

ENTRE A MEMÓRIA, A LITERATURA E A EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA DE SI NO IFRO, CAMPUS JI-PARANÁ¹

■ GEOVÂNIA DE SOUZA ANDRADE MACIEL

<https://orcid.org/0000-0001-5915-1178>

Instituto Federal de Rondônia

Universidade Federal de Rondônia

■ ROBSON FONSECA SIMÕES

<https://orcid.org/0000-0003-0046-9549>

Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

Em consonância com a concepção de educação emancipatória (FREIRE, 2006), na qual os estudantes são sujeitos protagonistas em seu processo de aprendizagem, a abordagem (auto)biográfica configura-se como importante dispositivo formativo em educação (DELORY-MOMBERGER, 2016). Dessa forma, este artigo coloca em cena narrativas de jovens estudantes do ensino médio-técnico de uma instituição federal de Rondônia – *campus* Ji-Paraná –, e numa abordagem qualitativa, analisa as narrativas desses alunos a respeito de suas experiências de leituras literárias. As escritas de si inspiradas em suas memórias fazem movimentar as experiências de vida dos discentes, abrindo portas às reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado, em uma universidade de Rondônia. Os sujeitos se constroem ao narrarem suas vidas em seus textos, e como forma de praticar a escuta sensível, o gênero memorial torna-se fundamental para realizar a dinamização da linguagem, ao passo que tece diálogos entre a memória e as experiências dos discentes. Os estudos de Marcuschi (2002), Bakhtin (1997), Candau (2016), Candido (2011) e Cosson (2016) ajudam a refletir que os diálogos entre a linguagem e a vida nascem nas práticas sociais, e igualmente permite reflexões sobre o ensino de Literatura na última etapa da Educação Básica da Amazônia Ocidental.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Memória. Educação e Linguagem. Literatura.

1 Este artigo é parte constitutiva da comunicação oral e resumo expandido aprovados no evento XIX Semana de Educação, II Congresso Internacional de Educação (Sedu UEL-2022), ocorrido entre os dias 11 e 14 de abril de 2022, na modalidade *on-line*, sendo promovido pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. A atividade de escrita de si exposta neste estudo fez parte do projeto de ensino intitulado “Conhecer a si para decifrar um leitor (multi)Literário”, desenvolvido em âmbito do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) no ano de 2020.

ABSTRACT **BETWEEN MEMORY, LITERATURE AND EDUCATION: SELF-WRITING PRACTICES AT IFRO, CAMPUS JI-PARANÁ**

In line with the concept of emancipatory education (FREIRE, 2006), in which students are protagonists in their learning process, the (auto) biographical approach is configured as an important formative device in education (DELORY-MOMBERGER, 2016). In this way, this article puts in scene narratives of young students from high school-technical education of a federal institution in Rondônia – Ji-Paraná *campus* – and in a qualitative approach, analyzes the narratives of these students about their experiences of literary readings. The writing of the self, inspired by their memories, moves the life experiences of the students, opening doors to the initial reflections of a doctoral research, in a university in Rondônia. The subjects construct themselves while narrating their lives in their texts, and as a way of practicing sensitive listening, the memorial genre becomes fundamental to accomplish the dynamization of language, while weaving dialogues between memory and the experiences of the students. The studies of Marcuschi (2002), Bakhtin (1997), Candau (2016), Candido (2011) and Cosson (2016) help to reflect that the dialogues between language and life are born in social practices, and equally allows reflections on the teaching of Literature in the last stage of Basic Education in the Western Amazon.

Keywords: (Auto) biographical narratives. Memory. Education and Language. Literature.

RESUMEN **ENTRE LA MEMORIA, LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN: PRÁCTICAS DE ESCRITURA DE SÍ MISMO EN EL IFRO, CAMPUS JI-PARANÁ**

En consonancia con el concepto de educación emancipadora (FREIRE, 2006), en el que los estudiantes son sujetos protagonistas de su proceso de aprendizaje, el enfoque (auto)biográfico se configura como un importante dispositivo formativo en la educación (DELORY-MOMBERGER, 2016). De esta manera, este artículo coloca en escena narrativas de jóvenes estudiantes de educación media-técnica de una institución federal de Rondônia – *campus* Ji-Paraná – y en un enfoque cualitativo, analiza las narrativas de estos estudiantes sobre sus experiencias de lecturas literarias. La escritura del yo inspirada en sus memorias mueve las experiencias vitales de los estudiantes, abriendo las puertas a las reflexiones iniciales de una investigación doctoral en una universidad de Rondônia. Los sujetos se construyen a sí mismos para narrar sus vidas en sus textos, y como forma de practicar la es-

cucha sensible, el género memorialista se hace imprescindible para realizar la dinamización del lenguaje, al tiempo que se tejen diálogos entre la memoria y las experiencias de los aprendices. Los estudios de Marcuschi (2002), Bakhtin (1997), Candau (2016), Candido (2011) y Cosson (2016) ayudan a reflexionar que los diálogos entre el lenguaje y la vida nacen en las prácticas sociales, e igualmente permite reflexionar sobre la enseñanza de la Literatura en la última etapa de la Educación Básica en la Amazonía Occidental.

