

Artigo / Article

A literaturização da escola a partir de uma experiência com Machado de Assis no Ensino Básico

The literaturization of the school based on an experience with Machado de Assis' literary productions in Middle and High School

Edcleberton de Andrade Modesto* 

edcleberton@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6632-5997>

Izandra Alves** 

izandra.alves@feliz.ifrs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-6063-3753>

Resumo

Este artigo discute perspectivas prático-metodológicas acerca do trabalho de leitura do texto literário canônico na escola. A atividade aqui posta em discussão refere-se a um estudo de caso realizado com duas turmas do Ensino Básico, uma do 9º ano da rede municipal e outra do 2º ano técnico integrado ao Ensino Médio de rede federal. O que se discute, então, são os modos como a literatura canônica pode chegar até os estudantes por meio da escola. Além disso, procurou-se identificar como o processo de organização e sistematização da literatura no contexto escolar, na maioria das vezes, compartimentalizada, impossibilita a sua efetiva presença como agente de transformação e acesso ao conhecimento sobre o mundo.

Palavras-chave: Ensino; Leitura; Literatura canônica; Extensão; Transformação.

Abstract

This paper aims to discuss methodological and practical perspectives concerning the reading of canonical literary texts at school. The current investigation presents a case study undertaken with two groups of students; the first group included eighth-grade students from the municipal school system; the second one, on the other hand, encompassed junior high technical High School from the federal education system. Furthermore, this research also intended to identify how the organization and systematization processes of literature

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Feliz, RS Brasil.

in the education setting, most often in a compartmentalized manner, preclude its effective presence as a transforming agent and the access to knowledge about the world.

Keywords: *Teaching; Reading; Canonical literature; Extension; Transformation.*

Considerações iniciais

Segundo Zigmunt Bauman (2020), o professor é um especialista da aventura interior, o artesão do tempo, mão que dá as cartas para a juventude. Ao mesmo tempo, Jorge Luis Borges (1998) diz que a leitura é a construção de um espaço que transita entre o real e o imaginário. Já para Ricardo Piglia (2006), a literatura é o que dá forma à experiência vivida, constrói-a como tal e a antecipa. Isto posto, ao se levar em consideração tais assertivas, é percebida a existência de uma tríade essencial ao ensino, na qual a relação entre professor, leitura e literatura desencadeia a formação do aluno enquanto cidadão capaz de refletir e questionar a si próprio e a sua realidade circundante.

No entanto, cumpre ressaltar que o ensino de literatura, na maioria das escolas, destoa do que é proposto pela BNCC (BRASIL, 2018) por motivos que vão desde o despreparo dos profissionais até a organização curricular ainda não adaptada à nova proposta, o que força a escolarização do texto literário, ao invés de haver a literaturização do espaço escolar. Esse tão almejado processo colocaria o texto literário no centro da aprendizagem e construção de saberes que são, na verdade, o que movem e co-movem a escola enquanto promotora e formadora de leitores. Contudo, o quadro desolador, que transforma o texto literário em motivo de pedagogizações não é generalizado, mas é real. Frente a esse problema, este trabalho tem como objetivo discutir a necessidade de uma desconstrução da escolarização do texto literário, o qual muitas vezes é visto e utilizado pelo professor como pretexto ou subterfúgio para se discutir outro assunto. À luz deste preceito, surge a seguinte hipótese norteadora deste debate: a escolarização da literatura cria a estranha inversão na qual o estudante não entra em contato com os textos literários e todas suas possibilidades de fruição e efeito estético, mas sim, por meio disciplinar, pedagogizante ou puramente instrucional.

A base para este trabalho partiu de uma ação do Projeto de extensão intitulado: “Experiências de leitura em espaços de crise¹”, que teve como protagonistas os alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio da rede federal e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

¹ Projeto cadastrado no sistema Sigproj com o número 346653.1931.164570.11022020, aprovado no EDITAL IFRS nº 65/2019 – Registro de ações de extensão – Fluxo Contínuo 2020. Este projeto extensionista realiza diferentes atividades relacionadas à leitura e outras manifestações de arte junto àqueles grupos que, ao seu modo, vivem momentos ou se encontram em espaços de crise (PETIT, 2009). As ações compreendem a leitura de distintos textos verbais ou não verbais, contação de histórias, oficinas de produção escrita, competições de *slam*, chás literários, entre outras atividades realizadas tanto em espaços formais como não formais de leitura. Dessa forma, busca contribuir para a ressignificação daqueles que, por se encontrarem isolados devido à pandemia do COVID-19, bem como distantes do convívio familiar e social no sentido amplo (idosos em asilo e adolescentes privados de liberdade), veem-se com diferentes conflitos interiores (adolescentes em geral) ou ainda os pequenos que estão descobrindo o mundo das palavras e das letras (crianças).

