portal, contrapõe a mediação que faz ao modo como geralmente a literatura é apresentada na escola “Ajuda muito a desmistificar a literatura como ela é passada nas escolas e em outros ambientes, como algo chato e forçado [...]”. A nosso ver, falas como essa, longe de criar uma rivalidade com a formação institucionalizada, alertam para a existência de outros modos de pensar a introdução do possível leitor no universo literário atualmente. Ressaltamos que a proposta deste trabalho de pesquisa é analisar as chaves que se fazem presentes na formação do leitor literário na escola, mas nada impede que essas chaves se mostrem, em algum momento, afins às empregadas em outros espaços com foco na iniciação à cultura literária. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/06/08/nem-chato-ou-forcado-jovens-se-interessam-por-literatura-no-tiktok.htm>

outra, podia-se ouvir a respiração dos alunos [...]. Você achou que leria quatro páginas, mas acabaram lendo mais de quarenta nos dias seguintes. Cada aula vocês liam seis a dez páginas. Você se preparava, dramatizava, às vezes levantava, fazia gestos incisivos, e alguns se assustavam, pareciam angustiados (Tenório, 2020, p. 168, grifo nosso).

Enquanto a “releitura” de *Crime e castigo* revela de forma ainda mais enfática a identidade leitora do professor Henrique, os pormenores do seu planejamento pedagógico não deixam dúvida sobre como o conhecimento prévio das obras pode ampliar sobremaneira as margens de atuação do professor nesse contexto formativo. O que fica evidente, por exemplo, no modo como ele desenvolve a performance para introduzir a obra em suas aulas. Assim sendo, podemos concluir que um planejamento para a formação leitora tende a se tornar bem-sucedido, na medida em que conta com a destreza de um professor leitor, capaz não só de captar o momento ideal para introduzir tal ou qual obra na vida dos estudantes, mas também, como veremos ao longo de toda esta pesquisa, de tornar essa apresentação uma prova (que se pretende contagiante) do seu amor à leitura.

Além disso, retomando a importância da indistinção entre literatura e vida que ressaltávamos, vemos Henrique, por fim, após todo o investimento pedagógico relatado, tornar *Crime e castigo*, um clássico da literatura universal, o assunto compartilhado com os alunos enquanto executa as ações mais corriqueiras, como arrumar suas coisas ou se pôr a caminho da parada de ônibus. Essa nova forma de conexão traduz a intensidade que a troca intersubjetiva mediada pela literatura pode alcançar “Vocês passaram a conversar sobre a história enquanto você arrumava suas coisas. Na saída, vocês foram a pé em direção à parada de ônibus. Se alguém perguntasse, você poderia dizer que estavam indo para São Petersburgo” (2020, p. 169).

Esclareço que o resgate do trajeto do professor Henrique até São Petersburgo nesta introdução se justifica por duas finalidades. A primeira seria mostrar como a indistinção entre vida e literatura também se faz presente na metodologia deste trabalho, quando procuramos associar o texto literário às vozes teóricas que o compõem, ressaltando assim a importância do papel da literatura não só como fonte de fruição, mas como elemento essencial na própria construção do conhecimento. Desse modo, pretendemos fazer com que a questão de como relegar protagonismo ao texto literário em nossas vidas seja tanto investigada como um percurso docente afetuosamente construído, como colocada em prática no próprio *corpus* da pesquisa

Já a segunda finalidade seria representar, a partir dos pontos retomados na obra de Tenório, a dinâmica da minha própria atuação como professora formadora de leitores. Trabalhando há onze anos com as disciplinas língua portuguesa e projeto interdisciplinar na Secretaria de Educação do Distrito Federal, posso dizer que me empenhei ao longo de todo esse período para tornar a formação do leitor literário o eixo principal da minha prática pedagógica.

E, como ressaltado no início deste texto, esse empenho se voltou, antes de mais nada, à formação de minha própria identidade como leitora, que se inicia de modo muito tímido no ensino médio, enfrenta uma licenciatura um tanto quanto árida e se enriquece, de fato, com a formação contínua e a participação em um clube de leitura para lá de especial chamado Veredas. Leitora consolidada, passo a conjecturar, assim como Henrique, sobre as formas mais eficazes de apresentar o universo literário aos alunos, chegando à conclusão de que alguns eixos (tais como o afeto, o contágio, o tempo e a contra-hegemonia) devem ganhar maior relevância no processo.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa é refletir, no Capítulo 1, sobre como é possível ao professor consolidar, ante todos os percalços que o sistema educacional brasileiro lhe impõe, uma identidade leitora. Para tanto, consideraremos a fase pré-escolar, a educação básica, a formação inicial e a formação continuada como momentos propícios a essa estruturação. Já no Capítulo 2, a proposta é nos voltar ao modo como um professor com a identidade leitora definida atua na formação de leitores. Assim, nesse segundo momento, procuramos destacar as chaves do afeto, do contágio e da indistinção entre literatura e vida, como alguns dos elementos essenciais em suas estratégias pedagógicas.

Em um esforço de síntese, podemos dizer que esta pesquisa se volta a entender como se forma o perfil do professor leitor e qual influência esse perfil terá na formação de novos leitores. Desse modo, acreditamos que o estudo aqui detalhado poderá fornecer informações importantes para repensarmos os processos formativos voltados à constituição desse perfil, bem como a própria dinâmica de apresentação da literatura em sala de aula.

## 1. Professor leitor – uma identidade em formação

“Creio que o mais importante é o ser humano entender-se leitor, sendo essa condição parte de sua natureza.”

(Regina Zilberman, em entrevista à revista Cerrados/UnB)

Na obra *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021), bell hooks<sup>5</sup> compartilha que ao se sentir pressionada em terapia a descrever a família como amorosa ou não, dolorosamente teve que reconhecer que se sentia cuidada, mas não amada, esclarecendo logo em seguida: “Sou grata por ter sido criada em uma família que era cuidadosa, e acredito fortemente que, se meus pais tivessem sido bem amados pelos pais *deles*, eles teriam dado amor aos filhos. Eles deram aquilo que receberam: cuidado.” (2021, p. 50, grifo da autora).

As considerações de hooks a respeito de sua família apontam uma questão fundamental para este trabalho, a incapacidade de transmitirmos aquilo que não temos. Em um panorama internacional sobre as pesquisas voltadas ao tema do professor leitor, o pesquisador chileno Felipe Munita observa que na esfera anglo-saxônica o problema dos “professores que possuem mandato social para transmitir a seus estudantes um entusiasmo pela leitura que eles mesmos não têm” denomina-se “Efeito Pedro”. Segundo Munita, o termo alude a uma passagem da Bíblia em que um mendigo pede dinheiro ao apóstolo Pedro e ele replica que não pode dar aquilo que não tem (2021, p. 334). Na introdução, já anunciávamos que se a literatura não faz parte da vida do professor e da professora, dificilmente estes serão capazes de ofertá-la aos seus alunos.

Face a esse desajuste, um cálculo aparentemente simples se impõe: para formar leitores, o professor precisa antes, como bem nos indica a epígrafe de Zilberman, entender-se leitor, tornando-se essa condição parte de sua natureza (2016, p. 22). A aparente simplicidade do cálculo ganha, porém, nuances ao considerarmos que, de acordo com o que vimos em Tenório (2020), não basta ao professor se apropriar de sua condição leitora. Ele deve também aprender a mobilizar os atravessamentos afetivos que a literatura tem em sua vida em direção ao outro, estendendo aos alunos não só a condição de leitores,

---

<sup>5</sup>A grafia em minúsculo se justifica por ser uma escolha política da autora, que procurou por meio dessa subversão desafiar as convenções acadêmicas e linguísticas existentes, dando foco ao conteúdo e não a quem o escreve.

mas o próprio exercício afetivo que essa condição engendra. Para verificar como esse enlace ganha contornos, nos debruçaremos sobre a construção de um perfil docente que buscou no amor à literatura o mote para atuar com a formação leitora em sala de aula.

Na linha do que Antonio Nóvoa (2007) destaca ao considerar que seja impossível, quando se trata de identidade docente, separar o eu profissional do eu pessoal, Munita esclarece que como as práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária têm fortes raízes na bagagem de leituras pessoais do professor “a pesquisa sobre o sujeito leitor didático<sup>6</sup> tem construído seu espaço científico, centrado na ideia de recuperar o lugar de leitura pessoal do docente para articulá-lo com seu trabalho profissional” (2020, p. 335). De acordo com essa indicação, optamos por adotar, no primeiro capítulo deste trabalho, uma metodologia que se ancora na análise do meu próprio percurso formativo como leitora e professora. Como apontado, essa escolha se justifica pela possibilidade de nos atermos aos pormenores que estabelecem a promissora relação entre identidade literária e atuação docente.

Essa opção visa não só trazer à cena algumas das minúcias que nos possibilitam contagiar os alunos com nosso amor pela literatura, mas também romper com as generalizações depreciativas a respeito do percurso formativo e de atuação dos professores no contexto educacional brasileiro. Devemos lembrar a esse respeito que, sendo a escola um espaço social comum, a sociedade, de modo geral, sente-se no direito não só de perscrutar a atuação docente, mas também de violentamente inquiri-la, como no caso recente em que uma professora foi acusada por familiares de tentar doutrinar uma aluna ao corrigir na redação da jovem a informação equivocada de que um ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) havia acabado com as leis no Brasil<sup>7</sup>. Esse exemplo, ocorrido na escola pública em que trabalho, sinaliza como vai sendo alimentada a imagem negativa do professor que, ao ser espelhada na imagem do próprio desmantelamento da educação básica, cristaliza-se no seguinte cenário

Sendo uma instituição fechada com atribuição pública, a escola em geral e o professor em particular se encontram no foco da crítica pública por quase todos os problemas relacionados principalmente aos jovens. Ademais uma vez que as avaliações comparativas internacionais realizadas em diferentes países, tais como Iglu, Timms ou Pisa, vêm demonstrando sistematicamente que o

---

<sup>6</sup> Para o autor, “a noção de ‘*sujeito leitor didático*’ reúne a interação entre as duas dimensões, pessoal e profissional, e ajuda a focalizar a complexa dialética que caracteriza a colocação em jogo das posições de ator e mediador nas práticas de leitura, particularmente no campo literário.” (Munita, 2020, p. 333).

<sup>7</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/04/24/professora-e-ameacada-por-mae-de-aluna-apos-corriger-redacao-que-acusava-moraes-de-acabar-com-as-leis-do-brasil.ghtml>

desempenho do aluno tem estado abaixo da média, a educação escolar enfrenta ainda a pesada crítica no que concerne à sua tarefa fundamental, ou seja, a transmissão de conhecimento (Pfaff, 2011, p. 260).

Não podemos negar que a fala de Pfaff traz à tona questões suficientes para tirar nosso sono por mais algumas décadas. No entanto, como nos lembra Patrícia Nakagome em sua tese, como “instituição central na periferia do capitalismo”, a escola precisa ter suas contradições colocadas em questão, de modo a não só nos atermos aos seus limites, como de costume, mas também às possibilidades que ela engendra justamente por ser uma instituição pública de amplo alcance junto à população (2015, p. 260-1). Assim, para que se comece a pensar melhor antes de deitar fora o bebê com a água do banho, precisamos, como professores, intervir nesse cenário depreciativo, nos posicionando a respeito da centralidade do nosso papel no sentido inverso, aquele ao qual nos referíamos, por exemplo, ao constatar a importância de nossa mediação para a formação de leitores no país.

Desse modo, para além de expressar tal posicionamento, a opção por partir de minha própria experiência se justifica por acreditar, como Manon Hébert conclui muito bem em um de seus artigos, que embora ainda haja muito a ser feito com relação ao ensino de leitura literária, as pesquisas nos últimos anos contribuíram bastante com relação a exemplos de atividades, dispositivos e métodos. Sendo interessante, agora, que nos voltemos a perspectivas de pesquisa baseadas no professor e nas diferentes tensões de sua prática docente, ou seja, “aquilo que ajuda e aquilo que prejudica as mudanças de prática e a perseverança a longo termo”, o que se constrói, a seu ver, “observando seus saberes, gestos e decisões didáticas por dentro.” (2021, p.258-9).

Podemos dizer, assim, que é justamente essa minuciosa observação que nos ocupa nos três subcapítulos que se seguem. No primeiro, “Ser afetado pela leitura – A queda amorosa”, procuramos formular um quadro que destaca o impacto subjetivo das experiências fundadoras de leitura no direcionamento profissional. No segundo, “Formação inicial em Letras – Um mergulho na cisão”, apresentamos a contraposição entre o racional e o afetivo na relação institucionalizada que os professores em formação estabelecem com a literatura. Por fim, em “Formação continuada e clube de leitura – A redefinição de afetos”, detalhamos um percurso formativo que revela sua razão de ser na possibilidade de nutrição afetiva do encontro com o outro.

## 1.1. Ser afetado pela leitura – A queda amorosa

“Ama como a estrada começa”

(Mário Cesariny, em *Pena Capital*)

Na edição de 2018 da Festa Literária de Paraty (Flip), cuja homenageada foi a poeta Hilda Hilst, a mesa “Barco com asas”<sup>8</sup>, em referência a um verso da escritora, foi composta por Júlia de Carvalho Hansen, Laura Erber e Maria Teresa Horta. Mediada por Guilherme Gontijo Flores, a conversa teve início a partir da proposta dele para que cada uma das participantes falasse sobre como havia se tornado poeta. A primeira a se colocar foi Hansen

Sou filha de dois intelectuais da Universidade de São Paulo. A casa em que eu cresci tinha mais ou menos uns 20 mil livros, porque meu avô, o pai da minha mãe já era professor. [...] E ao mesmo tempo, uma casa com um jardim, com um quintal muito grande com 20 mil, 25 mil espécies de plantas. E acho que, de certa maneira, toda a minha escrita se funda mesmo dessa ligação entre um espaço absolutamente estético humanizado e um espaço de convívio com uma experiência sensorial do mundo natural [...]. Seria mais ou menos por aí como eu me tornei poeta, uma experiência mesmo de encontrar um código de ligação entre o jardim e a biblioteca (Hansen, 2018, transcrição nossa).

Em seguida, Laura Erber situa a sua “queda amorosa” pelo campo da poesia no momento em que se tornou leitora. Nas palavras da poeta, “ mesmo uma leitora passiva, quer dizer, acho que no momento que meus pais começaram a ler para mim”. E após discorrer sobre a importância que o livro *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles, teve nesse processo, conclui

A leitura é a experiência primordial do escritor da escritora, da poeta do poeta, da poetisa, independentemente da nomenclatura que a gente escolha, pra mim a leitura é a experiência mais radical, mais revolucionária subjetivamente. Então é isso, acho que eu caí dentro da linguagem poética nesse momento. (Erber, 2018, transcrição nossa).

Por fim, Maria Teresa Horta remonta sua paixão pela escrita a uma iniciação precoce no mundo da leitura. Segundo a autora portuguesa, essa iniciação pode ser atribuída em parte à maravilhosa figura de sua avó, que estava em sua casa à época e a ensinava a ler por sons “Eu tinha cinco anos e já sabia ler e naquela altura as meninas e

---

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RoUh3l6\\_sHk](https://www.youtube.com/watch?v=RoUh3l6_sHk)

os meninos em Portugal iam para a escola aos sete anos, mais ou menos” (Horta, 2018, transcrição nossa).

É possível notar pelas respostas que, de imediato, as autoras associam o ofício que exercem à configuração inaugural da relação com a palavra escrita em suas vidas. E essa relação, como vimos, se estabelece por meio de uma chave basilar que é a leitura. “Ler, escrever: de um desejo a outro vai toda a literatura”, afirma Barthes (*apud* Rouxel, p. 183). Vale destacar, portanto, que, como bem ressalta Laura Erber, a leitura seria a experiência primordial de quem se espraia no trabalho com a escrita. Sendo essa, talvez, a justificativa para todas terem se voltado aos primórdios do delineamento de uma identidade leitora ao situar a origem do seu fazer poético.

Nesse sentido, ainda que ao propor a pergunta Flores tenha enfatizado o quanto as respostas costumam ser diferentes, ele acaba reconhecendo, ao ouvi-las, haver certa aproximação na relação que essas autoras estabeleceram com a própria poesia. Face a essa constatação, ao pensarmos especificamente nas configurações iniciais que definiriam suas identidades leitoras, chegamos realmente a alguns pontos comuns. Todas vivenciaram seu primeiro contato com a leitura em idade pré-escolar e no ambiente doméstico. Notadamente, ambientes privilegiados que, além de possibilitar um acesso facilitado a obras literárias, dispunham, principalmente, de figuras de afeto que davam vivacidade a essas obras.

Erber chega a recordar uma ocasião em que quando tinha cinco anos a mãe lhe bordou o vestido com flores, borboletas e estrelas do poema “O vestido de Laura”, de Cecília Meireles. Segundo a autora, aquilo concretizou “uma espécie de passagem secreta do livro para o real” que a marcaria definitivamente: “ali eu acho que se apresentou uma outra potência, vamos dizer assim do livro e do poema, acho que isso me marcou muito porque fala realmente da poesia e do poema criando uma realidade dentro da realidade” (Erber, 2018, transcrição nossa).

A potência à qual a autora se refere está associada à ideia que ela traz no início de sua fala, de que “a poesia está em muitos lugares. Fora, inclusive, do poema”. A esse respeito Annie Rouxel pondera: “convém reabilitar e levar em conta esse vínculo estabelecido com o que está ‘fora da literatura’, vínculo há muito julgado não pertinente e que, dando sentido à leitura, a faz, por sua vez, irradiar sobre nossa vida” (2013, p. 181).

A descoberta da menina, portanto, remete à indistinção entre vida e literatura sobre a qual falávamos na introdução deste trabalho. Ou seja, o espanto da autora na mais tenra idade deveu-se, principalmente, ao reconhecimento, pela primeira vez, de como a literatura pode ocupar um lugar muito real e concreto em nossas vidas, definindo, inclusive, um modo estar no mundo associado a ela. O que mais tarde, no seu caso, levaria ao exercício de uma profissão.

Na introdução, ressaltávamos o papel fundamental que essa indistinção cumpre em uma prática docente que vise à formação do leitor literário. No entanto, naquele momento, não questionamos o modo como esse profissional definiu sua identidade leitora, nem como tal indistinção se apresentou durante o processo. Desse modo, pretendemos, neste primeiro capítulo, nos direcionar especialmente a tais questões apontando, assim como nos casos retratados, a relação que pode, delicadamente, ser estabelecida entre identidade leitora e prática profissional.

Para dar início a essa reflexão, podemos cogitar, de acordo com os exemplos vistos, que o primeiro cenário que se apresenta para a constituição de uma identidade leitora por professores e professoras seria, em uma fase ainda pré-escolar, o ambiente doméstico. Não tendo sido esse o caso, a segunda possibilidade se volta à escola, ambiente no qual, como vimos na introdução, também é possível estabelecer relações de afeto que aflorem esse delineamento. Passadas essas duas oportunidades, teríamos ainda uma terceira, situada durante a formação no ensino superior, em particular, como veremos mais adiante nesta dissertação, durante a licenciatura em Letras. Infrutífera também essa, se apresenta, por fim, a possibilidade de se dar contorno à própria identidade leitora concomitantemente à atuação em sala de aula.

Diante dessa última alternativa, vale ressaltar que, dada a importância, conforme verificamos na introdução deste trabalho, que essa identidade adquire na prática docente, especialmente no que se refere ao processo de formação de novos leitores, seria mais interessante e produtivo buscar meios de desenvolvê-la, que perder-se em lamentos por sua inexistência. Isso não significa que deixaremos de abordar, ao longo da pesquisa, os empecilhos que se colocam entre esses profissionais e o hábito de leitura ao longo de sua história de vida. No entanto, o que tentamos esclarecer é que mesmo tendo enfrentado esses contextos desfavoráveis, ao se tornar um profissional da educação, chega-se a um ponto limite que é a atuação em sala de aula. Nesse momento, já ciente das

responsabilidades da função, o professor passa a lidar com uma escolha ético-política de se dispor ou não a desenvolver ou mesmo aprimorar tal identidade.

Posto isso, podemos tomar como exemplo para as últimas possibilidades o caso do próprio autor Jeferson Tenório que, sendo também professor, classifica o início de sua relação com a literatura como tardia. O escritor relata que essa experiência se deu pela primeira vez, por volta dos seus 23, 24 anos, quando teve finalmente oportunidade, no início da formação superior, de ler um livro inteiro. Estabelecido graças ao incentivo de um professor de cursinho pré-vestibular, esse contato, segundo Tenório, o fez entender o que significava de fato a literatura. Entendimento que, por sua vez, desencadeou uma sensação de perda de tempo associada a uma urgência em resgatar toda leitura perdida. Em entrevista ao portal *Metrópoles*<sup>9</sup>, ele detalha o período nos seguintes termos

Eu comecei a comprar livros, a conviver com os livros, me endividei comprando livros. Foi uma sensação também de raiva muito grande da sociedade. Eu pensava: “Por que não me disseram que ler era tão bom, que mudaria minha vida?”

Necessário destacar que a revolta do autor com relação ao período em que esteve privado da literatura denuncia uma vulnerabilidade cultural que, como veremos adiante, se faz presente na vida da maioria da população brasileira. Interessante notar ainda que embora justificadamente atravessado por afetos ambíguos no estabelecimento desse contato, Tenório atribui a mesma intensidade apontada por Erber a essa revolucionária experiência subjetiva. Ou seja, ainda que tardiamente, o acesso ao universo literário torna-se o anúncio de uma mudança extremamente significativa no seu modo de se situar na vida. Não à toa, como resultado, hoje podemos constatar o quanto esse acontecimento reverberou na relação profissional que ele estabeleceu com a literatura, seja como professor ou escritor.

Seguindo com o intuito de nos debruçar sobre a promissora relação entre leitura literária e atuação profissional, recorremos agora à trajetória da professora e pesquisadora da área de literatura, Regina Zilberman, para acrescentar elementos à discussão. Entrevistada pela revista *Cerrados*, da Universidade de Brasília (UnB), Zilberman associa a formação da sua identidade leitora ao seguinte contexto

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/literatura-deve-desnaturalizar-o-banalizado-diz-jeferson-tenorio>

Li bastante na infância por estímulo de meus pais, sobretudo minha mãe [...] eu gostava dos livros, antes mesmo de ter sido alfabetizada. Assim, recebia livros como presente e também “herdava” aqueles que minhas primas mais velhas não liam mais [...] havia bastante deles em minha casa e na de minha avó materna, uma ótima leitora. Essa avó gostava de contar histórias, e eu adorava ouvi-la. Às vezes ela narrava contos de fadas, às vezes lia-os para os netos, conforme uma cena que ficou gravada em muitas obras brasileiras (2016, p. 22).

Nota-se claramente que a resposta da pesquisadora retoma elementos comuns aos cenários de formação descritos no início deste texto. No entanto, à pergunta “Como transcorreu sua trajetória de formação como leitora”, a revista acrescenta “e qual a importância que dá à escola nesse processo?”. Desse modo, na sequência da resposta, vemos como a escola, embora apresentada com um papel ambíguo, figura, por fim, como o espaço onde se consolida a identidade leitora que direcionará Zilberman à profissão

A escola, nos primeiros anos do que seria hoje o ensino fundamental [...] não ajudava muito. Predominava o livro didático com textos selecionados dos “clássicos” brasileiros [...] Adolescente, continuei a ganhar livros em aniversários. Ao final do ginásio e nos anos do ensino médio [...], melhorou bastante, com a leitura dos modernos brasileiros e internacionais. Talvez tenha sido essa formação que me tenha desviado para as Letras, fazendo com que desistisse do curso de Medicina, que antes estivera no meu horizonte. (2016, p. 22).

Os trechos revelam, desse modo, que além de atribuir às leituras do final da educação básica um papel decisivo no seu direcionamento profissional, Zilberman reiteradamente associa o desenvolvimento de sua identidade leitora ao fato de receber ou mesmo herdar muitos livros de presente de seus familiares. Cabe ressaltar que esse abundante convívio com os livros, que também vimos no relato de Hansen, é descrito pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2020) como uma dramática exceção em nosso país. Segundo a pesquisa, além de apenas 36,1% dos entrevistados terem livros em casa, entre os não leitores, 76% não costumava ganhá-los de presente dos pais ou familiares. Também recorrente na fala das autoras, a mediação afetuosa das primeiras leituras no ambiente doméstico é outro dado que se mostra raro em nosso contexto. Ainda segundo a pesquisa, 70% dos entrevistados não leitores respondeu que nunca teve a experiência de algum parente ler para si. A esse respeito, a professora Manon Hébert, da Universidade de Montréal, considera ainda que

As desigualdades sociais quanto às práticas de leitura literária já seriam significativas antes mesmo do começo da escolarização: uma criança proveniente de um meio de maior vulnerabilidade socioeconômica teria tido

cerca de 25 horas de leituras de histórias contra 1700 horas para uma criança de classe média. (Meq *apud* Hébert, 1997, p.30)

De acordo com essas colocações, em *Os jovens e a leitura* (2008), Michèle Petit constata que a relação com a leitura pode ser considerada, em muitos casos, uma história de família. Para tanto, a antropóloga recorre a várias pesquisas que indicam, como vimos nos casos apresentados, a importância do estabelecimento de uma familiaridade precoce com os livros, com sua presença física em casa, sua manipulação, para que a criança se torne leitora. A autora ressalta ainda a importância que tem para uma criança ver um adulto lendo e mesmo as trocas de experiências relacionadas aos livros, como as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura e a inflexão de voz, se misturam às palavras. Por fim, reiterando os dados apresentados, Petit nos revela que “Na França, a criança cuja mãe lhe contou uma história toda noite tem duas vezes mais chance de se tornar um leitor assíduo do que aquela que praticamente nunca escutou uma” (2008, p. 140-1).

Pensando, portanto, em todos os contextos vistos até aqui, ressaltamos o quanto eles se prestam a nos elucidar a respeito do modo como é construída a delicada associação entre identidade leitora e prática profissional. No entanto, consideramos importante esclarecer que ainda que tenhamos recorrido a eles para também tentar mapear vias possíveis de construção de uma identidade leitora por professores e professoras, precisamos nos ater ao fato de que, à exceção do caso de Tenório, no âmbito geral da nossa população, os outros figuram como ideais. Nesse sentido, consoante ao que vimos em Petit, Teresa Andruetto (*apud* Margallo, 2021, p. 60) nos lembra que “uma criança, um jovem, têm o direito de se tornar leitores, mas esse direito, se realmente queremos concedê-lo, inclui ocasiões e espaços de encontro, (...) muitas ocasiões e muitos persistentes e continuados espaços de encontro”, sabemos, no entanto, que “por muita\$ razão\$”, como enfatiza Lajolo (2010, p.14), esse cenário não está garantido a todos em nosso país.

Destaco, assim, como minha própria experiência aponta para isso. Proveniente de família pobre, fui criada por uma mãe solo que com seus diversos subempregos conseguia providenciar nossas necessidades mais básicas. E ainda que Antonio Candido tenha classificado a literatura como um “bem incompressível”<sup>10</sup>, obras literárias certamente não

---

<sup>10</sup> Candido considera bens incompressíveis tanto aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, quanto aqueles que garantem a integridade espiritual, como o direito à literatura (1995, p. 176).

estavam entre elas. Sem livros em casa durante a infância, me incluo na porcentagem de brasileiros que nunca tiveram oportunidade de ter uma figura de referência lendo para si. O que se justifica tanto pela falta de hábito de leitura de minha mãe, que já vinha igualmente de um ciclo de privação, quanto pelo seu ritmo intenso de trabalho à época; contexto que só retroalimentava nossa vulnerabilidade cultural.