Palabras clave: (Auto) narrativas biográficas. La memoria. Educación y lengua. Literatura.

Memórias literárias: práticas educativas no IFRO

Eu quase sempre era a primeira da classe. Mas percebi que, mesmo que você vença três ou quatro vezes, isso não significa que a próxima vitória será sua, a não ser com muito esforço. E às vezes é melhor você contar sua própria história. Comecei a escrever meus próprios discursos²[...].

Um dos grandes dilemas enfrentados no ensino de literatura é o pouco interesse por parte dos estudantes, ecoando consistentemente nos discursos oficiais e nos encontros pedagógicos de que a literatura está em crise e que os discentes não gostam de ler.

Contudo, conforme já afirma Todorov, grande parte desse desinteresse deve-se ao fato de uma “[...] visão redutora da literatura [...]” (TODOROV, 2020, p. 41), especialmente quando impensadamente docentes querem que os estudantes se tornem especialistas em conhecer as escolas literárias, memorizem a vida dos autores, à medida que colocam em segundo plano o contato real e subjetivo com a obra, como uma descoberta única e individual.

É possível refletir que a prática de ensino de Literatura Brasileira está também em sintonia com os tempos digitais (LÉVY, 1999), uma vez que o universo virtual também une palavras,

faz nascer sentidos, aproxima o distante, torna presente o ausente, alimenta os afetos, revela dimensões da imaginação e, portanto, produz novas formas de letramento (SOARES, 2002). Os sujeitos organizam o real e elaboram conhecimentos e gêneros discursivos de forma intimamente relacionada a suas experiências, práticas e relações com a cultura, engendrando formas de ser e fazer no mundo (CERTEAU, 1998).

Quais os desafios dos professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* Ji-Paraná? De que maneira o(a) professor(a) pode utilizar a disciplina de Literatura Brasileira em diálogo com os demais campos científicos? Tais questionamentos conduzem à reflexão de que os componentes curriculares de algum modo enfocam as representações de mundo, as formas de ação e as manifestações de linguagens.

A perspectiva de integração curricular posta pelos documentos oficiais exige que os(as) professores(as) ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, trabalhando numa perspectiva interdisciplinar com base nos temas que podem ser formulados a partir de problemas detectados na comunidade (BRASIL, 2018a); de modo a

² Disponível em: <<http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Eu-sou-Malala-Malala-Yousafzai.pdf>> Acessado em 02/04/2020.

melhor organizar os conhecimentos escolares e torná-los mais vivos e desafiadores para os aprendizes, priorizando a formação integral do estudante (BRASIL, 2018a), conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Assim, práticas pedagógicas que ampliem a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas de conhecimentos – diversos e relevantes – aos estudantes do ensino médio podem ser contextualizadas a partir da compreensão sobre os sujeitos juvenis, considerando suas experiências, suas histórias de vida e suas necessidades. Em outras palavras, permite enfatizar a importância de os estudantes terem suas vozes auscultadas, permitindo-lhes serem protagonistas de fato no processo do ensino por meio de atividades desafiadoras.

Diante do constante desafio presente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – a escolha de um livro que seja significativo para o ensino da literatura no Ensino Médio –, a atividade pedagógica aqui analisada se concentra em investigar quais foram as oportunidades de leituras literárias cedidas aos discentes em momentos precedentes ao ensino médio-técnico, para, na sequência, ser possível identificar futuras sugestões de leituras literárias que possam ir ao encontro das representações de mundo dos estudantes e que, igualmente, possam ser contextualizadas no percurso da disciplina de Literatura.

Portanto, com o objetivo de trazer à tona algumas reflexões enfrentadas no dia a dia do chão da sala de aula, apresenta-se a seguir a aplicação de uma prática de escrita com estudantes do Ensino Médio-Técnico, no *campus* JI-Paraná, Rondônia, a fim de suscitar as suas memórias e as suas vivências literárias, ao mesmo tempo que as representações de vida dos sujeitos pudessem funcionar como bússola para a ressignificação do ensino da Literatura na Amazônia Ocidental.

“Como são belos os dias / Do despertar da existência” (ABREU, 1972, n.p): escritas de si no chão da sala de aula

De que são feitos os dias?

– De pequenos desejos,
vagarosas saudades,
silenciosas lembranças.
(MEIRELES, 2020, p. 36)

Com trechos poéticos de Casimiro de Abreu (1972) e Cecília Meireles (2020), admite-se que a escrita de si sempre tem feito parte da literatura, e como a literatura representa a vida e a vida representa a arte, percebe-se que o ato de (auto)narrar-se é uma prática antiga e consistente da humanidade. Desde os tempos primórdios, o homem sente a necessidade de contar ao seu grupo os acontecimentos que marcam sua vida. Entre as primeiras formas de narrar, tem-se os registros dos desenhos nas paredes das cavernas antigas que expressam um “eu” que o tempo não conseguiu apagar. Nas salas de aulas, também há muitas vivências significativas dos estudantes que podem ser tomadas como ponto de partida para aproximação do grupo envolvido, correlacionando-as com os objetivos do ensino-aprendizagem.

