



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LITERATURA, TEORIA E CRÍTICA
LINHA DE PESQUISA: LEITURAS LITERÁRIAS**

ANDRÉ SARMENTO DE SOUSA

O CORDEL NA BNCC: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA

JOÃO PESSOA

2024

ANDRÉ SARMENTO DE SOUSA

O CORDEL NA BNCC: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL- UFPB), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Literatura, teoria e crítica.

Linha de pesquisa: Leituras Literárias.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alyere Silva Farias.

JOÃO PESSOA

2024

S725c Sousa, André Sarmento de.

O Cordel na BNCC : uma proposta de letramento literário / André Sarmento de Sousa. - João Pessoa, 2024.

102 f. : il.

Orientação: Alyere Silva Farias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Cordel. 2. BNCC. 3. Letramento literário. I.
Farias, Alyere Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-91(043)

ANDRÉ SARMENTO DE SOUSA

O CORDEL NA BNCC: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PPGL-UEPB) como requisito para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA


Assinatura de Alyere Silva Farias

Profa. Dra. Alyere Silva Farias - UFPB
(Orientadora)



Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves - UFPB
(Examinador Interno)



Prof. Dra. Aluska Silva Carvalho – SEE- PB
(Examinadora Externa)

Hoje eu quero apenas

Uma pausa de mil compassos

Para ver as meninas

E nada mais nos braços

Só este amor

Assim descontraído

Quem sabe de tudo não fale

Quem não sabe nada se cale

Se for preciso eu repito

Porque hoje eu vou fazer

Ao meu jeito eu vou fazer

Um samba sobre o infinito (para Luiz Júnior, Elis e Laura)

AGRADECIMENTOS

Agradecer a alguém uma parte de sua trajetória, recontada em notas, é conceder o prazer de viver outras histórias e experiências, reconhecendo sua profunda gratidão. O pouco ganha muito valor quando conhecemos as entrelinhas. Ao desnudar das experiências, o autor dessas linhas abre seu pequeno mundo numa travessia.

Inicio agradecendo à minha estimada orientadora, Dra. Alyere Silva Farias. Foi um privilégio caminhar nessa peleja sob suas orientações, que foram acima de tudo um exemplo de empatia, sabedoria e de encorajamento. Atravessamos tempos difíceis de pandemia que jamais serão esquecidos, por isso, minha eterna gratidão.

Agradeço a todos que – no batente do Pé do Mourão – ajudaram na minha caminhada acadêmica: Professora Dra. Daniele Segabinazi, com sua amizade, doou os primeiros livros que li para construir o projeto dessa pesquisa. Professora Dra. Marinês Kunz, exemplo de docente, amante de Machado de Assis, abriu as portas para ABRANLIC e para novas leituras do bruxo. Professor Dr. Auricélio Soares Fernandes, meu amigo gótico, que contribuiu muito para a estruturação dessa pesquisa com suas dicas e apontamentos, apoiando meus intentos, desde o primeiro rascunho.

Agradeço aos colegas pesquisadores que estiveram diretamente ligados a este momento ímpar do mestrado. Aos bravos Júnior e Myrna, que partilharam disciplinas, reuniões e as orientações da professora Dra. Alyere Silva Farias, meu muito obrigado!

A partir de agora, agradeço aos amigos, para além das trocas acadêmicas, ofereceram bagagem para a construção de minha identidade. Ao meu mestre, com carinho, venho externar toda minha gratidão e admiração. Mestre Lima, seu amor à capoeira e sua resistência são exemplos da força da cultura popular. Capoeira na roda, capoeira na vida!

Agradeço aos parceiros e professores: Sérgio, Ivo, Magda, Irazê, Job, Rosivaldo, Allan e Mônica que ajudaram a segurar o batente da rede privada de ensino.

Agradeço à minha família, que viveu um dos piores momentos de nossas vidas em 2021. Fomos vítimas da necropolítica, sofremos as consequências dos arroubos do negacionismo. Dedico (in)memória essa dissertação ao meu pai, professor Luiz de Sousa Júnior, e ao meu sogro, Manoel Nascimento, vítimas da Covid-19. Tempos cruéis que jamais serão esquecidos.

Agradeço à mulher que é minha referência humana e política, a companheira Lourdes Sarmento, professora, militante das lutas sociais, exemplo de resiliência. Obrigado por tudo, Mainha!

Agradeço à minha amada Carol, companheira de velas e travessia, que sempre esteve ao meu lado. Obrigado, meu amor, pelo apoio incondicional e toda sua dedicação ao nosso projeto de vida.

Agradeço à Elis e todo sentimento de amor que toma toda minha existência. Dois anos e cinco meses aprendizados, medos, sonhos... Muito obrigado, filha, por compartilhar a descoberta encantada do mundo das palavras. Por você, reforço nossa luta por dias melhores.

Iê, vamos simbora!!!

RESUMO

A presente dissertação buscou analisar *O Alienista em cordel*, de Medeiros Braga (2008), a partir da reescrita e suas possibilidades de leitura como forma de mediação entre o texto e o leitor, visando à formação do leitor literário preconizado pela BNCC. A hipótese, delineada na construção desta pesquisa, parte do pressuposto de que o ensino de literatura está calcado em paradigmas que distanciam o leitor do texto literário, afastando-o da experiência de leitura, e, consequentemente, apagando as marcas subjetivas que são necessárias à implicação do leitor no processo de fruição. Ao problematizar a distância entre o mundo do leitor e a leitura, podemos refletir sobre a realidade do ensino de literatura no ensino médio, repensando práticas em sala de aula, adotando assim a dinâmica do letramento literário. Direcionamos o processo metodológico para uma pesquisa bibliográfica, amparado teoricamente pelas perspectivas de Freire (1989), Langlade e Rouxel (2013), Colomer (2007), Larrosa (2022), Abreu (2011), Marinho e Pinheiro (2012), Adam e Heidmann (2011), Cosson (2020, 2021), Todorov (2020), entre outros. No intuito de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, levantamos discussões sobre i) a leitura subjetiva como processo de constituição de experiência e fruição, tencionando o percurso histórico da formação da leitura no Brasil e suas implicações no ensino de literatura, ii) os diferentes recursos de (re)criação ficcional do cordel *O Alienista em cordel*, de Medeiros Braga (2008), que possam ajudar na produção de sentidos pelos leitores e, consequentemente, na formação do leitor literário, iii) a dinâmica do letramento literário e as suas possibilidades metodológicas, propondo um diálogo vivo entre o texto literário e a experiência do leitor, explorando a diversidade da linguagem do cordel como: xilogravura, dramatização, jogos teatrais, músicas, dentre outros, em um ambiente deleitoso, no qual o leitor possa se implicar.

Palavras-chave: Cordel. BNCC. Letramento Literário.

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze the *O Alienista em Cordel*, written by Medeiros Braga, based on rewriting and its reading possibilities as a form of mediation between the text and the reader, aiming the literary reader development as recommended by BNCC. The hypothesis outlined in the construction of this research is based on the assumption that the teaching of literature is based on paradigms that causes estrangement from the reader to a literary text, distancing them from the reading experience and consequently erasing the subjective marks that are necessary for the reader's involvement in the process of fruition. By problematizing the distance between the reader's world and reading, we can reflect on the reality of teaching literature in high schools in Brazil, rethinking classroom practices, thus adopting the dynamics of literary literacy. We directed the methodological process towards bibliographical research, theoretically supported by the perspectives of Freire (1989), Langlade and Rouxel (2013), Colomer (2007), Larrosa (2022), Abreu (1999), Marinho and Pinheiro (2012), Adam and Heidman (2011), Cosson (2020;2021), Todorov (2020), among others. In order to achieve the objectives proposed in this research, we raised discussions about i) subjective reading as a process of constituting experience and fruition, considering the historical course of reading education in Brazil and its implications for the teaching of literature, ii) the different resources of fictional (re)creation of the cordel *O Alienista*, by Medeiros Braga, which can help the production of meanings by readers and consequently reaching the literary reader formation, iii) the dynamics of literary literacy and its methodological possibilities, proposing a lively dialogue between the literary text and the reader's experience, exploring the diversity of the cordel language such as: woodcuts, dramatization, theatrical games, songs, among others in a delightful environment in which the reader can get involved.

Keywords: Cordel; BNCC; Literary literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A LEITURA, AS EXPERIÊNCIAS DE LEITORES E O LUGAR DO ENSINO	17
2.1 A experiência subjetiva.....	25
2.2 A (de)formação do leitor	32
2.3 Perspectivas sobre formação de leitor e ensino de literatura no Ensino Médio: o material didático Bernoulli.....	42
3 DO CÂNONE AO POPULAR: ANÁLISE DA REESCRITA DO <i>ALIENISTA EM CORDEL</i>, DE MEDEIROS BRAGA.....	48
3.1 Folheto de cordel: tinha um cânone no meio caminho.....	48
3.2 Cordel na BNCC.....	54
3.3 Quem conta um conto, aumenta um ponto: o cordel como ponte entre clássico e o popular.....	63
4 POSSIBILIDADES DE LEITURA DO <i>CONTO O ALIENISTA EM CORDEL</i>: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	80
4.1 Motivação.....	80
4.2 Introdução.....	82
4.3 Leitura.....	84
4.4 Primeira interpretação.....	86
4.5 Contextualização.....	87
4.5.1 A contextualização teórica.....	88
4.5.2 A contextualização histórica.....	88
4.5.3 Contextualização estilística.....	89
4.5.4 Contextualização poética.....	90
4.6 Segunda interpretação.....	90
4.7 Expansão.....	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa constatação, aparentemente óbvia, já que a linguagem é uma faculdade humana, denota uma das grandes contradições do ensino de literatura apontadas nesta pesquisa: a experiência de vida do leitor ainda é um elemento distante da leitura, formalizada pelo domínio da palavra na escola. Parafraseando Bertold Brecht¹ (2019), indagamos: que realidade de ensino é essa em que precisamos defender o óbvio? Defender o óbvio é deixar claro que não existe alternativa segura para as mulheres em uma sociedade que encara a violência de gênero como normal, ou nem sequer a enxerga.

Como professor de literatura pude² vivenciar essa realidade e, conforme analisamos no decorrer desta pesquisa, a defesa do óbvio se faz necessária! A presente pesquisa nasceu do meu envolvimento com o ensino de literatura. Por essa razão, entendo ser pertinente registrar as motivações que me levaram a propor esta pesquisa, com o intuito de contextualizar minha experiência como professor e os desafios cotidianos para promover a formação do leitor literário, bem como justificar a escolha do tema desta dissertação.

