



# DOSSIÊ



# CRUZAMENTOS TEÓRICO- -METODOLÓGICOS ENTRE A LEITURA LITERÁRIA E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

**ARTHUR RIBEIRO COSTA E SILVA\***

Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestrado Profissional em Letras (Bolsista CAPES), Belém, Pará.


Recebido em: 11 jan. 2019. Aprovado em: 14 abr. 2019.

Como citar este artigo: SILVA, A. R. C. Cruzamentos teórico-metodológicos entre a leitura literária e a educação transformadora. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 15-31, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p15-31

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir possíveis cruzamentos teórico-metodológicos entre a leitura literária na escola e os paradigmas de uma educação transformadora, definida com base em pesquisas e experiências contemporâneas no movimento educacional brasileiro. Definimos que os paradigmas dos dois campos de conhecimento se inter cruzam baseados em quatro critérios presentes em ambos: a busca por processos democráticos de estabelecimento dos objetos de ensino, o procedimento dialógico de construção de conhecimento, a resignificação do papel do professor como um investigador permanente dos objetos de aprendizagem e a defesa do engajamento subjetivo do aluno no processo pedagógico.

---

\* E-mail: ar-thur@hotmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-1229-4056>

## Palavras-chave

Leitura. Ensino de literatura. Educação transformadora.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, a presença da literatura na escola, em materiais didáticos e em diretrizes pedagógicas oficiais, passou a ser vista de uma perspectiva crítica, influenciada pelo movimento de redemocratização do Brasil e pelo pensamento educacional de matiz sociológico e político de autores como Paulo Freire. Nesse contexto, perde força o ponto de vista segundo o qual as obras literárias são portadoras de um sentido essencial, estabelecido pela tradição ilustrada, sendo o trabalho do professor do nível básico “ensinar” esse sentido com base em uma interpretação ortodoxa e distanciada das obras. Em outras palavras, a necessidade de a escola instruir para a leitura gerou “um sistema triangular [...] organizado em torno a esses ângulos – professor, escola e aluno –, sendo confiadas aos dois primeiros uma tarefa e uma responsabilidade, e ao terceiro, uma obrigação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 124).

O que emerge com o questionamento desse modelo é uma teoria menos rígida, que coloca em primeiro plano a leitura da obra em si, e não a interpretação oficial sobre ela. Postula-se, assim, embasado na abordagem da estética da recepção (JAUSS, 1994), que cada indivíduo ou grupo de indivíduos, social e historicamente constituído, tem poder e legitimidade de construir interpretações próprias, que movimentam dialogicamente as consciências pessoais. Assim, pode-se falar não mais de leitura, mas de *leituras*. De acordo com Zilberman, “a possibilidade de a obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva; porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo” (ZILBERMAN, 1989, p. 33).

Não obstante a longevidade desse debate e sua penetração mais ou menos significativa na academia, na formação de professores e em currículos oficiais, é comum ainda hoje que se flagre no cotidiano escolar um tratamento da literatura mediado pela pedagogia tradicional, que parece congelar as práticas de ensino e impedir sua renovação, ou mesmo a ausência da literatura nos processos de ensino. É o que denuncia, por exemplo, Ferreira, quando aponta, no lócus em que desenvolveu a pesquisa-ação, o “apagamento da literatura nas

práticas de ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e a ausência de propostas pedagógicas significativas e humanizadoras que vinculassem a leitura literária à vivência do aluno” (FERREIRA, 2015, p. 50-51), um retrato extensível à maioria dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos nesse campo de estudos.

Porém, talvez seja possível aprofundar um pouco a filosofia desse tipo de abordagem e assumir que não é simplesmente pela falta de literatura que análises como a de Ferreira (2015) se ressentem, mas sim de um planejamento integrado da escola, que busque o aprendizado significativo e a formação humana em todos os níveis, sendo a literatura apenas um deles. Com base nisso, faz-se necessário um posicionamento mais explícito sobre os fundamentos, as funções e as formas concretas de prática da educação escolarizada, postulando-se a não neutralidade desses fatores. É o que Zilberman parece ecoar quando afirma que “o sucateamento da escola reduziu-a ao grau zero [...]; logo, não diz respeito exclusivamente ao problema da leitura e da literatura” (ZILBERMAN, 2008, p. 21). Portanto, um possível caminho para a superação desse limite é o cotejo de pensamentos teóricos e experiências práticas de educação pautada em princípios de humanização.