Diante desse quadro, a escola, embora com um papel ambíguo nesse sentido, acaba, por fim, tornando-se um alento. A contradição a que me refiro se deve ao lapso de experiências literárias significativas que, a exemplo de Zilberman, mas sem o seu suporte familiar, também enfrentei durante as primeiras etapas da educação básica. Em algum momento do percurso, no entanto, o ambiente escolar se tornou o cenário possível que ressaltávamos como segunda oportunidade para a construção de uma identidade leitora. Esse momento se deu no meu ensino médio quando, por mediação de uma professora de língua portuguesa, tive minha primeira experiência com a leitura literária.

Ao nos preparar para a realização do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB)<sup>11</sup> e descobrir que nunca havíamos tido contato com obras literárias, essa professora, chamada Justina Corrêa Neves Neta, buscou formas de nos apresentar a elas. Ciente da precária situação socioeconômica em que a maioria de nós vivia (agravada pelos gastos com os livros didáticos, que à época eram pagos), ela acordou parceria com uma editora que dispunha de edições com qualidade inferior, mas bem mais em conta. Essa foi a deixa para que, aos 16 anos de idade, eu ganhasse de minha mãe o meu primeiro livro, *Um certo capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo.

Depois dele vieram, não necessariamente nesta ordem, *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, *Os ratos*, de Dyonélio Machado, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio, *Inocência*, de Alfredo d'Escagnolle Taunay, *Quincas Borba*, de Machado de Assis, *Essa terra*, de Antônio Torres e até uma adaptação do *Dom Quixote*, de Cervantes. Todos parte da seleção de obras cobradas pelo PAS<sup>12</sup>.

Solucionada essa complexa gestão do campo material, o segundo momento, de interação com as obras, foi exponencialmente enriquecido pelo protagonismo que a

---

<sup>11</sup> O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB) que oferta provas ao longo dos três anos do ensino médio regular. Desde a sua criação, em 1996, a exemplo dos vestibulares tradicionais, o programa cobra a leitura de uma seleção de obras literárias a cada etapa.

<sup>12</sup> É possível depreender desse contexto que as listas de obras literárias cobradas nos vestibulares têm um importante papel na formação do leitor em nosso país. Como minha história comprova, é comum que elas determinem o percurso inaugural de acesso à literatura na vida de grande parte dos jovens brasileiros.

professora Neta dava a elas em sua prática pedagógica. Contagiada pelo apreço que ela lhes destinava, me vi, assim como Erber, em vertiginosa “queda amorosa” pela literatura. Afeto que, no limite, também acabaria definindo minha escolha profissional, uma vez que enlevada por esse encantamento, acabei optando pelo curso Letras Português e suas respectivas literaturas na terceira etapa do PAS/UnB.

Importante destacar que, embora tenha me rendido sem ressalvas à radicalidade dessa experiência subjetiva à época, somente anos mais tarde, já professora e leitora consolidada, pude elaborar, por meio da leitura da obra *Meu pequeno país* (2018), do autor franco-ruandês Gaël Faye, as emoções que me sublevaram ao estabelecer meu contato inaugural com a leitura literária. Para Petit, esse processo de reconhecimento de si em uma obra se torna possível na medida em que ler permite ao leitor, às vezes decifrar a sua própria experiência. É o texto que lê o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão lugar (2008, p.38).

Posso dizer, assim, que a experiência que me deu lugar na obra de Faye foi a de seu personagem principal, o adolescente Gabriel ou Gaby. Ao ser apresentado aos livros por uma vizinha “Em seu salão, meu olhar de repente foi atraído pela estante revestida de lambri que cobria uma parede inteira do aposento. Eu nunca tinha visto tantos livros num lugar só. Do chão ao teto” (2018, p. 147), ele descobre o espaço efetivo que a literatura pode ocupar em nossa vida

- A senhora já leu todos esses livros? – perguntei.
- Li. Alguns até mais de uma vez. São os grandes amores da minha vida. Eles me fazem rir, chorar, duvidar, refletir. Os livros me permitem escapar. Me transformaram, fizeram de mim outra pessoa.
- Um livro pode nos mudar?
- Claro, um livro pode mudar você! E mudar até sua vida. Como um amor à primeira vista. E nunca se sabe quando o encontro acontecerá. É preciso desconfiar dos livros, são gênios adormecidos. (*Ibidem*)

Vale observar que na resposta ao garoto, a sra. Economopoulos, sua vizinha, retoma os processos pelos quais, conforme discorri ao longo deste texto, todos passamos em nossa formação leitora. Assim, para além de revelar o modo como a literatura maneja nossas emoções e nos transforma, ao apresentar o universo literário a Gaby, ela descreve sua experiência com os livros em termos repletos de sentimento “São os grandes amores da minha vida”, “Como um amor à primeira vista”. Podemos observar que sua relação com os textos preserva (como a de Erber a partir de sua “queda amorosa”), o intenso

investimento afetivo que segundo Gérard Langlade se estabelece entre os leitores e suas experiências de leitura fundadoras. Isso justifica o fato de que, ainda segundo o autor, haja essa assombrosa “semelhança entre o léxico utilizado para falar dessas obras pessoais e o vocabulário amoroso [...]: encontro, encantamento súbito, paixão etc” (2013, p. 30).

Consoante ainda ao que vemos na fala da personagem, Langlade também ressalta como as leituras fazem parte dos encontros da vida que permitem o desenvolvimento de uma personalidade (2013, p. 30). A esse respeito, Petit acrescenta que até pouco tempo o que determinava uma personalidade era a linhagem familiar acrescida a um sentimento de pertencimento ético, religioso e social. Para a autora, o desaparecimento desses moldes, na contemporaneidade, abriu espaço para que a identidade deixasse de se estabelecer como algo fixo e passasse a ser um processo aberto, inacabado, uma conjunção de traços múltiplos, sempre em transformação. Nesse novo contexto, a leitura desempenharia um papel extremamente importante na elaboração da subjetividade, construção e recomposições da identidade e mesmo na abertura para outras sociabilidades e círculos de pertencimento (2008, p.11, 53).

O modo como a sra. Economopoulos faz a mediação entre Gabriel e os livros na obra remete a outra ideia de Petit, que seria a de que a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina (*apud* Rouxel, 2014, p. 72-3). Ao longo deste trabalho, veremos como essa afirmação embasa a proposta de contágio pelo amor à leitura que aqui defendemos. Em sua análise, Petit ressalta ainda que o desejo de ler seria fruto do desejo de roubar o objeto que encantava o outro, para ter acesso a ele, conhecer seu segredo, se apropriar de seu poder, do seu suposto charme

Meus dedos corriam sobre as prateleiras, acariciavam as capas, as texturas tão diferentes umas das outras. Eu pronunciava em silêncio os títulos que lia. A sra. Economopoulos me observava sem dizer nada, mas, quando me demorei em um livro em particular, intrigado com o título, ela me encorajou. – Pegue, tenho certeza que vai gostar. (Faye, 2018, p. 147-8)

Para Rouxel, por sua vez, a ideia de transmissão evidencia a importância do desejo e do afetivo na construção do sujeito leitor. Segundo a autora, como a leitura seria, quase sempre, antes de tudo, a busca por uma emoção, sua transmissão estaria associada ao desejo de compartilhar essa emoção encontrada, de poder fazê-la nascer no outro (2014, p. 73-4). Como vimos na introdução, esse elo afetivo também é defendido por Pennac. Confirmando o apontamento de Rouxel, o autor nos lembra que quando um ser querido nos dá um livro para ler, antes do texto nos carregar por si só, é a esse ser quem primeiro

buscamos nas linhas. Assim, ao sondar seus gostos acabamos sondando também os fraternos sinais, ou seja, as razões que o levaram a nos colocar o livro entre as mãos. Para Pennac, nosso entendimento nesse sentido deveria se encaminhar para a ideia de que talvez seja próprio do sentimento, como do desejo de ler, *preferir*. O que torna necessário, portanto, como vimos nos exemplos desde a introdução, que aquele que esteja disposto a contagiar com o seu amor pela leitura distinga, estime alguém, para lhe dar a ler aquilo que lhe seja mais caro (1995, p. 85). Desse modo, torna-se possível associar o desejo inicial de Gaby pela leitura à especial deferência que lhe direciona sua vizinha

Eu e a senhora Economopoulos sentávamos no jardim embaixo de um jacarandá-mimoso. Em sua mesa de ferro forjado, ela servia chá e biscoitos quentes. Discutíamos horas a fio os livros que ela colocava em minhas mãos. [...] A sra. Economopoulos fazia com que eu confiasse em mim, jamais me julgava, tinha o dom de me escutar e incentivar. (Faye, 2018, p. 149)

No entanto, com a efetivação das leituras, esse desejo vai, aos poucos, se redirecionando ao contato mais íntimo com as obras. Como sugere Pennac, esse momento seria aquele em que o texto nos carrega e esquecemos quem nos mergulhou nele. O autor ressalta a importância dessa etapa ao afirmar que toda força de uma obra estaria justamente em varrer mais essa contingência, restando ao mediador o nobre papel em uma futura lembrança relacionada à(s) leitura(s) que introduziu (1995, p. 85).

É a partir desse desprendimento que vemos delinear-se em Gaby a compreensão de que há um poder na literatura que nos leva a movimentos simultâneos de expansão “Graças às minhas leituras, eu abolira os limites do beco sem saída [...], o mundo se estendia para mais longe, para além das cercas que nos enroscavam em nós mesmos”; e introspecção “Eu descobria que podia falar de uma infinidade de coisas emparedadas no fundo de mim e que eu ignorava. [...] eu aprendia a identificar meus gostos, meus desejos, minha maneira de ver e sentir o universo.” (Faye, 2018, p. 148-9)

O entendimento de como a intensidade desses movimentos opostos nos afeta, tornando a leitura uma importante aliada na compreensão de nós mesmos e do nosso espaço no mundo, permite a Gaby dar contornos a algo denominado por André Gide como “identidade literária”. Retomada por Rouxel no artigo “Autobiografia de leitor e identidade literária”, essa noção supõe “uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser quem eu sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelam a mim mesmo” (Rouxel, 2013, p. 70). Encontramos na obra de Faye passagens que

remetem claramente a esse delineamento. É o caso quando Gaby expressa sobre uma leitura “Eu tinha a impressão de que se tratava de mim, de que eu poderia ter escrito aquelas linhas” (Faye, 2018, p. 148). Ou ainda, quando mais adiante, se atendo às minúcias do seu processo de subjetivação, considera

Toda vez que eu devolvia um livro, a Sra. Economopoulos queria saber o que eu tinha achado [...]. No início, eu resumia a história, contava algumas ações significativas, o nome dos lugares e dos protagonistas. [...] E depois comecei a lhe dizer o que eu sentia, as perguntas que fazia a mim mesmo, minha opinião a respeito do autor e personagens (Faye, 2018, p. 148).

Conforme anunciei anteriormente, na obra de Faye consegui identificar o meu próprio processo de delineamento de uma identidade leitora. Ao lê-lo, tive a impressão de que o percurso desse menino era o meu, que poderia tê-lo escrito tal e qual, com minha professora de língua portuguesa ocupando o papel da sra. Economopoulos, e nos atraindo apaixonadamente para essa possibilidade de transformação por meio da leitura. Hoje, também professora, creio que como herança desse processo fica o desejo de partilhá-lo, de fazer chegar aos alunos e alunas as emoções que me dominaram ao ler *Um certo capitão Rodrigo* e tantas outras obras.

Na continuação de sua resposta sobre como se tornou poeta, Maria Teresa Horta conta que antes de aprender a escrever se sentia muda, pois não podia dizer a si mesma. Como professora, acredito que me apropriar do meu processo de construção de uma identidade leitora foi imprescindível para romper com a expressiva mudez que tem imperado quando se trata de formar leitores nas salas de aula do país.

## 1.1 Formação inicial em Letras – Um mergulho na cisão

NA HORA DA VERDADE

Ano após ano estiveste inclinado sobre os livros  
reuniste mais conhecimentos  
que os que terias precisado para nove vidas.  
Na hora da verdade, pre-  
cisa-se de pouca coisa, e essa pouca coisa  
soube-a desde sempre o coração.  
No Egípto o deus da sabedoria  
tinha cabeça de macaco.

(Olav Håkonson Hauge, em *E nenhuma vertigem nos afecta*)

O poema do norueguês Olav Håkonson Hauge nos direciona ao dilema recorrentemente vivenciado na terceira possibilidade de formação de uma identidade leitora que apontávamos: o ensino superior (para a discussão aqui proposta, especialmente a licenciatura em Letras).

No subcapítulo anterior, vimos que quando a apresentação da literatura se dá por intermédio de figuras de afeto, há propensão à ocorrência de uma entrega amorosa radical à experiência da leitura. Analisaremos agora um contexto no qual essa possibilidade de entrega é desencorajada por um direcionamento funcional que frequentemente se volta apenas “à aquisição de objetos de saber e de competências formais ou modelares”, cujo intuito exclusivo tem sido cumprir uma função formativa objetiva e universal (Langlade; Rouxel, 2013, p.7).

Longe de querermos desconsiderar a necessidade de transmissão de uma densa base teórica em uma formação superior (sobretudo em uma voltada à carreira docente), a reflexão que sugerimos neste subcapítulo se constrói a partir do questionamento do quanto se faz necessária para a própria ideia de contágio que ora defendemos, a abertura a uma experiência mais íntima e, nos termos do que vimos até aqui, mais afetuosa à leitura literária. Nesse sentido, pensamos que, em se tratando de uma licenciatura em Letras, seria promissor que os formandos pudessem, para além dos conhecimentos relativos à história da literatura, sua teoria e códigos de análise; expor, sem corar, como Laura Erber

ou, para não deixar de fora a ficção, como a própria sra. Economopoulos, sua entrega amorosa à leitura<sup>13</sup>.

A esse respeito, é interessante notar que embora no clássico ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido tenha definido a atuação da literatura nas sociedades como “um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”; geralmente, quando institucionalizada, vemos que lhe é suprimida a dimensão afetiva em favor da intelectual. O próprio crítico nos esclarece que, dentre as três faces<sup>14</sup> que melhor representam sua função, a mais valorizada é a que a caracteriza como uma forma de aquisição de conhecimento, como se ela se reduzisse a um tipo de instrução capaz de nos garantir aprendizados<sup>15</sup> (1995, p. 243 e 245).

Consoante à constatação de Candido, na quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2015)<sup>16</sup>, podemos ver como os entrevistados apontam “atualização cultural ou conhecimento geral” como uma das principais razões para se ler um livro<sup>17</sup>. Essa resposta não difere da que ouço frequentemente de meus alunos, quando, ao questioná-los sobre a função (ou funções) da literatura em nossa vida, me respondem quase em uníssono: adquirir conhecimento!

A valorização dessa face, segundo alguns autores do pensamento decolonial, pode ser remontada ao desequilíbrio entre razão e afeto que se impôs a partir do modo como passamos a conceber a construção do conhecimento na modernidade; ou seja, por meio da racionalidade cartesiana ocidental. Um desses autores é Patrício Guerrero Arías, para

---

<sup>13</sup> Algo que o crítico literário Roland Barthes, que usaremos aqui como referência teórica, fez, em 1980, durante seu último curso no Collège de France, quando declarou amar a literatura “com um amor penetrante e mesmo perturbador [...]” (Barthes *apud* Perrone-Moisés, 2023, p. 381).

<sup>14</sup> Para Candido essas faces seriam: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.” (1995, p.243).

<sup>15</sup> Embora o crítico sugira que costumamos pensar menos na primeira face, veremos, ao longo da análise aqui proposta, como a valorização da literatura como forma de conhecimento está diretamente associada ao domínio da sua estrutura formal, ou seja, do modo como é construída como objeto autônomo (1995, p.243).

<sup>16</sup> Com abrangência geográfica nacional, a quarta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* foi realizada pelo Ibope de 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015. A pesquisa contou com 5012 entrevistas, representando a população brasileira residente com 5 anos e mais, alfabetizada ou não.

<sup>17</sup> A pesquisa ressaltou ainda que quanto maior o nível de escolaridade do entrevistado, maiores eram as menções a esses motivos.

quem “una de las formas más perversas de colonialidade del poder y del ser<sup>18</sup> ha sido la negación de la afectividad en el conocimiento” o que, ainda segundo o autor, culminou na ausência de ternura na academia (2010, p. 5).

Sede dos afetos, o corpo, segundo Aníbal Quijano, é relegado a objeto do conhecimento, passando a figurar, a partir da análise cartesiana, em uma contraposição radical em relação à “razão/sujeito”. Para o autor, a instauração dessa dualidade serviria aos propósitos coloniais, uma vez que, por meio dela, os colonizados foram considerados inferiores por não serem sujeitos dotados de razão; logo, passíveis de terem seus corpos dominados por aqueles que se autointitulavam detentores dessa racionalidade. Ainda segundo Quijano, essa dualidade culmina, no século XVIII, na ideia de progresso como uma sequência histórica linear e contínua que impunha aos colonizados um percurso que deveria ir “do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno, do mágico-mítico ao científico ” (2005, p. 225).

No artigo “Letras – uma área em busca de justificativa” (2021), Regina Zilberman mostra como essa ideia de progresso perpassa o modo como a própria literatura se estabelece no campo científico. A autora destaca que essa inserção se dá, também no século XVIII, fundamentada pela análise de obras que visavam dar conta do percurso cronológico da literatura em determinada região (território, nação ou país)<sup>19</sup>. Elaborado de acordo com o ideal evolucionista ressaltado por Quijano, esse percurso partia dos inícios, geralmente atrelados à oralidade, e rumava em direção ao “aperfeiçoamento”, o que, no fim das contas, visava enfatizar o quanto a trajetória de uma nação e de sua produção literária caminham juntas, evoluindo em paralelo (2021, p. 24).

Assim, por surgir em um contexto em que as nações se constituíam e consolidavam, o estudo da literatura como disciplina científica autônoma (sob essa forma de história literária) acabou servindo, nas palavras de Perrone-Moisés (2016), como “cimento das nacionalidades”. Na obra *Mutações da literatura no século XXI*, a autora credita a essa conjuntura a separação curricular em literaturas nacionais com a qual nos

---

<sup>18</sup> Arias define como colonialidade do poder e do ser, a perpetuação das relações de domínio estabelecidas ainda no colonialismo e que visam deter um controle absoluto sobre a vida, o político, o econômico, a natureza, a espiritualidade, a cultura, bem como sobre os saberes, as subjetividades, os imaginários, corpos e afetividades dos colonizados (2010, p. 5, tradução nossa).

<sup>19</sup> Como exemplos dessas obras a autora cita a *Histoire littéraire de la France*, de 1733, e a *História Literária de España*, de 1766 (2021, p. 23).

havemos ainda hoje. A autora não deixa de ressaltar, no entanto, o despropósito, em um mundo globalizado pela informação como o nosso, de se manter o estudo particular de cada uma dessas literaturas. O que em sua opinião mostra-se além de artificial<sup>20</sup>, anacrônico (2016, p. 72).

Vale destacar que, mesmo que esse despropósito seja evidente e figure na fala de muitos especialistas da área, ainda não houve uma proposta efetiva para revogar a exclusividade desse paradigma secular da base do ensino de literatura em nosso país. Desse modo, ele continua ocupando um papel de protagonismo, sobretudo nos ensinamentos médio e superior, moldados em grande parte, como nos lembra Zilberman, por uma perspectiva historiográfica que encontra na cronologia seu principal suporte e na ótica evolucionista sua visão de mundo (2021, p. 25).

É de acordo com esse contexto que Neide Luzia de Rezende destaca que ao prescindir da leitura como uma experiência subjetiva, a formação em Letras tem sido pautada em uma organização curricular que concebe a disposição das disciplinas de teoria literária e literaturas brasileira e portuguesa, a partir de um modelo convencional de história da literatura - linear e progressiva. Ainda segundo a autora, figura junto a esse eixo um modelo de análise e interpretação dos gêneros literários voltado especialmente ao romance e ao poema (2013, p.11).

Para refletir sobre o segundo modelo identificado por Rezende, lembremos que iniciamos este subcapítulo nos reportando ao fato da valorização da literatura como forma de conhecimento estar diretamente associada ao domínio de sua estrutura. Ainda não havíamos, no entanto, esclarecido que essa associação remonta ao prestígio que a abordagem formalista adquiriu a partir do início do século XX. Sem encorajar qualquer implicação subjetiva e, em decorrência desta, afetiva, essa tradição continua limitando o contato com as obras a uma tentativa de apreensão formal de um objeto autorreferenciado.

A esse respeito o linguista e crítico literário Tzvetan Todorov revela que, mesmo ligado à tradição formalista por ter estudado Letras sob o regime totalitário soviético, sentiu necessidade de se voltar, em *A literatura em perigo* (2012), a uma análise crítica da imanência do estruturalismo. Nessa obra, tomando como base seu próprio percurso

---

<sup>20</sup> Artificial porque como esclarece “na prática, as literaturas nacionais do Ocidente nunca existiram isoladas umas das outras” (Perrone-Moisés, 2016, p. 72).

intelectual, o autor nos alerta para o fato de que “quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário [...] a literatura só fala de si mesma ou [...] apenas pode ensinar o desespero” (2012, p. 77).

Para ele, a ambição de alcançar “a maior imanência possível da obra” está certamente entre os fatores que contribuem para delinear o modo equivocado como a literatura tem sido apresentada aos jovens da escola à universidade, onde “por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária”. De acordo com o que estamos tentando apontar, o autor ressalta ainda que esse contato restrito dificilmente terá como consequência uma associação do literário à própria vida; minando, dessa forma, a possibilidade de indistinção a partir da qual se elabora o amor pela literatura (2012, p. 10 e 33).

Em um esforço de síntese do que foi exposto até o momento, podemos concluir que embora essas abordagens tenham justificado a entrada e consolidação da literatura no campo científico - a partir, inclusive, do estabelecimento de uma ordem lógica e cômoda para a sua implementação como curso e disciplina -, não podemos deixar de considerar, como Todorov bem sentencia, “a sua concepção absurdamente reduzida do literário”.

Nesse sentido, acreditamos ser importante salientar que um processo formativo pautado nessa concepção, invariavelmente, culmina em derivações tecnicistas na educação básica. Sobre esse contexto, inclusive, podemos delinear, precisamente, o seguinte quadro: no ensino médio, enquanto os estudantes são mantidos a uma distância “segura” das obras, as aulas de literatura frequentemente se restringem a uma abordagem linear das escolas e gêneros literários, focando na apresentação de suas características e principais autores. Já no ensino fundamental, Rezende nos alerta que

[...] um aluno de 6º ano, que, saindo do universo da literatura infantil, é introduzido no universo literário de obras juvenis e adultas, com muita probabilidade será chamado a conhecer o verso decassílabo heroico de Camões em vez de mergulhar no universo semântico da poesia deste ou de qualquer outro poeta para, assim, quem sabe, apreciar e fruir a literatura, como se espera dessa etapa do ensino – a “formação do gosto” revela-se um jargão, *já que o professor, não tendo sido ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso superior* (2013, p. 11, grifo nosso).

Como desdobramento da reflexão da autora, podemos considerar que, embora teóricos da literatura e da recepção literária, como Umberto Eco, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, tenham reabilitado, promovido e até consagrado a atividade do leitor, como vimos, a formação na área de Letras continua forjada em modelos de análise voltados especialmente ao funcionamento textual, à intenção do autor ou mesmo ao contexto histórico-cultural das obras (Rouxel; Langlade, 2013, p. 19).

Ainda de acordo com as colocações de Rezende, esclarecemos que pelo próprio tema desta dissertação, procuraremos, ao longo deste subcapítulo, não só nos ater ao modo como a formação do leitor literário é delineada - ou não - no curso de Letras, mas também, ao modo como essa formação - exitosa ou deficitária - se espalha no ensino de literatura que será praticado na educação básica; implicando, conforme vimos no trecho da autora, em uma maior ou menor propensão à formação leitora pelo gosto. Posto isso, vejamos como a Base Nacional Comum Curricular (2017) reitera e acrescenta elementos à perniciosidade das implicações aqui levantadas

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos<sup>21</sup> e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BNCC, 2017, p. 499).

Diante do exposto, é curioso notar como, ainda que haja certa complexidade no modo como essas abordagens se estabeleceram, podemos tentar resumir, de modo bastante simplificado, os problemas mais expressivos advindos delas em: uma aproximação do texto literário reduzida à sua análise formal, ou, devido à adoção dos vários subterfúgios apontados, um afastamento definitivo dele.

---

<sup>21</sup> Em artigo recente publicado pela *Folha de S. Paulo* em defesa da lista de obras com autoria exclusivamente feminina divulgada pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), um dos argumentos utilizados foi “Nestes últimos anos, constata-se que as novas gerações não são afeitas à leitura integral das obras, preferindo a informação advinda de resumos que acabam por empobrecer a formação dos estudantes, eliminando o espaço de reflexão e imaginação que o acesso direto às obras proporciona.” Assinado por Maria Arminda do Nascimento Arruda (USP), Aluísio Cotrim Segurado (USP) e Gustavo Ferraz de Campos Monaco (FUVEST), o artigo se equivoca ao atribuir às novas gerações a culpa por “uma aversão à leitura de obras integrais”, quando, de acordo com o que vimos analisando, com respaldo, inclusive, da BNCC, constatamos que esse é um problema cíclico de ordem claramente didática. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia/2023/12/a-fuvest-e-a-marginalidade-das-escritoras.shtml>.

Em um formulário aplicado aos meus alunos de ensino médio em outubro de 2020<sup>22</sup>, procurei obter informações sobre a relação deles com a leitura para desenvolver estratégias pedagógicas capazes de superar os motivos que os afastam do universo literário. Intitulado “A literatura em minha vida”, o formulário foi apresentado aos alunos<sup>23</sup> em formato *Google Forms* por meio de um grupo de representantes de turma no *WhatsApp*.

A configuração permitia respostas subjetivas curtas, a partir das seguintes questões: “Como foi a sua relação com a literatura na Educação Infantil (Pré-escola, entre 4 e 5 anos)?”, “Como se deu a sua relação com a literatura no Ensino Fundamental I (Anos iniciais, 1º ao 5º ano, a partir dos 6 anos)?”, “E no Ensino Fundamental II (Anos Finais, 6º ao 9º ano), houve alguma diferença com relação ao seu acesso à literatura?”, “E agora, no Ensino Médio, como anda a sua relação com a literatura?”, “(Diante de algumas opiniões que demonstravam aversão às obras literárias descobertas na escola). As opiniões acima são de alunas/os do Ensino Médio como você. De acordo com o seu histórico de relacionamento com a literatura, o que você acha que levou essas pessoas a demonstrarem tamanha aversão por essas obras literárias? ”.