II da rede municipal, do município de Feliz/RS. Dessa forma, considerando o momento atípico do contexto real em que todos se encontravam por conta da pandemia provocada pelo Covid-19, o próprio objeto desse trabalho se ampliou. Assim, a ideia de promover o acesso à literatura, mais especificamente a clássica, em tempos pandêmicos quebrou as fronteiras do isolamento social através da internet com um “*surf* literário virtual”, mostrando novamente que

a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

Nesse sentido, ao explicitar os pressupostos acima em consonância com a reivindicação de que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional, este trabalho justifica-se por conta da relevância de ter nas ações extensionistas a possibilidade de contato com a comunidade externa, a partir do acolhimento de temática tão cara ao ensino hoje: a leitura literária. Assim, ao buscar analisar essas particularidades concernentes à prática pedagógica, o tópico a seguir elucida as principais diferenças entre escolarização da literatura e literaturização da escola, enfatizando-se a necessidade de adotar este último nas metodologias de ensino. Logo, fazem-se necessárias as reflexões de Magda Soares (2014), Rildo Cosson (2018), Jorge Larrosa (2011; 2016) e Antonio Candido (2011) além de textos basilares, como a BNCC que serviram de ancoragem teórica para as discussões.

1 A escolarização da literatura ou a literaturização da escola?

A escola é, em sua essência, uma instituição organizada de acordo com os interesses dos grupos sociais com os quais intimamente dialoga e, ao mesmo tempo, muitas vezes sem nem se dar conta, representa. Sua estrutura leva em conta aspectos peculiares daqueles que a frequentam como, por exemplo, as semelhanças que possuem entre si. Os alunos são classificados por idade, por séries; muitas vezes são divididas as turmas mais fracas daquelas entendidas como mais fortes, por classes sociais – afinal, é inegável que existe uma escola para pobre e uma escola para ricos – e, algumas escolas mais conservadoras, em pleno século XXI, conseguem manter a separação por gênero. Sendo assim, a mesma fragmentação se estende para o ensino por ela oferecido. Os saberes da escola são, em sua grande maioria, conhecimentos que não fazem sentido para o aluno, porque não dialogam, não se inter-relacionam.

Somos sabedores dos inúmeros desajustes que o currículo escolar apresenta, na atualidade, no que diz respeito à adequação de conteúdos à realidade e interesse de seus alunos, que são (ou deveriam ser) os verdadeiros protagonistas do aprender. Nesse sentido, Magda Soares (2014) aponta que “a estreita relação entre letramento e escolarização controla mais do que expande o conceito de letramento, e seus efeitos sobre a avaliação e medição do letramento

são significativos [...]” (SOARES, 2014, p. 85), isto é, a relação entre letramento e escolarização nem sempre é pacífica. Isso porque a escola, com suas regras, normas e conceitos pré-definidos não aceita os diferentes saberes de seus alunos e, por esse motivo, aqueles que não correspondem aos determinados e aceitos pela escola como sendo os legítimos são, então, excluídos do grupo dos letrados do sistema escolar.

O que intriga pesquisadores da área da leitura literária na escola, ao se depararem com o modo de uso da leitura, da escrita, da interpretação e da oralidade letrada, que são os saberes ditos escolarizados, é que os frequentadores deste sistema não são considerados pela escola como usuários autônomos da língua escrita, pois não dominam as normas e as regras por ela estabelecidas. Contudo, fora da escola, “existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade” (SILVA, 2019, p. 36). Como a escola não oferece acolhida para essas distintas e múltiplas expressões culturais, o espaço da rua é o que capta e engaja os sujeitos e/ou seus grupos sociais. Todos esses motivos tornam os letramentos empregados nessas atividades múltiplos e críticos, acomodando seu uso o tanto quanto for necessário ao contexto de prática. Uma pena que o ambiente escolar não está preparado para ser o palco onde este diálogo possa acontecer e transformar-se em compartilhamento de saberes.

Diante dessa realidade, enquanto educadores, percebemos que a escola tradicional possibilita pouca abertura para a expressão das individualidades em seu ambiente. Os gostos e os referenciais culturais dos adolescentes, na maioria das vezes, são sufocados pelo programa curricular imposto pelo sistema educacional. Nesse sentido, oportunizar o conhecimento e a prática de diferentes leituras e manifestações artísticas é uma ponte para aproximar leitores aos livros. A escola sempre foi e, atualmente em especial, é a organização que torna possível o embate entre vozes que clamam por serem ouvidas e aquelas que sempre foram, de modo que é inevitável, se facilitarmos o acesso às diferentes fontes de conhecimento, que aconteça o abalar das estruturas escolares (e sociais) como um todo. Isso não quer dizer que devam ser afastados do currículo e do conhecimento dos estudantes aqueles consagrados textos que compõem nossa identidade artístico-cultural, pelo contrário, é na escola que eles devem ser dados a conhecer, porém, em diálogo com obras e autores silenciados ao longo do tempo. Além disso, esse encontro deve incluir os contemporâneos, tão importantes para que se construam as pontes entre o passado, o presente e o futuro.