Durante sete anos de atividade no Ensino Médio como professor em escolas da rede privada de João Pessoa, percebi a predominância de materiais didáticos pautados na visão historiográfica, enfatizando as escolas literárias em detrimento do texto literário e, desta maneira, distanciando o estudante da leitura das obras. Assim, os objetos de conhecimento da disciplina de literatura são amarrados em conceitos estruturais distantes do mundo reflexivo que literatura e leitor evocam, limitando o estudo de literatura a conceitos absolutos, substituindo, como nos lembra Todorov (2020), a leitura do texto pela visão do crítico. Soma-se a este fator uma estrutura pautada na sociedade da informação, que deforma a experiência de leitura e se opõe à construção do conhecimento. Esta reflexão parte das contribuições de Larrosa (2022) para os estudos da educação e sua relação com a pobreza da experiência na sociedade contemporânea apontada por Benjamin (1994).

Ao refletir sobre este cenário desafiador, surgem inquietações que levam a pensar novas práticas para o ensino de literatura. Ao longo dessa labuta, encontrei conexões entre minha

¹ Na primeira metade do século passado, diante do crescimento do Fascismo, o dramaturgo alemão Bertolt Brecht lançou um questionamento sobre a naturalização da bestialidade humana. Um dos pontos que levam à atualidade das palavras de Brecht no questionamento ao projeto da extrema direita de perseguir a liberdade de cátedra.

² A utilização da primeira pessoa nesta dissertação se faz necessária por considerar a experiência subjetiva do leitor. Neste sentido, julgamos importante apresentar considerações sobre a prática docente do autor deste estudo.

vivência com estudos literários e os saberes da capoeira. Assim, fui gingando, esquivando, tomando rasteira e levantando sorrindo, aprendendo com os parceiros de jogo o pulo do gato³ e na volta do mundo, ao som de um berimbau e pandeiro e com a força dos batuques, levei a cultura popular à sala de aula. A experiência alegre, culminou com uma vivência lúdica com o texto literário. Esse lampejo trincou a estrutura engessada que envolvia minha prática, e pude perceber as diversas possibilidades de ler um texto literário.

Portanto, não pude deixar de notar e buscar novas formas de perceber o texto literário. Minhas incursões se tornaram mais provocativas, buscando no processo de implicação da leitura, aproximando o mundo do leitor com o estudo da "arte da palavra".

Essas inquietações sempre estavam presentes na elaboração das aulas. Tornou-se o centro das minhas aulas a busca por recursos e estratégias, nas quais minha prática propiciasse ao estudante encontrar o prazer de ler o texto e de vivenciar o que só a literatura pode nos oferecer.

Destarte, pesquisadores têm investigado a relação entre a literatura e ensino, propondo novos métodos que ajudem o professor a construir, no seu contexto de sala de aula, práticas efetivas de leituras marcadas pela interação e construção de novos significados. Nesse cenário de novas possibilidades para o ensino de literatura é publicada, em 2018, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento oficial que norteia a prática do ensino de linguagens. Para o Ensino Médio, ela propõe colocar o texto literário como o centro das aulas de literatura, enfatizado o estudo das obras clássicas. Nas suas bases pedagógicas, encontramos a proposta de "superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real" (Brasil, 2018, p. 15).

A partir dessa realidade, coloquei-me do lado óbvio. Ao pensar o meu pré-projeto para a seleção do mestrado, elaborei uma proposta de investigação bibliográfica, que auxiliasse na construção de novas práticas de ensino de literatura, que contribuam para a formação do leitor literário e sua fruição.

Ao alvitrar o encontro entre o texto e o leitor, e pensar o ensino de literatura em consonância com a BNCC e as práticas do letramento literário, esta pesquisa buscou na literatura popular os meios para concretizar essa experiência. Assim, propomos como objetivo geral desta pesquisa discutir como a obra *Alienista em cordel*, de Medeiros Braga (2008) pode mediar a leitura do clássico no contexto das aulas de literatura no Ensino Médio. Como

³ O pulo do gato é a referência à expressão popular, que significa a descoberta de um segredo, uma técnica ou uma estratégia que pode ser usada para resolver um problema ou alcançar um objetivo de forma mais eficiente e/ou surpreendente.

objetivos específicos, tencionamos, *i)* entender como determinados paradigmas do ensino de literatura, presentes nos materiais didáticos, impõem aos estudantes do Ensino Médio um modelo que distancia o texto literário da sala de aula, deformando a experiência subjetiva da leitura; *ii)* destacar a leitura do folheto do nordestino como uma experiência subjetiva que contribui, no contexto escolar, para formação de leitores e sua fruição; e *iii)* propor novas possibilidades para o ensino de literatura, pautado na sequência expandida do letramento literário.

A escolha dessa obra se justifica pelo diálogo que o folheto propõe. Conforme Abreu (2011), o cordel se consolidou como literatura nordestina no final do século XIX, obtendo características próprias ao adaptar narrativas clássicas voltadas às camadas populares, valorizando a tradição oral e tematizando a experiência de vida do leitor. Vadiando com as palavras, o cordelista viabiliza uma rica fonte de estratégia que podem ser exploradas como diversas práticas de leitura no cotidiano escolar.

Ademais, *O alienista em cordel* é uma ponte para a obra de Machado de Assis (2010). Para essa mediação, a pesquisa analisou os processos de reescrita apontados por Adam e Heidmann (2011), pontuando a poética da diferença. Esse postulado possibilitou entender as diversas formas de explorar uma mesma narrativa, em contextos de produção e recepção diferentes. Assim, as possíveis adequações do conteúdo, estruturais, linguísticas e culturais, a fim de tornar um texto próximo do leitor, tornam-se instrumento importante de mediação entre o texto clássico e o leitor.

Em busca dessa mediação, entendemos que elementos da literatura do folheto nordestino podem acomodar novas experiências de leituras. De acordo com Marinho e Pinheiro (2012), ao sugerir um ambiente deleitoso, o leitor imerge em outras a linguagem: xilogravura, jogos teatrais e músicas, que fortalecem o vínculo com a leitura; afinal, ler uma narrativa literária vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases e averiguar no dicionário o cunho vernáculo de um vocábulo, depender de um carimbo vermelho para autorizar os sentidos do texto. A leitura literária que acreditamos é uma viagem para um multiverso, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro e dele mesmo. Posto isto, sinalizamos esta Introdução como o nosso primeiro capítulo.

Após expor as inquietações e reflexões que impulsionaram esta dissertação, prosseguimos à apresentação dos próximos capítulos. Partindo da indagação de qual é o papel da leitura literária no ensino de literatura, o segundo capítulo intitulado de “A leitura, as experiências e o lugar de ensino”, preocupou-se em contextualizar a concepção de leitura,

trazendo a reflexão de Freire (1989) sobre a importância do ato de ler. Nesse apontamento, costumamos um diálogo com a concepção de leitura subjetiva postulado por Langlade (2013). Para esse autor, é preciso considerar a implicação do sujeito na construção de sentidos da palavra, isto é, a apropriação do texto pelo leitor como condição fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica.

A partir dessa delimitação, procuramos entender qual a concepção de leitura que encontramos no material didático, que norteia as aulas de literatura. Para tanto, fizemos um percurso histórico da formação da leitura e da estruturação do ensino de literatura no Brasil, apontado por Cereja (2005) e a formação da leitura discutida por Lajolo e Zilberman (2019). Essa incursão permitiu entender como os materiais didáticos contemporâneos ainda estão presos a essas estruturas. Para evidenciar essa realidade, utilizamos como base a análise de dois livros didáticos adotados em duas escolas tradicionais da rede privada e pública da cidade de João Pessoa. Neles, constatamos a permanência da perspectiva cronológica⁴ que limita o ensino de literatura a uma leitura mecânica, distanciando o aluno de uma experiência com o texto literário, em uma clara oposição à concepção de leitura defendida pelos teóricos supracitados.

Dessa constatação, exploramos a oposição desses materiais em relação à orientação da BNCC e seu direcionamento para formação do leitor literário e sua fruição. Na análise do documento oficial, destacamos o seu diálogo com a leitura subjetiva e a proposição de novas práticas de leitura em sala de aula. Dentre elas, o compartilhamento da leitura proposto por Colomer (2007), na qual a aquisição de conhecimento se dá de forma prazerosa, envolta em uma interação emotiva capaz de despertar sentimentos e a descoberta do prazer do texto literário.

Esse tipo de mediação é um grande desafio para os professores. Para contribuir para tal debate, propomos o terceiro capítulo intitulado de “Do cânone ao popular: análise da reescrita de *O Alienista em cordel*”, de Medeiros Braga (2008). Esse capítulo é dividido em três tópicos. No primeiro, destacamos como o folheto nordestino nasce de um processo de resignificação das narrativas tradicionais, no qual o leitor tem um papel decisivo. Para tanto, destacamos as estratégias de leitura dos autores de folheto para conquistar seu público e garantir a circulação do texto literário erudito entre as camadas sociais.

⁴ Dentro dessa concepção de ensino, a literatura é um conjunto de obras selecionadas pela crítica, cujo o elemento fundamental é construção de uma tradição literária nacional em termos de comparação com a literatura europeia representada por estilos, períodos e épocas: Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo e Modernismo.

No entanto, apesar dessa contribuição, a consolidação do cânone literário como um processo excludente, impediu que o folheto tivesse um papel de destaque na leitura escolar. A estrutura do folheto herdada da tradição oral não estava em consonância com os projetos civilizatórios do final do século XX; por conseguinte, exilado, o cordel foi colocado à margem dos materiais didáticos.

Opondo-se a essa visão excludente, o nosso estudo destacou, no segundo tópico desse capítulo, a contribuição dos estudos de Marinho e Pinheiro (2012), para afirmar o cordel como uma prática pedagógica com um grande potencial para a formação do leitor literário. A essa peleja, somou-se o reconhecimento da BNCC de sua inserção no documento como gênero literário a ser explorado no ensino básico.

A partir dos estudos de Adam e Heidmann (2011), desenvolvemos, no terceiro tópico desse capítulo, a análise dos processos criativos de reescrita do conto *O Alienista* para o cordel, produzido por Medeiros Braga (2008), longe de propor uma substituição da leitura do texto de Machado de Assis por uma adaptação, nossa pesquisa apontou como a obra *O Alienista em cordel* traz elementos que contribuem no contexto escolar para a leitura dos clássicos e a formação de leitores, ambos enfatizados pela BNCC. Essa análise nos impeliu à elaboração de uma proposta de intervenção. Desse desafio nasce o terceiro capítulo.

O quarto e último capítulo deste estudo é intitulado de “Possibilidades de leitura do conto *O Alienista em cordel*: uma proposta para formação de leitores. Nele propomos uma sequência didática expandida do letramento literário. Nessa construção, adotamos todas as etapas sugeridas por Cosson (2021), propondo intervenções aliadas à BNCC. Vale salientar que na Motivação, Introdução e Leitura da sequência sugerimos algumas dinâmicas diferentes do modelo supracitado, dando um novo formato para elas. Na Motivação, indicamos sua expansão para uma vivência fora dos muros da escola, propondo uma experiência imersiva com a temática do texto. Na Introdução, ultrapassamos os limites indicados, dividindo essa etapa em dois momentos. No primeiro, sugerimos um debate acerca de Machado de Assis e suas idiossincrasias. No segundo momento, propomos uma atividade prática, adotando como estratégia a oficina de xilogravura. Na etapa da Leitura, exploramos dois tipos de leitura: a compartilhada e a individual.