Algumas poucas respostas a essas questões confirmam o que indicamos no subcapítulo anterior ao destacar a importância de uma figura de afeto para o êxito dessa mediação “Eu lia bastante, geralmente gibis ou livros pequenos que minha mãe comprava, ela sempre tentou incentivar eu e meu irmão a lermos muito! ”, “Sempre tive o incentivo para a leitura desde nova, meus pais sempre leram para mim e eu peguei apreço por livros nessa época. ” No entanto, como Rezende nos alerta, a partir do ensino fundamental II, algo na escolarização da literatura faz com que as respostas mudem o tom “A biblioteca deixou de ser frequentada por muitos alunos. Eu ainda ia, mas fui perdendo o gosto aos poucos. ” As respostas relativas ao ensino médio evidenciam como esse distanciamento se consolida. Nos raros casos em que foram apresentados a obras, os alunos fazem o seguinte relato: “A linguagem retratada é mais complicada e as histórias não chamam atenção”, “Os livros que as escolas mandam ler

---

<sup>22</sup> Durante as aulas remotas ocasionadas pela pandemia do novo Coronavírus, que acarretou em cerca de 15 milhões de mortes no mundo todo, tornando-se a quinta pandemia mais mortal da história.

<sup>23</sup> Formulário aplicado a alunos do Centro de Ensino Médio 01 do Gama, escola pública situada na periferia de Brasília. Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/17Ei69hdB5mt0t3MYHch7YRM-tLyFM-F-D1VsYgaozw/edit#response=ACYDBNngxdwVhy\\_-38q4MpFZztJwYpNyMAkgzp1Be5BuOFVI85r-zY7JRksYcirKsBf1dz-o](https://docs.google.com/forms/d/17Ei69hdB5mt0t3MYHch7YRM-tLyFM-F-D1VsYgaozw/edit#response=ACYDBNngxdwVhy_-38q4MpFZztJwYpNyMAkgzp1Be5BuOFVI85r-zY7JRksYcirKsBf1dz-o)

têm uma linguagem diferente do nosso cotidiano, levando a gente a não entender do que se trata. Existem diversos outros livros por maiores que sejam, que são bem mais interessantes devido a história, os personagens, a linguagem, tudo conta!”, “Quando lemos por prazer não achamos um livro chato”. Considerando essas respostas, nos dispusemos a analisar, na segunda parte deste trabalho, a dificuldade em tensionar o protagonismo do cânone com obras contemporâneas mais próximas à realidade dos estudantes.

Além disso, entendendo que esses problemas não se restringem ao contexto brasileiro, recorreremos agora à obra *Os jovens e a leitura* (2008), de Michèle Petit, para verificarmos, por meio de uma nova perspectiva (a saber, a de estudantes das periferias francesas), os aspectos desafiadores relativos ao ensino de literatura que se aproximam dos já aqui expostos e podem servir de interface à reflexão que ora propomos.

Nesse sentido, podemos dizer que não por coincidência, a antropóloga nos revela que, ao realizar, por meio de suas pesquisas<sup>24</sup>, inúmeras entrevistas com esses jovens, descobriu, por exemplo, que muitos deles concordavam que o ensino tem um efeito dissuasivo sobre o gosto pela leitura. Outra queixa foi direcionada ao fato de nos cursos eles apenas dissecarem textos nos quais não conseguiam se reconhecer. Petit observa ainda que uma reclamação recorrente recaía sobre as “abomináveis fichas de leitura”, além do fato dos programas renderem culto ao passado (2008, p. 124).

Respalhada pelo trabalho de alguns sociólogos<sup>25</sup> e em consonância com o que vimos na transição entre ensino infantil, fundamental e médio no Brasil, a autora nos esclarece que a passagem do ensino fundamental ao ensino médio na França é acompanhada por uma transformação profunda das normas de leitura, exigindo uma “conversão mental” que desestabiliza a maioria dos alunos. Petit explica que isso se deve ao fato de que a partir desse momento, os estudantes precisam tomar uma atitude distanciada em relação aos textos; uma atitude erudita, de decifração de sentidos, o que os obriga a romper, dessa forma, com suas leituras pessoais anteriores (2008, p. 124-5).

---

<sup>24</sup> Marisa Lajolo ressalta que as pesquisas de Petit se voltam a uma longa e densa reflexão sobre a leitura, na qual o escopo se constitui a partir de imagens, práticas e histórias de leitura entre populações marginalizadas; majoritariamente jovens imigrantes e moradores da periferia de grandes cidades francesas (2008, Orelha do livro).

<sup>25</sup> Christian Baudelot e Marie Cartier, “Lire au collège et au lycée”, *Actes de la Recherche*, nº 123, jun. 1998, p. 25.

Vale observar que as questões apontadas nas pesquisas da autora não eram recentes na França. Ela alega que, àquela altura, já havia trinta anos que o ensino “evoluiu” rumo a um distanciamento cada vez maior da literatura (2008, p. 156). Essa perda de espaço à qual Petit se refere já havia sido sinalizada, por exemplo, em *Lecture comme jeu* (1986), de Michel Picard, onde o autor apresenta a seguinte reflexão “para um bom número de alunos e estudantes, uma recusa temerosa os impede de vislumbrar que um texto possa determinar outra coisa que uma decodificação racionalizante mais ou menos complicada” enquanto “outros textos, lidos fora do programa, provocam neles emoções sem correspondência com o dito implícito” (Picard *apud* Langlade; Rouxel, 2013, p. 22).

Confirmando as constatações precedentes, o autor Gérard Langlade inicia o artigo intitulado “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra” (2013) afirmando o quanto a exclusão, ou mesmo marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente associada ao êxito na leitura literária escolar e universitária. Em outro momento<sup>26</sup>, no entanto, sua análise sugere que, mesmo diante dessa tentativa de domesticação, o sujeito leitor consegue, ainda que de forma sutil, emergir, resistindo a uma entrega total à teoria. Nas palavras do autor

Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato com obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais (2013, p. 20).

A resistência apontada por Langlade acaba evocando a indistinção entre vida e literatura que salientávamos tão importante no processo de construção e transmissão do amor à leitura. Infelizmente, conforme vimos até aqui, por não serem encorajadas nos modelos de ensino de literatura de que dispomos, essas manifestações tendem a surgir na clandestinidade, como um interdito, acompanhadas até de certa culpa, como veremos em um exemplo mais adiante.

Face a esse constante cerceamento intitucional, vemos a leitura - que se dava, precipuamente, conforme vimos em Rouxel, como a busca por uma emoção - tornar-se um plano de fuga a qualquer implicação mais íntima. Essa desconexão acaba, no limite,

---

<sup>26</sup> Na apresentação francesa da obra *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura* (2013), escrita juntamente a Annie Rouxel.

não só minando a potência do investimento afetivo que constatamos ser possível se estabelecer nesse contato, mas também, e em decorrência disso, desestimulando o delineamento do desejo de transmissão advindo desse investimento.

Procurando, na continuidade de sua argumentação, atribuir a devida legitimidade às citadas manifestações de resistência, Langlade retoma uma citação em que Roland Barthes as valida justamente por serem ressonâncias intrínsecas ao sujeito. No entanto, o crítico faz questão de pontuar que, mesmo raros, existem momentos específicos de cisão que se impõem a essa estrutura

“ [...] toda leitura provém de um sujeito, ela só está separada desse sujeito por mediações raras e tênues, *pelo aprendizado das letras*, alguns protocolos retóricos, para além dos quais é o sujeito que rapidamente se encontra em sua estrutura própria, individual” (Barthes *apud* Langlade, 2013, p. 20, grifo nosso).

Em uma colocação mais pessoal, na obra *O prazer do texto* (1987), Barthes já havia discorrido sobre essa implicação e pormenorizado do que se trata essa estrutura própria, individual, com a qual estabelecemos contato com a leitura. Segundo o autor, a cada vez que tenta analisar um texto que o despertou prazer, ele volta a encontrar seu “indivíduo”, esse “corpo de fruição”, que é também seu sujeito histórico, atravessado por uma “combinatória muito delicada de elementos biográficos, históricos, sociológicos, neuróticos (educação, classe social, configuração infantil, etc.) ” com a qual regula “o jogo contraditório do prazer (cultural) e da fruição (incultural) ” (1987, p. 81).

Vale lembrar que na mesma obra, Barthes estabelece uma distinção, ainda que nebulosa, ou, em suas palavras, vacilante, entre prazer e fruição. Diretamente associada à discussão que aqui empreendemos, essa distinção se dispõe da seguinte maneira, para o autor, o prazer surge da possibilidade de conhecer, o mais depressa possível, o fim da história, o que aloca o leitor em um avanço obstinado rumo à “revelação do enigma ou destino”. Sendo, aliás, esse ritmo frenético, desejoso, que se isenta de qualquer consideração mais complexa e ideológica, o grande produtor de prazer. A fruição, por sua vez, exige uma leitura mais atenta à linguagem, sem deixar passar nada, esmiúça os sentidos implícitos nas lacunas do texto; ao contrário da leitura por prazer, seu interstício se produz ao “não devorar, não engolir, mas pastar, aparar com minúcia” (1987, p. 19).

Importante observar ainda que a distinção entre prazer e fruição articulada por Barthes faz parte de um conjunto histórico de tentativas de definir essa relação

ambivalente que estabelecemos com o texto literário. Rezende resumiu algumas dessas definições entre: prazer pela imitação e prazer pela execução, em Aristóteles; fruição e conhecimento, em Hans Robert Jauss; “joissance” (gozo, fruição) e “plaisir” (o prazer mais imediato), em Barthes; e leitor vítima e leitor empírico, em Umberto Eco (2021, p. 80-1). Outro autor que se debruçou sobre essa ambivalência foi Antoine Compagnon, que em *O demônio da teoria* salienta que

A experiência da leitura, como toda experiência humana, é inapelavelmente uma experiência dupla, ambígua, dilacerada: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a obrigação, entre o cuidado com o outro e a preocupação de si. Essa situação causa repulsa aos verdadeiros teóricos da literatura (Compagnon *apud* Langlade; Rouxel, 2013, p. 21).

Ainda nesse sentido, ao trabalhar com o gênero autobiográfico para refletir sobre o papel dos afetos e da subjetividade na leitura literária ensinada da escola à universidade, Rouxel (2013) nos apresenta alguns exemplos de estudantes que evocam, em seus textos, essa clivagem na relação com a leitura que tantos autores tentaram apreender. Veremos agora, então, como duas estudantes da área de Letras deixam emergir em suas autobiografias a “experiência dilacerada” de leitura apontada por Compagnon.

No primeiro exemplo, verificamos que a reflexão da estudante universitária remete à resistência à domesticação teórica abordada por Langlade. Assim, ao definir-se como leitora, a aluna pondera o seguinte “Apesar de meus estudos em literatura que impulsionam à análise aprofundada e objetiva, eu me envolvo muito com os textos que leio, deixo minha imaginação trabalhar [...], me mostrar os lugares desconhecidos...Penso que nesse ponto permaneci uma leitora criança” (2013, p. 34). A resistência, no entanto, faz com que a aluna considere que persiste algo de imaturo em suas leituras, o que deixa transparecer tanto pelo uso do termo “leitora criança”, quanto pela constatação de um envolvimento demasiado intenso e evasivo com os textos.

Em sentido oposto, a reflexão da segunda estudante remete à recorrente incapacidade de se conectar emocionalmente com o que lê. No texto, a mestranda compara a leitura analítica à situação que pode ser vivenciada por um espectador experiente do teatro que, por não conseguir se desvencilhar das análises de cenário, iluminação, figurino etc., estaria condenado a desvelar reiteradamente a magia ali contida. Partindo dessa analogia, ela se volta ao seu deciframento do ato da leitura, resumindo, de maneira exemplar, um dos grandes problemas da formação em Letras que viemos

analisando, a sua tendência a promover um rompimento com um modo mais íntimo e afetuoso de se conectar com a literatura

“Enfim, o que às vezes lamento é de perder na minha recepção de uma obra essa primeira atitude de leitura que desperta em nós emoções espontâneas, sensações originais, desprovidas de todo procedimento analítico aprofundado e objetivo [...]. Por exemplo, analisamos conscientemente durante a leitura os processos narratológicos utilizados. Esse estudo quase instintivo e que às vezes sobrepuja sistematicamente o instinto emocional original, pode também ser ruim. Dá vontade de se afastar dele por alguns momentos” (Rouxel, 2013, p. 87).

Importante destacar que as reflexões dessas estudantes nos mostram como a pretensão de se estabelecer um contato estritamente objetivo com as obras literárias pode, no limite, causar um grande sofrimento. Especialmente quando já se tem uma identidade leitora formada. Nesses casos, começa a ganhar contorno uma contraposição entre as leituras por gosto, feitas geralmente fora do contexto educacional, e as propriamente pertencentes a este contexto. Nesse sentido, essas autobiografias de leitoras nos confirmam uma vez mais que o modo legitimado de se lidar com o literário institucionalmente é aquele que aposta em uma contenção do afetivo em favor do intelectual.

Como vimos, ao longo das considerações aqui dispostas, a abordagem institucional ao literário no contexto brasileiro tem se dado nesses mesmos termos - em que a relação lógico-racional com a literatura é devidamente legitimada e priorizada por meio das perspectivas historiográfica, teórica e analítica adotadas. Reiteramos que a reflexão que ora propomos não tem como finalidade defender a exclusão dessas abordagens, mas sim cogitar meios para que a área de Letras possa acertar as contas com a repulsa que nutre pela duplicidade da experiência literária que engendra. Assim, acreditamos que no artigo “Formação do leitor na escola: questionamentos a partir da semiótica discursiva” (2021), Luzia Helena Oliveira Silva consiga apresentar uma proposta plausível para esse ajuste ao defender

[...] a possibilidade de um retorno, aquele que se faz em direção ao texto mesmo (Silva e Melo 2018), num movimento capaz de incorporar, tanto a subjetividade na leitura, quanto a possibilidade de compartilhar saberes sistematizados que potencializem e ampliem a capacidade de apreensão dos textos; a singularidade da enunciação, quanto sua historicidade; a que se soma a ideia de um corpo a corpo com o objeto sensível (o livro, a palavra, o verso, a narrativa), complexificado pelas trocas e interações de quem ainda vê sentido na escuta do outro e na partilha das significações (Silva, 2020, p. 202).

Acreditamos, assim, que enquanto a formação do leitor literário não se der nos termos sugeridos pela autora, continuaremos alimentando o ciclo desastroso de afastamento da leitura que tanto tem contribuído para nos definir como um país de não leitores. Essa manutenção fica evidente, por exemplo, quando, ao pensar especificamente na transição do ensino básico ao superior, verificamos que, devido a esse contato estritamente técnico que viemos denunciando, os alunos têm entrado nos cursos de Letras sem referência alguma de leitura literária, ou seja, deixando claro que a literatura não fez parte de sua formação intelectual e muito menos afetiva nas etapas de ensino precedentes.

É o que constata Anderson Luís Nunes da Mata, professor do Departamento de Teoria Literária da Universidade de Brasília (TeL/UnB), em uma publicação feita em agosto de 2023, no *Facebook*. Em uma espécie de desabafo consternado, Mata reitera que cada vez mais alunos e alunas entram no curso de Letras sem terem formado uma identidade leitora. Segundo o professor, há exceções mínimas de relações intensas com a literatura, pois, no geral, os estudantes não sabem citar um livro ou mesmo um autor.

A perpetuação do ciclo de esvaziamento de significado na área fica evidente se considerarmos que há duas décadas Compagnon (2000) exprimia em um artigo essa mesma consternação. Àquela altura, o professor afirmava que os estudantes que chegavam aos cursos de Letras na universidade não eram mais leitores apaixonados; acentuando, entre a ironia e o desespero: “não sabem – como se ninguém os tivesse informado disso – que o estudo das letras passa pela prática assídua da leitura” (Compagnon *apud* Perrone-Moisés, 2006, p. 17).

Ao cumprir, no primeiro semestre de 2023, estágio docente em uma disciplina da graduação em Letras, na UnB, tive oportunidade de verificar essas colocações junto aos estudantes. Quando questionei a relação deles com a leitura, a maioria me respondeu que não lia obras literárias. Pasmada, me dirigi a alguns pedindo que me explicassem a incoerência entre estarem matriculados em um curso de Letras - muitos bem próximos de se tornarem professores, pois cumpriam os últimos créditos -, e não lerem literatura.

As respostas gravitaram entre “estou aqui pela gramática/linguística”, “gostava de ler antes de entrar no curso, mas as leituras maçantes, analíticas, tiraram meu prazer de ler” e a que mais desola, ainda que diante de todos os fatores apresentados ao longo deste subcapítulo, plenamente se justifique: “nunca li nada de literatura”. Mesmo absurda, essa

resposta mostra-se perfeitamente plausível, pois como bem aponta Silva “nada impede que se aprenda muito sobre o literário sem que necessariamente se trate de uma aprendizagem pela prática da leitura mesma” (2020, p. 203). Nesse sentido, os alunos mencionaram ainda ter a impressão de que o curso investia mais para formá-los críticos literários que professores, pois relega a esperada natureza pedagógico-metodológica da licenciatura a um segundo plano.

Na continuidade de seu relato, sem deixar de fazer um *mea culpa*, Mata direciona o problema da formação de leitores à educação básica e sai em defesa dos estudantes ao considerar que, assim como minha própria trajetória comprova, “os alunos de Letras vêm em sua maioria de escolas públicas, são trabalhadores e filhos de trabalhadores que vivem em casas em que não é comum haver livros nem incentivo à leitura. A escola é ‘o’ lugar para que isso aconteça. Não está acontecendo.” E reconhecendo o papel da universidade como força motriz desse ciclo, complementa “e a formação desses professores que não estão formando os leitores que precisávamos encontrar no ensino superior é responsabilidade nossa, da universidade.”

Em um artigo publicado há quase duas décadas, Leyla Perrone-Moisés (2006) já diligenciava sobre essa responsabilidade. Sem se ater às questões problemáticas referentes à transposição de um currículo inadequado do ensino superior à educação básica, em “Literatura para todos”, ela também atribui a raiz do problema à escola, na qual “os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para leitura e escrita”. Essas carências, quando levadas diretamente ao ensino superior, tornam-se, segundo a autora, uma fonte de preocupação para os professores universitários. No entanto, diferentemente do que vemos no relato de Mata, a autora sugere que a preocupação desses professores com o que está ocorrendo na educação básica se limita “a uma atitude de constatação e lamentação”, pois, afinal, a culpa não seria deles (2006, p.18).

Perrone-Moisés credita essa desconexão a uma série de fatores, dentre eles o desconhecimento desses professores sobre o ensino básico, cujos currículos e didática ficam a cargo de comissões específicas do Ministério da Educação. Além disso, a autora ressalta que o próprio tema “didática do ensino da língua na educação básica” causa tédio aos pesquisadores da área de Letras. Sobre essa questão, ela observa ainda que “há um abismo vertiginoso entre as especulações dos pós-graduandos e dos pós-doutores,

informados de sofisticadas teorias internacionais, ocupados com temas refinados e confinados, e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas do básico” (2006, p.18).

Para superar esse desvão, Perrone-Moisés sugere que os professores universitários se disponham a sair de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativistas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino, o que a própria autora alega fazer, por exemplo, na continuidade do artigo (2006, p.19). Acreditamos que a solução proposta seja um ponto importante a ser considerado. No entanto, diante de todo quadro que apresentamos, podemos imaginar que não serão apenas os documentos norteadores os responsáveis por promover tamanha mudança na formação literária vigente.

Como vimos, mesmo com todas as críticas que recaem sobre sua elaboração e adoção, a BNCC sinaliza questões essenciais nesse sentido, mas como questionou um colega do mestrado em certa ocasião: se contássemos com documentos reguladores perfeitos, a formação de leitores estaria automaticamente resolvida em nosso país? Sabemos que não, pois, de maneira recorrente, a distância entre o teor retórico presente nesses documentos e a realidade que se apresenta é intransponível, além disso, as razões que contribuem para esse quadro são variadas e bastante complexas, passando, inclusive, por uma dicotomia entre institucional e individual, que veremos adiante. A complexidade à qual viemos nos referindo fica evidente, inclusive, ao final do relato de Mata, quando, ao reconhecer as limitações de sua atuação, ele acaba clamando por um auxílio coletivo para pensar saídas

Estou escrevendo aqui para registrar - angustiado - pra mim, pros colegas, sem saber muito bem o que fazer além do que já faço - que é ler junto, tentar dar alguma substância - de sentido, de presença, de prazer e desafio, enfim, à leitura de literatura. Mas é um gesto que encontra cada vez menos receptividade, se partimos de leitores ainda tão inexperientes em um momento em que deveriam estar se tornando especialistas.

No sóbrio artigo intitulado “Ensino de literatura sempre: três desafios hoje” (2021), Rildo Cosson nos alenta com algumas propostas nesse sentido. Confirmando o tédio pelo tema denunciado por Perrone-Moisés, Cosson inicia seu diagnóstico identificando a falta de orientação específica para o ensino nos cursos de Letras. Segundo o autor, em levantamento feito junto a Ana Cláudia Fidélis em 17 grandes instituições do país, verificou-se que 12 delas não ofereciam, nem como disciplina optativa, qualquer matéria que tratasse de maneira específica o ensino de literatura. Apenas as outras cinco

ofereciam, sob diversas terminologias e de maneira eletiva, alguma disciplina voltada a esse fim (2020, p.38).

Após identificar essa primeira necessidade, Cosson nos alerta para o fato de que a garantia de um espaço curricular específico para a reflexão sobre o ensino de literatura já não é suficiente. Sua observação parte do reconhecimento de que o aluno que chega à universidade sem uma identidade leitora formada, precisa ter oportunidade de consolidá-la durante sua formação. Para tanto, o autor sugere que

[...] tal como acontece com a área de língua estrangeira dos cursos de Letras em que é preciso formar o usuário da língua em paralelo ao professor daquela língua, também a área de literatura precisa repensar a sua estrutura curricular para incluir, entre suas tarefas, a formação do leitor literário ao lado da formação do especialista e do docente (2020, p. 38)

Aludindo à necessidade de imbricamento que vimos em Silva, Cosson pontua ainda que essa formação deveria considerar a área como um todo, sendo pensada de modo a permitir ao professor transitar com segurança entre os conhecimentos literários (críticos, teóricos, historiográficos e comparatistas) ao mesmo tempo que possua repertório de práticas literárias (leitura e escrita) e saiba identificar e selecionar as estratégias pedagógicas mais adequadas para a aprendizagem de seus alunos. O que culminaria, a seu ver, em uma tripla formação: o especialista, o leitor e o professor (2020, p. 39). Pensando no desafio de conciliar todas essas demandas, é preciso dar razão à Petit quando ela observa que essa formação se traduz em “um verdadeiro quebra-cabeça chinês”, pois, espera-se milagrosamente dos professores

[...] que ensinem as crianças a “dominar a língua”, como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto “patrimônio comum”. Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no “prazer de ler” (2008, p. 158).

É possível notar que, assim como Perrone-Moisés, Cosson concentra suas soluções no âmbito das alterações curriculares. Conforme viemos apontando ao longo deste trabalho, existe, no entanto, uma outra dimensão a ser considerada nesse contexto - a dimensão pessoal. De acordo com as reflexões propostas, entendemos que a transmissão do amor à leitura se dá como parte do estabelecimento de um elo afetivo. E certamente não são as instituições (por mais bem ou mal elaborados que estejam seus currículos) que estabelecem esse elo, mas sim a figura do professor.

Nesse sentido, Petit chega a resgatar um estudo sobre autobiografias de leitores, do pesquisador alemão Erich Schön, no qual ele observa que “a imagem negativa ligada aos cursos de literatura contrasta com os numerosos enunciados positivos relativos ao professor como indivíduo e sua influência positiva sobre a motivação do aluno” (Schön *apud* Petit, 2008, p. 160).

É de acordo com essa ideia que Petit nos lembra que “em todas as épocas, a despeito das dificuldades, das modas e das mudanças nos programas, muitos professores souberam transmitir aos seus alunos a paixão pela leitura” e complementa “com esses professores, a língua, o conhecimento, a literatura, que até então repeliam os alunos, tornam-se acolhedores, hospitaleiros. Aqueles textos absurdos, empoeirados, de repente ganham vida” e tudo isso se dá, segundo a antropóloga, graças à curiosa alquimia do carisma, essa capacidade de contagiar pelos movimentos do coração (2008, p. 158 e 161).

Esses professores, aos quais Todorov também se refere, seriam aqueles que alicerçam sua atuação no amor à literatura, porque o sentido e a beleza das obras os fascina e, não havendo motivos para reprimir tal pulsão, entregam-se de maneira despudorada a todas as suas possibilidades. Ainda segundo o autor, desvencilhando-se da maneira ascética com que se tem tratado o literário, esses professores exultam em atuar em um ensino das Letras voltado especialmente aos textos (2012, p. 31).

As reflexões propostas neste subcapítulo alertam, portanto, para a urgente necessidade de que a formação em Letras possibilite o delineamento desse perfil de professor, tanto para atuar no próprio curso, quanto, conseqüentemente, para atuar na educação básica. Se como nos lembra Petit (2008, p 161) para transmitir o amor à leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor, seria urgente que a formação se tornasse, como ressaltamos no início, um espaço propício a essa entrega amorosa. O que para os professores em formação se mostraria essencial não só como possibilidade de reiterar ou tomar parte inauguralmente na experiência subjetiva radical que mencionávamos, mas também como modo de nutrir o desejo de transmissão que apontamos ser imprescindível à conquista de novos leitores.

### 1.3. Formação continuada e clube de leitura – A redefinição de afetos

Gostaria de transmitir algo, mesmo que seja um pequenino grão de areia – talvez isso eu consiga. Se eu puder transmitir esse minúsculo grão, extraíndo-o de tantos outros infinitos, talvez valha a pena investir minha vida nisso. É melhor penetrar fundo, até o âmago dos âmagos, mesmo das coisas minúsculas, tratando-as com cuidado. Ainda há tempo.

(Kazuo Ohno, em *Treino e(m) poema*)

Embora tenha se dedicado durante 30 anos a ensinar a arte da dança em seu estúdio em Yokohama, no Japão, Kazuo Ohno não costumava se identificar com a figura de um professor. O dançarino acreditava que a única coisa que fazia era falar daquilo que gostava, do seu jeito de perceber a vida e de dançar. A esse respeito, é interessante observar como o argumento usado por Ohno para negar sua atuação como professor poderia de igual modo ser usado para defini-lo como tal. Pois, no ensino, de acordo com o que viemos analisando, a oportunidade para que uma transmissão de fato aconteça surge justamente da nossa capacidade de demonstrar afeição pelo conteúdo que ministramos, lhe reservando o devido lugar e importância em nosso modo de conceber a vida.

Acreditamos, assim, que devido à relevância dessa conexão, um dos questionamentos essenciais em nossa trajetória docente deveria ser como cultivar essa afeição. Ou seja, diante dos inúmeros empecilhos referentes à nossa formação e prática, como podemos assimilar que primordial em nosso ofício é nos entregar ao movimento desejoso que o próprio Ohno delineia no aforismo destacado na epígrafe. Ali, inclusive, as palavras do brilhante coreógrafo deixam evidente que esse olhar cuidadoso e dedicado não deve se restringir àquilo que será objeto do nosso afeto. Segundo o dançarino, o movimento também deve se voltar ao outro, exigindo de nós um investimento igualmente intenso em sua direção<sup>27</sup>. Há, nesse sentido, um duplo movimento desejoso, que se volta tanto ao grão, selecionado entre tantos, quanto à busca por uma maneira delicada de transmiti-lo, como nos sugeriria, talvez, uma polinização ou a brincadeira do passa-anel.