Como forma de experimentar um olhar baseado nessas hipóteses, este artigo procura estabelecer cruzamentos entre formulações contemporâneas a respeito do ensino de literatura, entendido como processo de apropriação das obras pelos sujeitos leitores, e paradigmas do que chamamos de educação transformadora, aqui reconhecida como um movimento em estruturação no Brasil atual e constituído heterogeneamente por construções sociais de aprendizagem diversas, que têm em comum o fato de questionarem as concepções de tempo e de espaço e as relações de poder vigentes no modelo tradicional. Tentamos também demonstrar como as obras de autores que vêm pensando a literatura como objeto formativo se aproximam, em nível teórico e metodológico, do quadro que se desenha pelos sujeitos desse movimento de educação humanizada, amparados filosoficamente e didaticamente por diversos autores que se dedicam ao tema.

Como não temos pretensão nem possibilidade de abarcar a totalidade dos trabalhos desenvolvidos no campo da literatura e seu ensino, menos ainda de dar conta da grande diversidade de pensamento que se apresenta no movimento de renovação educacional, obrigamo-nos ao recorte de um conjunto de autores, a nosso ver, representativos do estado da arte desses dois campos, seja

pela robustez e originalidade de sua produção acadêmica, seja por sua maior presença entre os fundamentos de pesquisas aplicadas nas respectivas áreas e entre os discursos e documentos formais oriundos das experiências educativas. Da mesma forma, não desejamos com este trabalho apontar diretrizes que possam substituir as práticas resistentes de uso da literatura na escola, porém mantendo sua rigidez; propomos, antes, uma discussão de cunho ensaístico, que possa, no entanto, sugerir consequências práticas ao trabalho de cada professor ou de cada escola. É como professores, atores cotidianos do sistema de educação, enfim, que nos situamos, compartilhando neste texto nosso desejo de buscar formas diferenciadas de (sobre)viver neste ambiente.

## EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

A inovação educacional, tomada como objeto de investigação científica, constitui-se atualmente no Brasil como “um processo com tempos e atores muito diversos” (BARRERA, 2016, p. 146), orientada por uma lógica que ora se inicia por ações individuais, ora por mobilizações comunitárias, e ora por influência mais ou menos estruturada de órgãos oficiais ou empresas privadas. Uma dificuldade adicional é que os parâmetros fundadores desse processo não são isentos de contradições, nem muito permeáveis a um olhar a longo prazo:

[...] a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro. Por definir-se em relação a um grupo localizado, a inovação educacional tende a ser principalmente endógena e as práticas que seguem esta orientação dependem de um elevado voluntarismo de educadores(as). Além de descontínuas no tempo, estas práticas são fragmentadas, isoladas e têm baixa visibilidade (GHANEM, 2012, p. 104-105).

Decorre que é bastante desafiador fazer qualquer análise do conjunto das experiências inovadoras. O que se pode afirmar com alguma segurança é que “sua relevância está no fato de serem em número crescente, tanto quanto por trazerem questões de ordem estrutural. São propostas de mudança e de ruptura com uma forma bastante homogênea e pouco questionada” (BARRERA, 2016, p. 139). Portanto, definir o que constitui a educação transformadora hoje no Brasil constitui sempre uma tentativa, um recorte diante da complexidade do

fenômeno, mas que sem dúvida adquire valor analítico, dada a recorrência de alguns discursos entre os atores que reivindicam o interesse em transformar.

Barrera (2016), em pesquisa de doutoramento, traça um panorama bastante abrangente do que denomina movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI, estabelecendo quatro invariantes da tradição educacional: tempo, espaço, relações de poder e relações de saber. Para a autora, esses quatro eixos sustentam as práticas massificadas do sistema de educação, gerando formas de organização escolar, como a classe, o horário, o material didático etc., que tendem a focar na resolução de problemas burocráticos e organizacionais, enquanto as questões de ordem didática e do aprendizado são postas em segundo plano. Além disso, a permanência histórica dessas invariantes

[...] passam a definir a própria escola como tal, havendo socialmente a referência às escolas que fazem alterações dessa forma como “alternativas”, o que evidencia o caráter indissociável, aos olhos da sociedade, entre a instituição escolar e sua forma (BARRERA, 2016, p. 37).