Somos sabedores, contudo, de que o abalo nas estruturas de poder da instituição escolar não é bem visto e aceito pelo sistema que não tem interesse algum em contribuir para uma aprendizagem integradora e humanizadora. Uma das pontes para o acesso a essa transformação nas escolas é a Literatura. A palavra usada em sua forma de arte poética de linguagem, quando trabalhada nos espaços escolares não somente como forma de periodização ou como cumprimento de lista obrigatória de livros para vestibulares, pode adquirir força libertadora de tantas vozes ali contidas. Ela abre possibilidades para que as diferentes práticas culturais ganhem lugar neste espaço de saber normatizado.

Mesmo priorizando a ordem e a disciplina e buscando padronizar os que a frequentam, a escola é, inegavelmente, um ambiente pautado pelas diferenças, e o mesmo acontece com os conhecimentos. No que diz respeito à Literatura, por exemplo, a grade curricular insiste em despejar autores e obras que nem sempre vão ao encontro dos gostos e dos desejos de leitura dos adolescentes do século XXI. O professor, entre o dever de cumprir o currículo e o desejo de que seus alunos tornem-se leitores, por muitas vezes, não sabe como agir e cede à pressão do sistema.

Nesse sentido, a nova organização nacional do Ensino Básico, a BNCC (BRASIL, 2018), traz alterações consideráveis nessa forma de trabalho com a Literatura. Atualmente a área vê-se inserida no grupo nomeado Linguagens e suas Tecnologias, inexistindo como disciplina específica. Dessa forma, o documento, ampla e genericamente, menciona o trânsito do ensino da literatura como pertencendo e envolvendo as demais disciplinas que compõem o grupo: Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa.

Na introdução do documento, ao referir-se ao campo das linguagens, há, explicitamente, a definição de que a Literatura é uma arte dentre outras e, por conta disso, precisa estar em diálogo com práticas de linguagens com as quais tem íntimas relações por conta de suas características estéticas. Nesse sentido, o documento abre para uma mudança no modo de compreensão do que passa a ser o literário. Trata-se de analisar os modos discursivos da modernidade sob um viés democrático, aberto, e que possibilite a leitura do mundo através de diferentes textos e, assim, a concepção de literário é ampliada e equalizada.

Um dos pontos que destacamos aqui, por conta de ir ao encontro do que o artigo se propõe a discutir, e que é muito claro no documento, é a tentativa de equilibrar o que é tradição, disciplina e clássico com inovação, fruição e *best-sellers*. O antigo e o novo são postos lado a lado em diálogo, e não em oposição. A sintonia com os campos de interesses juvenis é destacada na BNCC (BRASIL, 2018) como forma de aproximação de diálogo com esse público tão afastado da leitura literária. Então, o investimento na difusão do literário através de mecanismos e instrumentos digitais mostra-se como desejo de alcançar o público leitor jovem conectado a diferentes redes de signos e práticas leitoras.

Diante dessa realidade apresentada no documento que norteia o ensino da Literatura e contrapondo com a realidade do ensino público brasileiro, percebe-se a dualidade: as escolas terão maior abertura e flexibilidade na organização curricular do ensino da Literatura, contudo, os professores, em sua maioria, não tiveram a formação acadêmica oferecida pelos cursos de licenciatura voltada para essa organização descentralizada e pautada no envolvimento com as demais disciplinas do bloco que compõe as Linguagens e suas tecnologias. Assim, como realmente garantir ao aluno o direito ao contato com o texto literário na escola?

Nesse sentido, ao discutir acerca do ensino da Literatura como prática escolar, o pesquisador Rildo Cosson (2018) sinaliza que a Literatura e a educação não possuem uma relação pacífica e enfrenta um de seus piores momentos, uma vez que segundo ele “para muitos

professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular” (COSSON, 2018, p. 20). Para compreender como essa fragmentação e mesmo a negação da importância da Literatura na sala de aula influenciam a formação – ou a não formação – do aluno leitor/escritor, é necessário compreender por que ela ocorre.

Em *Era uma vez... na escola* (2001), a professora Vera Teixeira de Aguiar aponta que, à medida em que a escolarização e, em consequência, o número de alfabetizados expandiu-se pelo país, as escolas tiveram mais acesso aos livros literários infantis e juvenis. Porém, menciona que a Literatura nem sempre contribuiu para a emancipação desses jovens leitores e, em sua maioria, transformou-se em produto de consumo, perdendo seu sentido crítico e emancipador de sujeitos. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta para um caminho que conduz o ensino das linguagens a essa emancipação. No entanto, as instituições de ensino responsáveis pela formação dos professores mediadores de leitura precisam agir contra o tempo para contribuir para que esse processo seja, realmente, efetivado. É neste ponto que a literaturização da escola abre-se como possibilidade real de efetivação do processo emancipador do estudante através do texto literário.