---

<sup>27</sup> O que explica, de certa forma, sua dedicação por décadas ao workshop que ministrava para o público em geral no mesmo estúdio que usava para seus ensaios pessoais.

Dessa forma, pretendemos aqui levar em consideração uma vez mais a proposta de indistinção entre vida e docência que apontávamos. No entanto, antes de nos voltarmos especificamente ao modo como esses movimentos se concretizam na educação, vejamos mais um exemplo de como eles podem se perfazer a partir de referências distintas, chegando ao fim comum que é a conexão com o outro.

Será nesse sentido, portanto, que analisaremos o ensaio “A dor não nos matará” (2012), do escritor estadunidense Jonathan Franzen. Nesse texto, Franzen mostra como o duplo movimento desejoso que mencionamos se estabeleceu em sua vida. Seu périplo se inicia com um envolvimento com a causa ambiental. Ao confirmar o cenário desolador no qual o meio ambiente se encontrava, o autor revela que alimentou ódio pelos responsáveis até seu pico de fúria, desespero e infelicidade o afastar da causa. Após essa desastrosa experiência, ele se propõe a lidar com o ódio acumulado apostando no amor. Essa possibilidade de manejar afetos se concretiza quando ele inesperadamente acaba se encantando por pássaros. Uma conexão que - sem saber precisar inicialmente se tardia ou oportuna - o leva a vivenciar o mergulho no “âmago dos âmagos” detalhado a seguir

[...] fometei essa paixão, e, se metade de uma paixão é obsessão, a outra metade é amor. Sim, admito que mantive meticulosamente uma lista das espécies de pássaros que já tinha visto e me esforcei para conhecer novas espécies. Mas, o que é igualmente importante, sempre que olhava um pássaro, qualquer pássaro, mesmo uma pomba ou um pardal, sentia meu coração se encher de amor. (2012, p. 12-3).

Definido em termos repletos de sentimento - como os que vimos no subcapítulo sobre a queda amorosa pela leitura - esse envolvimento com os pássaros tem o mesmo efeito sobre Franzen que aquele que ressaltávamos nas pessoas e personagens ali retratadas. Mais adiante, veremos que essas conexões aparentemente reduzidas ao instintivo, ocorrem associadas à adoção de uma postura ética para consigo e política para com o outro. Assim, podemos dizer que a partir desse intenso investimento afetivo, o autor também se vê imbricado em movimentos simultâneos de introspecção e expansão. Para ele, o movimento de introspecção se deve ao fato de o comprometimento com o que amamos nos obrigar, de alguma forma, a encarar quem realmente somos. No entanto, Franzen considera que esse olhar desafiador só ganha um sentido real quando conseguimos abrir mão de parte de nós mesmos nesse processo (2012, p. 12-3).

O movimento de expansão, por sua vez, surge como consequência desse exercício para acessar uma versão menos autocentrada de si. É nesse sentido que Franzen nos

esclarece que o amor pelos pássaros o toma de tal forma que esse comprometimento acaba o reconduzindo à questão ambiental. Nessa retomada, ele revela ter recrudescido e até aumentado a raiva e a dor que o dominaram antes, especialmente porque agora o meio ambiente se tornara o “lar dos animais que amava”. No entanto, para o autor, estranhamente, o amor tornou tudo mais fácil e não mais difícil. Permitir, portanto, que o amor o ensinasse a enfrentar a desesperança, fez com que ele deixasse de encontrar apenas culpados e inimigos na causa ambiental e passasse a encontrar pessoas às quais realmente se afeiçoava; chegando, inclusive, a amar algumas delas.

Interessante notar como em uma reflexão sobre os percalços cotidianos da nossa existência, o escritor estadunidense e amigo de Franzen, David Foster Wallace, nos alerta para a necessidade e, ao mesmo tempo, para a dificuldade que temos em driblar nosso autocentramento, essa espécie de configuração padrão embutida em nossa placa mãe. Para Wallace, ajustar aquilo que nos condena a estar “singular, completa e imperialmente sozinhos” para nos dispor a alcançar o outro, requer muita força de vontade e disposição mental, pois é sempre muito mais fácil encontrar razões para nos manter na defensiva, acreditando que estamos continuamente sob ataque inimigo. Nesse sentido, ele associa nossa verdadeira liberdade ao desafio de nos importar “genuinamente com os outros [...], todos os dias”, ainda que “numa miríade de formas corriqueiras e pouco excitantes” (2012, p. 159).

Na continuidade do ensaio, Franzen acrescenta que estaremos sujeitos à complexidade desses movimentos internos e externos em qualquer trabalho que façamos com amor, pois “uma vez que sentimos um amor assim, não importa se cedo ou tarde, mudamos nossa relação com o mundo” (2012, p. 14). De acordo com essa colocação, não há, portanto, um momento propício para que um investimento afetivo ocorra e desencadeie tais movimentos. Assim sendo, um passo importante seria se desprender, de saída, da ideia de “tempo perdido” para se dispor a abraçar plenamente a oportunidade de nos sentirmos melhores com relação ao mundo e a nós mesmos. Em consonância ao que observamos em Wallace, a experiência de Franzen comprova o quanto essa melhoria está diretamente associada ao esforço que empreendemos em abandonar nossa postura natural de autocentramento para investir em modos de alcançar o outro.<sup>28</sup> Ainda sobre a

---

<sup>28</sup> Reiterando, inclusive, a importância de uma disposição a essa abertura, Franzen conclui: “Quando ficamos trancados em nossos quartos, bufando, caçoando ou nos sentindo indiferentes, como fiz durante tantos anos, o mundo e seus problemas parecem desafios impossíveis. Mas quando saímos às ruas e temos

atemporalidade de disposição a essa abertura, é interessante notar como Ohno conclui o aforismo proferido em uma de suas aulas reforçando a ideia de que quando se trata de investir na afetividade, no cuidado, “ainda há tempo”. Esse confortante anúncio encerra o alento que precisamos apreender para conseguirmos afrouxar as amarras do ódio e dos contratempos e dar nosso primeiro passo em direção ao amor.

Partindo justamente da ideia de que sempre há possibilidade para um novo começo, no artigo “Cenas de um discurso monstruoso” (2023), Patrícia Nakagome fala sobre o seu. Sobre como conseguiu, assim como Franzen, se desvencilhar do foco na monstruosidade, no seu caso do ambiente acadêmico, para acessar a concretude do amor ali também presente. No texto, a professora de literatura da Universidade de Brasília (UnB) nos conduz pelo percurso que trilhou desde a sua formação em Letras, na Universidade de São Paulo (USP) – acentuadamente marcada pelo imbricamento entre conhecimento e violência -, até o cargo que ora ocupa. Nakagome ressalta que diante da monstruosidade gritante experienciada durante seu processo formativo, se dispor a escutar os sussurros do amor não foi tarefa fácil.<sup>29</sup> A autora revela que sua própria ida para a educação foi motivada antes por um desejo de vingança por toda injúria sofrida que por qualquer aposta no amor.

Ao se dispor, no entanto, a lidar com os limites de sua monstruosidade herdada, a professora procura redefinir os afetos que a manterão ligada à universidade. Desse modo, ao munir-se da verdadeira liberdade que Wallace (2012) nos aponta, ela consegue permitir que violência e vingança cedam lugar à materialidade do amor em sua profissão. Essa materialidade, como viemos analisando, se concretiza na possibilidade de gerar um olhar mais amoroso para o outro, buscando alcançá-lo. É nesse sentido que ela passa a refletir, por exemplo, sobre como o fato de fazer parte do corpo docente universitário a torna sensível à postura de colegas no enfrentamento da dinâmica departamental, além de

---

relacionamentos reais com seres reais, ou mesmo animais reais, há o perigo bastante real de amarmos alguns deles.” (2012, p. 15).

<sup>29</sup> A respeito dessa justaposição entre dor e afetividade, a professora apresenta a seguinte reflexão “[...] penso nas tantas vezes em que critiquei a universidade e deixei de mencionar o quanto lhe sou agradecida. O curso de Letras me permitiu ter grandes amigos, as melhores conversas, aulas incríveis e acesso a lugares, textos e ideias que seriam impossíveis sem ela. Todos os problemas que identifiquei e que conheço na universidade poderiam ser acompanhados por esse reconhecimento, que pouco registro e do qual até mesmo me esqueço. Os vários episódios de dor que compunham o primeiro arquivo deste texto por vezes me fizeram perder de vista o tanto que devo à universidade, o quanto ela, com seus monstruosos defeitos e qualidades, está em mim” (Nakagome, 2023, p. 57).

reconhecer como a presença valiosa dos estudantes, com suas contribuições, dúvidas e risadas, segue garantindo a vitalidade dos encontros nesse espaço.

Reconhecer o outro em seus anseios, angústias e desejos a permite, portanto, se identificar como parte de “um híbrido que se move na ação amorosa” (2023, p. 72). Assim, para além de nos lembrar uma vez mais que só o olhar genuíno para si permite que alcancemos o outro, o percurso de Nakagome também nos alenta para a possibilidade constante de sermos capazes de tirar o foco da monstruosidade para criarmos “a própria casa” e a abriremos “a uma parentalidade amorosa” (2023, p. 72). Como ocorre na transição descrita pela também professora da UnB, Juliana Dias, no trecho a seguir:

[...] Quem disse que a casa da infância precisa ser descrita com palavras gentis? Quem disse que a casa da menina tinha de ser solar? Casa escura, menina miúda. *Não durou a vida toda, a menina virou graúda e desejou tanto sua casa verde, com quintal cheio de plantas e bonecas sorridentes que viu o sonho acontecer.* Cresceu e a casa apareceu, um filho, dois filhos, três filhos. Meninos graúdos, casa barulhenta. Movimentos de vida habitam a casa interna da menina [...] (Texto elaborado durante o Laboratório de criação do Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA/ UnB), em 2023, grifo nosso).

Na educação básica, sabemos que, citando uma colocação de Nakagome, a monstruosidade também vive à espreita. É a casa sombria que nos abriga com seus incansáveis problemas estruturais, sociais, culturais, além daqueles relacionados a formação e salários insuficientes. Ainda não conseguimos nos mudar dessa casa de “telhado quebrado com gente morando dentro”<sup>30</sup>. Desse modo, o que está ao nosso alcance é tentar iluminar seus cômodos para enxergar o outro. Forjar, como no filme de Roberto Benigni<sup>31</sup>, uma casa solar em meio a escuridão, dor e violência. E principalmente, fazê-lo enquanto lutamos por uma mudança definitiva, pela ida para a “casa verde, com quintal cheio de plantas e bonecas sorridentes”. E mesmo que desconfiemos que essa mudança não ocorrerá de pronto, é importante que consigamos, como sugere Valter Hugo Mãe, assumir nossas tristezas para reclamar a esperança (2016, p. 23). De outro modo, nos condenamos a atravessar os dias apenas ressoando a comiseração obscura dos conhecidos problemas. Sem conseguir reconhecer que, apesar de tudo, a educação, assim como a vida, pode ser bela.

---

<sup>30</sup> Título de um conto da escritora cearense Jarid Arraes que consta na obra *Redemoinho em dia quente* (2019).

<sup>31</sup> A vida é bela. Direção: Roberto Benigni. Itália, 1997.

É interessante observar como o que acabamos de advertir consta em um conselho do professor e escritor irlandês Frank McCourt a si mesmo na obra autobiográfica *Ei, professor* (2006). Passados trinta anos de sua atuação em escolas públicas de ensino médio na cidade de Nova York, o autor pondera sobre o que teria sido importante alertar ao jovem McCourt que iniciava a carreira docente

Se eu pudesse me transportar até o meu vigésimo sétimo ano de vida, o meu primeiro ano como professor, eu me levaria para comer um bife, uma batata assada, beber uma garrafa de cerveja preta forte. Eu levaria um bom papo comigo mesmo. Pelo amor de Deus, garoto, corrija a postura. Levante esses pobres ombros esqueléticos. Para de resmungar. Levante a voz. Para de se diminuir. Isso o mundo já vai fazer por você. Você está começando sua carreira de professor e essa não é uma vida fácil. Eu sei. Já fiz isso. Você se daria melhor se fosse policial. Pelo menos teria uma arma ou um cassetete para se defender. *Um professor não tem nada a não ser a boca. Se você não aprender a amar isso, vai ficar se contorcendo num canto do inferno.* (McCourt, 2006, p. 40, grifo nosso)

Para além de sugerir ao jovem McCourt aquilo que viemos analisando como uma redefinição de afetos – agora direcionados à docência, o conselho do autor remete ainda ao que foi nomeado pelo professor Júlio Groppa, da Faculdade de Educação da USP, como “autoridade narrativa”<sup>32</sup>. Ao exortar a si mesmo a erguer os ombros, parar de resmungar e levantar a voz - único trunfo à sua disposição, McCourt descreve atitudes que o aproximariam da postura assertiva que Groppa identifica como cerne de uma atuação docente exitosa. Segundo o professor da USP, essa postura estaria calcada na consciência do docente a respeito do seu papel em sala de aula, mais do que isso, no reconhecimento de sua tarefa política e ética nesse espaço. Política para com o outro e ética para consigo. Groppa ressalta ainda que a clareza com relação aos deveres do ofício deve permitir aos professores uma corajosa apropriação do discurso pedagógico, sem titubeios, apostando na força que esse discurso terá no exercício de uma autoridade amorosa para com o outro.

Assim, dada a importância desse discurso na dinâmica docente, uma das propostas deste subcapítulo é justamente investigar como podemos o compor para, de fato, nos tornarmos capazes de alcançar amorosamente o outro. Para nos ajudar nesse propósito recorreremos agora ao artigo “A crise na educação” (1972), de Hannah Arendt. Dando algumas indicações nesse sentido, a autora aponta que o primeiro passo para nos apropriarmos de uma autoridade narrativa seria investir em uma sólida formação em

---

<sup>32</sup> Groppa se refere a essa definição em uma live de maio de 2021 intitulada “A docência como exercício de amizade intelectual”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fcAvK9qIOt0>

nossa própria área. Para Arendt é inconcebível que a negligência com a própria formação permita que recorrentemente o professor saiba pouco mais que seus alunos. Segundo a autora, o que resulta desse quadro “é que não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor”, sua competência. (1972, p. 231). Arendt analisa ainda que a competência do professor consistiria em conhecer o mundo para torna-se capaz de transmitir esse conhecimento aos outros; responsabilidade, por sinal, que também justificaria sua autoridade (1972, p. 239). Ao final de seu artigo, no entanto, a autora nos alerta para o fato de que apenas o conhecimento do mundo não basta, uma vez que a educação para ela é

o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias [...] (1972, p. 247).

Fica evidente, de acordo com essa definição, que, para a autora, o conhecimento deve ser motivado tanto pelo amor ao mundo quanto pelo amor às novas gerações. É interessante notar que, conforme viemos analisando, Arendt condiciona o ato de educar à capacidade de se investir afetivamente em cada componente do processo educativo.

Reiterando essa ideia, Groppa considera que seria o nosso amor pelo que denomina “arquivo do mundo” que nos animaria a transmiti-lo às novas gerações. Nesse sentido, ele nos orienta a criarmos, antes de mais nada, uma relação de apaixonamento por esse arquivo, para que ele se torne o que teremos de melhor a oferecer: nossa memória, aquilo que nos comove, o que achamos bonito e não poderíamos, de modo algum, manter restrito. É preciso, desse modo, que esse arquivo ganhe os contornos de nossa própria sensibilidade, passando, em contrapartida, a compor o sentido de nossa existência e instaurando a indistinção que apontávamos tão necessária quando se trata de transmissão de saberes. Além disso, alinhado à proposição de Arendt, o professor acredita que a responsabilidade por esse arquivo deveria nos levar não somente a comunicá-lo em sala de aula, mas a fazê-lo se mover constantemente, tornando-o o mediador de uma amizade intelectual com as novas gerações.

Em momentos de formação continuada ministrados este ano por meus próprios colegas, tive oportunidade de verificar como a relação com o “arquivo do mundo”

definida por Groppa e Arendt está presente na atuação desses profissionais. De acordo com Antonio Nóvoa, “ser educador é assumir uma responsabilidade perante a nossa própria formação e perante a formação dos nossos colegas”<sup>33</sup>, pensando nisso, o Centro de Ensino Médio 01 do Gama tem proporcionado, durante as coordenações que ocorrem no contraturno da regência, momentos de atualização pedagógica ministrados pelos próprios professores da escola. São aulas que partem de tópicos solicitados pelo corpo docente ou de dificuldades percebidas pelos coordenadores ao longo da execução das atividades planejadas. Assim, em formações que abordaram a escrita e correção de redações, um modo mais lúdico de apresentar física aos alunos e o questionamento sobre o que é arte, pude apreender a paixão que esses colegas devotavam pelo conteúdo que estavam apresentando. Paixão que, inclusive, alegaram continuar os motivando a investir nesse conhecimento. O professor de física nos exortou a amar nosso conteúdo e os estudos que pudermos fazer para aprimorá-lo; o de artes evidenciou a extasia do contato pessoal com cada obra analisada, a de português salientou que cursar Letras, algumas vezes, acaba se tornando um modo de vida, e compreendi perfeitamente ao que ela se referia.

Embora minha graduação tenha sido perpassada pela cisão detalhada no subcapítulo anterior, ao assumir o cargo de professora de língua portuguesa, por volta da mesma idade do jovem McCourt, precisei, logo de início, reestabelecer os afetos que haviam me conduzido à área de Letras. Isso porque, como o autor, me atentei para o fato de que ficar me encolhendo no meu então recém apresentado cantinho do inferno não ajudaria muito. Mais valeria, conforme tenho apontado, aproveitar a luminosidade dessas labaredas retorcidas para enxergar os outros. E enxergando a eles, enxerguei a mim, pois meus alunos reencenavam minha própria história de privação da leitura.

Esse cenário me posicionou na dinâmica destacada ao longo deste texto, uma vez que para alcançá-los, precisei me voltar um olhar genuíno, confirmando, assim, que o comprometimento com o que amamos nos obriga, de alguma forma, a encarar quem realmente somos. O movimento de introspecção decorrente desse olhar me sinalizou a necessidade de investir em um percurso formativo que consolidasse minha identidade como leitora e professora. Compartilho a partir de agora esse percurso por acreditar que, como Manon Hébert conclui muito bem em um de seus artigos, embora ainda haja muito a ser feito com relação ao ensino de leitura literária, as pesquisas nos últimos anos já

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>

contribuíram bastante com relação a exemplos de atividades, dispositivos e métodos. Portanto, para a autora, é necessário que adotemos perspectivas de pesquisa baseadas no professor e nas diferentes tensões de sua prática docente, ou seja, “aquilo que ajuda e aquilo que prejudica as mudanças de prática e a perseverança a longo termo”, o que só se constrói, segundo ela, “observando seus saberes, gestos e decisões didáticas por dentro.” (2021, p.258-9). Ora, ninguém melhor que um professor ou professora para observar com minúcia a construção de sua identidade docente. Optamos, então, por essa abordagem, não só como oportunidade de nos apropriar desse processo, mas também como rara possibilidade de apresentar uma narrativa na qual saímos do papel de objeto para atuarmos como intelectuais autores e transformadores da nossa própria prática.

Meu percurso formativo se inicia, portanto, com o curso “O que quer, o que pode essa língua: literatura em diálogo com o cinema”, ministrado pela professora Isabel Corgosinho na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal (EAPE)<sup>34</sup>. Durante o curso, revisei algumas obras com as quais já havia entrado em contato na graduação, porém a nova disposição para a leitura parecia permitir um dilatar no acesso mais propício ao afloramento da afetividade. A mediação de Corgosinho foi fundamental nesse processo, pois foram seus gestos, olhares e deferências que fizeram com que Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond, Machado de Assis, Guimarães Rosa e Clarice Lispector saíssem do campo estritamente teórico que até então os caracterizava e tivessem permissão para flunar amistosamente em nossos corações.

A conexão estabelecida nesses encontros acabou ampliando minhas possibilidades de contato afetivo com obras literárias, pois, ao final do curso, fui convidada por Darlene Bento, uma colega de turma, a participar de um clube de leitura que, à época, já existia há cinco anos. A proposta do clube Veredas<sup>35</sup>, criado por Darlene e Carla Fabro, era relativamente simples, leitura de um livro por mês com posterior encontro para trocas sobre a obra. Não cheguei a imaginar naquele momento o quanto essa aparente simplicidade se revelaria uma fonte inestimável de reflexões sobre o ato da leitura, a literatura, e os mais diversos temas que a habitam, em especial aqueles relacionados à nossa existência e resistência como mulheres. As qualificadas discussões

---

<sup>34</sup> Atual Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que me proporcionou o direito de usufruir do afastamento remunerado para estudos no qual componho esta dissertação.

<sup>35</sup> Página do clube: <https://veredasliterarias.com/>.

do grupo ajudaram a consolidar minha identidade leitora, definir as obras que comporiam o repertório para a formação do leitor que adotaria e assimilar definitivamente a concretude que a literatura ocuparia em minha vida.

Foram mais de cinquenta livros lidos ao longo dos agora sete anos de participação. O entusiasmo com algumas dessas obras me levou a compartilhá-las com meus alunos logo em seguida, dando vazão ao referido gesto do passa-anel, em uma ciranda literária que, abrindo mão do segredo, procura contemplar a todos. Assim como Franzen com seus pássaros, mantemos meticulosamente uma lista com as obras e locais de encontro que fizeram parte dessa história (Anexo 1). Nos encontros de leitura comum, apesar de sempre haver detalhes que nos comovem ou nos chamam atenção em conjunto, surgem também associações muito íntimas que, ao serem partilhadas, acabam dando novas dimensões à obra. Essa dinâmica tem lugar especial quando fazemos leituras de interesse particular e as apresentamos em momentos denominados “tirando da fila”. Como ressaltado, ter acesso ao modo como as geralmente quinze integrantes estabelecem contato com as obras tem enriquecido sobremaneira minha experiência como leitora. Cada vez que observo registros e recordo os temas, conversas e entregas vivenciadas, reitero o quanto o Veredas ocupa um espaço extremamente afetivo e profícuo em minha vida. Assim, ante todos os nossos consensos e impasses concluo que, para além de ampliar meu repertório para formar o leitor em sala de aula, o clube me ensinou a enxergar na literatura um modo eficaz de nutrir e ressignificar minha existência. Como no verso de Matilde Campilho, acredito que andamos crescendo juntas, distraidamente.

Prova disso é que ao longo desses doze anos de existência, a aparente simplicidade da proposta inicial foi dando lugar a novas incursões no universo cultural. Uma delas é a participação na Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), para onde vamos desde 2018, como parte da programação anual do clube. Participar do evento me permitiu entrar em contato com autores como Leïla Slimani, Alain Mabanckou, Fabio Pusterla, Igiaba Scego, Gâel Faye, Geovani Martins, Grada Kilomba, Carmen Maria Machado, Jarid Arraes, Bell Puã, Aline Bei, entre outros. Já havia conhecido alguns desses autores no clube e lido outros por interesse próprio. Os especificamente citados passaram a compor o repertório de leituras que adoto em minhas aulas. Também cheguei a apresentar alguns deles aos colegas em momentos de formação continuada como os descritos anteriormente.

Além da Flip, outra programação que tem me rendido bons frutos é a ofertada anualmente pela editora Companhia das Letras. Desde 2020, o segmento Companhia na Educação se encarrega de organizar uma formação intitulada Jornada Pedagógica. Por meio de uma programação educacional online (Anexo 2), que geralmente dura entre quatro e cinco dias, entramos em contato com educadores, autores, mediadores de leitura e bibliotecários de vários lugares do Brasil. Esses encontros nos possibilitam um qualificado e sensível compartilhamento de reflexões e experiências relacionadas à formação do leitor literário na educação básica. Nessas oportunidades, pude refletir, por exemplo, sobre as concepções de leitura presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e leis como a n. 10.639/2003 e a n. 11.645/2008, que passei a adotar em minhas sequências didáticas. Essa adoção mostra, como nos demais casos apontados, que a formação continuada nos auxilia a reavaliar nossa prática, indicando caminhos mais significativos para a atuação pedagógica em sala de aula.

Vale destacar ainda que, embora a implementação dessas leis, que tratam da inclusão da história e culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, tenha coincidido com meu período de graduação, não houve qualquer menção a elas, e muito menos à literatura a elas correspondente, durante essa minha etapa de ensino. Ciente dessa lacuna, entendi que incluí-las em minha prática pedagógica, principalmente para fundamentar a apresentação de autorias negras e indígenas aos alunos, mostrava-se extremamente necessário. Essa consciência acabou me direcionando, então, a um novo investimento pedagógico, o curso “Mulheres Inspiradoras”. Ofertada pela EAPE à época, a formação foi ministrada pelas professoras Mayssara Reany e Gina Vieira, idealizadora do projeto<sup>36</sup>. Durante cinco módulos, tivemos oportunidade de entrar em contato com a pedagogia de projetos, a teoria decolonial, propostas para uma educação antissexista, a

---

<sup>36</sup> O Projeto Mulheres Inspiradoras surge da inquietação da professora Gina Vieira para ressignificar sua prática pedagógica. Após um período de adoecimento, por reconhecer a desconexão dos alunos com a escola, como no trajeto que ora descrevemos, a professora passa por um processo de fortalecimento de sua formação que culmina em uma proposta para trabalhar o protagonismo dos estudantes por meio da leitura literária, da escrita autoral e da valorização do legado das mulheres. O êxito dessa proposta na escola em que trabalhava a torna interessante para ser multiplicada. Assim surge, em 2017, o curso de formação continuada, como parte do agora Programa Governamental Mulheres Inspiradoras. Apesar do reconhecimento, inclusive internacional, de sua importância como política pública para a área da educação, o programa teve sua oferta como curso descontinuada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal por meio da portaria nº 1.036, publicada em 27 de outubro de 2022.

teoria social dos letramentos e, por meio da leitura analítica do acervo do programa<sup>37</sup>, ampliar o conhecimento sobre literatura negra e indígena.

Visando à construção de propostas pedagógicas baseadas em, pelo menos, dois dos títulos apresentados, a leitura analítica das obras literárias do programa se deu ao longo de todo o módulo cinco. Àquela altura, já tinha conhecimento sobre *A mulher de pés descalços*, da autora ruandesa Scholastique Mokasonga. Além de ter sido minha terceira leitura no Veredas, já a adotava há algum tempo em uma sequência didática associada à obra do PAS *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Adichie<sup>38</sup>. Ao compartilhar essa experiência, fui convidada a me juntar às formadoras e ministrar com Simone Paulino, editora de Mokasonga no Brasil, uma aula aberta sobre o tema no canal Mulheres Inspiradoras<sup>39</sup> (Anexo 3). O nervosismo diante desse desafio só foi amenizado pela esperança de que minha experiência pudesse ajudar outros professores a desenvolver práticas pedagógicas centradas na formação do leitor literário. Esse foi, inclusive, um dos propósitos que continuou a me motivar na reta final da formação.