Não é difícil examinar que os sujeitos no Ensino Médio-Técnico também constroem saberes e modos de vida plurais e multifacetados. Assim, a abordagem autobiográfica pode contribuir para que os professores ampliem suas compreensões sobre as práticas educativas com a Literatura, considerando alguns elementos, como: as experiências e necessidades dos estudantes; a escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações; o planejamento que propicie a integração nas áreas e entre áreas, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento

humano dos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2018a).

A ação de narrar revive todos os dias nos mais diversos gêneros discursivos (música, mensagem no WhatsApp, *stories* no Instagram, poesia, autobiografia, livros de memórias...). Ao reconhecer que escrever sobre si pode corroborar para fortalecer autoestima, a sua utilização como recurso pedagógico se apresenta de forma mais auspiciosa. Por isso, para a realização deste estudo optou-se pela abordagem qualitativa, visto que nas investigações realizadas em âmbito educacional tem se mostrado promissora, especialmente no que tange ao aprofundar-se o olhar interpretativo “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas [...]” (MINAYO; 2003, p. 22).

A escrita sobre si, seja denominada narrativa autobiográfica, autonarrativa ou qualquer outra denominação em gênero, é uma prática antiga. Inclusive, Roland Barthes (2011, p. 19) já elucidou a respeito das infinitudes de narrativas pelo mundo, em todos lugares e tempos da história da humanidade, distribuída em uma miríade de gêneros. Dentre os gêneros pertencentes à tipologia narrativa, destaque especial neste estudo está centrado no gênero memorial.

Sob esse prisma, convém evidenciar que as histórias de vida têm ocupado espaço nos estudos contemporâneos, no reconhecimento da subjetividade como forma de legitimar ao sujeito seu direito em narrar sua própria história e simultaneamente refletir sobre ela.

De tal forma, o uso das narrativas como estratégia investigativa é nova e por isso desperta muitas discussões. Somente nos últimos quinze anos é que as narrativas (auto)biográficas começam a obter espaço no Brasil como metodologia de investigação científica (BUENO et al., 2006), trazendo a subjetividade do su-

jeito ao centro das Ciências Humanas. Na educação, as escritas de si, nas relações pessoais que envolvem a escola, apresentam-se como fonte possível para a história da educação. Apesar da maioria dos estudos em educação realizar a pesquisa autobiográfica na perspectiva da formação pedagógica, com ênfase na prática e no autoconhecimento do profissional por intermédio das narrativas docentes, este trabalho sobrevém de uma perspectiva aproximada, que é verificar os sentimentos, as representações e as memórias dos discentes do Ensino Médio, curso técnico de informática, do IFRO, no que tange ao seu processo de formação leitora.

Quanto à temática do direito ao pleno acesso à literatura, Antonio Candido (2011) ressalta em primeiro plano que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 188).

Sob a ótica de Delory-Momberg (2016), a pesquisa biográfica se faz relevante na educação justamente por compreender os indivíduos, e conseqüentemente apreender o social e todas outras dimensões que permeiam os sujeitos-investigados. Assim, a autora afirma que:

O saber pretendido pela pesquisa biográfica é o de explorar o espaço e a função do biográfico nos processos complementares de individuação e de socialização, para questionar suas múltiplas dimensões - antropológicas, semiótica, cognitiva, psíquica, social -, a fim de ajudar a melhor compreender as relações de produção e construção recíproca dos indivíduos e das sociedades. A categoria biográfica realmente dá acesso ao trabalho de gênese sócio-individual pela qual os indivíduos perlaboram o mundo

social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem a si mesmos. (DELORY-MOMBERGE, 2016, p. 137)

Sob a sombra da gênese socioindividual, considerou-se importante que os discentes fizessem as escritas de si e de seus primeiros contatos com a Literatura, lembrando os familiares que lhe incentivaram a ler, os meios de incentivo literário por parte da escola, quais leituras foram significativas, o porquê que tal leitura lhe oportunizou uma experiência única...

Nesse contexto, o gênero memorial surge como uma oportunidade para conhecer os estudantes, de maneira a selecionar leituras mais condizentes com seus anseios; e mesmo o gênero sendo utilizado como recurso pedagógico fez jus, primeiramente, à sua função sociocomunicativa (MARCUSCHI, 2002) constituindo, assim, o agir do estudante com o mundo a sua volta.

Trabalhar com a escrita dos memoriais também foi uma maneira de reconhecer a individualidade dos estudantes, contrapondo-se aos aspectos homogeneizadores que fazem as instituições de ensino permanecerem nas “[...] perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes [...]” (CANDAU, 2016, p. 807). Assim, das “vagarosas saudades” (ABREU, 1972) literárias dos estudantes, das “silenciosas lembranças” (MEIRELES, 2020) narradas nos textos dos aprendizes, os docentes recebem pistas da melhor rota a seguir, no intuito de oferecer textos que tenham aquilo que o estudante anseia buscar nele.