Quando se trata da alfabetização, iniciada no Ensino Fundamental, Cosson (2018) aponta que nessa etapa de ensino, o conceito de Literatura torna-se extremamente amplo e subordinado aos interesses do ambiente escolar. Isso porque

[...] a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. (COSSON, 2018, p. 21).

Já no Ensino Médio, no entanto, o Ensino de Literatura fica limitado à Literatura Brasileira e, ainda, encarregando-se de um programa fragmentado em períodos puramente historiográficos e ultrapassados. Assim, Cosson afirma que o ensino da Literatura se dá “usualmente em sua forma mais indigente, quase apenas como uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores” (Cosson, 2018, p. 21). Com os novos rumos orientados pela BNCC (BRASIL, 2018), então, essa cronologia e História da Literatura seria substituída pelo ensino da Literatura tendo o texto literário como centro.

A disciplina de Literatura ocupa, hoje, uma carga horária de, normalmente, um período por semana e “são aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos” (COSSON, 2018, p. 22). Nesse contexto, raras são as oportunidades da leitura de um texto integral ou mesmo de uma leitura que atenda aos interesses do estudante; a apreciação estética e a fruição da obra são quase nulas, em detrimento à aplicação de algum conteúdo específico que cumpra as metas do professor.

Falta tempo e apoio para a leitura. Falta colocar a leitura como centro do ensino na escola. Acredita-se que, mesmo que as escolas mudem sua organização curricular, diluindo os saberes literários entre as disciplinas que lhes são afins, ainda será pouco se não colocarem a leitura do texto literário como centro. A escolarização da leitura literária, ou a literaturização da escola, conforme menciona Jorge Larrosa (2011), precisa acontecer efetiva e afetivamente, ou seja, ler um texto machadiano ou um *rap* deve ser prática comum e natural na escola e de interesse e apoio de todas as áreas do conhecimento, pois faz parte do que Antonio Candido (2011) defende como direito incompressível que contribui para a nossa humanização.

As críticas ao ensino de Literatura, hoje, não estão ligadas ao ensinar literário, mas à forma como isso tem sido feito. Como aponta Magda Soares (2006), é inevitável que a Literatura seja escolarizada dentro das escolas, uma vez que é a essência delas o escolarizar, transformar os conhecimentos de fora dos ambientes formais de educação em saberes organizados didaticamente.

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar 'saber escolar', se escolarize e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2006, p. 21).

Ao longo de todo o percurso escolar, que acompanha o processo de desenvolvimento do sujeito, o que se pode notar é que os saberes da escola – inclui-se aqui o saber literário – sempre estiveram, e ainda estão, cada vez mais distantes da realidade dos alunos. Isso porque sua participação na escolha dos textos, por exemplo, é quase sempre nula. Seus gostos praticamente são negligenciados e raramente contemplados. Dessa forma, os saberes da escola e os saberes dos alunos estão muito distanciados. Literaturizar a escola, significa, então, colocar o texto literário no centro dos debates, das ações pedagógicas, do aprender.

Infelizmente, em muitos casos, o que se vê é que os textos literários, “quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes estudados” (COSSON, 2018, p. 22). Estes textos apresentam-se, ainda, “sob forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados” (SOARES, 2006, p. 25). A seleção desses fragmentos está ligada aos fatores de seleção das obras que serão utilizadas para determinados fins. Assim, fragmentados e distantes dos interesses de leitura dos jovens, não cumprem com sua função criativa e interpretativa, sem falar em sua função de desalienação.

O fator tempo é um dos fortes componentes que não auxiliam na literaturização da escola. As grades curriculares espremam as ações de leitura de forma a fragmentar e/ou destinar dia, hora e minutos para este fim, quando, na verdade, todas as disciplinas deveriam partir dela para discutir outros aspectos que com ela dialogam.

Neste contexto, não é incomum que os professores optem por seguir o livro didático por inúmeros motivos, que vão desde a sobrecarga de trabalhos e turmas até a desmotivação por conta das políticas públicas voltadas à educação. Assim, faz-se necessário deitar o olho crítico

aos textos que nele se encontram pois, em sua maioria, são escritos para atender a determinados interesses pedagógicos. Magda Soares (2006) denominou esses textos como pseudotextos, fragmentos que muitas vezes não são realmente textos, uma vez que não há nem mesmo uma preocupação em constituir uma sequência de frases com sentido. O que se constata, então, é que aquela literatura serve, apenas, para explicitar algum conteúdo gramatical.