O trabalho de conclusão do curso era a construção de um projeto autoral nos moldes definidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, na portaria n. 271, de 13 de agosto de 2019<sup>40</sup>. Foi notório o desconcerto geral das cursistas para elaborarem esses projetos. Isso porque além do contexto pandêmico extremamente delicado no qual nos encontrávamos<sup>41</sup>, muitas não tinham experiência com esse tipo de sistematização do conhecimento. Eu era uma delas. Nunca havia desenvolvido um projeto nesses termos e tive que aprender passo a passo cada componente da estrutura. Vale ressaltar que essa dificuldade pode ser atribuída ao fato de que na rotina de um professor geralmente prioriza-se um planejamento mais pontual, estritamente associado ao calendário escolar e aos conteúdos programáticos. Sair desse terreno seguro exige, portanto, a assimilação

---

<sup>37</sup> O acervo do programa conta com as seguintes obras: *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, *Um verso e mei*, de Meimei Bastos, *A outra face: História de uma garota afegã*, de Deborah Ellis, *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, *A mulher de pés descalços*, de Scholastique Mokasonga e *Metade Cara, Metade Máscara*, de Eliane Potiguara. Sendo a leitura literária parte fundamental da proposta do Programa, para que os projetos autorais desenvolvidos na formação possam ser implementados, o acervo é doado às escolas dos professores cursistas.

<sup>38</sup> A palestra de 2009, proferida no programa *TED Talk* pela escritora, é uma das obras de referência cobradas na primeira etapa do Programa de Avaliação Seriada da UnB.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gOR3VWQOfMc&t=5510s>

<sup>40</sup> Esse modelo prevê a escolha criteriosa de um título, apresentação, justificativa, objetivos gerais e específicos, público-alvo, componentes curriculares envolvidos, percurso metodológico, fundamentação teórica, cronograma, avaliação do projeto e bibliografia.

<sup>41</sup> O curso ocorreu entre agosto de 2020 e janeiro de 2021.

de uma nova perspectiva de planejamento e atuação, o que pode gerar certo desnorteamento e resistência. Nesse sentido, como as sinalizações de desistência eram constantes, o acompanhamento acolhedor e minucioso das formadoras foi decisivo para que todas pudessem concluir a etapa.

Durante esse acompanhamento, a professora Gina Vieira me indicou que o modo como eu apresentava a literatura aos alunos poderia ser sistematizado e virar o tema do meu trabalho autoral. Essa anuência me tranquilizou e acabou me motivando a desenvolver, logo em seguida, as etapas do projeto. Ao entregá-lo, a devolutiva foi muito positiva e fui convidada a participar de um Seminário de Boas Práticas para compartilhar as experiências ali descritas<sup>42</sup>. Além disso, as formadoras me encorajaram a transformar o projeto em uma proposta de pesquisa para cursar o mestrado.

Antes de entrar no mestrado, no entanto, passei ainda por duas formações, ambas ofertadas como cursos de extensão pela Universidade de Brasília. A primeira, “Autoriar: escrevendo e contando a vida”, foi coordenada pela professora Juliana Dias (LIP/ UnB) e ministrada pela professora Vânia dos Reis (SEEDF). Pensada a partir de uma parceria entre o Programa Mulheres Inspiradoras e o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA), essa formação teve como intuito criar uma comunidade de escrita e aprendizagem em que a autoria docente pudesse florescer. Em um relato no qual retoma e analisa a experiência do curso, Reis justifica que a proposta se faz necessária por não haver “como pensar a autoria de estudantes sem pensar no nosso próprio papel como autoras”, ou seja, não haveria “como se ‘ensinar’ aquilo que não sabemos/sentimos/agimos” (2021, p. 207). Essa colocação poderia se voltar perfeitamente à reflexão aqui proposta, pois, como podemos nos dispor a formar leitores sem nos ocupar antes a dar contornos nítidos à nossa própria identidade leitora. Durante o curso, por meio de técnicas de escrita desenvolvidas no grupo de pesquisa, desfizemos bloqueios, permitindo que a autoria finalmente perpassasse nossas expressões. Dos textos escritos durante os encontros, me orgulho do conto “Tesoura”, publicado no relato de experiência de Reis que consta na obra *Autoria Criativa por uma pedagogia da escrita criativa* (2021).

---

<sup>42</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yBYkS2gug1g&list=PLMtX8qffx6wze5eu8cX\\_KsYH1Wv9r6q1q&index=2&t=4555s](https://www.youtube.com/watch?v=yBYkS2gug1g&list=PLMtX8qffx6wze5eu8cX_KsYH1Wv9r6q1q&index=2&t=4555s)

O segundo curso de extensão foi “Formação da Literatura Brasileira: trilhas e textos na formação de professores do ensino médio”. Focado em propiciar a conexão entre teoria e prática no âmbito do ensino e aprendizagem das linguagens artísticas, o curso propôs o uso da crítica literária dialética, especialmente de Antonio Candido, para analisar a formação da literatura brasileira. Durante a abordagem dos temas, senti que, como em diversos momentos da graduação, prezava-se mais pela análise teórica das obras que pela reflexão sobre a possibilidade de torná-las palatáveis aos estudantes de ensino médio. Ainda assim, considero louvável a iniciativa desse grupo de professores da UnB<sup>43</sup> de investir em um diálogo com a educação básica.

Aliás, aproveito o ensejo para, como Nakagome, fazer um *mea culpa* e ressaltar o quanto devo à Universidade de Brasília. Apesar das críticas feitas ao longo desta pesquisa, não posso deixar de considerar ter sido em seus espaços amplos e vazados que, de alguma forma, encontrei pertencimento. Foi ali que estabeleci a relação com o conhecimento que me permitiu acessar essa profissão que tanto me define. Considerando que essa relação foi mediada por pessoas, devo reconhecer ter visto em algumas de suas salas, rostos que me fizeram acreditar que valeria a pena investir minha vida no amor à literatura, à minha profissão e, especialmente, ao outro. Nesse sentido, vislumbro meu ir e vir nos corredores do ICC<sup>44</sup> como o cruzar de uma ponte que me conduziu a possibilidades que até então apenas bruxuleavam em meu horizonte. Mobilizar minha existência para alcançar meus alunos e poder refletir sobre esse processo no mestrado são algumas delas.

Esse investimento afetivo no outro, que tentamos defender ao longo de todo subcapítulo, aparece delineado em duas obras do autor português Valter Hugo Mãe. Na primeira, *O paraíso são os outros* (2008), o olhar infantil de sua narradora nos direciona ao entendimento de “que todas as pessoas são a felicidade de alguém, porque a solidão é uma perda de sentido que faz pouca coisa valer a pena”. Na solidão, só valeria “a pena tentar encontrar alguém” (2008, p. 44). Numa espécie de adensamento do tema, a obra *O filho de mil homens* (2016) nos apresenta personagens que conseguem sair, aos poucos, de uma queda profunda para dentro de si mesmas para arriscarem o amor. Para Alberto Manguel, que a prefacia, “Isolada, cada personagem sofreria com a sua desolação e

---

<sup>43</sup> Ana Laura dos Reis Corrêa (TEL-POSLIT-UnB); Ana Cotrim (FUP- POSLIT-UnB); Bernard Hess (FUP-UnB); Daniele Rosa (IFB-POSLIT-UnB); Deane Costa (TEL-UnB); Edvaldo Bergamo (TEL-POSLIT-UnB) e Wilson Flores (UFG-POSLIT-UnB).

<sup>44</sup>“Instituto Central de Ciências – Minhocão” é o local que mais define imagetivamente a Universidade de Brasília. No período da minha graduação, as disciplinas do curso de Letras centravam-se em suas alas Sul e Norte.

angústia numa cela silenciosa: ao confrontar-se com as outras, a angustia transforma-se em regozijo e a solidão em afeto” (2016, p. 13).

Um agravante no cenário desolador que define o contexto educacional brasileiro é o fato dos professores se sentirem cada vez mais sozinhos ao longo da carreira. Já há até um termo específico para essa condição, “a solidão pedagógica”. Segundo a psicóloga e pedagoga Ana Carolina C. D'Agostini<sup>45</sup>, como o compartilhamento de ideias mostra-se um terreno fértil para a criação, o isolamento acaba minando a capacidade criativa dos docentes para desenvolver aulas, projetos estimulantes e diferentes alternativas para si mesmos. Ainda segundo a psicóloga, por sermos seres sociais que anseiam por vínculo e troca, deveríamos nos ater ao estabelecimento de uma sólida rede de apoio que nos tornasse fortes e amparados para superar dificuldades e frustrações. Para a autora, a formação continuada se apresenta nesse cenário como uma das principais formas de consolidar essa rede<sup>46</sup> e vislumbrar novas possibilidades para a própria saúde emocional.

Nesse sentido, a reflexão aqui proposta pretendeu, antes de tudo, indicar os atravessamentos afetivos necessários a essa importante mobilização em direção ao outro. Como vimos, na educação básica brasileira essa mobilização precisa se dar a despeito de inúmeros problemas, dentre os quais a própria solidão pedagógica. Desse modo, ante a indefinição de um caminho a seguir, o registro formativo aqui detalhado se justifica na medida em que não só delinea um percurso possível de adensamento afetivo em prol da formação do leitor literário, como também confirma a efetividade e relevância dos encontros decorrentes do investimento nessa movimentação. No papel de desencadeador desse processo, o afeto mostrou-se “o único desengano, a grande forma de encontro e de pertença” (Mãe, 2016, p. 20). No entanto, para direcioná-lo a esse propósito, precisamos passar a encará-lo como uma ação contínua que requer certa dose de empenho, nas palavras de bell hooks “o amor é o que o amor faz” (2021, p. 47). Seria necessário, portanto, que passássemos a enxergá-lo como a narradora de Mãe, quando considera que embora amar seja “como fazer prédios ou cozinhar para mesas de mil lugares”, ainda assim “é um trabalho bom” (2018, p. 9).

---

<sup>45</sup>Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17318/solidao-do-professor-esta-na-hora-de-compartilhar>

<sup>46</sup> Esse mesmo apontamento é feito pela autora bell hooks quando pondera “que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu bem-estar”, pois só assim “poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos” (hooks, 2020, p. 28).

## 2. Professor leitor – um perfil em atuação ou a sala de aula em três atos

“Descubra o que você gosta e faça. A questão toda se resume a isso.”

(Frank Mc Court, em *Ei, professor*)

Começamos a introdução à segunda parte deste trabalho anunciando que ela se presta a indicar como o percurso formativo apresentado até aqui se desdobra em sala de aula, onde segundo Cistiano Bedin Costa

“De sua biblioteca interior, o professor [...] retira os materiais que julga pertinentes [...], arranja-os ao sabor de suas leituras e lembranças, insere-os na trama imprevisível da aula. Em diversos sentidos, trata-se de um oferecimento: ao apresentar o que me toca, ofereço a parte precisa (o naco exato) onde faço corpo com o outro, e torço (mais, não posso) para que possamos despertar algum apetite (com o cutelo em mãos, o aluno escolhe o que mais lhe apetece, desmembra o discurso, arranca e toma para si o que tiver mais sabor) (2017, p. 156).

Parte de um ensaio voltado à construção de um “estilo de vida docente” pelo crítico literário Roland Barthes, esse trecho capta exatamente o cerne de nossa atuação enquanto professores, ou seja, o estabelecimento de um elo afetivo com os alunos por meio da oferta daquilo que nos é especial, íntimo. Segundo o próprio Barthes, da ordem do nosso desejo. Nesse sentido, podemos nos questionar o que deve ser especial para um professor? Ou melhor, o que deve ser especial para um professor que pretende formar leitores? Já vimos, em Groppa e Arendt (1972), que especial para nós, em geral, deve ser o “arquivo do mundo”. Mas para aqueles entre nós que se encaixam na segunda opção, especial mostra-se a intimidade que estabelecemos com o ato da leitura. Não à toa, construímos todo um capítulo para abordar esse processo. Entendendo, por fim, que buscamos, por um ato de amor, constituir nossa “biblioteca interior” para finalmente poder ofertá-la, de um modo autêntico e apaixonado, ao outro.

Resta-nos, contudo, nos voltar agora, como Barthes se propôs, a um modo de lidar com esse duplo movimento desejoso no ensino, onde precisamos de fato estabelecer uma “cumplicidade de linguagem, isto é, de desejo” (*apud* Costa, 2017, p. 164). Conforme lemos na epígrafe, Mc Court tem uma sugestão precisa nesse sentido “Descubra o que você gosta e faça. A questão toda se resume a isso.” (2006, p. 262). Essa resposta foi dada pelo autor a uma jovem professora que iniciava a carreira no magistério e lhe pediu

ajuda. Reconhecemos não ser sem razão o conselho de Mc Court. Segundo Munita (2021), a dimensão afetiva pode ser, em muitos casos, o motor da prática pedagógica dos professores, inspirando-os a priorizar a construção de uma relação dos alunos com seu próprio objeto de amor. Como exemplo<sup>47</sup>, ele cita o caso de um professor que, sendo um excelente leitor em sua vida privada, acha que seu papel como professor de leitura se baseia principalmente em compartilhar essa paixão com seus alunos. O professor põe em cena, então, várias práticas de sala de aula que ‘didatizam’ sua paixão a serviço da formação de leitores. (2021, p. 345). O exemplo sinaliza que para estender nosso desejo ao outro, precisamos lançar mão de estratégias. De acordo com Dias e Souza

Somente com objetivos claros sobre o que entendemos que seja o processo de formação do leitor literário é que podemos pensar em uma escolarização, como aponta Magda Soares (2001: 25), desafiadora, que conduza eficazmente às práticas de leitura que nós esperamos que ocorram em contextos sociais reais. Mas, para isso, o professor precisa ter clareza do papel que desempenha como mediador privilegiado para o acesso à leitura e criar oportunidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Isso só será possível se ele conhecer a natureza do fenômeno literário, pois é este conhecimento que o instrumentalizará a proceder a escolhas significativas para seus alunos e a formular atividades e estratégias para alcançar objetivos determinados. As seqüências em sala de aula devem ser, portanto, mais didáticas e menos improvisadas (2016, p.74).

Considerando essas colocações, neste segundo capítulo da dissertação, elencamos algumas estratégias que parecem se destacar no processo de formação de leitores. São elas: afetividade, contágio, tempo e contra-hegemonia. A proposta do capítulo é mostrar como a atuação do professor leitor pode ser sistematizada em direção a esses eixos. Assim, em “Afetividade – o exercício do olhar”, propomos uma reflexão que, centrada na definição de amor de bell hooks, discorre sobre o alcance ético e político de nossas ações para enxergar o outro. Na segunda análise, “Contágio – uma outra forma de felicidade”, nos atentamos às performances de dois professores para captar os pormenores que os possibilitam transmitir seu amor à leitura, compilando-os, em seguida, no campo das estratégias pedagógicas. Por fim, em “Encontros – os fogos multiplicados por cem”, analisamos alguns percalços relacionados ao tempo necessário à formação de leitores e ao resistente endosso à priorização da literatura canônica no ensino literário, apresentando, por meio da minha própria prática pedagógica, formas de saná-los.

---

<sup>47</sup> Munita retira o exemplo de estudos de caso que indagam a relação entre as práticas leitoras pessoais do docente e suas crenças sobre o ensino de literatura e suas práticas didáticas nesse campo (2021, p. 345).

## 2.1. Afetividade – o exercício do olhar

“[...] podiam captar os raios do sol no coração do inverno e dirigi-los para aposentos escuros a fim de desfrutar alguns momentos dourados.”  
(Frank McCourt, em *Ei, professor*)

Iniciamos este subcapítulo com a epígrafe de McCourt para resgatar a imagem da educação básica como a casa sombria à qual sempre poderemos direcionar réstias de luz para enxergar o outro. Ao longo do primeiro capítulo, vimos que, para alcançar esse fim, a formação do professor deve especialmente permitir atravessamentos afetivos em seu eixo intelectual. Pensando nos desdobramentos dessa frutífera imbricação é que nos voltaremos agora ao espaço do encontro por excelência: a sala de aula. A ideia é partir da análise de duas trajetórias escolares para entender como a ação amorosa pode potencializar a capacidade de desenvolvimento educacional e emocional de alunos e professores.

A primeira trajetória é a da professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, uma das minhas formadoras na EAPE. Ao falar sobre o percurso que a levou a escolher a profissão, Albuquerque (2018) rememora a importância de um acolhimento recebido por ela, aos oito anos de idade. Inserida em um contexto escolar hostil, ela havia optado pela invisibilidade em sala de aula como tentativa de autoproteção às investidas racistas que sofria. Essa opção, no entanto, a privava de um contato efetivo com o conhecimento, algo que só pôde ser estabelecido após o olhar afetivo da professora Creusa Pereira dos Santos Lima a enxergar. Apesar de seus esforços para se manter invisível, esse olhar especial a encorajou e a convidou para junto de si, estabelecendo um vínculo afetivo que, segundo a autora, não só a tirou da invisibilidade e incentivou seu desenvolvimento escolar, como também lhe apresentou a ideia de que “ser professora é importar-se”, tornando-se esse, portanto, a seu ver, o ofício mais importante para se exercer na vida (2018, p. 11).

O segundo exemplo vem da obra autobiográfica *Minha casa é onde estou* (2018), da autora italiana de origem somali Igiaba Scego. Nessa obra, uma professora também exerce papel fundamental na vida da narradora. Sensibilizada, em dado momento, pelos recorrentes episódios de racismo relatados pela mãe da menina; alguns, inclusive, com agressão física, a professora Silvana Tramontozzi resolve acolhê-la por meio da literatura

Lembro-me que um dia ela me chamou para perto de si e me contou que numa das gavetas havia muitas histórias mágicas escondidas. Só que, para pegá-las, eu teria que prometer que lhe daria de presente uma palavra a mais durante as aulas. Eu amava a leitura, então aquele armário estava cheio de guloseimas para alguém como eu. Havia submarinos, tapetes voadores, deuses da mitologia, princesas com júbas de fogo, cavalheiros com corcéis invisíveis, garotinhas que inventavam maravilhas, pequenos magos bobos e fadas desastradas. Eu morria de vontade de conhecê-los de perto. Naquela época eu só encontrava amigos nos livros. Prometi à professora todas as palavras do mundo. E, aos poucos, com uma história atrás da outra, a minha língua foi se soltando, tanto que passei de muda a tagarela em sala de aula. (2018, p. 151-2).

Para além de evocar efusivamente como se deu sua inserção no que Pennac (2005) chama de “solidão fabulosamente povoada” da leitura ou, nas palavras de Steiner (1996), “solidão abarrotada de vida”, as memórias da narradora remetem à movimentação interna que Petit anuncia ao considerar que “ O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso. ” (2013, p. 46). O papel da professora na mediação desse processo reitera a colocação de Albuquerque de que o olhar de acolhimento pode retirar da invisibilidade, dar voz e fortalecer subjetividades. A negociação afetiva estabelecida por ambas as professoras mostra como são necessários cuidado e reflexividade extras para compreender as delicadezas inscritas nos diversos tipos de silêncio (Spyrou *apud* Fernandes; Souza, 2020). Nesse sentido, como nos lembra Costa

[...] o trabalho didático é também portador de um convite, cujo aceite implica necessariamente lançar-se em uma aventura de construção de novas paisagens existenciais, ou seja, novas formas para a vida. No entanto, nada disso se faz possível sem uma verdadeira desmistificação do espaço da aula, de modo que a distância entre os seus participantes e o saber a ela vinculado seja medida apenas pela qualidade do encontro que os une (2017, p.159).

Assim, na linha do que tentamos mostrar no subcapítulo anterior, as atuações pedagógicas aqui expostas nos confirmam ainda a necessidade de se adotar em nossas práticas uma postura amorosa direcionada ao outro, não só para alcançá-lo, mas também para exercitar nossa capacidade de abrimos mão de parte de nós mesmos nesse processo, criando assim “condições para que a autenticidade se possa exprimir e não ficar oculta ou refém da impossibilidade de a criança se assumir como sujeito, como ator no processo de construção do conhecimento” (Fernandes; Marchi, 2020).

Dessa forma, ainda que tenhamos defendido a responsabilidade do professor com relação à transmissão do “arquivo do mundo”, não podemos deixar de considerar uma margem para o retorno transformado desse arquivo. Aliás, essa margem mostra-se essencial para endossar a renovação do mundo pelas novas gerações que Arendt (1972) sugere. Além disso, como nos lembra bell hooks, se há um aspecto sagrado no ofício de lecionar, ele reside justamente na consciência de que o papel de um professor não é simplesmente partilhar informação, mas sim participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja suas almas, criando assim condições para que o aprendizado comece do modo mais profundo e íntimo (2017, p. 25). Não à toa, Scego conclui sua narrativa da seguinte forma: “Eu não brinco quando digo que minha professora do ensino fundamental, aquela senhora com os vaporosos cabelos brancos, salvou minha vida” (2018, p.152).

E, nesse caso, nos interessa especialmente o modo escolhido para essa salvação: a oferta do mundo literário; não um mundo hegemônico e eurocentrado, como poderia ser o caso, já que se tratava de uma escola em Roma, mas um mundo em que, como definem os zapatistas “cabem muitos mundos” inclusive o mundo ancestral da narradora, a sua Somália repleta de línguas, cores, rituais e reinos distantes

[...] a professora me incentivava a contar, nas redações, a respeito da Somália e das minhas origens. Eu precisava explicar como é que as pessoas viviam lá, os nossos rituais, as nossas cores intensas. Meus coleguinhas ficaram todos boquiabertos. Eu fazia mais sucesso do que o mago Zurli. Aos poucos, comecei a ter amigos e a ser glamorosa. Foi graças àquela professora que consegui entender, pela primeira vez, que as palavras têm uma força incrível e quem fala bem (ou escreve bem) tem mais chances de não ficar sozinho (2018, p. 152).

Importante destacar que para que a narradora alcançasse a real dimensão da “força” das palavras, para que migrasse definitivamente de um silêncio opressor “Eu era mais muda que os peixes que nadavam no fundo do mar. Não saía nem meia palavra de minha boca. Eu não respondia nem às perguntas diretas da professora. Tinha muito medo” (2018, p. 150) para uma fala encorajada, a professora mobilizou, em sua prática pedagógica, tanto a leitura literária e a escrita, quanto aspectos como espaço, voz, audiência e influência. Espaço, no sentido de garantir oportunidades seguras e inclusivas para que a aluna formasse e manifestasse seus pontos de vista; voz, como as condições criadas para que ela se expressasse tendo suas diferentes formas de comunicação valorizadas; audiência, como os espaços e tempos de escuta significativa das suas

opiniões e, por fim, influência, como o acolhimento sério a essas opiniões (Lundy apud Fernandes; Marchi, 2020).

O uso desses diferentes aspectos nos esclarece como se desdobra em ações estratégicas o olhar afetuoso inicial voltado ao outro, às vulnerabilidades que esse outro apresenta em sala de aula, seus silêncios e lacunas, sejam de ordem emocional ou intelectual. Entendemos assim que “importar-se” na profissão docente não é apenas se dispor sensivelmente a identificar tais vulnerabilidades, mas sim se implicar política e eticamente no delineamento de um processo pedagógico que possibilite saná-las. Nesse sentido, optamos por nos voltar às experiências escolares de Albuquerque e Scego não só para demonstrar que como previra Rubem Alves “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva”<sup>48</sup>, mas também para refletir sobre como a partir do estabelecimento desse vínculo se faz igualmente necessário lançar mão de um comprometimento com uma prática pedagógica que mobilize estratégias para que o desenvolvimento intelectual e simbólico-emocional dos estudantes seja garantido, estejam eles nas condições de silenciamento apresentadas ou não.

O engajamento com esse tipo de prática se alia à proposta de bell hooks de encararmos o mundo pelo viés da amorosidade justamente porque, para a autora, o amor deve ser situado para além de um sentimento, sendo melhor descrito como um compromisso político ou uma ética de vida<sup>49</sup>. Ela chega a esse entendimento em *Tudo sobre o amor* (2021), obra na qual para alcançar reflexões aprofundadas sobre o tema, prioriza a busca por uma definição clara que nos permita encará-lo de maneira prática.

A melhor definição encontrada por hooks nesse sentido é a do psiquiatra M. Scott Peck, para quem o amor é uma ação que se manifesta pela “vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa”<sup>50</sup> (Peck apud hooks, 2021, p. 47). Interessante notar como, de acordo com a associação que estamos construindo, hooks transfere essa definição ao papel do professor que apontamos

---

<sup>48</sup> Rubem Alves: A arte de produzir fome. Folha de S. Paulo, 29 de out. de 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>

<sup>49</sup> Patrícia Nakagome também ressalta essa associação ao evidenciar que em sua tese não considera “o amor apenas na esfera pessoal, mas no campo político, tal como propõe Eagleton (2009)”. Nakagome ressalta ainda que “Segundo o autor, há um descompasso entre a grande importância dada ao amor no campo erótico, romântico e doméstico e a dificuldade de admitir sua importância na História e até mesmo de assumi-lo no discurso político, no modo de se relacionar com o outro” (2013, p. 355).

<sup>50</sup> Silvane Silva, que prefacia a obra de hooks, nos alerta para o fato da menção ao crescimento espiritual não ser religiosa, mas referente à força vital presente em cada indivíduo.

acima, quando considera estar entre suas responsabilidades participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. Ainda nas palavras de Peck “Amar é um ato da vontade [...]. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar” (*ibidem*). Para hooks, uma vez que a escolha deve ser feita para alimentar o crescimento, essa definição se opõe à hipótese mais amplamente aceita de que amamos instintivamente (*ibidem*).

Entender o amor nesses termos é extremamente caro à educação, especialmente porque volta e meia o reducionismo piegas denunciado por hooks é levianamente usado contra os professores. Em uma fala recente, por exemplo, ao imaginar estar se solidarizando com a categoria, o governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, proferiu o seguinte "A gente sabe que os professores não têm a melhor estrutura nem os melhores salários, mas eles têm muito amor. E quando a gente for resolvendo as questões sociais, vamos dar melhor [*sic*] condições para eles trabalharem"<sup>51</sup>. Como instrumento político em nossa atuação, o amor não pode servir de apaziguador às condições adversas que enfrentamos, pelo contrário, ele deve não só instigar a projeção de nuances luminosas à casa sombria, mas também modos de superá-la.

Cabe ressaltar ainda que, pelo que foi considerado, para além de justificar um compromisso político com o crescimento espiritual do outro, a definição de amor adotada por hooks também se volta ao comprometimento ético com o próprio crescimento espiritual. Durante o primeiro capítulo, já nos voltamos detalhadamente ao modo como esse comprometimento nos induz à busca por diferentes aportes para compor nossa formação. Retomaremos rapidamente agora, sob uma nova perspectiva, um dos aportes apresentados, com o intuito de esclarecer seu papel de destaque no compromisso ético estabelecido em minha trajetória. No artigo “O sujeito leitor didático: ‘leitores que ensinam e professores que leem’” (2021), o pesquisador Felipe Munita mostra, com base em uma série de casos, como o investimento pessoal do professor em sua relação com a literatura tem influência direta na maneira como ele modelará a paixão pela leitura que apresentará e, conseqüentemente, inspirará em sala de aula.