Já Ehlers *et al.* (2015) apresentam uma iniciativa de pesquisa sobre experiências inovadoras na educação do estado de Santa Catarina, envolvendo diversas entidades públicas. Com base no grupo de trabalho constituído, conceitua-se a educação transformadora como “ação pedagógica estruturada relativamente nova, que promove melhorias no processo de ensino-aprendizagem, considerando os diferentes contextos escolares, os interesses e necessidades dos alunos” (EHLERS *et al.*, 2015, p. 54). Para diagnóstico e avaliação dessas experiências, definem-se alguns critérios, entre os quais o engajamento, que consiste em “envolvimento e a interação entre os envolvidos: alunos, professores, servidores técnico-administrativos e direção da escola”, que “se reflete no empenho com o qual os envolvidos participam da prática” (EHLERS *et al.*, 2015, p. 57), e a intencionalidade, atitude que “soluciona problemas dos alunos, professores e da escola como um todo”, e que caracteriza a transformação não como um fim em si mesma, mas como “uma forma de alcançar os objetivos da educação” (EHLERS *et al.*, 2015, p. 57).

Em outro estudo descritivo de iniciativas transformadoras (ASHOKA; INSTITUTO ALANA, 2017), identificamos a delimitação de quatro competências transformadoras, encontradas em diversas escolas e projetos não escolares. A primeira é a *empatia*, que define a busca por um olhar compreensivo

sobre as necessidades e os impulsos naturais de crianças e jovens, proporcionando oportunidades de diálogo, expressão de ideias e reconhecimento mútuo. O *protagonismo* diz respeito a incluir os alunos nas decisões e no planejamento das atividades, convertendo a passividade do estudo em um papel ativo de coparticipação. A *criatividade* dispõe a busca por soluções diferentes e a experimentação de práticas novas para resolução de problemas pedagógicos e administrativos. Por fim, o *trabalho em equipe* explora a proposição de espaços de construção conjunta, cooperação e colaboração, em detrimento do trabalho principalmente solitário e competitivo da escola tradicional.

Apoiado nesse estado de arte, interessa-nos caracterizar essas experiências alternativas, ou transformadoras, de educação com base nas mudanças que propõem em relação aos fatores invariantes e de seus posicionamentos no contexto das características de inovação apontadas anteriormente. Para os fins específicos deste trabalho, abordaremos quatro eixos de transformação, aos quais nos referiremos pelas palavras-chave: *processos democráticos* de definição de currículos e de modos de convivência nas escolas; *procedimento dialógico* de abordagem dos objetos de aprendizado; *ressignificação do papel do professor* como um investigador permanente dos temas e dos objetos presentes na relação pedagógica; e, por último, a busca do *engajamento subjetivo* do aluno como fator-chave para a efetiva construção de conhecimento.

Processos democráticos estão presentes em escolas transformadoras em diversas esferas de sua organização. Muitas instituições, para estabelecimento do currículo e da divisão temporal dos módulos de aprendizado, promovem levantamentos de dados mais ou menos estruturados com as comunidades do entorno. É o caso da Escola Viva Inkiri, localizada na Bahia, citada por Barrera como exemplo de instituição em que “não há avaliação formal nem controle sobre o ritmo de aprendizagem. O currículo é a vida. São as experiências às quais as crianças são submetidas, as várias explorações que podem fazer do mundo, de acordo com seu total interesse” (BARRERA, 2016, p. 112). A autora registra também o caso das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em que os planos de estudo são “recheados”, nas palavras de uma coordenadora, com informações pesquisadas na comunidade sobre a história de vida e os hábitos dos trabalhadores assentados.

Outros dois dispositivos marcantes de várias escolas transformadoras são: a assembleia, em que professores, alunos e funcionários têm a oportunidade de discutir regras da escola e aspectos diversos do trabalho pedagógico; e os roteiros de estudo abertos, em que um aluno ou grupos de alunos têm liberdade

para escolher temas e dirigir o próprio percurso de estudo, sob orientação dos professores. É o caso da Escola Politeia e da Escola Municipal Amorim Lima, ambas localizadas na cidade de São Paulo, cujos trabalhos são descritos por Gravatá *et al.* (2013). Na Politeia, que atende crianças muito jovens, as assembleias pautam temas aparentemente triviais, como as punições para quem correr em um corredor; mas, segundo seus educadores, é nesse debate que se cria a oportunidade para os limites não serem dados autoritariamente pelos professores, mas criado e modificado, se necessário, pelo coletivo, “como uma demonstração de amor pelo outro” (GRAVATÁ *et al.*, 2013, p. 57), permitindo, assim, a convivência. Já na Amorim Lima, parte da rotina é dedicada às pesquisas, realizadas em grandes salões originados da quebra das paredes de antigas salas de aula. Os alunos têm oportunidade de elaborar os próprios roteiros de estudos, registrando o progresso em *checklists* inspirados na Escola da Ponte<sup>1</sup>, conhecida experiência de Portugal. Para Barrera, esses projetos que criam culturas democráticas na escola vêm