É importante salientar, entretanto, que não se trata de ler por ler, é necessária, sim, uma sistematização da leitura literária. Como já apontado, inclusive embasado por um documento regulador, a escolarização da literatura é inevitável, pois não há como não escolarizar algo que ocorre e se desenvolve dentro do ambiente escolar, o que acontece, no entanto, é que esse processo se dá de maneira inadequada. Se os projetos pedagógicos das escolas colocassem o texto literário como ponto de acolhida e/ou ponte de discussão dos demais conteúdos e saberes escolares, teríamos a literaturização da escola e esta, por sua vez, estaria contribuindo para a não fragmentação dos conhecimentos e a formação plena do estudante com base na humanização defendida por Antonio Candido (2011), através da Literatura.

A leitura literária na escola acaba sendo guiada ou pelo livro didático – que como já foi apontado, quase sempre faz uma didatização errônea do texto literário –, pelos cânones muitas vezes não lidos nem mesmo pelo professor e até mesmo pela moda, decidida e influenciada pelas editoras. O que destacamos aqui não é que os cânones não devam ser lidos, muito pelo contrário, se não forem indicados, apresentados e mediados pela escola, onde serão, se a maioria dos brasileiros não têm acesso a livros? O que defendemos é um encontro entre os jovens e a leitura que priorize as múltiplas vozes do texto, do autor e do leitor, em consonância com o mundo. Assim, como menciona a pesquisadora Sarah Ipiranga (2019), é “indispensável que se fuja dos modelos meramente informativos de leitura e análise, pois eles não operam uma real transformação nos modos de pensar nem ampliam a capacidade de abstração e reflexão” (IPIRANGA, 2019, p. 06). Se o professor seguir os modelos até então oferecidos pelos livros didáticos, que fragmentam os textos canônicos e pouco mencionam as relações com as vozes da atualidade que dialogam com os clássicos, certamente, estarão em lados opostos, os jovens e a leitura.

2 A leitura machadiana na pandemia: experiência na crise

O ano de 2020 trouxe para os profissionais da educação mais um grande desafio: ensinar sem estar junto, sem olhar, sem tocar, sem sentir. O confinamento da população mundial em suas casas-gaiola levou o ensino a buscar formas de romper as barreiras espaciais e chegasse até cada estudante, por maior que fossem suas dificuldades. Somos sabedores de que muitos ficaram para trás, sem acesso ao mundo digital que agora é uma necessidade global de inserção no campo dos saberes escolares. Assim, muitas foram as reflexões e debates que precisamos levantar a fim de aproximar a escola e seu papel fundamental de contribuir no processo de humanização através da leitura e das diferentes formas de arte, mesmo sabendo que muitos ficaram “à beira do caminho.”

As reflexões que fizemos ao longo deste período giram no sentido de que, em confinamento, buscamos, desesperadamente, a nossa essência. Temos tempo. Damo-nos tempo. Concedemo-nos tempo. E nessa procura, deparamo-nos com o inútil. Ao sermos inseridos em nossas casas, de certo modo, fomos também forçados a perceber que, como explica Núcio Ordine (2016), é nas sutilezas das atividades consideradas supérfluas, desnecessárias e inúteis que podemos encontrar sentido para nossas ações e, quiçá, alguma felicidade em realizá-las e vivenciá-las. Tratam-se de atividades como, por exemplo, ouvir atentamente uma canção, dançar, ler um conto, um poema, um romance ou visitar – mesmo que *online* – um museu de arte. Estas ações podem abrir possibilidades reais de motivação para que possamos pensar um mundo melhor, para cultivarmos a utopia de poder amenizar, se não eliminar, as injustiças às quais assistimos propagarem-se e as desigualdades que atordoam (ou pelo menos deveriam) nossas consciências. Temos a oportunidade de, nessa busca pela essência através do inútil, dar-nos conta do que realmente nos é útil. Temos a possibilidade de ver que as atividades que nunca “serviram para nada”, de acordo com os valores estabelecidos pela sociedade do consumo e do capital, serão, agora, neste momento de crise, as responsáveis por nos tirar da prisão e do confinamento de nós mesmos. Elas viabilizam a suspensão da condição de prisioneiros/isolados/confinados e nos levam para outros lugares capazes de nos aliviar, de nos acalmar, de nos tranquilizar, ou então instigam a pensar, a criar, a opinar.

Essa utilidade ou relevância que o inútil, de repente, passa a ter, não somente no pequeno núcleo onde estamos inseridos, mas em todo o mundo, caminha ao encontro da teoria da pesquisadora francesa Michèle Petit (2009) acerca da importância que tem a leitura em momentos de crise. O mundo enfrenta hoje um período de anormalidade e não estávamos preparados para tal, mesmo sabendo que nós, seres humanos, temos pré-disposição à crise que, segundo a autora, é algo já intrínseco a nós mesmos, pois muitos nascem prematuros (traço de uma crise). Além disso, vivenciar cada fase da nossa vida, para muitos, é um escalar doloroso, uma crise – infância, adolescência/puberdade, gravidez, velhice; somos frágeis em diversos pontos e essas marcas permanecem conosco por toda a vida. Assim, para cada fase de crise, buscamos alternativas diversas para o enfrentamento.