Para o momento de compartilhamento, alvitramos a leitura do cordel em sala, dividindo-a em três momentos, dando a liberdade do leitor vadiar com as palavras e experimentar as diversas possibilidades de leitura apontadas por Marinho e Pinheiro (2012). Já na leitura individual, optamos pela leitura extraclasse, com prazo de finalização e retomada na última etapa da sequência expandida. Esse encerramento será marcado pelo cotejamento entre o cordel

e o conto, para que o estudante possa perceber os modos distintos de ler, considerando suas impressões e expectativas construídas ao longo das leituras.

É importante apontar que as contribuições teóricas aqui discutidas não pretendem criar uma maneira certa de ler o folheto nordestino, nem tampouco suprimir a leitura de Machado de Assis. O que desejamos é evidenciar o cordel como um gênero literário, destacando sua natureza híbrida capaz de inserir o leitor no mundo das leituras dos clássicos, por meio de uma vadiação⁵ entre o leitor e o texto.

⁵ Vadiação aqui é um sinônimo de jogo na roda de capoeira. Para os capoeiristas vadiação é campo de diversão e confraternização.

2 A LEITURA, AS EXPERIÊNCIAS DE LEITORES E O LUGAR DO ENSINO

Neste capítulo partimos da reflexão sobre "a leitura do mundo", apontada por Paulo Freire (1989), para repensar a prática docente preconizada pela BNCC (Brasil, 2018). Para tanto, procuramos entender como determinados paradigmas do ensino de literatura, que impõem aos estudantes do Ensino Médio um modelo no qual a experiência subjetiva da leitura, apontada por Langlade (2013), é substituída pelo recorte do crítico, numa dinâmica que distancia o texto literário da sala de aula.

Paulo Freire, na obra intitulada *A Importância do Ato de Ler* (1989), relembra cenas da infância, imagens gravadas na memória para demonstrar que antes de sua alfabetização ele já tinha uma relação com o mundo, que a experiência de mundo antecedeu a experiência da palavra, e que a palavra vem completar esse conhecimento. O ato de ler, na experiência existencial, vem primeiramente como a leitura do mundo, depois a leitura da palavra.

Ainda de acordo com Freire, na medida em que se torna íntimo com o mundo particular de cada um, fica mais fácil a percepção da realidade. Paulatinamente, somos introduzidos na leitura da palavra, a decifração da palavra pode fluir da leitura do mundo particular.

A leitura da palavra não significa uma ruptura do mundo (palavra-mundo), mas uma reconfiguração que o leitor promove no ato de ler. Esta troca complexa remete a um movimento de "continuidade", na qual o mundo e a palavra se encontram numa experiência subjetiva. Pela palavra mundo nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos. Nessa dinâmica existe uma troca recíproca e contínua entre a interioridade do leitor e a obra. Em todo ato de ler, as associações de ideias têm suas raízes na experiência do sujeito que lê o mundo das mais diversas formas possíveis. Assim, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra (...) Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (Freire, 1989, p. 9).

Freire (1989) chama atenção para o fato da importância de considerar a experiência do leitor, isto é, sua leitura de mundo no ato de ler. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente na compreensão das relações entre o texto e o contexto.

Ao problematizar a distância entre o mundo do leitor e a palavra, podemos refletir sobre a realidade do ensino de literatura. Observa-se que nas escolas públicas e privadas existe um empenho em preparar os seus alunos para os exames de acesso ao ensino superior, mais especificamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizando os resultados obtidos nesses exames como uma campanha de *marketing* exaustiva.

Nessa lógica, o material didático adotado assume um caráter pragmático, que anula a leitura da obra em si e, deste modo, a dinâmica se reduz ao conteúdo que compõe as ementas dos vestibulares, distanciando o estudante do Ensino Médio do próprio texto literário e, mais ainda, de suas vivências. Assim, todos os objetos de conhecimento da disciplina de literatura são amarrados em conceitos estruturais, "construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam (Todorov, 2020, p. 31).

Um aluno de Ensino Médio, cuja faixa etária varia entre 15 e 18 anos, dispõe de conhecimentos gerais sobre o mundo, conhecimentos esses hoje frequentemente aprendidos por meio de uma cultura midiática, que precede a leitura de um texto literário, e que são, muitas vezes, anulados pela lei da inércia que doma os corações e torna tudo o que pulsava em um mundo de almas mortas. A experiência de leitura é substituída pela visão unilateral dos livros didáticos, onde a leitura do mundo se distancia da palavra.

Tal abordagem se reflete nos manuais didáticos utilizados no Ensino Médio. Por constituir um recurso didático-pedagógico recorrentemente utilizado em sala de aula, o material direciona, aponta um panorama para o ensino de literatura determinado pela fixação e transmissão de cânones.

Essa abordagem majoritária se baseia no eixo cronológico, definindo a literatura como um estilo de época, dividindo e subdividindo o ensino de literatura em escolas literárias, reduzindo a disciplina ao estudo de tópicos como: origens de cada estilo em seu contexto histórico, características de escolas literárias, comentário e resumo de obras; "na escola, não aprendemos do que falam as obras, mas os críticos" (Todorov, 2020, p. 31).

Para exemplificar tal realidade, apresento um exemplo de experiência a partir de minha prática docente.⁶ Como prática dialógica, no meu primeiro contato com a turma, peço aos alunos que se apresentem e respondam algumas perguntas. A primeira pergunta é: vocês gostam de literatura? Geralmente, a resposta é negativa. Para ampliar o diálogo, faço algumas indagações do tipo: gostam de música? Assistem séries? Leem *fanfics*? Qual História em Quadrinho (HQ) ou Mangá é o melhor de todos os tempos? Geralmente eles respondem empolgados, compartilhando as narrativas das obras que marcam suas experiências de vida e leitura.

⁶ A presente pesquisa nasce do meu envolvimento com o ensino de literatura. Durante cinco anos de atividade no ensino médio da rede privada de João Pessoa, percebi a predominância de material didático pautado na visão historiográfica, enfatizando as escolas literárias em detrimento do texto literário e, desta maneira, distanciando o estudante da leitura das obras.

A partir da resposta da segunda pergunta, apresento uma nova provocação, discutindo com os alunos sobre a importância dessas obras, o prazer que essas leituras despertam, considerando as "reações subjetivas que ao invés de excluir as obras para “fora da literatura”, seriam na verdade catalisadores de leituras que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva" (Langlade, 2013, p. 30, 31) no processo da apropriação do texto pelos leitores, seja pela temática, pelos elementos estéticos, pela ressonância do texto na vida do leitor ou qualquer outro significado que a leitura de mundo permite nos levar. Depois dessa reflexão, a resposta negativa sobre a literatura muda e os educandos reconhecem que gostam de literatura e são leitores de obras literárias.

Nota-se aqui que as experiências de vida, fundamentais para a leitura da palavra escrita, e que, logicamente, ocupam um primeiro plano na construção de significados e legitimam o ato de ler, são marginalizadas a tal ponto que leitor mesmo não a reconhece com leituras literárias. A negação dessa experiência camufla a noção de poder, pois produz uma correia que funciona como forma de controle dos significados marcados pelo silenciamento ou desativação de outras palavras.

No contexto de sala de aula, a redução da literatura a objeto de estudo, um *corpus* literário limitado, ordenado e valorizado pela tradição da crítica literária, apontado por Todorov (2020), choca-se com a leitura de mundo observada por Freire (1989). Não é, portanto, estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as ideias sociais impostas pelas gerações anteriores, alimentadas pelos princípios edificantes da "Profissão de fé", estão muito distantes da realidade do século XXI.

Pennac, na obra *Como um Romance*, também reflete sobre tal imposição. Para o autor, a ação que impele o leitor à obrigatoriedade tem um efeito nulo. “O verbo ler não suporta o imperativo” (Pennac, 1993, p. 13). Contrapondo-se a essa imposição, o autor defende a leitura como "fonte de prazer, como busca de respostas para questões pessoais, como fruição, como gratuidade, como um delicioso trabalho de destilação (Pennac, 1993, p. 82), e muito mais, constitui-se na interioridade de cada leitor, em seu silêncio particular, em sua solidão, sem que se dê satisfação dos sentidos alcançados. Essa leitura raramente é realizada na escola, porque a práxis vigente leva o professor a exigir a leitura e não a “partilhar sua própria felicidade de ler” (Pennac, 1993, p. 80).

Ao propor o compartilhamento da felicidade de ler, Pennac (1993) atenta para a importância significativa da relação do professor com a leitura. A fruição parte dessa relação de satisfação. Partindo desse contexto, o professor pode constituir laços de cumplicidade mútua, que fará jus a uma ressonância da leitura da obra que se concretiza no interior de uma

subjetividade dos seus educandos. Desse modo, a leitura ganha um significado, um contexto, abarcando uma prática docente, que incentiva a presença do texto literário na sala de aula.

Esse compartilhamento demanda um ato de amor pela leitura, que vai além das noções do ensino de literatura, que adota perspectiva tradicional, pois demanda uma reação afetiva com a leitura, longe dos esquemas, resumos, do silenciamento das vozes. É preciso vivenciar, rasgar-se e remendar-se, alimentar-se do corpo do texto, para saciar alma sedenta de vida.

Diferente da leitura obrigatória, o compartilhamento das leituras permite ao aluno penetrar o âmbito da alteridade, pois não é posto a uma violação da subjetividade do educando, mas uma expansão das fronteiras do conhecido, atravessada pelo imaginário coletivo. O leitor tende a socializar a experiência, comparar as conclusões com as de outros leitores. O compartilhamento da leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos.

As ideais expostas reforçam a necessidade de repensar nossas práticas docentes e lançam uma provocação importante, pois compartilham a responsabilidade da leitura com o professor, já que a articulação entre o texto e a comunidade, que ocorre no espaço escolar, em certa medida, depende da relação que o educando tem com a literatura, de tal forma que permita o encontro entre o leitor e a leitura literária na escola.

Para o diálogo com Pennac, trazemos Colomer (2007). Ela aponta alguns direcionamentos que nos dão a possibilidade de "andar entre os livros", transitar entre mundos, abrindo caminhos para o compartilhamento do ato de ler, pela fruição do professor e seu trabalho de destilamento, do seu amor para com a literatura e que nele encontra a coragem que só as possibilidades de leitura inventam.