[...] avançando enormemente nos saberes conhecidos como “não cognitivos”, fortalecendo o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade e cooperação. Além disso, tais projetos baseiam-se no respeito ao ritmo da criança e a seus interesses (BARRERA, 2016, p. 214).

Um fator que aparece como consequência da prática democrática são os procedimentos dialógicos. Eles se concretizam quando as escolas abdicam de um poder de autoridade central e passam a construir seus projetos com base na conjunção de vários pontos de vista não coincidentes, que se encontram em momentos de diálogo e negociação em prol do bem coletivo. Nas escolas anteriormente citadas, chama a atenção os diversos momentos em que visões contrastantes são trazidas à tona, como rodas de mediação, reuniões de planejamento etc. Na Amorim Lima, por exemplo, os pais são integrados ao cotidiano escolar nos encontros de mediação de conflitos, em que se busca:

[...] incentivar diálogos produtivos, trazer problemas da escola para discussões. É quase como um curso de formação para pais, para que eles se percebam aprendizes também. “Os encontros de mediação promovem mais um momento

1 A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros.



na escola no qual todos são convidados a se escutar”, ressalta Ana Lúcia Catão, profissional da área de mediação de conflitos responsável por esse projeto (GRAVATÁ *et al.*, 2013, p. 60).

Outra instituição que pratica o diálogo em seu cotidiano é o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, localizado em uma região periférica de São Paulo. Lá, não há aulas expositivas solitárias; os professores organizam-se com base nos pontos convergentes das áreas do conhecimento e trabalham em duplas, proporcionando momentos formativos mais integradores. Segundo Gravatá *et al.* (2013, p. 35), “a dupla docência é um desafio para os professores, que devem buscar a harmonia em sala de aula não apenas com os estudantes, mas entre eles mesmos. Passam pouca lição na lousa, a maior parte do tempo é dedicada a debates”. As mesas também são organizadas em grupos de seis, de modo que há um direcionamento ao diálogo nos níveis temporal, espacial e organizacional. Essa abertura, na visão dos responsáveis do projeto, é diretamente responsável pela relação de fraternidade e pelo sentimento de pertencimento manifestado pelos estudantes, que utilizam a escola para fins inusitados, como apresentar namorados aos pais, dialogar sobre temas difíceis com familiares etc.

A educação transformadora também traz, em grande parte das experiências, um debate sobre a ressignificação do papel do professor. São muito comuns as referências ao professor mediador ou tutor, que não é responsável por ensinar diretamente, mas por orientar o percurso de descobertas dos alunos, instaurar diálogos produtivos ou facilitar vivências baseando-se em temas ou conteúdos. As fontes de saber, assim, passam a ser tudo que se possa encontrar na cultura escrita ou no cotidiano vivido, e o professor deve estar tão atento quanto os alunos ao que possa surgir de interessante nesse contexto. Barrera (2016) fornece como exemplo as escolas Freinet, baseadas no método do educador francês homônimo, em que as crianças visitam ambientes diversos e a professora, em vez de instruir sobre o que se observa, pergunta aos alunos o que os interessou mais e o que gostariam de saber mais sobre aquilo. Na escola do Projeto GENTE, outro modelo trazido pela autora, este localizado no Rio de Janeiro, não há mais a figura do professor regente de turma, em pé diante dos alunos; estes estudam por meio de utensílios tecnológicos e contam com o apoio dos professores para interações dinâmicas.

A chave para compreender esse papel docente é a não antecipação do planejamento, ou pelo menos a diminuição do peso imprimido ao planejam-

to antecipado, que interpela os professores a uma postura aberta, disposta para a vivência do momento presente, em que a relação de ensino-aprendizagem de fato acontece. Não se fala mais em preparação *para* o aluno, mas em acontecimento *com* o aluno.