A fim de confrontar com a crise instalada em cada um de nós e no mundo como um todo, buscamos vivenciar experiências através do inútil de que fala Ordine (2016). A leitura passa a ser, então, estratégia utilizada pelos professores a fim de aproximar estudante x escola x família como maneira de auxiliar no equilíbrio de cada um. Nesse sentido, Jorge Larrosa (2011) aponta que a experiência com a leitura tem relações de significação que podemos estabelecer com a palavra. Assim, podemos, então, nos assegurar de que a experiência, pelo menos no tocante à sua carga semântica, tem grande e ampla possibilidade de ação/transformação para aquele que se predispõe, que esteja aberto a ela. E, assim, espera-se que, uma vez transformado, terá a certeza de que poderá contribuir para a formação/transformação de outros, pois a verdadeira experiência, a nos acontecer, ou a “nos passar”, como diz Larrosa (2016), por ser passional, faz-nos rir, chorar, tremer, ou seja, desperta sentimentos e emoções que transbordam em nós e não há como aprisioná-los. Segundo o autor,

a experiência é subjetiva; ela move aquilo que ele chama de princípio de transformação porque o sujeito está aberto à sua própria mudança; tem a possibilidade de experiência de sua própria transformação.

Dessa forma, propor a leitura de um texto machadiano para alunos do nono ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio foi a estratégia encontrada pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura responsáveis pelas duas turmas (da rede municipal e da rede federal de ensino) para, através do ensino da Literatura, fazer perceber o acolhimento que a palavra em forma de arte pode oferecer em momentos de crise. Através de um projeto de extensão realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Feliz, coordenado pela professora titular da disciplina de Português e Literatura da referida turma, o encontro entre o nono ano da Escola Municipal de Feliz, Alfredo Spier, e os alunos do Ensino Médio, do IFRS, *campus* Feliz, ocorreu, de forma *on-line*, no mês de novembro de 2020.

A proposta de leitura com os estudantes foi o texto *O Espelho*, de Machado de Assis. Essa escolha vai ao encontro do que propõe a BNCC (BRASIL, 2018) para estas referidas turmas, pois o documento aponta a necessidade de ampliar a leitura dos clássicos na escola estabelecendo uma abordagem dialógica e comparativista entre diferentes textos, além de enfatizar a importância deles em si, em relação aos períodos literários aos quais estão vinculados. Essa abordagem dialógica foi a escolhida pela equipe que organizou a ação de extensão, com a contribuição do professor da turma de nono ano, para estabelecer o contato entre os adolescentes e o texto.

Ao encontro das discussões levantadas em capítulo anterior que enfatiza a urgência da postura de ensino de literatura na escola, e que se une às orientações do documento que rege a base nacional comum, a proposta da ação de mediação de leitura com o texto machadiano foi a de possibilitar uma integração de projetos, vivências e experiências nas quais os estudantes deixassem a condição de espectadores/leitores e assumissem a postura de protagonistas/criadores.

Acreditamos na ideia de que a escolha do conto machadiano, possa ser de muito proveito para os estudantes, pois de acordo com Anne Rouxel (2013), o conteúdo existencial de uma obra deixa marcas importantes que contribuem para que tenham um ganho ético e estético, simultaneamente, como é o caso de *O espelho*. Isso porque o texto, considerado clássico, dialoga com o seu tempo. Como explica Ítalo Calvino (2007), ao definir o termo: “13. É clássico aquilo que tende a relegar a atualidade à situação de rumor de fundo sem, no entanto, extinguir esse rumor. 14. É clássico aquilo que persiste como rumor de fundo exatamente onde a atualidade que está mais distante reina soberana.” (CALVINO, 2007, p. 15).

É através do diálogo entre o passado e o presente que está o ponto de interesse dos jovens. Possibilitar que se vejam no espelho machadiano, porém, é tarefa do professor-mediador que é convocado a, com sua inventividade, elaborar dispositivos capazes de interpelar

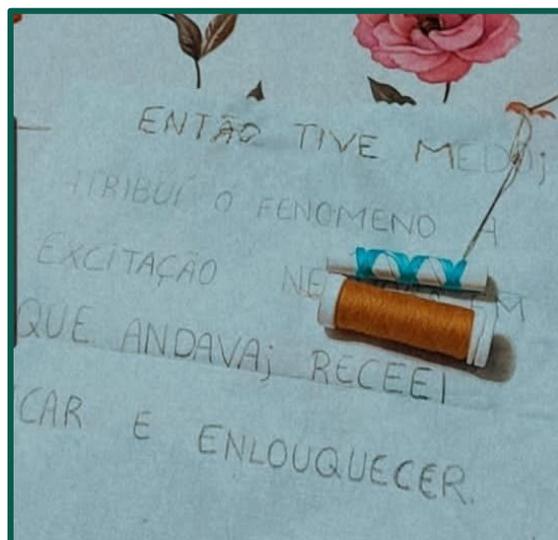
os alunos para a leitura. Mostrar que essa obra escrita no século XIX pode dizer algo aos estudantes do século XXI é o desafio que nos propomos na atividade que denominamos “Entre fios e nós: leitura machadiana na quarentena”.