Em seus estudos, a pesquisadora reconhece que para a leitura fluir é preciso que o professor estimule o contato dos estudantes com as obras literárias. Esse percurso é o resultado de encontros, embora haja tantos desencontros. Por isso, é fundamental que uma das finalidades das aulas de literatura seja de ensinar a "ler literatura".

Para isso, Colomer entende que o professor leitor deve contagiar a leitura, estimulando, encantando o leitor a partir do compartilhamento na "construção do significado; compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles (...) ante as dificuldades indubitáveis da leitura" (Colomer, 2007, p. 110). Nesse compartilhamento (mediação) está a base para viabilizar o encontro entre o leitor e o texto literário na sala de aula. Para Colomer, é preciso ouvir o estudante para saber quais como ele leem, reconhecendo os estímulos e dificuldades diante da leitura das obras literárias, e a partir disso traçar estratégias para desenvolver habilidades e

competências, isto é, estimular o aluno a fazer uso de seus saberes prévios e os colocar em ação no momento da leitura.

Esse perfil de professor-leitor tem um impacto considerável na relação, na dinâmica de ensino em sala de aula, já que o compartilhamento como prática em sala sugere a figura do docente que mantém o hábito e o gosto pela leitura, instigando o protagonismo à leitura literária na escola.

esse movimento do professor que, com base, em sua subjetividade e nas intersubjetividades de seus alunos compreende que o ensino da literatura e a leitura literária perpassam discursos e vozes plurais, portanto, sua atuação é de respeito, estímulo e provocação à história pessoal de leitura de cada um dos seus alunos (vários leitores) (Segabinazi, 2019, p. 199).

Ao propor a leitura como uma troca e repensar alguns paradigmas do ensino de literatura, Pennac (1993), Colomer (2007) e Freire (1989) corroboram crítica às premissas teóricas que compreendem a leitura como a decodificação pura da palavra, pois a introdução da leitura na vida das pessoas é um processo que é vivenciado socialmente. As histórias contadas na infância preparam o caminho para essa incrível descoberta da palavra escrita, que ocorre nas ações de leitura dentro da sala de aula. Ao se experienciar tal encontro, passa-se a entender a beleza da "virtude paradoxal da leitura que é nos abstrair do mundo para lhe emprestar um sentido" (Pennac, 1993, p. 19).

Todos os atos de partilha que, no decorrer da vida, promovemos, manifestam-se como forma de amor: partilhamos o que julgamos bom, o que preferimos; com quem amamos, com quem preferimos e “esses partilhamentos povoam a invisível cidadela de nossa liberdade” (Pennac, 1993, p. 84). Nessa ótica, o “partilhamento” da leitura conduzirá a caminhos onde o leitor pode entrar em contato com diferentes mundos, sejam verossímeis ou ficcionais, que alimentam a necessidade humana de poesia. Nessa ótica, o compartilhamento da leitura conduzirá a caminhos cujos percursos, já percorridos pelos que a partilham, abrir-se-ão a possibilidades de novas veredas.

Dessa maneira, a singularidade é sempre fundamental para prática consciente da leitura que nos emancipa. Não é à toa que Freire (1989) retorna às memórias das primeiras leituras e nos lembra como a magia da leitura se torna uma cidadela de nossa liberdade.

a verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber (...).

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi (Freire, 1989, p. 9).

Nesse compartilhamento emotivo, que nos é relatado por Freire (1989), a aquisição de conhecimento se dá de forma prazerosa envolvida numa interação emotiva capaz de despertar sentimentos. Nossas primeiras leituras são acrescidas de uma energia criativa (curiosidade), que nega aceitar os limites do real.

Como o próprio Freire (1989) relata, suas experiências de leitura na infância ofereceram caminhos amplos para o desenvolvimento humano, tornando-o mais crítico e criativo, realizando uma leitura significativa guiada pela literatura, dialogando com outras experiências, redescobrando nelas aqueles traços que reputamos essenciais em nós mesmos, penetrando em dilemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo.

O que o sociólogo chama atenção é para o fato da importância de considerar a experiência do leitor, isto é, sua leitura de mundo, no ato de ler. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente na compreensão das relações entre o texto e o contexto e a necessidade do encontro da palavra mundo com a leitura na escola, e, portanto, um ato (ação) de leitura que dialoga com o letramento literário, discutido por Cosson e Paulino (2009).

Propomos definir letramento literário o processo de apropriação da leitura enquanto construção de sentidos (...) da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos (Cosson; Paulino, 2009, p. 67, 68).

Aqui o letramento se volta para a construção quando se apropria e incorpora a sua vivência à leitura, permitindo uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo. A partir dessa ótica, o letramento literário fomenta a capacidade crítica do leitor, de compreender em sua comunidade as questões humanas.

É importante frisar que o letramento literário aponta para o infinito particular do leitor como requisito *sine qua non* para a leitura efetiva; o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos reconhecidos pelos que detêm o monopólio do saber, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído pela diversidade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos.

Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem viva, que permite uma experiência única de interação verbal e

reconhecimento do outro e do mundo, seja, por exemplo, a partir de uma novela, de um *game*, de uma música...

Cosson (2021) mostra que o método pode se concretizar a partir de uma didática na qual o processo da leitura envolve três momentos distintos:

A primeira etapa que vamos chamar de antecipação, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito (...) A segunda etapa é a decifração. (...) a terceira chamamos de interpretação. O centro desse processo são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com conhecimento que tem de mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve o autor, leitor e comunidade. (...) esse contexto é de mão dupla: tanto aquele dado pelo texto quando dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (Cosson, 2021, p. 40, 41).

Nota-se, ainda, que a proposta do professor está em confluência aos documentos oficiais do ensino da literatura presentes na BNCC (Brasil, 2018), cujo objetivo é de letrar literariamente os alunos, inserindo-os numa categoria de leitores que usufrui de uma prática de leitura distinta, não pragmática, determinada pelo gosto, pelo desejo de ler.

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da **formação do leitor literário** e do desenvolvimento da **fruição** (...) 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 (Brasil, 2018, p. 503, 504, grifo nosso).

Esse leitor não lê, movido exatamente por objetivos práticos como o de obter alguma informação ou adquirir conhecimento sobre matéria de interesse. Trata-se de um leitor que descobriu um potencial particular da leitura: a leitura como espaço de entretenimento, de reflexão sobre o humano, de fruição estética.

A leitura como fonte de prazer, como busca de respostas para questões pessoais, como fruição, é um “delicioso trabalho de destilação” (Pennac, 1993, p. 82), e muito mais, constitui-se na subjetividade de cada leitor, em suas experiências. Partindo desse contexto, entende-se que o educando terá mais afinidade com a obra, pois ele fará jus a uma leitura que está inserida em seu mundo. Desse modo, a leitura ganha o significado real, a fim de estimular o imaginário do aluno.

O encontro entre a leitura e o imaginário, para Pennac (1993), propicia uma relação de identidade literária, uma espécie de equivalência entre o leitor e o texto, ou melhor, uma relação de cumplicidade que revela o sujeito a ele próprio; uma singularidade do modo de ler que ilustra

uma vivência, um gosto, um universo afetivo, uma atividade deliciosa, “cuja natureza às vezes é imponderável” (Rouxel, 2013, p. 72). Dessa maneira, a forma de apropriação do texto pelo leitor não pode obedecer aos esquemas tradicionais, mas a uma identificação que está no âmago vida. É importante frisar que esse processo de fruição deve ser o mais democrático possível, contemplando a diversidade cultural como orienta a BNCC:

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 503).

Com essa perspectiva, o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as diversas formas de apropriação do texto literário. Essa posição acompanha uma mudança nos modos de apreensão do literário “clássico”, compreendido agora como extensão de um que concebe uma diversidade da leitura, livre de diretrizes formativas e exercida sobre a circulação dos textos. Assim, há uma equalização entre os textos, sendo o literário uma das expressões entre outras.

Desta maneira, a BNCC (Brasil, 2018), amplia o *corpus* literário, com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida. A expressão dessa inclusão está no investimento em um destaque para os clássicos literários, como Machado de Assis, associados aos diversos meios de difusão literária ou de outras manifestações artísticas e do aproveitamento disso para a construção de uma compreensão mais ampliada e democrática da arte e da participação do educando, apontando novas possibilidades de leituras que caminham para a leitura deleite, como também desenvolver habilidades de reflexão da leitura do texto, permitindo práticas pedagógicas que viabilizam a inserção e a associação de leituras de músicas, séries, filmes e novelas, estabelecendo relações com a obra literária. Esta dinâmica implica em negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário.

Como reconhece a BNCC (Brasil, 2018), a leitura do texto literário deve permanecer como núcleo das aulas no Ensino Médio. No entanto, a seleção de obras a serem lidas é acrescida de outros fatores com fins de fluência ou de determinados valores culturais, bem como por uma diversidade de olhares para o texto literário, partindo daquilo que o aluno conhece para aquilo que poderá se aventurar, a fim de proporcioná-lo uma nova por meio da ampliação de

seus horizontes, na qual "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 1989, p. 9).

Todavia, para que de fato se concretize, a figura do docente surge como mediador do ensino da literatura, pois é a partir da figura do professor que o estudante poderá se aproximar do texto literário na perspectiva de deleite e, como consequência, poderá desenvolver habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018). Da mesma forma, é indispensável que as sequências didáticas, preconizadas por Cosson (2021) do letramento literário, sejam organizadas de forma a criar espaço para a manifestação. Isso requer uma nova maneira de conduzir as aulas, em que o professor acompanha o aluno na descoberta do conteúdo.

De acordo com o documento, cabe ao professor fazer escolhas entre autores e obras que se adaptem aos projetos que desenvolvam o hábito da leitura, sem deixar de considerar o sentido principal do trabalho com a literatura: a formação de leitores literários fluentes e habilidosos. Para tanto, deverá haver uma ampliação das práticas de linguagem e repertório, numa abordagem que privilegie a produção colaborativa e o cruzamento de culturas e saberes, a fim de "compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica (Brasil, 2018, p. 525), com o intuito de resgatar o papel nuclear do texto literário sem perder de vista as suas diversas possibilidades de apropriação pelo leitor.

2.1 A experiência subjetiva

Em face do exposto, entendemos que a leitura abre os caminhos para uma força subversiva e transformadora; formas especiais de expressão, impregnadas de uma alternância entre o eu e o mundo que deságua na renovação do leitor.

Essas inversões e transvestimentos provocam mudanças na concepção de mundo. Ao despir-se do domínio concreto, a literatura relativiza o regime hierárquico, e na leitura se instaura a liberdade, potencializando os desejos coletivos intrínsecos à existência humana. Mais que um conhecimento a ser elaborado, leitura é a incorporação do outro em mim sem renunciar à minha própria identidade.