Por fim, pode-se falar em uma busca, comum a muitas experiências de educação transformadora, de engajamento subjetivo do aluno. Esse fator aparece nas escolas principalmente quando o *sonho* de cada um aparece como um dos elementos fundamentais do planejamento e das tarefas executadas na escola. Barrera aponta o exemplo do Projeto Âncora, organização não governamental que atua na educação em Cotia, no estado de São Paulo, em que “é partindo de um projeto relacionado a seu sonho que os tutores desenvolvem, junto com a criança, um plano de estudo” (BARRERA, 2016, p. 108). No CIEJA Campo Limpo, uma das primeiras perguntas feita aos estudantes que chegam é a respeito de seu sonho e, segundo Gravatá *et al.* (2013), há relatos de alunos que afirmam ter percebido que podem “sonhar mais” com base na vivência na escola. Essa abertura ao fundo subjetivo de cada um conduz a uma concepção de avaliação autônoma, pela qual, no caso do Projeto Âncora, “quando a criança sente que já sabe os conteúdos previstos em seu planejamento, vai até uma folha própria para isso, fixada em um mural, e assinala seu nome e o conteúdo em que já se sente preparada para ser avaliada” (BARREIRA, 2016, p. 108).

Em um sentido menos transcendente, mas talvez mais concreto, aparecem as menções aos *interesses* dos alunos, que não supõem necessariamente um sonho, um objetivo distante, mas simplesmente um tema, um acontecimento ou uma percepção de mundo que chama a atenção do estudante. Projetos desenvolvidos baseados nesses interesses têm demonstrado grande potencial de aprendizado no contexto de escolas transformadoras, pois os alunos investem com muita energia, autonomia e alegria nas atividades assim organizadas. Barrera apresenta a seguinte situação, observada no colégio Viver, em São Paulo:

Acompanhamos, por exemplo, uma estudante do 5º ano que se interessava por adivinhações (tarô e leitura das mãos), conhecimentos extremamente distantes dos saberes que tradicionalmente circulam no ambiente escolar. Seu tutor a auxiliava, como fazia com as demais crianças, fornecendo leituras (que ele mesmo precisou pesquisar, por não conhecer o assunto previamente) e disponibilizando materiais para ela criar um espaço de adivinhação para atender outros alunos durante esse horário semanal, praticando seus conhecimentos. Essa prática poderia ser vista de um ponto de vista lúdico (algo que também é

raro dentro do tempo e espaço escolar, com exceção do intervalo), mas pela seriedade com que realizava, buscando conhecer as tradições e técnicas envolvidas nesse processo, acreditamos que essa atividade esteja para a estudante bastante alinhada com outras formas de conhecimento, tidos como “científicos”. A turma também passa a considerar esses saberes como conhecimento válido, tanto o projeto dessa menina quanto a pesquisa de outro estudante que estava construindo um poço de água (BARRERA, 2016, p. 114).

Tendo percorrido sobre esses quatro eixos da educação transformadora, estamos aptos a investigar a relação deles com as formulações contemporâneas sobre o trabalho de leitura literária. Observando as referências que pautam o atual movimento brasileiro de renovação educacional, das quais apresentamos alguns trechos anteriormente, percebe-se que as menções a atividades envolvendo literatura são bastante raras, o que indica que esse objeto talvez não tenha sido percebido ainda como uma potência de construção de formas de aprendizado alternativas. Passamos, portanto, na seção seguinte, orientados pelos quatro fatores que já explicamos, a explicitar o caráter transformador que se evidencia no atual debate sobre ensino de literatura.

## LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Já há algum tempo se coloca diretamente em questão o potencial da leitura literária como componente indelével da humanização do indivíduo, ao menos no contexto brasileiro. Se lembrarmos que a clássica conferência de Antonio Candido sobre o direito à literatura é publicada em 1988, podemos afirmar que esse debate é tão ou mais antigo quanto a renovação da abordagem sobre o ensino de literatura na escola, conforme abordamos no início deste artigo. Deve ser possível, portanto, tomar em primeiro plano essa perspectiva e verificar de que maneira a leitura de literatura vem sendo concebida como uma experiência escolar transformadora. Os quatro critérios que desenvolvemos na seção anterior facilitarão os recortes.