Seu panorama aponta ainda que devido a essa flagrante conexão, nas formações inicial e continuada o professor deve focar em nutrir suas leituras pessoais e em favorecer

---

<sup>51</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinioao/2024/02/nem-amor-a-profissao-resiste-a-rede-paulista-de-ensino.shtml>

espaços de intercâmbio e socialização dessas leituras entre seus pares. Dessa forma, destacando a virada copernicana que é um desenvolvimento profissional baseado na experiência, o pesquisador ressalta que esses propósitos encontram no círculo literário ou no clube de leitura sua melhor oportunidade de se efetivar. Segundo o autor, esses espaços mostram-se propícios não só por proporcionar a descoberta de novas obras e a experimentação de novas formas de discussão literária, mas também por permitirem a melhoria da autoimagem do professor como alguém que seleciona e recomenda livros, o que pode influenciar diretamente no aumento de seu interesse com relação aos textos.<sup>52</sup>

De acordo com a ideia aqui desenvolvida, o empenho voltado a esse processo formativo sintetiza o viés amoroso definido por hooks, na medida em que o investimento em uma relação mais íntima (e apaixonada) com a literatura alimenta o desejo de apresentá-la de forma contagiante ao outro. Além disso, a partir desse desenho, torna-se possível reconhecer que, conforme anunciamos na introdução, afeto e contágio mostram-se chaves essenciais no contexto de formação literária. Como já analisamos a dimensão afetiva, entendendo a importância de investirmos em suas reais motivações, o próximo subcapítulo se voltará às minúcias de seu processo de contágio.

---

<sup>52</sup> Para Munita, uma das propostas mais relevantes no sentido de favorecer um espaço de formação baseado na experiência se situa na América do Norte, no início dos anos 90, quando surgem clubes de leitura entre professores denominados “Professores como leitores” (“Teachers as Readers”, TAR). (Dillingofski; Zalenski *apud* Munita, 2021, p. 339).

## 2.2 O contágio – uma outra forma de felicidade

“Toda palavra é uma saída  
para um encontro muitas vezes impossível  
e será uma palavra verdadeira se insistir no encontro”  
(Yannis Ritsos, em *Diários do Exílio*)

Na obra *Despertar os leões* (2020), da autora israelense Ayelet Gundar-Goshen, há um curioso caso de transmissão de assobio entre personagens. Eitan, médico israelense que diante de uma situação adversa passa a conviver com Sirkit, uma imigrante eritreia, vê-se em algum momento da convivência reproduzindo o assobio desta

E se no início detestava a música, chega um momento em que ele a assobia para si mesmo, parado num sinal de trânsito na entrada de Beer Sheva. A melodia já está tão presente na ponta da língua que não é preciso qualquer esforço para produzi-la. Nem um mínimo de percepção consciente. O sinal passou de vermelho a verde e ele continuou a dirigir e continuou a assobiar, então chegou a mais um sinal e parou imediatamente quando percebeu o que estava assobiando. Ligou o rádio, encheu o jipe de notícias e de música pop, aumentou o volume. (Limpar o jipe dessa melodia. Expulsá-la. *Como o assobio dela penetrou em sua garganta e grudou nele sem que percebesse?*) Achou que tinha conseguido, mas algumas noites depois viu-se assobiando de novo. Dessa vez na garagem. Não soube por quanto tempo assobiou até se dar conta. (2014, p. 106, grifo nosso)

No decorrer da obra, descobrimos que o assobio transmitido de Sirkit a Eitan pertencera a Assum, marido de Sirkit, que por sua vez o havia trazido em dado momento do mar, onde alegava tê-lo recebido dos peixes. Para além de marcar o adensamento da intimidade que surge nessa convivência forçada, essa poética transmissão de assobio funciona em *Despertar os leões* como uma metáfora para o modo como a vida desses personagens acaba se alinhavando durante a narrativa.

Entendendo que durante certo período a vida dos estudantes também se alinhava com a dos professores, e que esse encontro pode tornar-se, como vimos nos exemplos de Albuquerque e Scego, meio de afetar e ser afetado (ouvindo e fazendo-se ouvir), a proposta a partir da referência à obra de Goshen é nos perguntarmos se acontece, com relação à formação do leitor literário nas escolas, um movimento assemelhado de transmissão do amor à leitura. Um assobio que partiria dos professores e, mesmo diante da mais expressiva abjeção (como no caso de Eitan em relação ao assobio de Sirkit), acabaria tomando os estudantes de assalto e os “contagiando” irreversivelmente com o melodioso silvo da literatura.

Algumas reflexões nesse sentido já foram feitas quando destacamos a estreita ligação que parece haver entre o investimento afetivo na formação leitora do professor e o modo contagiante como esse investimento se traduz em sala de aula. A ideia agora será, portanto, nos aprofundarmos nessa análise questionando até que ponto a atuação de um professor que expressa apreço pelo universo literário pode influenciar nessa formação. Partamos, desse modo, da ideia de que para contagiar, o professor necessita ele próprio ser um contagiado. Ou seja, como já abordamos, caso não tenha vivenciado essa experiência antes de iniciar sua atuação profissional, será necessário que ele mesmo busque o mar e se deleite ouvindo os peixes, indo aos livros e buscando a voz de seus autores. E nesse caso, já sabemos que seriam as pessoas encontradas em seu percurso formativo as responsáveis pelo assobio que o conduziria até ali.

Uma vez estabelecido seu próprio contágio, o professor se torna uma figura transferencial em potência, podendo passar a compor o imaginário afetivo ligado à leitura quando se conscientizar do poder que a encenação de seu próprio perfil como leitor terá em sala de aula. Aludindo à efetividade dessa intervenção, Teresa Colomer ressalta que “A pesquisa da memória de leitores adultos há muito confirma uma experiência comum: a da importância do contágio, da presença de professores ou adultos fundamentais na descoberta e no apreço pela leitura” (*apud* Munita, 2021, p. 336).

Face a essas considerações, encontramos na obra *Como um romance* (1993), de Daniel Pennac, dois exemplos (um real e outro fictício) que nos possibilitam analisar a figura do professor leitor a partir do papel que exerce e das marcas que deixa na vida de seus estudantes. Pennac sublinha que, precipuamente, o contágio passa pela iniciativa de um professor em partilhar com os alunos sua própria felicidade ao ler. Felicidade advinda, conforme analisamos neste trabalho, das experiências pessoais estabelecidas com as obras ao longo de sua vida. Nas palavras de Munita “essas experiências enfatizam que o conhecimento progressivo de um amplo e variado corpus textual resulta em um aumento de uma atitude positiva com relação aos livros [...] e em um crescente entusiasmo de compartilhar essas leituras com os alunos ” (2021, p. 341).

Vejamos, então, agora, como esse entusiasmo se manifesta nos exemplos de Pennac que anunciamos. Seu exemplo real, nesse sentido, volta-se à atuação de Georges Perros como professor em Rennes, na França. A partir de informações retiradas de uma biografia escrita por Jean Marie Gibbal, a figura de Perros vai se delineando pelo olhar

de uma de suas estudantes. Deparamo-nos assim com um professor que leva para a sala de aula elementos de sua própria vida, como “cachimbos, fumo, um exemplar dos jornais *France-Soir* ou *l'Equipe*, chaves, carnês, recibos, uma vela de sua moto...” (1993, p. 86). É em meio a todos esses elementos que surge “uma meia tonelada de livros” que ele também dispõe sobre a mesa, escolhendo, em seguida, um que, após aguçar os estudantes com um riso, se porá a ler. Interessante notar que o bom humor, reflexo da própria felicidade que apontávamos, tem um papel significativo nesse processo.

Todos esses gestos são entendidos por sua aluna como a própria vida, não se dissociando em momento algum de seu fluxo contínuo, “e era a vida [...] sim, era a vida” (ibidem), conclui ela. Note-se, portanto, que a literatura aparece nesse relato como um entre tantos outros elementos da vida daquele professor. Não há qualquer solenidade envolta no ato de abrir uma sacola e selecionar em meio aos objetos que o definem um livro para partilhar com seus estudantes. Podemos dizer que há mesmo em seus gestos um retorno à simplicidade dos atos que tanto tem sido deixada de lado quando pensamos nos inúmeros subterfúgios que se impõem entre nós e a literatura nos ambientes de ensino.

A própria figura do professor que chega “desgrenhado pelo vento e pelo frio, em sua moto azul e enferrujada. Encurvado, numa japona azul-marinho, cachimbo na boca ou na mão” (ibidem) se distancia muito daquela que George Steiner lamenta não mais existir no ensaio de título já sugestivo “O leitor Incomum” (2001). Neste ensaio, ao analisar a obra *Le Philosophe lisant* (1734), de Chardin (1699-1779), Steiner resgata na tela (cujo tema é um homem lendo um livro sobre a mesa) elementos que estariam associados a um leitor clássico, sendo um deles a vestimenta solene<sup>53</sup>. É desprovido, portanto, de toda a pompa exaltada no leitor clássico de Steiner que Perros entra em sala.

E a indistinção entre a vida e a literatura, traduzida na simplicidade dos seus atos, no modo como dispõe seu corpo em sala (caminhando, lendo, assobiando), revela aos estudantes uma intimidade à qual os convida a partilhar. Essa intimidade volta-se ao

---

<sup>53</sup> Em sentido oposto ao da liberdade com que Perros se apresenta diante de seus alunos, a partir da análise da pintura de Chardin, Steiner ressalta que “O leitor não vai ao encontro do livro em trajes informais ou em desalinho. Veste-se para o grande evento [...]”. Com essas palavras, o crítico literário procura ressaltar a “elegância enfática” que o leitor deveria assumir ao se dispor ao ato da leitura. Ainda segundo Steiner “A leitura ali não é uma ação casual, impremeditada. Trata-se de um encontro cortês, quase que nobre, entre uma pessoa e uma daquelas visitas importantes [...]” (2001, p. 14). Discutiremos a seguir como essa postura solene, de extrema admiração e reverência com relação à literatura pode, como na letra da canção “Se eu quiser falar com Deus”, de Gilberto Gil, nos levar a nada.

objeto livro, seus autores, suas narrativas e, por fim, ao próprio ato da leitura, que passa de temido a possível

Por sua voz, descobríamos de repente que aquilo tudo tinha sido escrito para nós. Essa descoberta surgia após uma interminável escolaridade em que o ensino das Letras nos havia mantido a uma respeitosa distância dos livros [...] E nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele os textos não caíam do céu, ele os apanhava na terra e nos oferecia para ler. Tudo estava ali, em torno de nós, fremente de vida. Lembro da nossa decepção quando abordou os “grandes”, aqueles de quem nossos professores haviam até mesmo falado, os raros que imaginávamos conhecer bem: La Fontaine, Molière...Em uma hora eles perderam a estatura de divindades escolares para se tornarem íntimos e misteriosos – isto é, indispensáveis (Pennac, 1995, p. 87).

O relato da estudante evidencia o modo como a figura do professor pode atuar de maneira ambivalente com relação às obras literárias. Enquanto há alguns, como Perros, dispostos a torná-las mais reais e acessíveis, íntimas até; há aqueles, por outro lado, que as situam no campo da admiração, preservando-as resguardadas em seu “reino sagrado grudado nas estrelas”, ou seja, inacessíveis aos pobres mortais. De acordo com o que relatamos ocorrer com frequência na formação em Letras, esses professores esmiúçam todos os aspectos analisáveis de uma obra, como autoria, gênero, temática, estilo, mas não chegam a estabelecer qualquer conexão legítima com elas por meio da leitura, o que impossibilita de antemão o processo de contágio sobre o qual aqui nos debruçamos.

Pensando nessa dinâmica muitas vezes disruptiva de apresentação da literatura, nos voltaremos agora ao artigo “Da crítica de admiração à leitura ‘scriptível’”, no qual Violaine Houdart-Mérot (2013) mostra como a admiração ainda ocupa um lugar de destaque na leitura escolar de obras literárias. Segundo a autora, há uma tradição de formação do gosto que preza por inculcar nos estudantes uma admiração pelas obras e pelos autores que flerta com a tentativa de estabelecer uma formação moral por meio dos modelos literários. Consoante ao que vimos no relato da estudante de Perros, o artigo ressalta os perigos em que incorremos quando atribuímos à admiração o lugar de “primeira das paixões” em nossa relação com o texto literário. Houdart-Mérot acredita que para além da sacralização do texto poder suscitar um pernicioso vínculo entre o belo, o bom e o verdadeiro, ela pode ainda, no limite, implicar na privação de uma leitura mais autêntica, uma vez que a admiração levaria à autocensura ante a grandiosidade simbólica da obra.

Fica evidente que estamos nos referindo, no fim das contas, a uma tentativa de dissociação entre a literatura e a própria vida. Seria o caso, então, de nos perguntar se é essa associação que temem os professores que além de se manterem nessa superfície segura da admiração, ainda procuram atirar boias aos seus alunos impedindo-os de fazer seus próprios mergulhos. Em “O direito à literatura”, Antonio Candido (1995) traz uma análise que pode nos esclarecer a esse respeito. Segundo o crítico, o papel paradoxal da literatura na formação do homem faz com que os professores estabeleçam com ela uma relação ambígua de temor e admiração. Reiterando o que vimos no artigo de Houdart-Mérot, o autor ressalta que

[...] há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (1995, p. 244).

Assim, podemos dizer que ao deixar de entregar a literatura em “conta-gotas analíticos”, repletos de admiração e ressalvas, o que Perros faz é convidar seus alunos a mergulhar nessa complexidade tão bem definida por Candido. Ao dessacralizar os textos literários, ele os faz vivê-los, sanando assim a dissociação que até então definia esse contato. A relação com a literatura, a partir de então, passa a ser estabelecida pela via do desejo, sendo assumida finalmente como uma nova necessidade vital “Nós tínhamos vontade de ler e pronto, era tudo” (Pennac, 1993, p. 89). Por fim, confirmando a ideia de contágio aqui defendida, a estudante de Perros mostra como esse desejo direcionado à leitura se desdobra em outro, não menos importante, o de propagação

Não sei quantos, entre nós, se tornaram professores...não muitos, sem dúvida, o que é uma pena, no fundo, porque fazendo de conta que não, ele nos legou uma bela vontade de transmitir. Mas de transmitir a todos os ventos (*Ibidem*).

Esse duplo movimento desejoso também está presente no segundo exemplo de *Como um romance* que abordaremos. Na terceira parte da obra, oportunamente intitulada “Dar a ler”, somos apresentados a outro professor que decide, diante da completa aversão dos estudantes pela leitura, se dar a ler para eles. “ – Bom, já que vocês não gostam de ler, sou eu que vou ler livros para vocês”. E, face à desconfiança de que ele cobre algo referente a essa leitura: “- Não, não, é inútil tomar notas. Escutem, é tudo” (1995, p. 105-6).

As duas propostas do professor remetem à atitude de Perros em sala e resumem bem a ideia que perpassa todo o livro, que seria a de que, no limite, precisaríamos, inicialmente, nos voltar ao gesto inaugural de leitura na vida das pessoas, quando alguém que as amava fez às vezes de leitor junto a elas, sem cobrar qualquer dever ou interpretação. Deixando-as simplesmente entregues a esse contato prazeroso.

Pensando especialmente no contexto brasileiro, teríamos alguma dificuldade para fazer desse ato uma retomada, pois como já ressaltamos no início deste trabalho, por aqui, são raríssimos os casos em que o contato com a literatura se dá inicialmente em casa. Nesse sentido, recorrendo novamente a dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2020) descobrimos que 60% dos 8.076 entrevistados nunca tiveram a experiência de ouvir histórias contadas pelos pais, o que remete diretamente a outro dado, quando perguntados, então, sobre as pessoas que influenciaram seu gosto pela leitura, os entrevistados leitores respondem majoritariamente que essa pessoa foi algum professor ou professora.

Fica evidente observando esses dados que ainda que a escola apresente muitas vulnerabilidades com relação à formação do leitor literário em nosso país, ela continua ocupando o posto de espaço mais decisivo nesse sentido, sendo, inclusive, a alternativa que temos a essa retomada de uma leitura familiar mais íntima sugerida por Pennac. A proposta seria nos voltar, como professores do ensino fundamental II e ensino médio às leituras feitas pelos professores da educação infantil e do ensino fundamental I, quando muitos brasileiros são, de fato, iniciados no universo literário.

Outro dado importante apresentado pela pesquisa se refere ao fato de que o professor também é a figura mais apontada como responsável pela indicação dos últimos livros lidos pelos entrevistados. O dado está diretamente associado à continuidade do exemplo de Pennac, pois na sequência da amostra de leitura incitada pelo professor em sala, tomados pela curiosidade sobre o desenvolvimento das histórias, os estudantes, como aqueles de Perros, vão por conta própria atrás dos livros que lhes foram apresentados. Sendo esse, portanto, o ato que marca sua condição de contagiados. Estão definitivamente contaminados pela literatura, e sua via de transmissão fora a leitura entusiasmada do professor, seu melodioso assobio. Agora, contagiados, mergulham eles próprios no mar para ouvirem os peixes.

E se eles se aventuram nesse mergulho tão somente pela curiosidade de saber o desenrolar da história, não há motivo algum para apreensões, pois como bem coloca Pennac, “um romance deve ser lido como um romance: saciando *primeiro* nossa ânsia por narrativas” (1993, p. 113, grifo nosso). No já citado “O direito à literatura” (1995), Candido também faz alguns apontamentos nesse sentido. Ressaltando que essa ânsia por narrativas, uma necessidade universal básica, deve ser prioritariamente satisfeita, constituindo sua satisfação, inclusive, um direito essencial.

Importante, dessa forma, destacar que, para elaborar uma sequência pedagógica com foco na formação do leitor literário, o professor deverá considerar essa ordem de prioridades. É preciso se ater ao fato de que as categorias críticas em um momento posterior poderão ser afinadas, mas que, definitivamente, essa janela de contágio não é o momento adequado para isso. Ou corremos o risco de, usando a imagem da aluna de Perros, represar um mar repleto de possibilidades em um mísero conta-gotas.

Interessante também observar que estamos retomando o tema da relação ambivalente que podemos estabelecer com o texto literário. Quando mencionamos a tentativa histórica de definir essa relação, no subcapítulo destinado à formação em Letras, um dos teóricos citados foi Umberto Eco. Ao se ocupar dessa questão, Eco considerou que o texto tende a construir um duplo Leitor Modelo, um de primeiro e um de segundo nível. O de primeiro nível é o “leitor semântico”, para quem a motivação que o impele aos livros é “saber (e justamente) como a história vai acabar [...]”. Já o “leitor semiótico ou estético”, que seria o de segundo nível, tem como motivação saber que tipo de leitor deve ser em contato com determinado texto, principalmente a partir das indicações de “como procede o autor modelo que o instrui passo a passo”. Candido define essa instrução como o conhecimento intencional planejado pelo autor que, apresentado dentro de um plano estético, se direciona a ser conscientemente assimilado pelo leitor (1995, p. 249-50). Ressaltando sua definição, Eco conclui que “em palavras pobres, o leitor de primeiro nível quer saber o que acontece, aquele de segundo nível como aquilo que acontece foi narrado” (Eco *apud* Perrone-Moisés, 2016, p. 47).

Desse modo, depreendemos da definição de Eco que, estando os textos abertos aos dois tipos de leitor, há lastro para que, na escola, permitamos que os estudantes partam de um ponto mais acessível, de fruição, rumo a um ponto mais complexo, de reconhecimento da solução formal adotada pelos autores. Como vimos nos exemplos de

Pennac, a mediação entre esses pontos é uma das estratégias iniciais utilizadas para o contágio. Prova disso se encontra no relato emocionado que a aluna de Perros faz no seguinte trecho: “ – Ele não se contentava em ler. Ele nos contava. Ele nos contava *Dom Quixote! Madame Bovary!* Enormes pedaços de inteligência crítica, mas que nos servia *primeiro* como simples histórias. ” (1993, p.124, grifo nosso).

Gostaríamos aqui de estar nos referindo a uma performance de leitura milagrosa que por si só fosse capaz de arrematar hordas de jovens irreversivelmente para o terreno improvável da literatura. No entanto, em se tratando de ensino, torna-se fundamental nos atermos às estratégias pedagógicas que sustentam tal performance. Analisando, portanto, as utilizadas desde o *Averso da pele*, passando por *Minha casa é onde estou* e chegando a *Como um romance*, podemos dizer que elas se resumem em: Abandono de abordagens direcionadas exclusivamente à admiração, adotando-se uma apresentação indistinta entre a literatura e a própria vida; Destreza na introdução das obras em sala de aula, o que pressupõe uma seleção instigante de informações para compartilhar com a turma; Releitura da obra para ensaiar a cadência narrativa que será adotada nas performances; Leitura da obra para os alunos; Ausência inicial de qualquer cobrança de atividade relacionada à leitura, nesse sentido, um endosso à “leitura semântica”; Entusiasmo na apresentação das obras, dando a devida abertura ao humor. O professor do exemplo de Pennac permite que os alunos gracejem sobre as personagens e situações narradas durante a aula e, por fim, interrupção da leitura em momentos estratégicos, prenes de possibilidades. Sendo essa estratégia a cartada final do professor para transmitir seu contagioso assobio.

Diante de todo o exposto, fica evidente que deve haver, durante esse alinhavamento de vidas, um esforço, um engenho, voltados a (re)conduzir delicadamente cada um desses estudantes ao seu espaço de intimidade com a leitura, um espaço que, por permitir uma aproximação das obras enquanto experiência, será capaz de legitimar uma “outra forma de felicidade” (Petit, 2008, p. 22). Nesse momento, podemos finalmente dizer que o quadro ganha contorno. Buscamos, em um ato de amor, definir nossa própria intimidade com a leitura para finalmente estendê-la de modo legítimo ao outro, contagiando-o. Assim, para além de entender o papel das chaves “afeto” e “contágio” nesse processo, precisamos lembrar que sua constituição e direcionamento se dão, sobretudo, na intenção do encontro. Por essa razão, optamos por finalizar este trabalho observando, em minhas práticas em sala de aula, os pormenores dessa feliz confluência.

### 2.3. Encontros – os fogos multiplicados por cem

“Professora, você pode me indicar alguns livros *pra ler?*”

Aluno do Centro de Ensino Médio 01 do Gama

Mensagem de texto enviada durante a pandemia.

Há um poema de Hilda Hilst que se inicia com a seguinte afirmação: Não é verdade / Nem tudo foi terra e sexo no meu verso (2017, p. 85). Parto da potente voz da poesia para anunciar que embora tenha trilhado um percurso que me conscientizou sobre a importância das chaves do afeto e do contágio para a formação de leitores, descobri, durante meu processo de formação contínua, que não seriam somente elas as responsáveis pelo êxito na experiência de amadurecimento intelectual e emocional que previra para meus alunos. Ainda me restava confrontar questões específicas do contexto educacional brasileiro que se impõem como empecilhos à criação de um laço de intimidade com a literatura.

Já nos debruçamos parcialmente sobre a primeira questão no subcapítulo destinado à formação em Letras. Ali, vimos que embora os currículos oficiais prevejam para a leitura literária um papel de protagonismo que, teoricamente, abarcaria um lastro para os estudantes partirem de um ponto mais acessível rumo a um ponto mais complexo de acesso às obras, essa previsão curricular está delineada mais no campo da retórica do que na prática. Assim, ainda que uma das Competências Específicas de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular considere que os alunos devam

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura [...] como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (2017, p. 89).

Essa proposta não tem encontrado abertura na realidade da educação básica. No ensino médio, etapa à qual nos voltaremos neste momento, há um completo descompasso entre a quantidade de conteúdos de gramática, redação e literatura que devem ser trabalhados no ano letivo e o tempo exigido para a formação do leitor literário. A esse respeito, Neide Luzia de Rezende aponta que

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como maior aliada, supõe [...] tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial a literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele

dos conteúdos objetivos com respostas exatas e mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer (2013, p.11).

Muitas vezes, o quadro é tão desolador, que nem mesmo as insuficientes uma ou duas horas semanais apontadas pela autora podem ser ofertadas. Nesse sentido, ao não considerar o tempo e espaço necessários a essa formação, os currículos escolares, em geral, têm sido coniventes com uma apresentação da literatura aos alunos de forma fragmentada e desinteressante, aquela que serve apenas como base para análises de estruturas sintáticas e periodização literária, culminando em um fatal afastamento das obras.

Assim, na linha do que já apontamos, não é difícil identificar no contexto do ensino médio brasileiro, uma “apresentação da literatura” restrita a um desfile linear e pontual de escolas literárias, no qual são ressaltadas suas principais características e autores canônicos, sem dar aos estudantes a oportunidade de experimentar qualquer leitura, seja semântica ou estética. Desse modo, o contato com obras literárias nessa etapa fica condicionado, na maioria das vezes, à cobrança dos vestibulares e demais processos seletivos que, embora tenham procurado diversificar suas listas nos últimos anos, ainda se mantêm prioritariamente ligados ao cânone.

A prevalência da literatura canônica nesses casos nos leva à próxima questão enfrentada, que diz respeito ao fato de que embora também constem nos currículos oficiais orientações sobre a importância de apresentar as literaturas africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea aos alunos, essa apresentação figura como coadjuvante e acessória ante o protagonismo conferido às obras da tradição literária brasileira e suas referências ocidentais – como a literatura portuguesa. Segundo a própria BNCC (2017, p. 525), essas obras, em geral, textos clássicos, que se perfilaram como canônicos, devem ser introduzidas “de um modo mais sistematizado”, para que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Nesse sentido, entendemos que ao orientar uma apresentação sistematizada dessa tradição, o documento norteador indica uma legitimação que não é atribuída na mesma proporção à literatura contra-hegemônica sugerida.

Sem deixar de reconhecer o devido lugar que a tradição literária canônica ocupa no patrimônio cultural, não podemos nos privar de voltar a ela um olhar questionador ao considerar que, como aponta Antonio Candido, “no Brasil a literatura foi de tal modo

expressão da cultura do colonizador, e depois do colono europeizado, herdeiro dos seus valores e candidato à sua posição de domínio, que serviu às vezes violentamente para impor tais valores [...].”, tornando-se, portanto, ainda nas palavras do crítico, uma “peça eficiente do processo colonizador” (1989, p. 163). Assim sendo, fica evidente que o protagonismo atribuído a essa tradição nos aprisiona em uma dimensão colonial de conhecimento que tem no eurocentrismo sua perspectiva hegemônica de entendimento e controle do mundo.