O medo por continuar a nadar contra a corrente por vezes limita professores de Literatura se basilar no estudo dos estilos de época, nos cânones e nos dados biográficos dos autores. Ao abrir o espaço da sala de aula para a escrita de si, torna-se possível abrir os portões da escola para uma prática mais participativa em que os estudantes possam ser ouvidos e se

tornem a principal referência enquanto leitor protagonista para a escolha da leitura literária que mais condiz à sua realização pessoal.

O primeiro passo para envolver a escrita: retrospectiva literária dos estudantes

Revisitar o passado é muito difícil, porque ele vai ser sempre uma visita ficcional. O que me fez chorar naquele tempo, hoje me faz rir. O tempo muda a gente, troca a roupa do mundo. (QUEIRÓS, 2007, p. 22).

Sabe-se que escrever não é uma atividade simples. A ideia inicial era que os estudantes se sentissem à vontade para escrever sobre suas experiências literárias. Procurou-se tranquilizá-los informando que seria um texto no qual apenas a professora teria acesso para conhecer melhor seus gostos literários na tentativa de poder sugerir leituras.

Os estudos de Bakhtin (1997) já anunciavam para a dificuldade estética em escrever sobre si, o desajuste em idealizar nossa própria imagem e de fora ser capaz de captar o próprio interior: “[...] está longe de ser fácil e requer um esforço específico [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 49).

Tendo conhecimento que não é fácil o ato de escrever, ainda mais quando é algo solicitado em uma instituição de ensino – que, como tal, tem o atributo de cobranças na sua demarcação de espaço-tempo – considerou-se relevante esclarecê-los que era um texto em que não seriam feitas correções normativas, ortográficas ou similares. Era uma prática de escrita para aproximar docente e discentes; e já que estaria buscando aproximação, tornou-se justo que fosse uma via de mão dupla, e por isso a professora fez questão de apresentar seu memorial literário aos estudantes.

Dado o período de educação remota ocasionada pela covid-19, a professora realizou aulas síncronas por meio do aplicativo Goo-

gle Meet a fim de oralmente apresentar suas memórias literárias com uso do PowerPoint e imagens ilustrativas de alguns momentos de sua vida, além de fotos que remetiam a recordação das leituras literárias narradas por ela.

Na sequência, a professora disponibilizou no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA),³ documento em PDF⁴ que apresentava suas memórias literárias no formato escrito, chamando a atenção dos educandos para as diferenças na abordagem do gênero memorial em situação oral e escrita, uma vez que a segunda exigiu maior formalidade.

A professora também sugeriu que a atividade poderia ser uma oportunidade de diálogo com os familiares, buscando entrelaçar fios condutores das suas memórias literárias; contar algumas memórias aos amigos seria igualmente uma técnica para avigorar a memória antes da escrita.

A respeito disso, Bakhtin (1997, p. 55) sugere que como seres humanos necessitamos do outro para o compor de nossas memórias e para a constituição de nosso Eu; em suas palavras, nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.

Resultados e discussão: a prática da leitura literária na perspectiva da Tortura ou da Glória?

Às vezes sentava-se na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1967, p. 39)

3 Sistema (ou *software*) que proporciona o desenvolvimento e distribuição dos conteúdos diversos para os cursos ofertados de forma *on-line*, ou disciplinas semipresenciais. Com a pandemia, passou a ser utilizado na distribuição dos conteúdos e materiais diversos, contribuindo para substituir o ambiente físico da sala de aula que ficou impossibilitado, uma vez que a covid-19 exigiu a suspensão das atividades escolares presenciais.

4 Tradução: Formato Portátil de Documento.

Por intermédio dos memoriais, houve um misto de sensações: alguns estudantes narraram seu encontro com o literário similar ao desfecho da realização da personagem do conto clariceano, na epígrafe acima, em que finalmente sentiu a glória em ter em mãos o livro que tanto desejava. Outros estudantes, entretanto, narraram momentos de tortura, ao ser obrigado a folhear páginas que somente o trouxe mais aversão ao literário.

Desde as décadas de 1990, o termo “protagonismo juvenil” tornou-se matriz discursiva de engajamento de uma “nova forma” de participação do estudante. Para ser atuante na sociedade o indivíduo deve primeiramente conhecer a si mesmo, e será que as instituições de ensino têm contribuído para esse “encontro pessoal”? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao falar da escrita literária do aluno do Ensino Médio, afirma que:

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e por isso, deve ser explorado. (BRASIL, 2018b, p. 504).

De tal forma, a escrita de narrativas memorialistas vai ao encontro do proposto pela BNCC de Língua Portuguesa para o ensino médio, interligando dois campos de atuação por ela proposta: o *campo da vida pessoal* e o *campo artístico-literário*.