Pensar o conto machadiano como uma releitura da modernidade que vive entre o que significa ser e o que se aparenta foi o foco de nosso trabalho. Orientamos a leitura integral do texto a ser realizada, primeiramente, de modo individual, posteriormente, como sugestão de conversa/leitura familiar. Durante a leitura, deveriam anotar frases ou expressões que lhes chamassem atenção no texto, seja pela significação ou pela construção linguística. Em encontro síncrono, via ambiente virtual, estabelecemos contato com outros elementos semióticos que dialogam com o texto machadiano; apresentamos (e conversamos sobre) pinturas que destacavam a imagem de pessoas refletidas no espelho; citamos o filme “Alice através do espelho”; questionamos sobre outras possíveis relações da temática com obras que conhecessem. Com um espelho em mãos, através da tela do computador, declamamos o poema “Retrato”, de Cecília Meireles, e conversamos sobre quem somos, quem fomos e para onde vamos.

Neste ponto da discussão é que surgem as redes sociais e a influência que têm na vida das pessoas, principalmente o *Instagram* e os jovens. Projetamos imagens de pessoas famosas em seu dia a dia, em sua “normalidade”, e também “projetadas no espelho mágico do *Instagram*”. Os estudantes comentaram acerca dessa projeção fantasiosa de imagem e de personalidade. Trouxeram inúmeros exemplos de como as pessoas podem esconder dores e lamentações ou, então, fugir de sua realidade através de perfis que espelham uma vida fictícia apenas para agradar os outros e se afirmar como pertencente a um grupo.

Dessa forma, percebemos que quando os textos literários, aqui no caso o canônico Machado de Assis, são apresentados em consonância e articulação com o mundo, com a vida, com a história, com o contexto cultural, social, econômico e /ou político o acesso ao circuito literário se torna fácil, leve, proveitoso e vitorioso. Essa forma de literaturizar a escola, nos dizeres de Larrosa (2011), é o caminho para experiências proveitosas com o texto e, conseqüentemente, consigo mesmos. Os estudantes percebem que podem conversar sobre si mesmos, através de um texto escrito no século XIX. Assim, quando discutimos, anteriormente, a questão da escolarização da literatura, falávamos destes elementos os quais queremos trazer em primeiro plano: o texto literário em diálogo com o presente e o passado e as projeções de futuro sob o olhar dos leitores.

Como forma de mobilizar também a família através da leitura literária em momento de crise, pedimos que os estudantes escolhessem uma frase do texto que tenha atraído sua atenção para, em um pedaço de pano (uma tela), traçar um bordado que representasse nosso encontro machadiano da quarentena (Figuras 1 e 2). Para auxiliar na tarefa, convidamos uma ex-aluna da escola, hoje bordadeira, para participar do encontro e ensinar alguns pontos para os estudantes.

Figura 1. Bordado em construção, feito por uma estudante

Fonte: Arquivo pessoal de Izandra Alves.

A princípio, a tarefa causou desconforto aos alunos, que relataram a dificuldade em fazer um bordado, ou mesmo que nunca haviam sequer costurado alguma coisa. No entanto, após algumas tentativas, afirmaram sentir certo prazer na experiência de realizar a tarefa, ao ponto de bordarem outras coisas para si mesmos. No exercício de bordar a frase que mais os tocou, foi percebido também o poder que tem a Literatura – neste caso o mesmo texto – de despertar diferentes percepções, sentimentos e emoções.

Figura 2. Bordado de uma aluna já finalizado

Fonte: Arquivo pessoal de Izandra Alves.

É nos vários pedaços de pano, cada qual com sua característica e toque individual dado por quem o bordou, que colocamos os fios e os nós de cada um. Esse processo de construção, primeiramente individual, vai se transformar em um trabalho coletivo, em um grande espelho representativo da leitura machadiana que fizemos em momento de confinamento, e que será montado pós-quarentena. Assim, com o propósito de que os estudantes buscassem ajuda de avós, pais e mães para a realização da tarefa, esperamos que esse tenha sido um momento de

conversa sobre histórias, sobre livros e sobre leituras. Assim, trazendo presente os dizeres de Wolfgang Iser (1985), quando menciona que a leitura só se torna prazer se a criatividade entrar em jogo, se o texto oferecer uma chance de pôr nossas aptidões à prova, nosso propósito foi, então, para muito além do prazer proporcionado pela leitura do texto, a motivação para a reflexão; o colocar-se diante do espelho e olhar para dentro de si mesmos.