Os processos democráticos de escolha de objetos de aprendizado talvez seja o primeiro fator entre os quatro que aparecem na literatura acerca do tema. Zilberman, baseada na concepção de leitura como atividade encerrada em si mesma, levanta o problema de escolha das obras para leitura na escola e declara explicitamente que “a compreensão e o posicionamento diante das

necessidades dos alunos devem presidir a escolha dos textos e a leitura deles”, o que, para a autora, “pressupõe que os alunos aprendam a exteriorizar seus interesses e a fazer ouvir sua voz” (ZILBERMAN, 1991, p. 118). Vê-se que a autora legitima a participação dos estudantes no processo de escolha, embora, a rigor, essa sugestão não seja ainda radical, pois a figura do professor permanece como filtro das manifestações estudantis, persistindo alguma separação entre os momentos de participação e os de deliberação.

Mais recentemente, no trabalho de Magalhães, essa concepção se aprofunda, pautando-se as chamadas “leituras de livre escolha” e defendendo-se sua importância para o desenvolvimento do leitor na escola:

[...] a escolha dos livros deve ser uma prerrogativa dos alunos, sempre que possível. Não está em jogo se os alunos leram este ou aquele livro, mas se eles leram com prazer o que se propuseram a ler. Não está em jogo se os alunos escolheram os livros por motivos “nobres”, mas que, dentro das suas limitações, necessidades e desejos, conseguiram ler na íntegra e com prazer o que escolheram ler (MAGALHÃES, 2008, p. 126-127).

Vê-se que a autora, além de enunciar uma ruptura com relação ao anteriormente formulado por Zilberman (1991), instaurando uma participação direta dos estudantes na escolha e no planejamento do trabalho com as obras, aproxima-se de uma concepção cara às escolas transformadoras, conforme expusemos na seção anterior: a ideia de que a autonomia de decisão e participação, ainda que imperfeita e limitada, é desejável justamente por proporcionar o desenvolvimento de si mesma. Do mesmo modo que na escola Politeia, as propostas e decisões dos alunos em assembleias se mostravam sempre com necessidade de ajustes, mas não obstante os professores insistiam em proporcionar esse espaço a eles, com a convicção de que o aprendizado dos limites só poderia acontecer coletivamente, a formulação de Magalhães (2008) abdica do sentido mistificado de leitura de “boas” obras ou de obras “importantes” com que os professores costumam conceber a literatura na escola, em prol de uma crença na autonomia estudantil como condição de possibilidade da formação do leitor. Supõe-se, assim, a ideia de que só se aprende a ler lendo efetivamente e, para que se leia efetivamente, é necessário haver abertura ao desejo e desapareço de idealizações.

Também no âmbito do debate sobre ensino de literatura, caminha paralelamente com a defesa de processos democráticos a postulação da necessidade

de procedimentos dialógicos no trabalho com as obras literárias. Rezende e Oliveira (2016) abordam uma experiência que se associa diretamente a esse ponto de vista. Em um trabalho de leitura literária realizado com estudantes adolescentes, em que a obra escolhida fora *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, as autoras relatam que uma interpretação bastante acurada e original do texto foi possível em decorrência da recuperação, por meio do diálogo constante, de experiências de leitura que os jovens já traziam de casa, basicamente de *best-sellers* infantojuvenis. Com base nesse relato, as autoras problematizam:

Trata-se de continuar excluindo o sujeito leitor da escola, o que paulatinamente tem excluído também a literatura, ou de efetivamente incluí-lo nesse espaço? Como a inclusão é nossa proposta, faz-se obrigatório entender [...] as práticas de leitura dos jovens fora do ambiente escolar. Se [...] é impossível se tornar leitor sem antes vivenciar os processos de identificação, a maior parte dos alunos [...] são incapazes, sem a mobilização de um repertório próprio e sem um investimento pessoal em obras que instiguem a identificação e o prazer, de conseguir distanciamento [...] para construir um saber literário (REZENDE; OLIVEIRA, 2016, p. 164).

A mesma concepção dialógica tem Rouxel (2014), que, ao sugerir o trabalho com os chamados “textos de leitor”, recriações subjetivas de cada aluno baseadas na obra lida, defende que as salas de aula se constituam em “comunidades interpretativas”, um mecanismo solidário em que cada leitor pode aprender mais sobre si mesmo, sobre a obra e sobre os demais, pondo-se em primeiro plano a diversidade de pontos de vista:

[Na comunidade interpretativa] se instauram trocas sobre as leituras singulares. Sua confrontação abre o debate sobre os pontos comuns, as semelhanças e, por vezes, as dissonâncias. O plural, a mobilidade das significações, a vida do texto literário são, assim, colocados em evidência. A concordância das mentes se faz sobre um sentido aberto sem forçar os leitores a renunciarem a eles mesmos (ROUXEL, 2014, p. 27-28).