Enquanto a leitura do cânone - estipulada por uma engrenagem social - consagra a estabilidade, a imutabilidade, um mundo em camadas rígidas, a leitura subjetiva se opõe ao mundo estático. Uma catarse que se contrapõe à vida alienante do sistema social. Essa relação dialética

remete àquilo que nomearei, na falta de expressão melhor, o leitor “**subjeto**”. Um leitor construído pelas experiências de leitura fundadoras – eu ousaria dizer “arcaicas”? – leituras da infância que permanecem ativas (...) leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos, conforme Walter Benjamin, nós “desencaxotamos” [nossa] biblioteca, leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida (Langlade, 2013, p. 29, 30, grifo nosso).

Como nos esclarece Langlade (2013), a leitura se consolida como um processo, no qual o indivíduo mergulha dando sentido e significado, produzindo sentimentos inscritos em uma dimensão simbólica, que passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que o seu leitor incorporou. No mundo literário, encontramos formulações poéticas construídas de tal modo que se tornam referência de nossa própria existência. Pois "toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos" (Langlade, 2013, p. 29, 33).

Se admitirmos que a leitura se caracteriza pela subjetividade, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de sua experiência. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao cocriar a narrativa com sua palavra mundo.

É importante frisar que a leitura subjetiva constitui o ato de ler. Para Freire, o leitor, durante a leitura, interfere, dialoga e preenche os espaços de acordo com suas vivências acumuladas na memória, trazendo para o texto literário sua percepção sobre o que lê, já que ela "não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1989, p. 13).

Aqui, não se trata apenas de uma habilidade mecânica fechada, facilmente mensurável no processo de identificação das informações no texto, mas de uma apropriação que se materializa em uma experiência de leitura de mundo. Cada leitor, no ato da leitura subjetiva, vive suas ressonâncias, lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros. Desta maneira, a subjetividade do leitor se concretiza no confronto com sua própria identidade.

É, pois, essa razão subjetiva que Todorov (2020) relata. Suas experiências de leitura na infância ofereceram caminhos amplos para o desenvolvimento humano, tornando-o mais crítico e criativo, realizando uma leitura significativa. Nesse prólogo de "satisfação", "aventuras", "temores" e "alegrias", o autor nos revela que sua vida seria guiada pela literatura, dialogando com outras experiências humanas, redescobrendo nelas aqueles traços que reputamos essenciais

em nós mesmos, penetrando em dilemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo.

Dessa maneira, é válido considerar que a leitura, para Jouve (2013), é um

Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário de representações e a realidade da linguagem, ela é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade (Jouve, 2013, p. 61).

Como exposto por Jouve, a leitura subjetiva é a confrontação do leitor consigo, numa interação permanente, na qual estão inseridos a obra e o leitor/ sujeito em diferentes contextos, horizontes, tempos, espaços. Esses multi(versos) se encontram numa nova realidade que transforma nossa existência atual.

O conceito de multiverso foi adotado pelo universo da *DC Comics*, na década de 1980, quando os personagens coexistem em uma série de terras paralelas que se entrelaçam em múltiplos universos. O Multiverso é explorado como uma forma de recriar personagens e cenários abertos à coexistência de diferentes versões de uma mesma história em realidades. As narrativas viviam simultaneamente, compartilhando três realidades: presente, passado e futuro, de tal maneira que os personagens se faziam irreconhecíveis. Assim como nos multiversos da *DC Comics*, o leitor, no ato de leitura, cria, cocria e habita multiversos que se expandem em diferentes contextos, horizontes, tempos e espaços. Dessa maneira a imagem do multiverso nos serve sobretudo para compreender, junto com os alunos leitores, as possibilidades infinitas que a leitura literária nos apresenta.

Para nós, esse multiverso atravessa a obra de Machado de Assis, bem como o objeto desse estudo, o conto *O Alienista*. Ele foi publicado inicialmente, no livro de contos *Papéis avulsos*, de 1882.

Simão Bacamarte é o protagonista do conto. Médico brasileiro conceituado na Europa, decide voltar à sua terra natal, Itaguaí, no Rio de Janeiro, para iniciar um estudo sobre a loucura e seus graus, classificando-os, com o intuito de reformular os tratamentos dados aos loucos. Funda a Casa Verde, um hospício, e o abastece de cobaias humanas. Passa a internar todas as pessoas da cidade e vilarejos vizinhos, que ele julgue loucas: o vaidoso, o bajulador, a supersticiosa, a indecisa etc. Costa, rapaz pródigo que dissipou seus bens em empréstimos infelizes, foi preso por mentecapto. A tia de Costa, que intercedeu pelo sobrinho, também foi trancafiada. O mesmo acontece com o poeta Martim Brito, amante das metáforas, internado por que se referiu ao Marquês de Pombal como o “dragão aspérrimo do Nada”. Nem D. Evarista,

esposa do Alienista, escapou: indecisa entre ir a uma festa com o colar de granada ou o de safira, também foi colocada na sua lista de loucos. O boticário, os inocentes aficionados em enigmas e charadas, todos eram loucos. No começo, a vila de Itaguaí aplaudiu a atuação do Alienista, mas os exageros de Simão Bacamarte ocasionaram um motim popular, denominado a Rebelião das Canjicas, liderada pelo ambicioso barbeiro Porfírio, que acaba vitorioso, mas, em seguida, compreende a necessidade da Casa Verde e se alia a Simão Bacamarte. Há uma intervenção militar e os revoltosos são trancafiados no hospício, ocasião em que o alienista recupera seu prestígio. Entretanto, Simão Bacamarte chega à conclusão de que quatro quintos da população internada eram casos a repensar. Inverte o critério de reclusão psiquiátrica e recolhe a minoria: os simples, os leais, os desprendidos e os sinceros.

O alienista, contudo, imbuído de seu rigor científico, percebe que os germes do desequilíbrio prosperam porque já estavam latentes em todos. Analisando bem, Bacamarte verifica que ele próprio é o único sadio e reto. Por isso, o sábio se internou no casarão da Casa Verde, onde morreu dezessete meses depois. Apesar do boato de que ele seria o único louco de Itaguaí, recebeu honras póstumas.

Como se pode perceber, através da obsessão científica do Dr. Simão Bacamarte e de suas consequências para a vida de Itaguaí, Machado de Assis (2010) faz neste livro a crítica da importação indiscriminada de teorias de Darwin, Taine e Comte em nosso país.

Buscando criticar as ideias tidas como verdadeiras, acerca da razão e do discurso científico, Machado de Assis tenta questionar os limites entre razão e loucura, entre normalidade e anormalidade, investindo na legitimação tanto da ideia do internato como instrumento necessário para o tratamento das pessoas cientificamente diagnosticadas como loucas, bem como do discurso médico, que primava pela certeza desse diagnóstico, ao criar “verdades” que apontavam para a necessidade de legitimar certos comportamentos como corretos ou doentios.

A questão do poder e da loucura, presentes em *O Alienista*, passa, em primeiro lugar, por uma discussão do papel da ciência e sua utilização para fins de controle social. No conto o conjunto de episódios "deixa configurar um processo histórico de classe, trata-se da apropriação oligárquica do progresso no plano das ideias, com acentuação de algumas consequências" (Schwarz, 2012, p. 169).

No entanto, basta uma pesquisa rápida no Google, para entendermos que o texto escrito no século XIX vive em diversas realidades paralelas, e mesmo algumas vezes partindo dessas mesmas linhas escritas por Machado de Assis, não é o mesmo texto, nem a mesma experiência de leitura, tal qual um personagem do multiverso da DC.

A ideia aqui posta por nós de pluralidade de universos, que coexistem em contradição, também constitui a natureza de uma obra literária, se considerarmos, por exemplo, o que afirma Zilberman (2008):

pois provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê (Zilberman, 2008, p. 17).

Ao refletir sobre o texto, o leitor se posiciona em relação ao seu mundo e, por meio de diversos sentimentos, constrói uma compreensão responsiva ativa. Assim, na interiorização das mentiras sinceras do poeta do fingidor, como caracterizado por Fernando Pessoa (1965), o leitor pode encontrar um senso de si mesmo. Nessa relação dialética, a palavra se transforma em uma materialidade intensamente humana.

A leitura subjetiva considera a perspectiva individual e os sentimentos do leitor em relação ao texto. Ela se concentra na forma como o leitor interpreta, reage e se conecta com o texto, em vez de apenas registrar ou repetir o que está escrito, permitindo ao leitor trazer suas próprias experiências, conhecimentos e valores para a interpretação do texto. Isso significa que cada leitor pode ter uma compreensão diferente do mesmo texto, de acordo com sua perspectiva única.

A experiência literária nos permite experimentar e vivenciar o mundo do outro, não somente o meu. Por meio da literatura, encontra-se a si mesmo, a expressão própria é estimulada. Permite que se participe de outros mundos sem renunciar ao seu próprio. É considerando esse aspecto de viver, que Todorov (2020) pontua a leitura como necessidade fundamental e que deve ser satisfeita sob pena de causar um dano à nossa formação humana. A força da expressão poética da literatura traduz uma visão do mundo que desafia a lógica automática.

É importante frisar que o ponto de partida de Freire (1989), Pennac (1993) e Todorov (2020) foi sua própria experiência com a leitura. Portanto, é importante pontuar a relação entre experiência e leitura. Em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Larrosa (2022) propõe pensar sobre a experiência e a construção do sentido.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não

faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (Larrosa, 2022, p. 18).

Esse esquema quantitativo representa a destruição generalizada da experiência, pois é uma fábrica que molda o sujeito aos aparatos da informação e da opinião. A "sociedade de informação", que constantemente é associada ao conhecimento, é revestida de uma ironia (que nos remete aos enredos das distopias), na qual o conhecimento humano executa três tarefas principais: a entrada (coleta de informações), processamento e envio (transferência dos resultados).

A sociedade da informação produz uma relação mecânica e artificial de leitura, direcionando-nos a duas concepções de leitura apontadas por Koch e Elias (2006). Na primeira leitura se restringe ao ato mecânico de coletar ideias do autor, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor. Na segunda, a língua se restringe a um mero instrumento de comunicação.

Nota-se nas duas concepções que existe um "assujeitamento, determinado pelo sistema de decodificação". Em ambas, "o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução" (Koch; Elias, 2006, p. 10), oposto de qualquer consonância da leitura como processo subjetivo.

Logo, percebe-se que ler não é apenas o registro/reprodução daquilo que está no texto, mas a relação dinâmica entre o leitor e suas percepções sobre a obra. A leitura acontece quando a imaginação é acionada. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo fingimento do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pela experiência subjetiva. Assim, as calhas da razão, associadas ao imaginário do leitor, possibilitam um protagonismo fundamental para construção de sentido da obra literária.

Qual seria a experiência destruída pela informação? Para responder essa indagação, Larrosa (2022) nos faz meditar sobre a própria palavra experiência. Segundo o autor,

A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "existe" de uma forma sempre singular (Larrosa, 2022, p. 27).