Ao constatar que a Literatura é um meio de desenvolver a criatividade e a imaginação do leitor através da interação com o texto, essa construção e reconstrução de interpretações, nas palavras de Todorov (2009), “permite compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência” (TODOROV, 2009, p. 33). Mesmo que essa existência esteja, aparentemente, suspensa por uma pandemia, as leituras realizadas tornam-se as pontes de afeto e de memórias que nos conduzem ao interior de nós mesmos e, lá, encontramos o valor de existir.

Considerações finais

A partir da experiência realizada com estes alunos, caberia aqui se questionar, como aconteceu de o ensino de Literatura nas escolas ter-se tornado o que é reproduzido nos dias atuais, em que sua inadequada utilização cria alunos resistentes aos livros. Esse modo de ensino da Literatura pautado na sistematização através do livro didático ou mesmo inserida pela imposição da escola enquanto sistema que determina o que deve entrar ou não no programa de ensino do professor cria, em última instância, a inadequada escolarização da literatura, ou seja, o aluno lerá o texto literário para aprender a gramática ou para redigir textos.

Essa descaracterização do texto literário, perda da essência de si, afasta os alunos do contato com a Literatura e com uma leitura fruidora, estética e instigante, na qual o leitor vivencia e compreende a si e o mundo para muito além da simples decodificação textual. Assim, foi possível observar, mediante as discussões teóricas apresentadas em consonância com o estudo de caso realizado que a concepção do uso do texto literário pode retornar aos centros de debates, ao mesmo tempo em que desmitifica a ideia arcaica da leitura como tarefa escolar, ou leitura como obrigação, uma vez que, como foi possível observar, ela tem essa capacidade de ressignificação de ideias, momentos e experiências.

Ao comparar esta prática aqui mencionada com a escolarização da literatura no seu caráter didático, pedagogizante e tarefeiro – infelizmente, ainda praticado com bastante frequência nas escolas – vemos que o que se instala em muitas, senão na maioria das aulas de Literatura, é um grande entrave que se estabelece no desenvolvimento e formação do aluno, pois, conseqüentemente, o impossibilita em sua construção leitora. Já o professor, enquanto mediador desse processo, precisa compreender a relevância do texto literário na esfera escolar, não se utilizando dele apenas como ferramenta para atingir objetivos gramaticais.

Além disso, outro fator que merece especial destaque diz respeito à utilização do texto de Machado de Assis, um clássico da Literatura Brasileira, no Ensino Básico. A atividade que apresentamos aqui comprova que esses textos podem e devem ser trazidos para a sala de aula da era da pós-modernidade e, principalmente, deve ser lidos por adolescentes. Essa afirmação é ilustrada, através das imagens mostradas anteriormente, pela possibilidade de atualização e de reprodução de trechos do texto que fizeram sentido para eles, os estudantes do século XXI, e que serão a marca do encontro extensionista da quarentena.

Assim, ao vermos que estudantes se reconhecem como personagens machadianas da atualidade que se projetam no espelho pós-moderno, valendo-se do texto de outrora que dialoga com o presente, é o maior exemplo de que a permanência do clássico na escola é uma necessidade e que este é um grande aliado na formação de leitores. Dessa forma, este estudo de caso realizado e, aqui, compartilhado/discutido à luz de importantes teorias nos mostra que é imprescindível que a escola e os seus professores tragam o texto literário para o centro da escola. Ele precisa deixar de ser periferia e subterfúgio para tarefas maçantes e desagradáveis para tornar-se o centro do diálogo, do encontro, do debate e do afeto. Literaturizar a escola é, então, antes de tudo, um propósito que dialoga com a defesa de humanização proclamada por Candido (2017), que vê no encontro dos leitores com os livros a porta para a (trans) formação.

Financiamento

Edcleberton de Andrade Modesto agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Referências

- AGUIAR, V. T. (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BAUMAN, Z.; MAZZEO, R. *O elogio da literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- BORGES, J. L. B. *Obras completas*. Vol. 1, São Paulo: Globo, 1998.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COSSON, R. *Letramento literário: Teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- IPIRANGA, S. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Revista de Letras*, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36517/revletras.38.1.9>.
- ISER, W. *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga, 1985.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

ORDINE, N. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SILVA, J. S. As adaptações literárias no contexto escolar. In: CARVALHO, D. B. A.; VERALDI, F.; SÁ, P. F. F. de (Orgs.). *Quando se lê a literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIGLIA, R. *O último leitor*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; JOVER-FALEIROS, R.; REZENDE, N. L. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

Recebido: 06/03/2021.

Aprovado: 02/08/2021.