Percebe-se, portanto, novamente em congruência com as práticas das escolas transformadoras, que o diálogo na leitura literária não é defendido como um expediente formal, mas como uma efetiva construção coletiva de caminhos possíveis. Dá-se, por meio dele, a oportunidade de falar, escutar, solucionar tensões e conflitos, ou mesmo de descobrir uma perspectiva que

ainda não aparecera. Dessa forma, são reforçados a própria identidade e o senso de pertencimento à comunidade de leitores, que podem assim criar laços mais fortes e duráveis entre si.

O campo do ensino de literatura também passa, nos últimos anos, por um debate sobre a resignificação do papel do professor. A discussão mais representativa desse critério se encontra no trabalho de Guimarães (2014), que parte de uma crítica à separação entre professor e aluno no relacionamento com as obras, estando o docente mais vinculado ao planejamento sobre ela e o aluno mais voltado ao cumprimento das tarefas planejadas pelo professor. Para a autora, essa concepção distancia o professor dos três fundamentos de seu trabalho, que consistem em “desfrutar de obras diversas; refleti-las considerando sua dimensão afetiva, cultural, estética, histórica; formular meios de abordá-las no contexto escolar” (GUIMARÃES, 2014, p. 59). Assim, o ensino não deve se dar em uma postura burocrática por parte do docente, mas por um “processo contínuo, sensível e reflexivo de apropriação das obras e de indagação teórica e metodológica” (GUIMARÃES, 2014, p. 59).

O que serve de pano de fundo a essa perspectiva é a defesa de uma maior equidade e equilíbrio na relação entre professor e aluno, tendo a leitura da obra como referência para ambos: “tanto o professor quanto o aluno possuem o desafio de experimentar e de conhecer as obras, pelo olhar produzido entre histórias pessoais e alheias, leituras literárias ou não, e saberes sistematizados sobre o universo literário” (GUIMARÃES, 2014, p. 60). Postula-se, portanto, novamente em coerência com a experiência de escolas transformadoras, a figura do professor que não detém todo o saber, que estimula o aluno a investigar e construir seu conhecimento e que, ocasionalmente, corrige e redireciona o olhar do leitor menos experiente com base em seu saber privilegiado em torno do texto artístico.

Em relação ao engajamento subjetivo do estudante, pode-se afirmar que, talvez, entre os quatro critérios que elegemos, este seja o aspecto mais presente nos trabalhos recentes sobre literatura na escola, baseado em uma influência decisiva de pesquisadores franceses. Esses autores trazem para o debate sobre o tema modos analíticos próximos da psicanálise, de forma que se abre uma investigação sobre como se manifestam na leitura o sujeito e seus constituintes psíquicos de desejos, traços acidentais, associações subconscientes etc. É Rouxel (2012) que inicia essa abordagem, afirmando que a cognição é apenas uma

parte da relação do ser com a obra e que a ênfase nesse caráter cognitivo não alcança a totalidade da experiência de leitura. Ao contrário, “o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278).

Langlade (2013), na mesma direção, fornece alguns aspectos sob os quais esse investimento subjetivo acontece. Recuperando relatos de autores consagrados que deixaram escritos sobre sua relação com os livros que leram, o autor afirma que o leitor real é múltiplo, complexo e misterioso, é

[...] um leitor construído pelas experiências de leitura fundadoras [...], leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada [...], leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos [...], leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida [...] (LANGLADE, 2013, p. 29-30).

Esses traços de leitura, que vão surgindo de maneira mais ou menos marcada ao longo do contato com a obra, parecendo às vezes quase um acidente, uma coincidência, são, na visão desses autores, o que efetivamente forma o leitor, o que o faz “sonhar demoradamente” e desejar ler mais. Eles constituem a chamada “leitura cursiva”, que se distancia dos saberes preparados de antemão pela escola para desenhar-se em linhas curvas, ao sabor da subjetividade. Quando essas leituras são permitidas e acolhidas, o que se realiza, para Rouxel, é “um espaço de liberdade para o sujeito leitor” (ROUXEL, 2012, p. 276). Tais conceitos mais uma vez entram em consonância com os relatos de escolas transformadoras, em que as vontades e sonhos pessoais, quando valorizados dentro do processo pedagógico, geram experiências significativas para os estudantes, permitindo a realização, o autoconhecimento e o aprendizado dos conteúdos escolares.