Neste sentido, experiência pode ser associada à ideia de travessia, um convite às descobertas do desconhecido, como no conto *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa (2019). A travessia do personagem é uma alegoria do desejo de mudança, de um novo olhar, de

novas possibilidades, de ver as coisas sob outro ângulo, um recomeço, seria talvez a forma de certificar que o destino lhe pertencia, que estava em busca de sua identidade.

A experiência da travessia não é o que acontece em si, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida, pois cada travessia é única.

Ainda sobre a experiência, Larrosa (2022) vai pontuar que a

a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (Larrosa, 2022, p. 23).

No pequeno ensaio de 1933, intitulado *Experiência e pobreza*, Benjamin (1994) faz uma série de constatações exemplares (na arte, na arquitetura e na cultura), acompanhadas de questionamentos cruciais a respeito da pobreza que se estabelece no campo da experiência na modernidade. A vivência instantânea com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade caracterizam o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.

Benjamin (1994) nos faz sentir que uma forma de miséria passou a assolar o ambiente psíquico dos homens modernos a partir da perda da capacidade de transmitir experiências. O desenfreado desenvolvimento da técnica, a partir de uma racionalidade calculista, fez gerar essa nova forma de miséria que se sobrepôs ao homem. Benjamin (1994) dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência, pois visa isolar os acontecimentos em relação àquele domínio em que eles poderiam interferir na experiência do leitor.

O periodismo é uma das principais características do ensino de literatura na escola. Nessa visão, a disciplina de literatura é definida por um modelo tradicional que se prende em informações genéricas, sistematizadas nos períodos literários que distanciam o leitor do texto, abandonando qualquer possibilidade de fruição ou experiência, como afirmam Cosson e Paulino (2009):

A disciplina se fecha no biografismo, e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de **informação** (...) em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma do conhecimento sobre literatura é o que interessa, não a **experiência literária** (Cosson; Paulino, 2009, p. 72. Grifo nosso).

Aqui se percebe que a experiência é destruída pela informação, conforme dito por Larrosa (2022). O estudante do Ensino Médio é bombardeado por um programa curricular recheado de escritores, dividido por escolas literárias. Ele tem acesso ao contexto histórico, características das escolas literárias na Europa e no Brasil, resumos de enredos de obras, recortes biográficos, centenas de exercícios. Essa corrida maluca em busca de informação é que "faz com que nada nos aconteça" (Larrosa, 2022, p. 22).

A leitura dos textos literários é ofuscada em prol de análises fragmentadas, baseadas em comentários genéricos que direcionam o leitor para uma interpretação unilateral, baseada no reconhecimento das convenções literárias. "Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam" (Todorov, 2020, p. 31).

Do ponto de vista do conhecimento, as práticas de leitura e as práticas escolares estiveram sempre muito próximas, e a leitura como fonte de conhecimento esteve sempre ligada à alfabetização. Portanto, jamais fora eliminada dos discursos oficiais, sendo considerada uma prática fundamental a ser desenvolvida nos currículos escolares, mesmo tendo sido exercida, com certa frequência, durante séculos, como uma atividade meramente instrumental, isto é, "acumulo de informação", sem relação com a sua vida, e evidentemente, com a sua formação enquanto leitor.

Consequentemente, a formação do leitor é anulada por uma proposição que não instaura o seu encontro com o texto literário. "Em outras palavras, não propiciam a vivência e a experiência singular do leitor com obras que permitam o convívio poético, a ação questionadora, a reação perturbadora, enfim, a experiência literária (Segabinazi, 2015, p. 24).

A leitura subjetiva e seu compartilhamento reforça um grande desafio para os professores que trilham o caminho da formação dos leitores enquanto prática das leituras literárias em sala de aula, diante de um "risco" que reduz "a literatura ao absurdo", conforme a conclusão de Todorov (2020).

2.2 A (de)formação do leitor

Fahrenheit 451, romance distópico, escrito por Ray Bradbury (2002) e publicado pela primeira vez em 1953, apresenta um enredo onde os livros são objetos proibidos e considerados uma ameaça ao sistema. Nessa sociedade totalitária, os bombeiros são responsáveis por atear fogo nos livros, artefatos cheios de mentiras e capazes de confundir as mentes dos cidadãos de

bem, com suas mentiras e seus prazeres que nada têm de produtivo. O enredo do romance é uma crítica à repressão, que nos faz refletir sobre a leitura ontem e hoje!.

Essa periculosidade, como nos alerta a distopia de Bradbury, é uma premissa pautada numa relação de poder que visa livrar o mundo da corrupção da virtude e do comportamento imoral, da subversão da realidade opressora que as narrativas literárias podem alimentar. Portanto, é preciso pontuar algumas dessas concepções que contribuíram para distanciar o texto do leito e nessa trajetória entendermos as raízes do que consideramos como a (de)formação da leitura que permanece no ensino de literatura. No prefácio da obra *Leitura, história e história da leitura*, Abreu (2007a) nos chama atenção para a construção histórica da leitura e "(...) ao contrário do que fazemos hoje, ao longo da história diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como um grande perigo" (Abreu, 2007a, p. 10).

Na mesma obra, Abreu (2007a) comenta a existência de tratados publicados no Brasil no século XVIII, que condenam a fruição literária. Nesse modelo colonial, existia uma orientação para a leitura de algumas obras avaliadas positivamente e reverenciadas pelos valores sociais e visão de mundo das elites, que, "embora percebam, que há no mínimo, três funções para a leitura – formar um estilo, instruir e divertir, desqualifica uma delas, pois a leitura que interessa (...) não é a que diverte" (Abreu, 2007a, p. 215). Desta maneira, os tratados delegam um valor negativo, em virtude de uma vulgarização da leitura. A distinção entre as práticas de leitura cria uma hierarquia dividindo o mundo dos leitores, banindo a leitura distrativa/ deleite do universo da boa leitura.

No sistema defendido nos tratados, a boa maneira de ler tem uma função prática. Decorar as estruturas, as divisões e subdivisões entre as partes do texto e seus efeitos é fundamental, para que o leitor possa incorporar o estilo. Tal conhecimento só pode ser oriundo de uma padronização na qual a estrutura é mais importante que o conteúdo dos textos. O modelo de leitura é restrito ao reconhecimento de regras que serão analisadas no ato de ler num processo burocrático, limitando as possibilidades de leituras.

Nessa estrutura modular, cabe ao professor ensinar os caminhos que devem ser percorridos pelo leitor para ler o texto literário, evidenciando os elementos estruturais, bem como os valores instrutivos que sustentam a formação. A leitura deixa de ser o processo de construção de sentido, para um ato que envolve um conjunto de conhecimentos prévios sobre os quais a leitura será direcionada.

Poderíamos comparar o esquema dos tratadistas a uma narração de uma partida de futebol transmitida pela televisão. A experiência de assistir ao jogo (leitura do texto literário) *in loco* é substituída pelo enfoque dado pelo narrador (professor) que tem uma visão

privilegiada do campo, conhece os esquemas táticos, possui todo tipo de dados técnicos sistematizados, opina na escalação dos jogadores, seleciona as melhores jogadas. Desta maneira, direciona o olhar do torcedor (leitor) que está acompanhando o jogo pela televisão.

Nesse modelo, a literatura é apresentada em fragmentos de obras consideradas fundamentais para fontes de exercícios, memorização e explicação do conteúdo para o aluno. A leitura integral do texto é substituída por um esquema de leitura de citações e resumos. O professor introduz, contextualiza, analisa ofuscando a leitura do texto literário, tirando o texto de campo.

No que concerne à instrução, os tratados bebem na fonte da educação clássica, entendendo a leitura como uma formação erudita, elegendo como trabalho didático um conjunto de textos das belas artes, distantes do gosto nada refinado da leitura vulgar da população sem formação. Portanto, a literatura tem um valor civilizatório que privilegia um legado cultural, criando uma barreira de distinção social.

O ensino de literatura baseado nesses tratados apresenta a literatura como um legado cultural universal civilizatório de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma cultura superior. Desta forma, ao se apropriar de tais conhecimentos, o aluno terá a possibilidade de desenvolver uma escrita adequada aos padrões da língua.

Nesse caso, o objetivo principal é ensinar a língua a partir da fluência de trechos textos, reproduzindo modelos de correção gramatical, servindo de fonte autorizada para determinar o emprego de certo e errado, instrumentalizando a leitura para o ensino da gramática normativa.

Nessa concepção de leitura, os tratados desempenham um papel fundamental de guardiã da tradição cultural, mantendo o conjunto de obras como uma referência que assegura a organização e transmissão da cultura, um "processo que não se restringe mais à aprendizagem dos processos de decifração de textos, mas inclui desde então o conhecimento da norma culta e do cânone literário" (Zilberman, 2009, p. 23).

Note-se, nesse processo, que a leitura é imbuída de um controle. A maneira de ler (norma culta) e o que se deve ler (cânone) enquadra o indivíduo em valores sociais consagrados, distanciando-o de uma leitura efetiva. Os objetivos que motivaram a introdução e a presença da literatura na sala de aula delegaram a ela a função de representar uma tradição linguística e um patrimônio cultural legitimado. Assim, não parece de todo estranho que o texto literário se justifique na medida em que se transforma em objeto de alguma atividade que lhe evidencie os aspectos gramaticais ou que o relacione com elementos extratextuais.

No seu conjunto, a leitura representa sua prática mais elementar de reprodução e decodificação, por meio de que se transmitem os conhecimentos linguísticos e civilizatórios

que asseguram a formação humana encravada nos textos, tornando a leitura como uma espécie de guardião da tradição dita erudita que remonta às práticas renascentistas que “ornam o espírito”, formando um gosto mediante um contato com as regras de elaboração da escrita.

Sobre o sistema improvisado do Império, é importante ressaltar que no ano de 1821, o governo havia editado um decreto que permitia a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras, independentemente de exame de licença “numa mostra de como funcionava o sistema falido (...) encontra-se na imprensa gaúcha dos anos de 1830, através de anúncios que misturavam – mercadorias ambas – propostas de ensino e venda de escravos” (Lajolo e Zilberman, 2019, p. 193).

Sobre essa realidade, temos um relato bastante dramático dado pelo narrador Sergio, da obra *O Ateneu*. O romance, publicado por Raul Pompeia em 1888 (Monteiro, 2013), apresenta uma crítica ao sistema de ensino fadado ao fracasso.