Precisamos nos ater ao fato de que não podemos, portanto, fazer uma apresentação exclusivamente celebratória em sala de aula de uma produção literária que respaldou política e ideologicamente um sistema colonial extremamente violento e excludente como o do Brasil, pois, dessa forma, incorreríamos no risco de validar uma dinâmica social na qual os europeus subalternizaram, escravizaram e mesmo dizimaram indígenas e negros sob o “nobre” pretexto de instaurar nestas terras a civilidade. O risco é tão real, que ao analisar alguns livros da tradição literária brasileira, Candido chega à conclusão de que “Em todos eles predomina a ideia conformista de que a empresa colonizadora foi justa e fecunda, devendo ser aceita e louvada como implantação dos valores morais, religiosos e políticos que reduziam a barbárie em benefício da civilização.” (1989, p. 165). Na obra *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* (2019), a autora Grada Kilomba expõe a perniciosidade da adoção dessa visão romantizada nas escolas

Nos pediam para ler sobre a época dos “descobrimientos portugueses”, embora não nos lembrássemos de termos sido descobertas/os. Pediam que escrevêssemos sobre o grande legado da colonização, embora só pudéssemos lembrar do roubo e da humilhação. E nos pediam que não perguntássemos sobre nossos heróis e heroínas da África, porque elas/eles eram terroristas e rebeldes. Que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador. (2019, p. 65)

A fala da autora deixa evidente como a apresentação celebratória do “legado da colonização” tenta nos manter enredados em uma perspectiva eurocêntrica que segue colonizando nossas subjetividades. “Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem? ”, questiona ainda a autora (2019, p. 13), nos mostrando como se estabelece o intercurso entre as colonialidades do ser, do saber e do poder (Quijano, 2005). No entanto, Kilomba também apresenta contranarrativas a essas investidas: a afirmação de que não fomos descobertos, de que o legado dos europeus foi roubo e humilhação e a restituição do devido heroísmo a africanas e africanos. Esse processo de descentralização da narrativa eurocentrada por meio da contra argumentação é o mesmo

utilizado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie em sua obra *O perigo de uma história única* (2009). Nela, ao contrapor as próprias narrativas à visão etnocêntrica sobre quem ela e os demais deveriam ser, a autora conclui

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (2009, p. 16)

A retomada dessas vozes no sentido de desconstruir as representações hegemônicas em nosso imaginário se faz especialmente necessária em um país onde a ideia de raça permanece estruturando as relações de poder em uma hierarquia que define quais corpos se inserem no padrão de humanidade e quais não, sendo, portanto, passíveis a toda sorte de exploração e violência. Essa herança colonial à qual Kilomba (2019) se refere como uma ferida que nunca foi tratada, dói sempre, e por vezes infecta, mostra-se em carne viva no Brasil, onde embora a maioria da população (56,1%)<sup>54</sup> seja composta por pretos e pardos (negros) e contemos com mais de 266 povos indígenas<sup>55</sup>, essa população segue minorizada, inclusive, no campo literário.

Segundo pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília, faltam em nossa literatura mulheres e homens negros tanto na posição de autores (apenas 2%) como na de personagens (apenas 6%). Ainda segundo a pesquisa, o perfil do romancista brasileiro é masculino, branco e de classe média. Seus narradores, protagonistas e coadjuvantes são em sua maioria homens, também brancos, de classe média e heterossexuais<sup>56</sup>. Com relação à literatura indígena, em entrevista de 2019, a autora descendente do povo Macuxi, Julie Dorrico, enfatiza “que até a década de 1990, era raríssimo encontrar obras publicadas que carregassem na capa ou na ficha catalográfica o nome de um sujeito indígena. E mais raro ainda ele ser conhecido no país como autor ou mesmo escritor.”<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Segundo as características gerais dos moradores 2020-2021, divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf).

<sup>55</sup> ARAGÃO, Tainá. *ISA lança 'Povos Indígenas no Brasil 2017-2022', retrato da luta indígena pela vida*. Instituto Socioambiental, 2023. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/isa-lanca-povos-indigenas-no-brasil-2017-2022-retrato-da-luta-indigena>. Acesso em: 30 mar. 2023.

<sup>56</sup> MASSUELA, Amanda. *Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro*. Revista Cult, edição 231, 5 de fev. de 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>.

<sup>57</sup> DIEI, Vitor. *Panorama da literatura indígena brasileira: entrevista com Julie Dorrico*. Literatura RS, 1 de jul. de 2019. Disponível em: <https://literaturars.com.br/2019/07/01/panorama-da-literatura-indigena-brasileira-entrevista-com-julie-dorrico/>.

Diante desses dados, fica evidente que não foi só a tradição literária canônica que esteve comprometida política e ideologicamente com um sistema hegemônico opressor. Esse “legado da colonização” se reflete na literatura brasileira contemporânea, quando essa segue o intuito de moldar a nossa subjetividade com base em um ideal branconcentrado de existência que perpetua a colonialidade do ser, do saber e do poder entre nós. Nesse sentido, o que se impõe como verdadeiramente insurgente no ensino de literatura não é apenas substituir o protagonismo dado à tradição literária canônica por um dado à literatura contemporânea, mas sim, buscar em ambas, vozes contra-hegemônicas capazes de tensionar e reconfigurar, por meio de seu imaginário e sensibilidade, as configurações opressoras de poder e conhecimento ainda vigentes no Brasil.

Na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), bell hooks nos apresenta a ideia de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes, e ainda, de que temos o dever, como professores, de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade, criando novas maneiras de saber e estratégias diferentes para partilhar o conhecimento. Foi inspirada nessas propostas que passei a considerar a construção de uma prática pedagógica que aliasse essa visão crítica às chaves do afeto e do contágio sobre as quais já havia me conscientizado.

Esse promissor enlace de estratégias se traduz atualmente em minha prática da seguinte forma: apresento todas as manifestações e escolas literárias que constam nos currículos oficiais, acompanhadas, inclusive, de suas respectivas obras canônicas, mas proponho, em contraposição a elas, o acesso à perspectiva crítica dessas narrativas. Compartilharei, a partir de agora, uma série de experiências realizadas nesse sentido, para discutir alguns aspectos que se tornaram relevantes durante a minha prática. Assim, por exemplo, em contraposição ao *quinhentismo*, movimento literário em que predominam produções nas quais a população indígena é violentamente estereotipada, apresento aos alunos as lutas de lideranças e ativistas indígenas das mais diversas áreas do conhecimento. A introdução a essa apresentação tem se dado atualmente por meio da exibição em sala do documentário *Guerras do Brasil. doc*, no qual o escritor indígena

Ailton Krenak expõe a versão indígena sobre a chegada devastadora dos europeus a este território<sup>58</sup>.

Após a fala de Krenak no documentário, a título de ressaltar sua trajetória de luta e trazer o debate para as questões contemporâneas, apresento também o vídeo de sua participação na Assembleia Constituinte, em 1987, dia em que pintou o rosto com pasta de jenipapo e carvão em protesto aos reiterados ataques aos direitos indígenas que vinham sendo perpetrados no contexto de elaboração da nova constituição da República<sup>59</sup>. Em seguida, esclareço a importância do autor no cenário intelectual brasileiro contemporâneo, ressaltando sua influência em temas como a defesa dos territórios tradicionais e seus bens naturais e a relação humanidade e natureza. De acordo com a indicação que fizemos sobre as estratégias de contágio, esta se encaixa na destreza com relação à apresentação da obra em sala, pois, em seguida, para que os alunos conheçam melhor o trabalho de Krenak, proponho a escolha de uma de suas obras - *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) ou *O amanhã não está à venda* (2020) como leitura bimestral. Após a decisão, dou seguimento às demais estratégias apontadas.

Contribuições a essa sequência didática são também o texto *El descubrimiento*, do autor uruguaio Eduardo Galeano; a audiência no Senado (2019) em que Sonia Guajajara, como representante da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, esclarece à então senadora Soraya Thronicke (PSL-MS) sobre a relação dos povos indígenas com o seu território e a necessidade de demarcação e proteção do mesmo<sup>60</sup>; e o poema *O segredo das mulheres*, da autora indígena Eliane Potiguara, o qual declamo exortando os alunos a fazer o que ela nos sugere, que seria nos unir para resgatar as histórias que por tanto tempo estiveram escondidas, silenciadas, em nossas barrigas.

Além disso, já houve bimestres em que trabalhei, em contraposição à idealização dos indígenas no movimento literário *romantismo*, a apresentação de lideranças e ativistas atuantes na luta pela manutenção de nossa identidade nas mais diversas frentes políticas, artísticas e culturais, tais como Tuíra Kayapó, Alessandra Munduruku, Sonia Guajajara,

---

<sup>58</sup> BOLOGNESI, Luiz. Série Guerras do Brasil.doc - Ep. 1 - As Guerras da Conquista. YouTube, 16 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5TqLLv-aaa4>.

<sup>59</sup> SIQUEIRA, Rodrigo. Ailton Krenak - Discurso na Assembleia Constituinte. YouTube, 16 fev. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwl6HAKQ>.

<sup>60</sup> TV 247. Sônia Guajajara desmonta preconceito indígena de senadora do PSL. YouTube, 12 de abr. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IL9z5k24xI8>.

Daniel Munduruku, Célia Xakriabá, Julie Dorrico, Kaka Werá, Márcia Mura, Isabel Taukane, Márcia Kambeba, Jaider Esbell, Arissana Pataxó, Denilson Baniwa, Ibã Huni Kuin, Edgar Kanaykô e Valdenice Veron.

Em uma dessas oportunidades, sugeri uma atividade de pesquisa sobre a biografia dessas lideranças. A proposta foi a criação de calendários que resgatassem o vínculo com as nossas raízes por meio do reencontro com as formas ancestrais de pensar, sentir e agir das populações indígenas. Assim, a produção apresentou mês a mês histórias que precisam vir à tona para consolidar, por meio da sensibilização a essa alteridade e ao coletivo que ela implica, a nossa própria identidade.

**Imagens 1 e 2:** Trabalho produzido por alunos do 1º ano do Centro de Ensino Médio 01 do Gama, em Brasília.




"Era uma vez Amazônia. Cada um de nós destrói a natureza, o Futuro, na medida da construção de nosso Presente, na nossa fardofelicidade pseudomerecida..."




# Dezembro

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

21: Início do verão 25: Natal  
4: Nova 11: Cresc. 19: Cheia 27: Ming.



**Jaider Esbell**

Artista, escritor e produtor cultural indígena da etnia Makuxi. Nasceu em Normandia, estado de Roraima, e viveu, até aos 18 anos, onde hoje é a Terra Indígena Raposa - Serra do Sol

# Janeiro

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

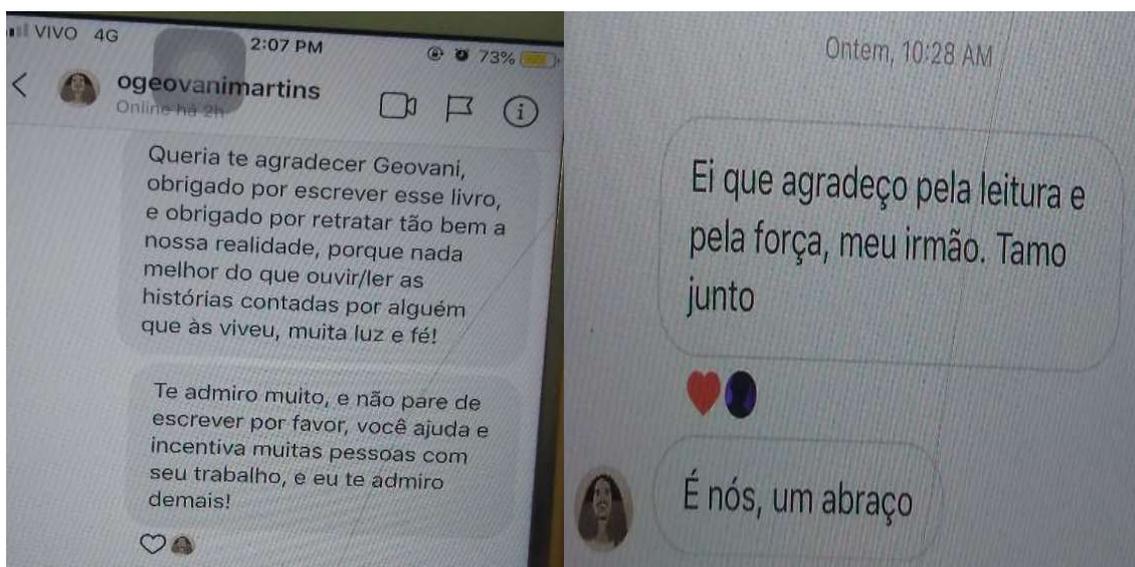
1: Ano Novo  
6: Ming. 13: Nova 20: Cresc. 28: Cheia

**Fonte:** Compilação da autora.

A descentralização das narrativas hegemônicas em minha prática pedagógica também se faz presente na introdução, quase sempre inaugural na vida dos estudantes, à autoria negra. Como tenho organizado o conteúdo anual de modo a compartilhar com eles quatro leituras de obras completas. Sempre me organizo para que duas delas sejam de autoras e autores negros, especialmente representantes das literaturas africana e afro-brasileira.

Para introduzir esse conteúdo, prefiro partir do contexto nacional, revelando aos alunos a insurgência da literatura brasileira contemporânea por meio, por exemplo, do escritor carioca Geovani Martins. Morador do morro do Vidigal e muito jovem (32 anos), o autor me permite desconstruir não só as representações depreciativas com relação aos moradores das favelas brasileiras, mas também as representações canônicas que os estudantes têm a respeito dos autores e da própria literatura. Assim, ao entrarem em contato com os contos de *O sol na cabeça* (2018), seu livro de estreia, além de assimilarem que há uma produção intelectual significativa nas favelas do Brasil, eles também descobrem, por exemplo, que “existem” autores vivos. Muitos se mostram surpresos com o fato, pois têm a ideia de que para ser autor “é preciso ser de uma época antiga em que se usava uma roupa distinta e se sentava em frente a uma máquina para escrever algo difícil”. Portanto, na contramão desse imaginário idealizado, o texto de Geovani se apresenta acessível e representativo da realidade de muitos deles. Alguns se sentem tão tocados com esse fato que entram em contato com o autor para agradecê-lo:

**Imagens 3 e 4:** Mensagens trocadas entre meus alunos e o autor Geovani Martins pelo *Instagram*.



**Fonte:** Compilação da autora.

Após o primeiro contato dos estudantes com obras contra-hegemônicas, eles passam a compreender que a literatura é um território em disputa e que, portanto, as vozes que estão reiterada e, muitas vezes, violentamente, sendo dispostas à margem nesse campo, podem ser as que melhor nos definem e dão sentido à nossa existência, tornando-se, dessa forma, imprescindíveis aos nossos processos de autoconhecimento e atuação crítica no mundo. Nesse sentido, também fazem parte dessa sequência didática o poema *Vozes Mulheres*, da autora Conceição Evaristo, *slams* das poetas Bell Puã<sup>61</sup> e Gabz<sup>62</sup>, e as obras *Diário de Bitita* (1986), da autora Carolina Maria de Jesus e *Redemoinho em dia quente* (2018), de Jarid Arraes.

Ainda nessa linha, além de apresentar a potência das vozes femininas negras do contexto literário brasileiro, apresento a voz da autora nigeriana Chimamanda Adichie<sup>63</sup> com o propósito de desconstruir, assim como no caso das favelas, o imaginário hegemônico depreciativo sobre o continente africano e sua população, consolidando, assim, o entendimento de como se dá o silenciamento das narrativas de autoria negra e a importância de resgatá-las e difundi-las. A partir dessa abertura, apresento alguns autores africanos como possibilidade de leitura bimestral. As obras de Igiaba Scego e Gaël Faye, citadas ao longo desta pesquisa, fazem parte dessa curadoria. Somam-se a elas, *A mulher de pés descalços* (2017), da autora ruandesa Scholastique Mukasonga, *Memórias de porco-espinho* (2008), do autor congolês Alain Mabanckou e *As de espadas* (2021), da autora britânica de origem nigeriana Faridah Àbíké-Íyímídé. Este último, uma sugestão dos próprios alunos.

Os trabalhos que os estudantes produzem a partir dessas leituras salientam o modo como elas inauguram em seus imaginários a real dimensão das estruturas colonizadoras de poder nas quais seguimos inseridos. Seja nas discussões que fazemos ao ar livre, nos diários de leitura<sup>64</sup>, ou nos trabalhos de colagem com trechos que os tocaram, o que se destaca de maneira recorrente é uma identificação que os possibilita situarem-se social, racial, estética e epistemicamente, aguçando a partir de então a capacidade crítica com a qual apreendem nossa realidade e alimentam sua subjetividade.

---

<sup>61</sup> Bell Puã. Bell Puã – SLAM BR. YouTube, 21 de dez. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZmHFtYLFbkk>

<sup>62</sup> Grito filmes. VENCEDORA SLAM GRITO FILMES 2017 “GABZ”. YouTube, 10 de out. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kZhPvruoeFw>

<sup>63</sup> Em sua já citada obra *O perigo de uma história única*.

<sup>64</sup> Diários nos quais solicito que discorram sobre os efeitos das obras neles.

Imagens 5 e 6: Colagens digitais produzidas pelos alunos a partir da leitura de *A mulher de pés descalços*, de Scholastique Mukasonga e *O sol na cabeça*, de Giovani Martins.



Fonte: Compilação da autora.

Além desse posicionamento crítico, as colocações dos alunos após essas leituras mostram como vai se delineando neles o perfil de leitor literário. Mensagens como “Professora, você pode me indicar alguns livros pra ler?” ou “...terminei de ler o livro da Bitita, mas eu quero ler algum outro livro...” são exemplos de como a leitura vai se tornando um investimento afetivo nos termos do que analisamos durante toda dissertação.

Como marcas do contágio, essas mensagens mostram resquícios de um vínculo que, aos poucos, vai dando lugar à formação de um gosto literário próprio:

**Imagens 7 e 8:** Mensagens trocadas com meus alunos pela plataforma *Google Classroom* e *WhatsApp* durante a pandemia.

Obrigado professora, esses foram os primeiros livros que li na minha vida, começando por Jane Eyre. Por conta da senhora, eu adquiri esse interesse por livros, e tento ler o máximo que posso, até quando tenho preguiça. Atualmente, estou lendo O Retrato de Dorian Gray, é uma leitura um pouco enjoativa, mas está me prendendo e é uma história boa. Enfim, se a senhora não tivesse sido minha prof, eu não teria tal prazer em ler. Obrigado de novo! A senhora é uma excelente professora.



Olha professora o que eu achei aqui em casa, pena que não é o da aula, mas também irei ler esse depois.

**Fonte:** Compilação da autora.

Na obra de Mc Court (2006) há uma passagem que me emocionou muito. Dentre as várias histórias de alunos que compartilha, uma é a de Serena, aluna com problemas familiares que acaba tendo que se mudar de cidade para viver com a avó. Ao receber notícias dela, por meio de uma amiga, Mc Court se inteira de que Serena pretende tornar-se professora, o que o toca bastante: “Estouraram fogos dentro da minha cabeça. Eram a noite de Ano-Novo e a do Quatro de julho multiplicadas por cem” (2006, p. 154). Acredito que me comova nessa cena justamente a constatação do contágio, pois quando a li, identifiquei a mesma sensação de quando tomo conhecimento que meus alunos se tornaram, enfim, leitores:

**Imagem 10:** Diário de Leitura no qual uma aluna fala sobre seu primeiro contato com a obra de Carolina Maria de Jesus.

Capítulo 11 – A escola

"O livro enriquece o espírito " , "uma pessoa culta prevê as consequências de seus atos"

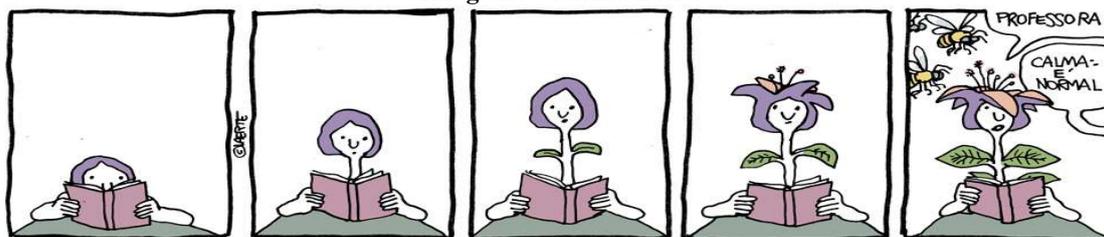
Ah...Carolina...Como você era incrível! Eu estou aprendendo a gostar de ler junto com você. Seu livro é fascinante! A organização das histórias de sua vida, do país, a linguagem que você usa, como você era...Queria dizer isto a ela, Carolina Maria de Jesus.

(O primeiro livro que leio de uma escritora preta, que estudou dois anos na escola, mas aprendeu a ler e escrever melhor que ninguém...que sabia fazer poesia até de sua dor. Uma mulher que nasceu com este talento, uma inspiração e tanto. Estou adorando ler este livro. De verdade. Muito mesmo.)

**Fonte:** Compilação da autora

Para além da comoção que causam, esses preciosos relatos nos indicam que o percurso destacado ao longo desta pesquisa consegue alcançar seu propósito. Assim, por meio dessas devolutivas nos inteiramos que, mesmo diante de todos os percalços aqui apontados, a formação de uma identidade leitora marcada pela afetividade e visão crítica na escola ainda é possível, estando condicionada, em grande parte, como vimos, a uma disposição dos professores em investir na beleza dos encontros.

**Imagem 9:** Tirinha Laerte



Fonte: Página da autora no Twitter<sup>65</sup>

<sup>65</sup> COUTINHO, Laerte. 13 de ago. de 2020. Twitter: @LaerteCoutinho1. Disponível em: <https://twitter.com/laertecoutinho1/status/1293860432743202816?lang=zh-Hant>. Acesso em: 19 de abr. de 2023.

## Considerações finais

Em artigo recente publicado na *Folha de S. Paulo*<sup>66</sup>, a escritora Juliana Albuquerque reflete sobre o seguinte conselho que recebeu de sua orientadora: "Escreva a sua dissertação como se estivesse contando uma história". Por estar na área de filosofia e lidando com autores complexos, Albuquerque se disse assustada com o conselho. Após alguns anos, porém, compreendeu que a orientadora se referia ao modo como as ideias sempre surgem a partir da experiência, sendo esse o ponto de partida ideal para explicar o que nos leva a escolher determinado tema e colocá-lo no papel.

Nada mais legítimo para explicar o surgimento desta dissertação que minha própria experiência. Levando em consideração que acessei o universo literário como aluna da educação básica, quando assumi a função de professora de língua portuguesa nessa etapa de ensino, procurei me voltar aos pormenores envolvidos no processo de formação de leitores. Ainda que tenha cursado uma licenciatura na área de Letras, devido aos fatores discutidos nesta pesquisa, não a concluí capacitada a mediar tal formação. Assim, posso dizer que foram os anos de prática e o acúmulo de algumas formações contínuas que me levaram a desvendar o protagonismo que minha figura como leitora teria nesse processo. Essa descoberta está de acordo com o apontamento feito por Érick Falardeau *et al*, quando sugerem que não há “como pensar a formação de alunos sujeitos leitores sem primeiro referir ao que dizem os professores de suas leituras” (*apud* Munita, 2021, p. 329).

Foi, portanto, a essa incontornável relação que nos voltamos ao longo deste trabalho. Recorrendo à lição de José Saramago de que “para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta toda”<sup>67</sup>, optamos por iniciar o primeiro capítulo, analisando os cenários nos quais uma identidade leitora pode se constituir. Dessa forma, vimos que, idealmente, a formação do leitor literário acontece de modo linear. Nela, familiares amorosos embalam crianças na mais tenra idade com variadas leituras, promovendo também um

---

<sup>66</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/juliana-de-albuquerque/2024/06/conselho-que-recebi-da-minha-orientadora-nunca-me-abandonou.shtml>

<sup>67</sup> No documentário *Janela da Alma* (2001), de João Jardim e Walter Carvalho, o escritor compartilha o seguinte relato: “Eu ia muito à ópera no São Carlos, no Teatro de Ópera de Lisboa. E ia sempre lá pro galinheiro, lá pra parte de cima. De onde via uma coroa, quer dizer, o camarote real começava embaixo e ia até lá em cima e fechava com uma coroa dourada enorme. Coroa essa que vista do lado da plateia e do lado dos camarotes era uma coroa magnífica. Do lado onde nós estávamos, não era. Porque a coroa só estava feita entre as quartas partes; e era oca; e tinha teias de aranha; e tinha pó. Isso foi uma lição que eu nunca esqueci. Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta. Dar-lhes a volta toda.” Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_I9l7upG0DI](https://www.youtube.com/watch?v=_I9l7upG0DI)

acesso contínuo a obras literárias. Após essa rica introdução, restaria à escola o papel de apenas dar continuidade a esse nobre investimento afetivo, garantindo que ele se estendesse à vida adulta. Reconhecemos haver, portanto, um percurso de construção de identidade leitora muito bem definido, reportado, inclusive, em inúmeros estudos sobre o tema.

No contexto brasileiro, no entanto, precisamos considerar que a maioria da população não vivencia tal linearidade. Por aqui, a desigualdade social extremamente acentuada nos expõe a um cenário de vulnerabilidade cultural que, de partida, implica no afastamento da leitura nos ambientes domésticos. Ante esse contexto de privação, ainda que com um papel contraditório, a escola apresenta-se, muitas vezes, como o único espaço no qual a maioria dos brasileiros terá oportunidade de ter contato com a literatura. Como vimos, a contradição se deve ao fato da oferta de uma educação literária na escola estar condicionada ao encontro com um professor que sinta apreço pela leitura. Assim, embora o psicanalista Christian Dunker tenha concluído (ao se referir a uma professora especial em sua trajetória) que não precisamos de muitas pessoas que nos mudem a vida, bastando uma ou duas para isso<sup>68</sup>, é importante ressaltarmos que, em um país de não leitores como o nosso, não podemos estar à mercê desse encontro fortuito.

Por esse motivo, também nos dispusemos a pensar a formação na área de Letras, destacando as intempéries que têm afastado os futuros professores da leitura. De acordo com o que apontamos, esse afastamento tem se perpetuado pela organização do curso estar ancorada em um contato com a literatura especialmente direcionado a análises críticas, teóricas e historiográficas. Assim, ainda que consideremos a importância dessas análises para o processo formativo e futura atuação profissional desses estudantes, precisamos nos ater ao fato de que “a educação literária precisa de mediadores de leitura capazes de transmitir sua própria relação pessoal (e apaixonada) com o livro e a literatura” (Munita, 2021, p. 330). Nesse sentido, acreditamos ser imprescindível que a área abra espaço a contatos mais íntimos com as obras, dando oportunidade aos estudantes de estabelecerem encontros que os permitam investir afetivamente nessa relação.

De igual modo, entendemos que um dos principais papéis da formação contínua é nutrir a relação afetiva do professor pelo “arquivo do mundo”<sup>69</sup>, de modo que ele consiga

---

<sup>68</sup> Dunker faz essa análise durante participação no podcast *Isso te diz alguma coisa?* Disponível em: [https://www.instagram.com/reel/C9HgGRue3W/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNW](https://www.instagram.com/reel/C9HgGRue3W/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNW)

<sup>69</sup> Na área de língua portuguesa, uma das faces desse arquivo pode ser facilmente identificada como o texto literário.

transmitir aos alunos a intensidade dessa afeição. A efetividade dessa proposta se coloca, ao considerarmos, por exemplo, o enorme potencial que a participação em um clube de leitura representa no aprimoramento das formas do docente se relacionar com a literatura e, conseqüentemente, transmiti-la. Além disso, constatamos que nesse tipo de formação, o exercício do compartilhamento advém especialmente da possibilidade do professor estar inserido em espaços de intercâmbio e socialização entre seus pares. Vimos também como essas interações acabam possibilitando um ponto de fuga à solidão pedagógica que tanto nos assola enquanto profissionais. Diante de todo o exposto, precisamos reconhecer que, com alguma disposição para acessá-la, a formação continuada pode se revelar uma consistente rede de troca de conhecimento e afeto, que tem na nobre possibilidade de alcançar amorosamente o outro sua razão de ser.

Após analisar essas possibilidades de construção e consolidação de uma identidade leitora, partimos para o próximo capítulo da dissertação, onde nos dispusemos a verificar como esses processos formativos se desdobram em ações na prática pedagógica do professor leitor. Centrado na sala de aula, esse segundo momento nos permitiu identificar os eixos que se mostraram mais efetivos na conquista de novos leitores. Sendo eles: a afetividade, o contágio, o tempo e a contra-hegemonia.