A seguir, serão expostos alguns trechos dos memoriais e, no lugar do nome dos estudantes, serão colocados nomes fictícios de autores brasileiros, preservando, assim, o anonimato dos participantes e o compromisso social dos

pesquisadores. Os destaques nos textos foram realizados pelos pesquisadores no percurso da investigação:

Meu primeiro contato com a leitura foi quando ainda criança, lembro-me que minha mãe sempre comprava várias revistas da turma da Mônica para mim, não eram exatamente livros, mas era um começo. (Carlos Drummond)

*A minha experiência literária teve como início em minhas primeiras investidas na prática de aprendizagem da leitura, por meio de incentivos da minha professora do primário, D*****, que lecionava na escola G*****, cuja recordações guardo muito bem. (Ruth Rocha)*

Na minha escola, eu estava sempre indo à biblioteca pegar livros, além disso amava conversar com as bibliotecárias.

[...] Ela [a professora] coordenava os projetos 'Dia de Ler todo dia' e 'Jovem Leitor', onde os alunos que mais lessem durante o bimestre re-

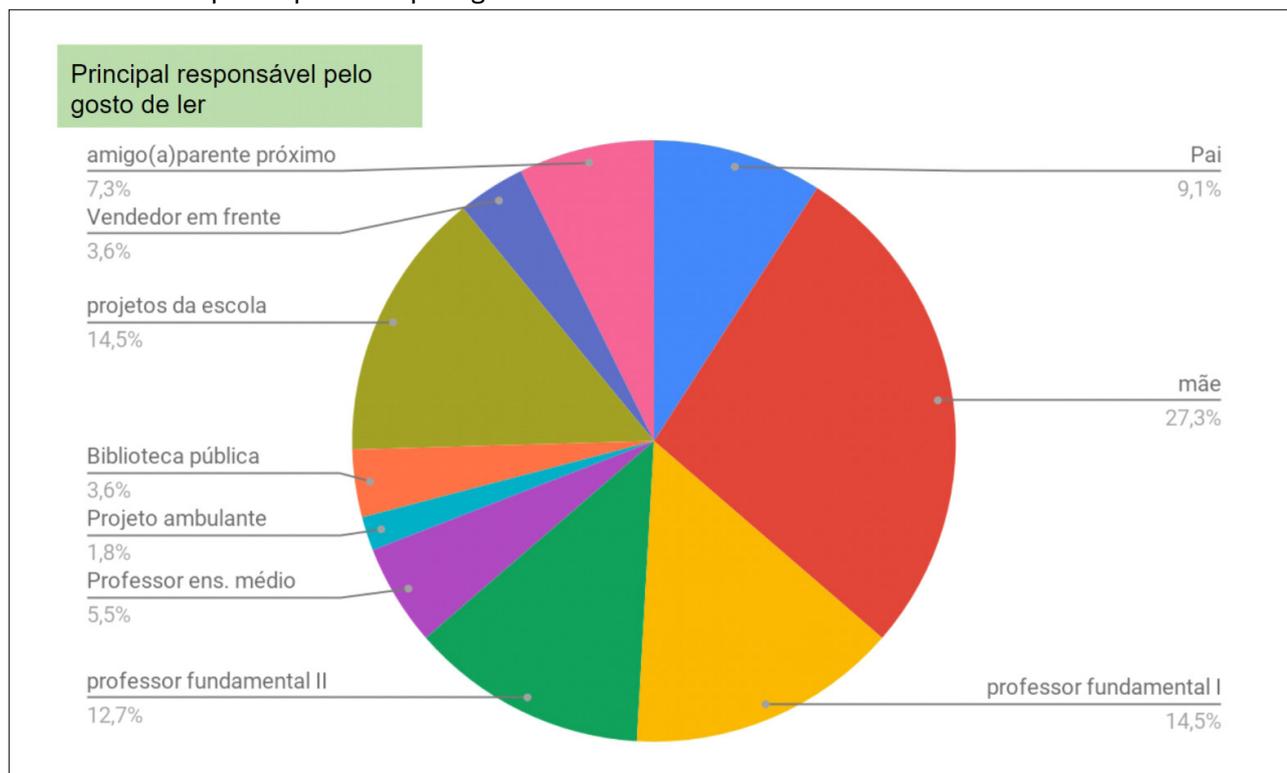
cebiam um certificado, meu lado competitivo me estimulou bastante (Conceição Evaristo)

Era o projeto 'vaga-lume', na qual a escola leva os alunos para o bosque da cidade com o objetivo de incentivar a leitura e interpretação textual, assim, minha paixão por leitura, principalmente por livros de aventura, se tornou maior a cada dia que passava. (Erico Veríssimo)

Na leitura dos excertos anteriores, percebeu-se que grande parte dos estudantes citaram a mãe como principal incentivadora para leitura, mas não deixaram de citar a influência de professores, bibliotecários e de projetos de fomento à leitura.

Para se ter uma melhor compreensão, a partir do momento em que se procedia a leitura dos memoriais, foi realizada a anotação das pessoas ou instituições citadas como influenciadora de leituras, de forma a obter o seguinte gráfico na turma analisada:

Gráfico 1 – Principal responsável pelo gosto de ler



Fonte: arquivo dos pesquisadores, 2020.