A educação não faz almas: exercita-as.
Ensaiaados no microcosmo do internato, não há mais surpresas no grande mundo lá fora, onde se vão sofrer todas as convivências, respirar todos os ambientes; onde a razão da maior força é a dialética geral, e nos envolvem as evoluções de tudo que rasteja e tudo que morde, porque a perfídia terra-terra é um dos processos mais eficazes da vulgaridade vencedora; onde o aviltamento é quase sempre a condição do êxito, como se houvesse ascensões para baixo; onde o poder é uma redoma de chumbo sobre as aspirações altivas; onde a cidade é franca para as dissoluções babilônicas do instinto; onde o que é nulo, flutua e aparece, como no mar as pérolas imersas são ignoradas, e sobrenadam ao dia as algas mortas e a espuma (Pompeia, 2013, p. 240).

Temos aqui a representação do autoritarismo, da insensibilidade, que marca a prática pedagógica que caracteriza a educação no império. O mecanismo de punição marca os indivíduos e estabelece os chamados “desvios”, ou seja, aqueles que não conseguem se adaptar ao sistema e servem de referência negativa em relação aos demais, revelando a perspectiva conservadora marcada pela punição e o “assujeitamento”.

Neste modelo é edificada uma barreira entre professor e aluno, que é explicada a partir da existência da transmissão de conhecimentos que devem ser organizados por um e recebidos pelo outro. Caberia ao aluno receber sem questionamentos e com a devida veneração os textos e os ensinamentos que os mestres oferecem. Esse papel passivo visa ao exercício da alma para a formação virtuosa de modelo comportamental considerado adequado à sociedade, desta maneira excluindo qualquer traço de subjetividade, que ao nosso ver seriam as “pérolas” que são ignoradas em nome das “conveniências”.

No início do século XIX, os tratados entram em declínio, e nesse período começam a florescer as publicações de histórias literárias que propõem modelos hierarquizados para leitura

dos textos literários permitindo supor que os protocolos de leituras neles prescritos estariam perdendo espaço. Porém, essa nova abordagem "aproxima-se fortemente dos tratados, pois destinam-se à formação do gosto e dão fundamento da leitura o estabelecimento de um modelo de excelência com o qual são comparadas as diversas produções literárias (Abreu, 2007a, p. 225).

A Constituição de 1824, imposta por Dom Pedro I, institui a instrução primária gratuita. No entanto, o governo se omitiu das questões financeiras, deixando a cargo das províncias a responsabilidade pela instrução primária, fundando em 1837 o colégio Dom Pedro II.

Ao estudar a primeira iniciativa concreta de organizar o ensino geral no Brasil, Cereja (2005) faz um recorte histórico e apresenta a trajetória do ensino de literatura no país, naquele século. O pesquisador aponta como marco a fundação do Imperial Colégio Pedro II, criado como um modelo para as escolas secundárias do país. Este é um marco importante, pois a escola passa a ser controlada e organizada pelo Estado.

No programa do 6º ano de 1860, os conteúdos estão inteiramente relacionados com a tradição do ensino de retórica e poética, incluindo temas como "Estilo", "Tropos e figuras" e Gosto, Belo e sublime".

No 7º ano a parte de retórica perde visivelmente espaço para parte de literatura nacional (...) surpreende a atualidade dos autores mencionados como Almeida Garret e Gonçalves Magalhaes, poetas que, poucos anos antes, tinham fundado o Romantismo (Cereja, 2005, p. 95).

Notemos que, para além do projeto de formação erudita marcada pela retórica poética, o programa introduz o historicismo literário. Esse novo direcionamento vai influenciar, nas décadas seguintes, a formação da disciplina História da Literatura, baseando o estudo na visão mais ampla da literatura a partir do cânone e da subdivisão em estilos de época ou em movimentos literários com enfoque nos aspectos relacionados com as suas origens, principais características.

Os primeiros materiais vinculados à escola reduzem a história da literatura a traços genéricos, associando contexto e períodos históricos para ilustrar o patrimônio cultural em decorrência dos valores nacionalistas, sistematizando as obras literárias, observando sua vinculação aos ideais da jovem "tradição brasileira". Essa sistematização, típica do pensamento racionalista positivista, implica a substituição do texto em si, para um procedimento descritivo, no qual a exposição genérica se torna o centro das aulas.

A coloração tropical dada à disciplina é resultado da onda nacionalista que aflora no Romantismo. Nesse contexto, os novos ares da independência colocavam na ordem do dia a questão da identidade nacional. Para muito além dos temas ligados à sofrência, isto é, ao *pathos*

(paixão) dos corações e mentes dos jovens escritores brasileiros. Doente de amor, os jovens buscavam na utopia o acalanto da alma. Paixão/utopia que também alimentava o sonho de liberdade, igualdade e fraternidade. Um mar de esperanças num futuro liberal marcado pelo projeto ideológico nacionalista. No prefácio de *Suspiros Poéticos e Saudades*, publicado em 1836, Gonçalves Magalhães clama, com todo ardor da paixão nacionalista, por uma poesia que caminhe lado a lado com os dramas da nação.

Assim, o Romantismo, enquanto movimento, discute, propõe reformas para atualização da inteligência nacional, lançando os fundamentos da nossa historiografia literária, atestando, como afirma Antonio Cândido, "o esforço de reconhecimento de uma tradição literária brasileira, ainda que somente esboçada no seu processo de diferenciação da literatura portuguesa" (Cândido, 1988, p. 167).

É importante frisar que, apesar dos esforços de diferenciação, a literatura na escola no século XIX é marcada pela forte presença da literatura portuguesa. A recorrência de Camões é visível nas antologias, nos programas ou nas evocações da escola, inspiradas nas experiências dos escritores, a exemplo do enredo da obra *O Ateneu*, de Raul Pompeia (2013).

Essas antologias coroam o longo percurso que marca a inclusão da literatura brasileira no currículo escolar. Apesar dos ingentes esforços de professores e críticos, essa inclusão é tardia e, por muitos, acoplada à literatura portuguesa. No fundo, numa dependência tão estreita dessa que Ledo Ivo registra ter chegado, como aluno "a abrigar a convicção de que a literatura brasileira não passava de um acidente colonial, algo epigonal e dispensável (...) não o bastante, subalterna, contaminada por um sistema escolar sempre improvisado (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 283).

Essas antologias, marcadas por um colonialismo cultural, estabelecem um modelo excludente, e acabam por optar por obras clássicas (portuguesas ou de autores brasileiros), longe de qualquer tradição cultural popular. Tomemos, por exemplo, a ausência da literatura de cordel dessas antologias. Conforme Abreu (2011), o cordel se consolidou como literatura nordestina no final do século XIX, obtendo características próprias ao adaptar narrativas tradicionais voltadas a camadas populares, valorizando a tradição oral e tematizando o cotidiano do leitor nordestino.

A presença da literatura nas escolas brasileiras, nos moldes acima apresentados, não incluiu a literatura de cordel, por consistir em uma manifestação popular, distante das produções da elite nacional, bem como do continente europeu. O cordel não obteve espaço nem reconhecimento nas antologias de obras legitimadas, que excluem, por exemplo, a tradição oral, pautadas no imaginário popular, apontada por Lajolo e Zilberman (2019) como uma espécie de "clandestinação da leitura".

E é em torno desse sistema que muitas instituições escolares organizam seus currículos, mesmo no período republicano. *O Ateneu* é uma escola-ficção, mas entre esta e a realidade educacional brasileira, mesmo republicana, certamente não há diferenças significativas.

Ao final do século XIX, contudo, o Brasil mudou outra vez de fisionomia política. O Colégio Pedro II passa por uma reorganização, que o modela por princípios do Positivismo, filosofia dominante do pensamento republicano. Do processo de reforma "emerge um novo paradigma de ensino de literatura: o histórico-nacional. A marca definidora desse paradigma é o nacionalismo que faz ponte entre a literatura e a história na história literária e entre esta e a escola" (Cosson, 2020, p. 42).

A afirmação do modelo histórico se consagra, em 1892, com a criação da disciplina "História da Literatura Nacional". A obra *História da Literatura Brasileira*, de Silvio Romero, publicada em 1888, foi adotada como livro obrigatório nas aulas de literatura.

A concepção de literatura, no contexto da República, como o próprio Romero aponta, é determinada por um dilema nacional sintetizado na frase: "*tupi or not tupi, this is the question*". O texto aponta a necessidade de afirmar uma literatura capaz de expressar nossa singularidade, sem negar as contribuições estrangeiras. Esse processo seria resultado de uma "evolução natural" da construção de nossa identidade.

Além do problema literário nacional, Romero também vai ser influenciado pelas correntes do pensamento científico da época, identificando elementos sociais, econômicos e políticos que norteavam a literatura brasileira. Como o próprio texto atesta, é imprescindível estabelecer a relação entre a literatura e a sociedade, direcionando a leitura aos aspectos sociológicos, reduzindo o valor e significado à expressão de uma realidade social. Desse ponto de vista, só é possível a interpretação de determinado texto literário a partir de um contexto histórico e social, isto é, da consideração de fatores externos (Candido, 2010) à composição literária.

Portando, a perspectiva faz o texto literário circular no ambiente escolar como um objeto pronto e acabado, cujo valor já foi previamente estabelecido e legitimado por instâncias reconhecidas socialmente, das quais o aluno não participa e nas quais não pode intervir. Assim parece impossível que tais textos venham a se transformar em objeto capaz de manifestar as necessidades desses alunos em objeto de identificação e apropriação por parte dos mesmos.

A corrente historicista vai ser confrontada pela própria história, já que as necessidades contemporâneas "dinamitou a antiga função escolar de transmitir um *corpus* literário nacional, limitado, ordenado e valorizado segundo a tradição uniforme, essencialmente literária" (Colomer, 2007, p. 23).

O ensino da literatura na escola muda e passa a conviver com outras formas de leitura que vão para além do texto literário, surgindo, então, novas possibilidades para explorar o texto literário. Para a autora, existe uma guinada, a partir da década de 60, marcada pela presença dos meios de comunicação, que evolui em direção a uma crescente implementação de novas tecnologias, fornecendo outros canais para a formação do imaginário coletivo e, portanto, o ensino de literatura fica afetado pelas novas formas de consumo cultural.

Essa discussão é elencada por Magda Soares (2002). Ao analisar as novas práticas e leitura contemporâneas, a autora aponta para mudanças na interação:

no texto eletrônico, a distância entre autor e leitor se reduz, porque o leitor se torna, ele também, autor, tendo a liberdade para construir, ativa e independentemente, a estrutura e o sentido do texto. Na verdade, o hipertexto é construído pelo leitor no ato mesmo da leitura: optando entre várias alternativas propostas, é ele quem define o texto, a sua estrutura e o seu sentido (Soares, 2002, p. 154).

Portanto, estaríamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental, onde navegamos pelas redes, *links*, memórias, imagens, melodias, enfim..., nas múltiplas ondas, em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura que se faz e refaz.