## CONCLUSÃO

Com base na discussão realizada neste artigo, podemos afirmar que os debates sobre a educação transformadora e sobre o ensino de literatura, apa-

rentemente ainda sem diálogo entre si, têm vínculos muito claros entre seus princípios, seus métodos e suas prospecções. É possível afirmar, portanto, que tanto a educação transformadora pode encontrar no trabalho com a literatura um componente a mais para seus processos críticos ao modelo escolar vigente quanto a leitura literária pode buscar entre as pesquisas sobre inovação educacional um caminho potente de aprofundamento dos paradigmas teóricos e das experiências práticas que já circulam no campo. O fato de o desenvolvimento dessas duas áreas de investigação estar acontecendo muito próximo um ao outro no tempo, como demonstram os estados de arte que cunhamos, em que a maior parte das obras surge a partir da segunda década do século XXI, pode ser um catalisador a mais para o intercruzamento delas.

Observando as consequências desse debate especificamente para a leitura literária, que é, afinal, o objeto que nos interessa em última instância, talvez devamos falar, para usar um termo caro aos construtores da educação renovada, de uma busca pela *desescolarização*<sup>2</sup> da literatura. Insinua-se, baseado no material que analisamos, que a literatura tem mais a perder que a ganhar quando se vincula a contextos de educação tradicional. Talvez as experiências de leitura que ora fazemos dentro da escola precisem se assemelhar cada vez mais a trabalhos com a literatura realizados *fora* da escola. A obra de Michèle Petit é um exemplo de relato de inúmeros episódios de transformação pela literatura em espaços não escolares, que demonstram, na voz de uma mediadora cultural argentina citada pela autora, que a leitura:

[...] é uma atividade maior do que “ler livros” [...], é se sentir desconcertado ante o mundo, procurar signos e construir sentido. Para ler dessa maneira, com essa intensidade, é fundamental poder estar desocupado, disponível, não temer o vazio. E quando a programação da vida é muito rigorosa, parece que não há fissura ou lugar onde se sentir desconcertado, perplexo, questionador, inquieto por tudo o que nos cerca (PETIT, 2010, p. 290-291).

Abrimos, portanto, com este artigo, uma linha de investigação promissora, que deve ser desenvolvida posteriormente, desvelando os sentidos do literário em ambientes escolares abertos às vozes subalternas, ao diálogo, à mudança de posturas e à subjetividade.

2 O termo, utilizado em vários projetos que discutem educação transformadora, foi criado pelo teórico austrocroata Ivan Illich, na obra *Sociedade sem escolas*.



# Theoretical-methodological interchanges between literary reading and transformational education

## Abstract

This article discusses possible theoretical-methodological interchanges between the literary reading in school and the paradigms of a transformational education, defined from the contemporary researches and experiences in the Brazilian educational movement. We define that the paradigms of the two fields of knowledge intersect from four criteria present in both: the search for democratic processes of establishment of learning objects, the dialogical procedure of knowledge construction, the re-signification of the role of the teacher as a permanent researcher of learning issues and the defense of the student's subjective engagement in the pedagogical process.

## Keywords

Reading. Literature teaching. Transformational education.

## REFERÊNCIAS

ASHOKA; INSTITUTO ALANA. *O ser e o agir transformador*: para mudar a conversa sobre educação. São Paulo: Ashoka, Instituto Alana, 2017.

BARRERA, T. G. S. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

EHLERS, A. C. S. T. *et al. Educação fora da caixa*: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis: Bookess, 2015.

ESCOLA DA PONTE. *Site oficial*. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/>. Acesso em: 8 maio 2019.

FERREIRA, J. F. F. *Leitura de poesia e cordel na escola*: uma proposta pedagógica para a experiência da literatura como humanização, memória e pertencimento. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

GHANEM, E. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, set. 2012.

- GRAVATÁ, A. *et al.* *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.
- GUIMARÃES, K. N. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. *In: ALVES, J. H. P. (org.). Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 55-73.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.
- MAGALHÃES, H. G. D. A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 119-128, dez. 2008.
- PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- REZENDE; N. L.; OLIVEIRA, G. R. Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. *Diadorim*, Rio de Janeiro, n. 18, v. 1, p. 159-171, jan.-jun. 2016.
- ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan.-abr. 2012.
- ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. *In: ALVES, J. H. P. (org.). Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.
- ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, v. 14, p. 11-22, dez. 2008.