Ainda que, de início, a afetividade aparente ter sido retratada dentro do espectro instintivo que geralmente a define, esclarecemos, no decorrer da análise, que ela não se limita a um sentimento. Para tanto, recorremos a uma definição encontrada por bell hooks (2021) que ilustra bem o papel do afeto na educação. A autora classifica o amor como uma escolha política que vê na possibilidade de crescimento espiritual e intelectual do outro a justificativa ética para o nosso próprio crescimento. Representativo do que apontamos durante toda a dissertação, esse conceito pode ajudar professores e professoras a desenvolver suas ações pedagógicas considerando a devida complexidade estratégica que esse duplo investimento afetivo demanda.

É o que faz, por exemplo, o professor que consegue exprimir, na performance de leitor que exhibe em sala de aula, todo seu apreço pela literatura. Nesse caso, podemos apontar uma proporção direta entre a intensidade de sua relação com os textos literários e o quão comovente eles figuram aos alunos. Em um esforço de síntese, podemos dizer que se trata de um processo que os conduz da curiosidade à comoção e da comoção ao contágio. O que se mostra curioso inicialmente é o fato de encontrarem vida na literatura,

como em um episódio no qual ao reparar minhas anotações em um livro, uma aluna questionou como conseguia rir ou me assustar com algo escrito. Como a pergunta pressupõe uma descoberta, a comoção surge no enalço da confirmação: sim, podemos nos emocionar com a literatura. Essa anuência sela um convite cujo aceite prenuncia o contágio. Disposto nesses termos, este parece um processo simples e certo, no entanto, vimos que ele se constitui da soma de muitos detalhes. A indistinção entre vida e literatura é apenas um deles; importante, mas não único. Nesse sentido, podemos dizer que contagiar pela literatura, assim como pela vida, requer muita estratégia e destreza, revelando-se aí um verdadeiro trabalho filigranar.

Entender a minúcia desse trabalho nos leva a questionar a ausência de condições adequadas à formação do leitor literário no contexto educacional brasileiro. A esse respeito, vimos que enquanto documentos oficiais, como a própria BNCC, adotam um discurso retórico enaltecendo a importância da leitura literária como experiência estética (inclusive de acesso à diversidade), a realidade comprova uma total desarticulação para que esse saber de fato se efetive. Foi, portanto, para pensar formas de articulação nesse sentido que me dispus a desenvolver esta pesquisa. Assim, acredito que as questões aqui levantadas possam, de alguma forma, levar luz à casa sombria, alertando sobre a necessidade de olharmos com mais atenção não só a formação do professor que atuará com o ensino de leitura em sala de aula, mas para as próprias condições viabilizadas (ou não) para que esse ensino de fato aconteça.

Por fim, não posso deixar de considerar que este mestrado constitui mais uma etapa em meu percurso de formação contínua. Importante ressaltar que foi justamente durante esse percurso que a professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque me fez reconhecer que já atuava como uma professora intelectual, que pesquisa e transforma a própria prática. Devo certamente à legitimação desse papel o incentivo para me dedicar à pesquisa que ora apresento. Ao me aproximar de sua conclusão, passo a entendê-la como uma oportunidade de voltar para onde tudo começou, àquele momento em que uma mulher que talvez se imaginasse completamente sozinha, começa a dar nome à sua prática e pode, enfim, formular teoria a partir da experiência vivida (hooks, 2018, p. 103). Nesse sentido, creio que dei a volta completa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de.; DIAS, Juliana de Freitas. “Carta a uma professora: ‘Não Quero ser invisível, quero ser professora’”. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 7–18, 2018.

AMADO, Guilherme. “Literatura deve desnaturalizar o banalizado”, diz Jeferson Tenório. *Metrópoles*, Brasília, 26 de ago. de 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/literatura-deve-desnaturalizar-o-banalizado-diz-jeferson-tenorio>. Acesso em: 27 de abr. 2024

ARAGÃO, Tainá. ISA lança 'Povos Indígenas no Brasil 2017-2022', retrato da luta indígena pela vida. Instituto Socioambiental, 2023. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/isa-lanca-povos-indigenas-no-brasil-2017-2022-retrato-da-luta-indigena>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ARENDDT, Hannah. “A crise na educação”. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARÍAS, Patricio Guerrero. “Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte)”. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte [en línea]*. 2010, 4(5), 80-94. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

BAPTISTA, Amadeo (Org.). *E Nenhuma Vertigem nos Afecta – Antologia de Poesia Norueguesa*. Lisboa: Contracapa, 2022.

BARROSO, Maria Veralice. *A leitura da literatura no contexto da globalização: uma reflexão acerca do ensino crítico de literatura nas escolas públicas do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. PósLit/UnB, 2006.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 de dezembro de 2020.

Como uma trend do TikTok tem feito jovens se iniciarem na literatura. Uol, São Paulo, 08 de jun de 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/06/08/nem-chato-ou-forcado-jovens-se-interessam-por-literatura-no-tiktok.htm#:~:text=Eles%20est%C3%A3o%20revolucionando%20a%20forma,desfecho%2C%20para%20gerar%20mais%20interesse>. Acesso em: 27 de abr. de 2024.

CANDIDO, Antonio. “Literatura de dois gumes”. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. “O direito à Literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. “Ensino de literatura sempre: três desafios hoje”. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

COSTA, Cistiano Bedin. Roland Barthes e a aula como fantasia idiorrítmica: proposições para um viver-junto. *Revista Teias, [S. l.]*, v. 18, n. 51, p. 149–163, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30642>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DIAS, Ana Crelia; SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. “A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão”. *Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários*, vol. 31, dezembro de 2016, p. 70-81.

DIEL, Vitor. Panorama da literatura indígena brasileira: entrevista com Julie Dorrico. *Literatura RS*, 1 de jul. de 2019. Disponível em: <https://literaturars.com.br/2019/07/01/panorama-da-literatura-indigena-brasileira-entrevista-com-julie-dorrico/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

DINIZ, Lígia Gonçalves. *Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio*. Dissertação de mestrado. PósLit/UnB, 2012.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. São Paulo. Imprensa Oficial, Instituto Pró-livro, 2015.

\_\_\_\_\_. *Retratos da leitura no Brasil 5*. São Paulo. Imprensa Oficial, Instituto Pró-livro, 2020.

FAYE, Gaël. *Meu Pequeno País*. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Coutto. Rio de Janeiro: Rádio Londres, 2018.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. “Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz”. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.]*, v. 5, n. 15, p. 970–986, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9015>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. “A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25 e250024, p. 1 – 16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FRANZEN, Jonathan. *Como ficar sozinho: ensaios*. Tradução: Oscar Pilagallo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GUNDAR-GOSHEN, Ayelet. *Despertar os leões*. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo: Todavia, 2020.

HANSEN, Júlia de Carvalho; ERBER, Laura; HORTA, Maria Teresa. Mesa Barco com asas. In: Festa Literária Internacional de Paraty, 16ª edição, 2018, Paraty. Homenagem a Hilda Hilst.

HÉBERT, Manon. “Quais índices de progressão na competência literária em situação de leitura entre pares de uma mesma obra integral: síntese”. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 237 -268.

HILST, Hilda. *Da poesia*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HOUDART-MÉROT, Violaine. “Da crítica de admiração à leitura ‘scriptível’”. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019 [2008].

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MACHADO, Antonio. *Campos de Castela*. Tradução de Sérgio Marinho. Editora Caminhos, 2017.

MÃE, Valter Hugo. *O paraíso são os outros*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

\_\_\_\_\_. *O filho de mil homens*. 2ª ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

MAGRI, Ieda. “A fofoca como impulso de leitura”. *Relicário Edições*, 07 de dez de 2023. Disponível em: <https://www.relicarioedicoes.com/ensaios/coluna-experimento-aberto-2/>. Acesso em: 06 abr. 2024.

MARGALLO, Ana María. “O fomento à leitura literária na escola”. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 53-74.

MASSUELA, Amanda. *Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro*. Revista Cult, edição 231, 5 de fev. de 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>. Acesso em: 8 de out. de 2022.

MC COURT, Frank. *Ei, professor*. Tradução: Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2006.

MUNITA, Felipe. “O sujeito leitor didático: ‘leitores que ensinam e professores que leem’”. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 329-356.

NAKAGOME, Patrícia. *A vida e a vida do leitor: um conceito formado no espelho*. Tese de doutorado. PPG-TLLC/USP, 2015.

\_\_\_\_\_. “Cenas de um discurso monstruoso”. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, Brasil, n. 36, p. 52–77, 2023. Acesso em: 21 jul. 2024.

OHNO, Kazuo. *Treino e(m) poema*. 1ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura para todos”. In: *Literatura e Sociedade* 10. São Paulo: DTLLC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Mutações da literatura no século XXI*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. “Literatura engajada”. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, Brasil, n. 35, p. 370–383, 2023. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.i35p370-383. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/212813>.. Acesso em: 9 jul. 2024.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 1ª ed. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

\_\_\_\_\_. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PFAFF, Nicolle. “Etnografia em contextos escolares, pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha”. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.) *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 254-272.

REIS, Vania dos. “Autoriar: o improvável imaginado”. In: DIAS, Juliana de Freitas (Org.) *Autoria criativa: por uma pedagogia da escrita criativa*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

REZENDE, Neide Luzia de. “Da abordagem técnica para a leitura literária: questões de didática da literatura”. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

SCEGO, Igiaba. *Minha casa é onde estou*. Tradução: Francesca Cricelli. São Paulo: Editora Nos, 2018.

SILVA, Luzia Helena Oliveira. “Formação do leitor na escola: questionamentos a partir da semiótica discursiva”. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

STEINER, George. “O leitor incomum”. In: *Nenhuma paixão desperdiçada*. Tradução: Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALLACE, David Foster. *Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo*. Tradução: Daniel Galera e Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ZILBERMAN, Regina. “Entrevista com Regina Zilberman”. *Revista Cerrados*: v. 25 n 42, Universidade de Brasília, 2016, p. 20-26.

\_\_\_\_\_. “Letras – uma área em busca de justificativa”. In: PINTO, Francisco Neto Pereira. et al (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 17-34.

## Veredas – O que lemos e onde nos encontramos

Quantos	Título	autor	Quando	Onde
1	Sombras da romanzeira	Tariq Ali	28/06/2012	Casa da Cláudia
2	A trégua	Mario Benedetti	01/07/2012	Casa da Darlene
3	O filho eterno	Cristóvão Tezza	29/08/2012	Sebinho café
4	Fazes me falta	Inês Pedrosa	06/10/2012	Casa da Liliane
5	O animal agonizante	Philip Roth	29/11/2012	Martinica café
6	Meu nome é vermelho	Orham Pamuk	28/02/2013	Casa da Darlene
7	A elegância do ouriço	Muriel Babery	04/04/2013	Vicent Casa de Chá
8	Corcovado	Jean Paul Delfino	15/05/2013	Ernesto Café
9	O apocalipse dos trabalhadores	Valter Hugo Mãe	20/06/2013	Fausto e Manoel Bar
10	A alma imoral	Nilton Bonder	21/08/2013	Casa de Biscoitos Mineiros
11	O compadre de Ogum	Jorge Amado	10/09/2013	Raizes do Sertão Tapiocaria
12	Barba ensopada de sangue	Daniel Galera	24/10/2013	Restaurante Peixe na Rede
13	Travessuras da menina má	Mário Vargas Llosa	28/11/2013	El passo Restaurante
14	Os transparentes	Ondjaki	27/02/2014	Quem lembra?? kkkkk
15	O clube do livro do fim da vida	Will Schwalbe	03/04/2014	Sebinho café
16	Os espiões	Fernando Verissimo	30/04/2014	Casa da Darlene
17	Incidente em antares	Érico Verissimo	07/06/2014	Casa da Ana Paula
18	A cabeça do santo	Socorro Acioli	31/07/2014	Raizes do Sertão Tapiocaria
19	Semirames	Ana Miranda	28/08/2014	Restaurante Chique Chique
20	Minha querida sputinik	Haruki Murakami	25/09/2014	Soho pontão
21	O jantar	Herman kock	30/10/2014	Restaurante Olivier
22	O pai goriot	Balzac	06/12/2014	Daniel Brian Patissier
23	Relato de um certo oriente	Milton Hatoum	28/02/2015	Le Calmon livraria e café
24	Judas	Amós Oz	28/03/2015	Ernesto Café
25	O tempo entre costuras	Maria Duenas	25/04/2015	Mercado Cobogó
26	O lobo da estepe	Herman Hesse	30/05/2015	Dylan Café & Bakery
27	A dama do cachorrinho e outros contos	Tchekhov	20/06/2015	Belini Café
28	Três contos	Gustave Flaubert	22/07/2015	Don'Durica restaurante
29	Especial Drummond	Carlos Drummond de Andrade	29/08/2015	Casa da Marta

30	O amor de uma boa mulher	Alice Munro	26/09/2015	Rosa's Café
31	A chave da casa	Tatiana Salem Levy	07/11/2015	Caramella Café
32	Um copo de cólera e	Raduan Nassar Mikhail	05/12/2015	Amor a torta Café
33	O mestre e a margarida	Bulgakov		
34	A consciência de Zeno	Italo Svevo	20/02/2016	Joaquina Emilia Café
35	Passaporte para China	Lygia Fagundes Teles	08/04/2016	Dylan Café & Bakery
36	Clarice	Benjamin Moser	21/05/2016	Casa da Rose
37	Especial Clarice	Clarice Lispector	04/06/2016	Casa da Lia
38	Meu pescoço é um horror	Nora Ephron	10/07/2016	Café tous le bon
39	O amante japonês	Isabel Allende	13/08/2016	L'amour du pain Café
40	Um rio chamado tempo uma casa chamada terra	Mia Couto	17/09/2016	Livraria e Café Visconde
41	Madame Bovary	Gustave Flaubert	29/10/2016	Inacia Poulet Roti restaurante (Visita à exposição- Rodin )
42	A cidade e as serras	Eça de Queiroz	10/12/2016	Restaurante Tejo ( Visita à exposição - Matisse)
43	Escolhas individuais de leitura (Títulos diferentes)	Vários escritores	18/03/2017	L'amour du pain Café
44	Quarenta dias	Maria Valéria Resende	06/05/2017	Sebinho (Participação especial do (Dijamantes da leitura)
45	Hibisco roxo	Chimamanda Ngozi	17/06/2017	Daniel Briant Patissier
46	Sagarana	Guimarães Rosa	26/08/17	Casa da Rose (Exibição do filme – A hora e a vez de Augusto Matraga
47	Cem anos de solidão	Gabriel Garcia Marques	23/09/2017	Café do CCBB (Visita à exposição - Sobre solidões - Matiz e Gabo)
48	A mulher de pés descalços	Scholastique mukasonga	28/10/2017	Rapport café (Visita à exposição Exodos – SS)
49	Os vestígios do dia	Kazuo Ishiguro	09/12/17	Casa da Lia
50	A divina comédia	Dante Alighieri	07/04/18	Café Pezzo di Pane (Visita à exposição Divina Comédia- Gravuras de Dali)
51	Confissões de Santo Agostinho	Santo Agostinho	19/05/18	Bistrô Bom Demais – CCBB
52	A obscena senhora D	Hilda Hilst	29/06/18	Casa da Marta
53	Especial Machado de Assis	Machado de Assis	08/09/18	Casa da Marta
54	Especial Machado de Assis – filme Dom Caamurro	Machado de Assis	27/10/18	Casa da Rose

55	Memórias de porco espinho	Alain Mabanckou	08/12/18	Blend Café e Livros
56	O homem que amava os cachorros	Leonardo Padurra	23/03/19	Sebinho Café
57	Canção de ninar	Leila Slimani	04/05/19	Quanto Café
58	O corpo dela e outras farras	Carmem Maria Machado	08/06/19	Cardabelle Padaria
59	Uma noite Marcovitch	Ayelet Gundar Goshen	24/08/19	Gentil café
60	Meu pequeno país	Gael Fayet	05/10/19	Café e um chero (Visita à instalação bosque das línguas indígenas)
61	As mulheres de meu pai	José Eduardo Agualusa	06/12/19	Salão de festas Bl. I - 305 Norte
62	Escolhas individuais de leituras (Títulos diferentes)	Vários escritores/as	07/03/20	Café Clandestino
63	Ana Karenina	Leon Tolstoi	16 e 24/05/20	Encontro On line
64	Comigo no cinema	Marta Medeiros	05/07/20	Encontro On line
65	Orlando	Virginia Woolf	23/08/20	Encontro On line
66	Aguapés	Junpa Lahiri	27/10/20	Encontro On line
67	Memorial de Maria Moura	Rachel de Queiroz	07/11/20	Encontro On line
68	Bonsai	Alejandro Zambra	06/12/20	Pilotis Bl. K - 410 Norte. Presencial com distanciamento
69 e 70	Jane Eyre Vasto mar de Sargaços	Charlotte Bronte Jean Rhys	07/03/21	Encontro On line
71	Torto Arado	Itamar Vieira Junior	11/04/21	Encontro On line
72	Contra mim	Valter Hugo Mãe	15/05/21	Encontro On line
73	Sarau – Aniversário Veredas	Vários Poetas/Várias Poetas	18/06/21	Encontro On line
74	Diário de Bitita	Carolina Maria de Jesus	20/06/21	Encontro On line
75	Carta à rainha louca	Maria Valéria Resende	25/07/21	Encontro On line
76	Garota , mulher , outras	Bernardine Evaristo	28/08/21	Encontro On line
77	O romance da minha vida	Leonardo Padura	31/10/21	Encontro On line
78	Laços de família	Clarice Lispector	27/11/21	Salão de festas Bl. D – 212Norte
79	Fique comigo	Ayobami Adebayo	19/02/22	Encontro On line
80	Kindred – Laços de sangue	Octavia Butler	27/03/22	Encontro On line
81	Tudo é rio	Carla Madeira	01/05/22	Parque Vivencial Lago Norte
82	Memorial do Convento	José Saramago	04/06/22	Casa da Ana Paula

83	Olhos D'água	Conceição Evaristo		Casa da Lia
84	A cidade ilhada	Milton Hatoum		Casa da Angelita
85	A vegetariana	Han Kang	04/11/22	Casa da Rosi
86	O conto da ilha desconhecida	José Saramago	03/12/22	Salão de festas da 707 norte
87	Despertar os leões	Ayelet Gundar Goshen		Allegro 412 norte
88	Tirando da fila		30/04/23	Casa da Anabel
89	Mulheres que mordem	Beatriz Leal - Encontro com o autor		Salão de festas da 305 norte.
90	Os amores difíceis	Ítalo Calvino	25/07/23	Café e um cheiro 107 Sul
91	Tirando da fila		05/08/23	Casa da Lia
92	Cinco contos de	Lygia Fagundes Telles	17/09/23	Padaria 5 estrelas 214 Sul
93	Tirando da fila		05/11/23	Casa da Maria José
94	Poesia	Wisława Szymborska	02/12/23	Salão Cobertura da Rosi
95	Tirando da fila	Abertura 2024	16/03/24	Casa da Angelita
96	Biografias	Rita Lee	03/05/24	Karaoke Back Stage 307 norte
97	Contos em Língua Estrangeira		25/05/24	Agelita Café 409 Sul
98	Como se fosse um mostro	Fabiane Guimarães - Encontro com o autor	30/06/24	



**JORNADA PEDAGÓGICA**  
COMPANHIA na educação

**ESCOLAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**  
de 20 a 24 de julho

<b>20</b>	15h às 17h30	BNCC e a sua concepção de leitor
<b>21</b>	10h às 11h30	BNCC e a leitura literária – EI
	15h às 16h	Companhia das Letras, educação e contexto contemporâneo
	16h30h às 18h	Práticas de leitura na escola – EI
	19h às 20h30	Um percurso pela literatura infantojuvenil
<b>22</b>	10h às 11h30	BNCC e a leitura literária – EF I
	15h às 16h30	Práticas de leitura na escola – EF I
	17h às 18h	Bibliodiversidade: vozes e estéticas
<b>23</b>	10h às 11h30	BNCC e a leitura literária – EF II
	15h às 16h30	Práticas de leitura na escola – EF II
	17h às 18h	Por que ler os clássicos?
<b>24</b>	10h às 11h30	BNCC e a leitura literária – EM
	15h às 16h30	Práticas de leitura na escola – EM
	17h às 18h	Clubes de leitura e formação leitora

**ESCOLAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR**  
Formação de leitores na escola – reflexões sobre o currículo de leitura  
de 19 a 23 de julho

**PROGRAMAÇÃO JORNADA PEDAGÓGICA 2021**

INSCREVA-SE EM: [bit.ly/jornadacia](http://bit.ly/jornadacia)

<b>19/07</b> segunda-feira	14h00	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
	14h15	A FORMAÇÃO DO LEITOR E O CURRÍCULO DE LEITURA DA ESCOLA
	17h00	UMA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA
<b>20/07</b> terça-feira	10h00	EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – o que devemos considerar ao planejar um currículo de leitura?
	14h00	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
	14h15	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA – EI e EF I
	17h00	OS SUPORTES NA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL – mediação e acessibilidade
<b>21/07</b> quarta-feira	10h00	ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO – o que devemos considerar ao planejar um currículo de leitura?
	14h00	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
	14h15	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA – EF II e EM
	17h00	TRANSVERSALIDADES E FORMAÇÃO DO LEITOR – diversidade e áreas de conhecimento
<b>22/07</b> quinta-feira	10h00	CURRÍCULO DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES – o papel da coordenação pedagógica e da direção
	14h00	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
	14h15	ESCOLA COMO COMUNIDADE DE LEITORES – práticas com apoio da coordenação e direção
	17h00	NA ESCOLA E PARA ALÉM DA ESCOLA – a literatura na formação dos sujeitos
<b>23/07</b> sexta-feira	10h00	PROJETO ENCICLOPÉDIA NEGRA PARA EDUCADORES
	14h00	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
	14h15	IMAGENS E PALAVRAS – ações educativas da Pinacoteca na exposição <i>Enciclopédia negra</i>

**PROGRAMAÇÃO** de 23 a 28 de maio

**JORNADA PEDAGÓGICA** 20  
22

**Percursos de leitura na escola e transversalidades: LITERATURA E DIVERSIDADE**

**INSCRIÇÕES**  
em JORNADA PEDAGÓGICA

---

**23.05** 19h00 - 21h00  
Segunda-feira

LITERATURA E EDUCAÇÃO: DIREITOS DE TODOS  
Rosenilton de Oliveira e Ana Crella Dias

---

**24.05** 16h00 - 18h00  
Terça-feira

ILUSTRAÇÃO E DIVERSIDADE NA LITERATURA INFANTIL  
Aju Paraguassu, Isa Santos, Marilda Castanha e Ana Tavares (Mediação)

19h00 - 21h00  
LEI N. 10.639/2003 E LEI N. 11.645/2008:  
Literaturas no contexto escolar  
Débora Alves e Julie Dorrico

---

**25.05** 16h00 - 18h00  
Quarta-feira

A LITERATURA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA  
Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
Ana Carolina Carvalho e Érica de Faria Dutra

19h00 - 21h00  
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
Cristiane Coelho, Juliana Mutafi, Larisse Moraes e Catarina Neris (Mediação)

---

**26.05** 16h00 - 18h00  
Quinta-feira

DIVERSIDADE, IDENTIDADES E LEITURA NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E NOS PROJETOS DE VIDA:  
Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio  
Angela Kim e Paulo Cunha

19h00 - 21h00  
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E DIVERSIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO  
Adriano Salví, Daniel Alberto e Patrícia Saldanha e Alex Ramires (Mediação)

---

**28.05** 09h00 - 10h30  
Sábado

O GÊNERO EM FOCO: NAS RIMAS DO CORDEL  
Januária Alves, Jarid Arraes, Mariane Bigio e Antonio Castro (Mediação)

11h00 - 12h30  
LITERATURAS E INFÂNCIAS NO PLURAL  
Daniel Munduruku, Inaldete de Andrade, Roger Mello e Gabriela Romeu (Mediação)

**JORNADA PEDAGÓGICA** 20  
23

**de 2 a 5 de maio**

**Leitura e literatura na escola:  
um direito de toda a comunidade escolar**



Data de 2 a 5 de maio	Horário	Mesa
<b>Terça-feira</b> 2 de maio	19h às 21h	Literatura e censura: vale tudo na escola?
<b>Quarta-feira</b> 3 de maio	16h às 18h	Práticas de leitura: mediação de temas fraturantes na literatura
<b>Quarta-feira</b> 3 de maio	19h às 21h	Literatura para todes: um direito, uma polêmica
<b>Quinta-feira</b> 4 de maio	16h às 18h	Práticas de leitura: ancestralidades e mediação de leitura
<b>Quinta-feira</b> 4 de maio	19h às 21h	O livro ilustrado e a sua mediação
<b>Sexta-feira</b> 5 de maio	16h às 18h	Eco-ancestralidade, literatura e infâncias

**MÓDULO 5- ESTUDO DO ACERVO DO PMI - OUTUBRO**  
Aulas Abertas

 <p><b>Pedagogia De Resistência</b></p> <p><b>Adélia Mathias</b> Doutoranda em Literatura e mestrã em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília .</p> <p><b>22/10/2020</b> às 10h</p>	  <p><b>A Mulher dos Pés Descalços</b></p> <p><b>Rebeca Flor</b> Professora da SEEDF atua no Projeto Leitura de Mundo - CEM 01 do Gama</p> <p><b>Simone Paulino</b> Jornalista, Editora, Escritora e Mestre em Literatura Comparada, pela USP.</p> <p><b>22/10/2020</b> às 15h</p>	 <p><b>O Diário de Bitita</b></p> <p><b>Andressa Marques</b> Doutoranda em Literatura e Professora da SEEDF.</p> <p><b>29/10/2020</b> às 10h</p>
--	---	---

**No canal Mulheres Inspiradoras**

**MÓDULO 5- ESTUDO DO ACERVO DO PMI - NOVEMBRO**  
Aulas Abertas

 <p><b>E eu não sou uma mulher? Escrivências e afetos na escrita de mulheres negras</b></p> <p><b>Cailla das Mercês</b> é escritora Comunicóloga, jornalista e pesquisadora do Grupo de Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea (Gelbc). Doutoranda em Literatura (UnB) e mestrã em Estudos Literários (UEFS)</p> <p><b>03/11/2020</b> às 10h</p>	 <p><b>Eu não vou mais lavar os pratos: escritas insubmissas a provocar rasuras no cânone</b></p> <p><b>Cristiane Sobral</b> Mestra em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, escritora, atriz e dramaturga, professora da SEEDF.</p> <p><b>10/11/2020</b> às 10h</p>	 <p><b>Eu não sou concreto. Eu sou quebrada!</b></p> <p><b>Meimei Bastos</b> Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, escritora, professora da SEEDF.</p> <p><b>17/11/2020</b> às 15h</p>	 <p><b>Autoria indígena, Ancestralidades e Diásporas em Metade Cara, Metade Máscara, de Eliane Potiguará</b></p> <p><b>Cristiane Portela</b> Doutora em História Social pela Universidade de Brasília</p> <p><b>24/11/2020</b> às 10h</p>
---	--	--	--

**No canal Mulheres Inspiradoras**