Na turma em questão, a mãe foi a grande incentivadora (27,3%), seguida de empate nas

alusões direcionadas às inspirações literárias realizadas por professor do Fundamental I

(14,5%) e para os projetos realizados nas escolas (14,5%). Vale enfatizar que projetos desenvolvidos fora do âmbito escolar também foram apontados pelos estudantes em suas narrativas (1,8%); vendedores de livros (3,6%) que esporadicamente fazem *marketing* no portão das escolas também foram lembrados; professores das demais etapas de ensino (Fundamental II: 12,7% e Ensino Médio: 5,5%); pais (9,1%) e ami-

gos e/ou parente próximo (7,3%); assim como a oportunidade de frequentar a biblioteca pública (3,6%) também foi mencionada como benefício ao estímulo literário dos estudantes.

Para melhor compreensão da trajetória literária percorrida pelos estudantes, foram dispostas em tabela algumas das obras mais citadas nas narrativas, conforme pode ser observado a seguir:

Tabela 1 – Livros mais citados nos memoriais dos discentes

LIVRO CITADO PELOS DISCENTES NA NARRATIVA - NOME DO AUTOR(ES)	EM QUANTAS NARRATIVAS A OBRA FOI CITADA
1. Diário de um banana - Jeff Kinney	8
2. Harry Potter - J. K. Rowling.	6
3. Judy Moody - Megan McDonald	5
4. Turma da Mônica - Mauricio de Sousa	4
5. O pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry	3
6. O menino de Pijama Listrado - John Boyne	3
7. Tio patinhas - Carl Barks	3
8. Querido diário Otário - Jim Benton	2
9. Os Bridgertons - Julia Quinn	2
10. O menino sem imaginação - Carlos Eduardo Novaes	2
11. A lenda dos Guardiões - Kathryn Lasky	2
12. Como treinar seu dragão - Cressida Cowell	2
13. Chiclete - Megan McDonald	2
14. Percy Jackson - Rick Riordan	2

Fonte: arquivo dos pesquisadores, 2020.

Em uma turma de 41 alunos, foram citadas mais de 50 produções, a maioria escritas contemporâneas direcionadas ao público infanto-juvenil. Por intermédio das narrativas, é perceptível que os estudantes possuem um repertório de gêneros diversos, desde os romances de fantasia, aventura, ficção científica, entre tantos outros. Inclusive, houve alunos que citaram leituras relacionadas à teoria econômica, como foi o caso da obra *As seis lições*, do economista Ludwig Von Mises, rela-

tada pelo estudante como uma das leituras que mais lhe ressignificou, *“pois realmente mudaram minha forma de ver o mundo e mudaram as coisas em que eu acredito”* (Carlos Drummond).

Os estudantes apontaram também produções biográficas como significativas para despertar o gosto em ler, um deles afirmou em seu memorial que começou a ter maior interesse a leitura após *“ler livros sobre grandes gênios da humanidade, sendo os três que mais se desta-*

caram foram: Albert Einstein, Stephen Hawking e Charles Darwin” (Jorge Amado).

Uma das grandes indagações em torno dos jovens estudantes do Ensino Médio técnico centrava-se na seguinte pergunta: “será que eles lêem os clássicos?”. Durante a leitura atenciosa dos memoriais, descortinou-se que mesmo timidamente, alguns clássicos foram mencionados pelos estudantes e nem sempre estavam relacionados a trabalho de leitura motivado pelas instituições escolares, como é perceptível nos fragmentos dos memoriais a seguir:

[...] Já a Leitura Compartilhada consistia em um evento bimestral, na qual o aluno contava sobre um livro que leu para todos colegas de classe. A partir desses eventos que eu comecei a ler os principais livros do Brasil, dentre eles, o que mais me chamou atenção foi: A Moreninha, Dom Casmurro e Iracema. (Jorge Amado)

Porém, o livro que mais me marcou até então, foi ‘O cortiço’, pois tem uma história cativante, e que te faz sentir dentro dela, chamando assim a atenção de qualquer leitor, fazendo com que ele queira ler todo o livro para saber o desfecho da história. (Machado de Assis)

Já li alguns clássicos da literatura portuguesa por vontade própria e curiosidade como: Dom Casmurro, Iracema, O Cortiço, Dom Quixote, Capitu. (Hilda De Almeida Prado Hilst)

Mesmo não lendo em demasia os clássicos que as instituições de ensino anseiam, os estudantes do Ensino Médio demonstram ter o seu repertório pessoal de leitura. E partindo do princípio de que o letramento literário “continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita” (PAULINO, 2004, p. 59), é certo pensar que a prática do letramento literário não se reduz às leituras indicadas pela escola, embora suas indicações sejam fomentações complementares de enorme importância.

Percebe-se, pelo primeiro depoimento a seguir que o discente narra seu contato com

a leitura de maneira prazerosa e espontânea quando fomentado por gêneros contemporâneos que são pouco utilizados em atividades escolares. Já no segundo e terceiro depoimentos, a influência de outros gêneros como o filme, parece ser fio condutor do estudante ao contato com o livro.

Hoje em dia tenho tido muito interesse em mangás, revistas japonesas, e já possuo uma coleção. [...] (Cecília Meireles)

[...] Foi na adolescência que eu notei que muitos filme e séries que eu assistia eram baseados em livros, então eu descobri livros pelos quais eu me interessava, que eram livros como ‘As crônicas de Nárnia’, ‘Senhor dos Anéis’ e uma coleção de livros que eu ainda não pude ler mas quero muito, que são ‘As Diário de um Banana volume 1 ao 4. crônicas de gelo e fogo’ [...] (Carlos Drummond)

[...] Ainda penso em comprar a coleção dos livros de Anne, depois que assisti à série Anne With E fiquei apaixonada. (Clarice Lispector)

Os tempos atuais têm proporcionado uma miríade de gêneros que despertam a curiosidade dos jovens estudantes. Os mangás, as coleções de romances de aventuras e ficções em séries – em especial as que se tornaram filmes, diante da ampla audiência leitora – foram bastante citadas como leituras preferenciais, não apenas pelos escritores das narrativas expostas acima, mas também por outros estudantes participantes da pesquisa. Vale enfatizar que tais produções literárias são vagamente aproveitadas pelas instituições de ensino como manancial para o prazer em ler, visto que o cânone literário permanece sendo o “carro-chefe” no ensino da Literatura.

O autor Rildo Cosson (2016), ao explicitar sobre letramento literário, anuncia a importância desse equilíbrio em selecionar obras tradicionais e/ou contemporâneas para o ensino da Literatura, ressaltando que o letramento literário priorizará o trabalho com obras

atuais, ou seja, privilegiará produções literárias que primordialmente tenham significado para os estudantes no momento presente, independentemente se ela for uma obra contemporânea ou não (COSSON, 2016). Por conseguinte, induz a outra reflexão que dialoga com afirmações postas por Magda Soares, que diz respeito a inevitável escolarização da leitura literária (SOARES, 2011, p. 21), primando-se pela busca de estratégias adequadas, na qual a maior finalidade deve-se centrar em aproximar os discentes da literatura; e não em fazê-los ter aversão ou resistência.

A ausência de uma prática democrática na escolha literária, pode ser apontada como uma das responsáveis pela resistência leitora dos estudantes e os depoimentos abaixo corroboram com a ideia de que, quando a literatura é oferecida como uma obrigação, desestimula os jovens leitores do Ensino Médio. Enquanto alguns discentes apontam a liberdade na escolha da leitura como consequente encontro de sentido para a sua vida – excertos de Carolina de Jesus e Lygia Fagundes Telles –, já se constata em outras narrativas que a obrigação era sinônimo de desafeição a leitura, conforme expressos nos fragmentos a seguir:

Eu sempre fui muito seletiva pra livros, ler não é uma das minhas maiores paixões, então o livro tem que me chamar muita atenção pra me manter presa na leitura. Sendo assim, meu gênero preferido é autoajuda, mas também gosto de livros de sejam emocionantes, misteriosos, que deixam o leitor com uma certa curiosidade do que vai acontecer. (Carolina Maria de Jesus)

[...] os livros foram os meus maiores refúgios diante os problemas e medos por isso eu sempre me deixava dispersa dentro de suas histórias e conteúdos e tramas e muito mais que eles podiam me oferecer, sempre foram meu refúgio da realidade até nos tempos de hoje ainda são. (Lygia Fagundes Telles)

[...] os tempos em que eu passava pelo ensino fundamental, me recordo que odiava ler, sério

minha pior aula era português, me lembro de que ficava torcendo para que o dia da educação física chegasse o mais rápido possível, no recreio ia sempre correndo para a quadra pra jogar bola, era a melhor parte do dia, além da merenda claro. [...] (Graciliano Ramos)

Destaca-se assim que um dos princípios educacionais é promover mudanças significativas nos alunos. E isso pode ser oportunizado com a expansão dos horizontes pessoais e o desenvolvimento biopsico-social dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar-aprender. Nesse contexto, a escola além de preocupar-se com a transmissão dos conteúdos, deve primar pela valorização da vida do educando garantindo uma contribuição mais plena para o desenvolvimento pessoal e intelectual de seus estudantes. O resgate da história de vida almeja colocar o estudante como protagonista de sua própria história. E a dinâmica de compartilhar experiências cotidianas relatadas por meio dos memoriais oportunizaram aos docentes e discente vários benefícios, dentre os quais: conhecer a história de vida e os gostos literários dos discentes; estimular a escrita subjetiva e aprimorar a formação leitora dos estudantes; aproximar docentes e discentes; orientar a rota pedagógica para a seleção de obras literárias mais significativas a serem trabalhadas em atividades posteriores.

Considerações parciais: aos poucos o ensino da literatura se livra dos espartilhos asfixiantes...

Os memoriais produzidos pelos estudantes deixaram explícito o anseio por uma postura mais democrática à leitura diversas, respeitando a apreciação dos estudantes em atribuir valor ao que está lendo, rompendo assim o hábito elitista de definir o cânone como sendo a única leitura legítima.

Se a literatura é a representação de mundos multidiversos, quando os professores permitem uma certa liberdade no “[...] espartilho asfixiante em que está presa [...]” (TODOROV, 2020, p. 89) é possível, assim, ter uma apreciação literária maior dos estudantes, seja no prazer em ler e/ou escrever.

Ao escreverem suas memórias, a prática educativa prioriza uma formação mais humana e multicultural envolvendo estudantes do Ensino Médio-Técnico, à medida que oportuniza um direito à sua construção identitária no processo de formação leitora, favorecendo o posicionamento defendido por Candau (2016) que coloca como o primeiro passo para favorecer um caráter intercultural na educação, o olhar sensível para os sujeitos do cotidiano escolar.

Dentre alguns elementos potencializadores desta educação intercultural, a autora destaca alguns elementos que podem ser também listados como presentes na atividade de produção escrita exposta neste estudo. São eles:

- “1. conhecer melhor o mundo cultural dos alunos;
2. perceber que os alunos trazem experiências significativas e importantes; e
3. os relatos de histórias de vida” (CANDAU, 2016, p. 817).

Esses elementos perceptíveis na prática apresentada, supostamente contribuíram para romper a homogeneidade, e construir novos conhecimentos que dialogam com as manifestações de linguagens e experiências dos sujeitos envolvidos, enfocando nas suas representações de si, do mundo, ao mesmo tempo que trouxe novas percepções do ensino da Literatura aplicada ao Ensino Médio.

Ao produzir, pela atividade de escrita de narrativas de si e da leitura do texto literário, situações e estratégias de aprendizado que valorizam conhecimentos de classe, saberes de mundo, sentidos atribuídos pelos sujeitos, exercita-se o método democrático. A natureza desse

tipo de texto presta-se aos requisitos de uma escola de diálogo (FREIRE, 2006), de interlocução (MARCUSCHI, 2007), de múltiplas vozes (BAKHTIN, 1997), de inventividade (CERTEAU, 1998).

As práticas de ensino de Literaturas aceitam por atenção e criatividade nos nossos dias; possivelmente inseridas em um novo paradigma epistemológico, mergulhando intrepidamente nas águas das Ciências Humanas, numa contramaré de uma herança estruturalista, criando, nesse sentido, educadores protagonistas nas práticas pedagógicas. Quem sabe um trecho da escrita poética de Capparelli (1997, p. 48) inspire a entender esse protagonismo: “E se, esquecida a senha, tentares abrir a janela, te vira, meu filho, [...] Te vira para mim, que eu te estenderei a mão [...]”.

Referências

- ABREU, Casimiro de. **As Primaveras**. São Paulo: Livraria Editora Martins S/A co-edição Instituto Nacional do Livro, 1972. Disponível em: < <http://www.culturatura.com.br/obras/as%20primaveras.pdf> > Acesso em: 4 abr. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **A análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Resolução Nº 3, de 21 11/2018. Brasília: CNE/CEB. 2018a. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/RES_CNECEBN32018.pdf > Acesso em: 08 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 08 abr. 2022.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profes-

- são docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa** [online]. 2006, v. 32, n. 2, p. 385-410. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>>.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**. V. 46. p. 802-820. jul - set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDRG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 3 abr. 2022
- CAPPARELLI, Sérgio. **A jiboia Gabriela**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª edição, Petrópolis: Editora vozes. 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christone. A Pesquisa Biográfica ou Construção compartilhada de um Saber do Singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. Tortura e Glória. In: **A descoberta do mundo**. 1967. Disponível em: <<https://nessageografia.files.wordpress.com/2016/06/a-descoberta-do-mundo-clarice-lispector.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2022
- MEIRELES, Cecília. **Melhores poemas: Cecília Meireles**. 1ª ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2020. 798 Kb, ePub. Disponível em: <https://visionvox.net/biblioteca/c/Cec%3ADlia_Meireles_Melhores_Poemas.pdf> Acesso em: 04 abr. 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, 2004, p. 47-62. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos, Educação e Sociedade – V. 23, n. 81. p. 143-160. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura está em perigo**. Tradução: Caio Meira. 12ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.
- YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Disponível em: <http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Eu-sou-Malala-Malala-Yousafzai.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

Recebido em: 10/04/2022

Revisado em: 25/08/2022

Aprovado em: 27/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Geovânia de Souza Andrade Maciel é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Membro do Grupo de estudo em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural (Gelllic). *E-mail:* geovania.maciel@ifro.edu.br

Robson Fonseca Simões é pós-doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com estágio pós-doutoral na Universidade de Alcalá, Espanha. Doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Professor adjunto do Núcleo de Ciências Humanas, no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* Porto Velho. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/UNIR). Está vinculado ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (Educa) do PPGEE/UNIR, assim como ao grupo de pesquisa Instituições, Prática Educativas e História do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. *E-mail:* robson.simoese@unir.br