A visão tradicional se choca com as novas práticas de leitura. O novo contexto de ensino tende a uma substituição do conhecimento historicista enciclopédico pelo desenvolvimento das habilidades literárias do aluno baseado na leitura das obras. Essa proposta propõe uma nova prática de leitura, distante das velhas formas de transmissão do conhecimento. O que Magda procura apresentar é panorama de ensino alinhado com novas práticas consistentes de letramento na escola, dando ênfase à importância da experiência da literatura, que deve ser oferecida ao aluno, para além do sistema tradicional.

Para nós, essa questão apontada por Magda Soares é um ponto fundamental que dialoga com o letramento literário, tendo em vista que o

letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído **por uma grande variedade de textos e atividades** que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos (Cosson, 2015, p. 182, grifo nosso).

A definição de letramento literário, apresentada aqui, reconhece, nesse novo contexto, a necessidade de ampliar o contato e a análise com manifestações culturais e artísticas, sem perder de vista o foco no texto literário e seus procedimentos de análise. Ao compreender as

possibilidades de leitura, na qual, o leitor tem a liberdade para construir o sentido do texto, o jovem estudante do Ensino Médio atualiza os sentidos da obra, em múltiplos diálogos que vão para além da escola, tratando-se de uma apropriação para si.

Nessa perspectiva, um texto reescrito, por exemplo, pode contribuir para atualização do texto anterior, seja por cortes, ampliações e outras alterações e, desta maneira, a literatura se expande para além de narrativas, combinando o contexto diferente, que promove novas formas de leitura e, conseqüentemente, novas formas de construção de sentidos, que nascem dessa recepção.

Portanto, não se trata de substituir o texto literário por outros textos que formam o repertório cultural do leitor, mas reintroduzi-lo no campo dos leitores contemporâneos, promovendo uma apropriação e construção de sentido. Embora mantenha relações dialógicas com o texto clássico, o nosso objeto de estudo, *O Alienista em cordel*, de Medeiros Braga (2008), é independente das amarras do texto de Machado de Assis. Logo, a adaptação agrega uma nova camada a ele, passando a coexistir junto com o original, sem negá-lo ou substituí-lo por uma "força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino" (Brasil, 2018, p. 499).

Apesar de criticar "certa simplificação didática" e propor a formação de leitor como norte, a BNCC manteve a perspectiva histórica do ensino de literatura que se opõe às práticas efetivas de leitura das obras literárias, ou seja, distanciando o leitor do texto literário. Essa contradição é perceptível nos livros didáticos aprovados no PNLD de 2021. Tomemos por exemplo o livro *Se liga nas Linguagens: Português: manual do professor*, adotado pela escola Sesquicentenário⁷ para o Ensino Médio. Na seção "Esse livro e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa", o professor encontrará uma discussão sobre a proposta de didática e a composição dos capítulos.

Pensando na criteriosa seleção textual e na relação ativa com o texto como estratégia para o letramento literário, no primeiro capítulo de cada uma das unidades que compõem a parte de Literatura, como já mencionamos, há a seção "Pra começar", que convida o aluno a fazer uma leitura autônoma dos textos, desvinculada de quaisquer conhecimentos **sobre escolas literárias**. Quando, por exemplo, o aluno é convidado a ler, no capítulo 11 ("Antecedentes do Modernismo: os **pré-modernistas**"), um dos textos que compõem "Um repente por dia", projeto artístico digital do escritor brasileiro Ailton Mesquita que associa o repente a temas atuais e objetiva preservar

⁷ O autor deste estudo concluiu as três etapas do ensino básico (Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio) no Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário. Além da relação afetiva, a escola é destaque na rede estadual de ensino do estado da Paraíba.

a cultura popular, ele acessa o texto de forma autônoma, despretensiosa e, por meio de questões mediadoras, pode expressar sua própria interpretação, ainda sem vínculos com os tópicos que serão apresentados no capítulo (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. XIII. Grifo nosso.).

À primeira vista, o material contém um único tópico alinhado a uma prática de letramento literário. Há, assim, uma menção à importância da experiência da literatura, que deve ser oferecida ao aluno, para além do sistema canônico, aqui representando por um projeto de repente digital. No entanto, o próprio título do capítulo denota um compromisso com o paradigma historicista, tendo em vista as discussões teóricas em torno da definição do termo pré-modernismo.

Fica explícito que a história da literatura se faz por meio da periodização estilística. Essa concepção é reforçada pelo alerta que reforça a importância desse modelo, já que "deixa de ter contato com algum movimento literário, o que prejudicaria sua possibilidade de percepção das influências que uma escola tem sobre a outra, inclusive na literatura que se faz hoje" (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. VIII).

Em lugar de se considerar a tradição literária como um intertexto sistêmico, o manual do livro mantém o velho critério nacionalista/regional dos românticos, que adota para a história literária o modelo organicista. A anexação de produções "atuais" dentro desse modelo, obviamente, não atende à questão do letramento literário.

No que se refere à abordagem do texto literário, no trato com os escritores do "Pré-Modernismo", por exemplo, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas elege como prioritárias as discussões que comprometem a experiência do leitor e na construção dos sentidos do texto. Esse trâmite entre o aluno ler o texto e compreender o que leu fica por conta da competência do professor.

Como sabemos, o Pré-Modernismo é considerado um momento de transição, carente de um projeto estético próprio e coeso, que lhe daria o status de escola literária. Não obstante, reuniu artistas relevantes e cujo estudo é produtivo quando nos voltamos à discussão de como a literatura expressa posicionamentos e perspectivas. Vemos em Euclides da Cunha e Monteiro Lobato capitulações em relação a uma concepção inicialmente defendida – quanto ao sertanejo e ao caboclo, respectivamente – e em Lima Barreto, em relação ao nacionalismo – quanto ao personagem Policarpo Quaresma. Sugerimos que, durante as aulas, você enfatize a relação entre o texto, as condições de sua produção e o contexto histórico, o que contribuirá para o desenvolvimento da habilidade EM13LP01, bem como da habilidade EM13LGG202, que indica a análise das relações de poder nos discursos presentes nas várias práticas de linguagem (Ormundo; Siniscalchi, 2020, [s.d.]).

Não existe nenhuma articulação entre a leitura integral das obras citadas no material didático e as práticas da aula que se aconselham ou se indicam, pelo contrário, o material

didático continua apresentando fórmulas, resumos, citações de críticos, biografismos, lista de obras, um sistema típico do ensino tradicional, e portanto, sem qualquer prática de leitura referenciada pela citação do manual do letramento literário.

Enfatizando os paradigmas tradicionais, o livro didático na prática tem poucas condições de participar do mundo dinâmico e suas mudanças culturais euforicamente referidos no documento; dessa forma, o ensino de literatura contribui para a deformação do leitor.

2.3 Perspectivas sobre formação do leitor e ensino de literatura no Ensino Médio: o material didático Bernoulli

Além dos livros avaliados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), adotado pela escola pública Sesquicentenário e brevemente analisado no tópico anterior, há escolas da rede privada de ensino da Paraíba que adotam materiais didáticos produzidos por grupos educacionais privados.

Durante cinco anos de atividade no Ensino Médio da rede privada de João Pessoa, percebi a predominância de material didático pautado na visão historiográfica, enfatizando as escolas literárias em detrimento do texto literário e, desta maneira, distanciando o estudante da leitura das obras.

A divisão da disciplina de Língua portuguesa em frentes que contemplam o conteúdo de literatura não significa que a leitura é privilegiada nesse espaço, visto que boa parte das discussões gira, de certa forma, em torno de questões referentes à linguagem, ao estudo da estrutura e dos temas, sem relação com a sua vida, e, evidentemente, com a sua formação enquanto leitor.

Para assinalar essa perpetuação, adotaremos como exemplo Bernoulli Sistema de Ensino, parceiro do Colégio Motiva, a maior escola privada do estado da Paraíba. Com presença nacional, com cerca de 840 escolas filiadas, somando um total de 270 mil alunos, o sistema nasceu de uma parceria de estudantes recém-egressos do ITA, que decidiram fundar no ano de 2000, na cidade de Belo Horizonte, um curso preparatório para o vestibular. Dois anos depois, nasce a turma piloto da 3ª série do Ensino Médio, dando origem ao Colégio Bernoulli. Em 2005 é criado o Bernoulli Sistema de Ensino, produzindo materiais autorais, que permitiram a expansão do grupo para outras escolas do país.

O componente curricular do 2º ano do Ensino Médio está dividido em 3 trimestres, nos quais o professor é obrigado a expor o conteúdo de quatro volumes. Nessa maratona, os estudantes passam voando por séculos de produção literária, divididos em: Volume 1

Romantismo – prosa e teatro e o Realismo e Naturalismo; Volume 2 Simbolismo e Parnasianismo; Volume 03 Pré-Modernismo, Vanguardas e Modernismo 1º fase; e Volume 04 Modernismo 2ª fase e Modernismo 3ª fase. Os capítulos são padronizados e se subdividem em tópicos como: contexto histórico e cultural, características, autores, exercícios de aprendizagem propostos e seção Enem.

Para ilustrar a corrida contra o tempo, analisemos o conteúdo do Capítulo 07 Modernismo - 2ª fase. No subtópico destinado aos autores, o material cita quatorze escritores. O número de obras é ainda mais surreal. Em média, são 3 obras por autor, às vezes resumidas em poucas frases ou em pequenos parágrafos, para dessa forma caracterizar a estética do movimento, bem como a temática desenvolvida nas obras.

Tomemos como exemplo os escritores José Lins do Rego e Carlos Drummond de Andrade, listados nesse subtópico. Para estudar o primeiro autor, o Bernoulli língua portuguesa (2020) sintetiza seis obras do autor na temática que é a "expressão mais completa da passagem de uma economia centrada nos engenhos (...) para a ordem capitalista" (Bernoulli, 2020, p. 181), apresentando comentários estéticos e temáticos de *Menino de Engenho* e *Fogo Morto*, considerando esta última como a obra prima do autor. Já para o poeta, o livro resume o conteúdo de cinco obras, selecionando dois trechos de poemas extraídos do livro *Sentimentos do Mundo* (Bernoulli, 2020).

Com a pretensão de abarcar dezenas de obras consideradas importantes dos autores citados, o material se preocupa com a acumulação de informação, a ser adquirida pelo estudante pela transmissão conteudista que sobrecarrega as aulas de literatura, haja visto que é dado ao professor apenas duas aulas semanais para vencer todo o conteúdo, acumulando informações/conteúdo para o simulado. Aqui percebemos a contradição exposta por Larrosa (2002) na qual o acúmulo de informação está na contramão da experiência, haja vista que terá acesso a informações genéricas sobre José Lins do Rego ou Drummond, mas sem a experiência da leitura das obras literárias dos referidos autores.

A preocupação com a quantidade de informações acumuladas pelo estudante se pauta pela transferência hierárquica de conhecimentos do professor para o educando, esvaziando a experiência da leitura nas aulas de literatura. Nesse modelo de educação bancária criticado por Freire, o texto literário é posto como um objeto estanque, e, por isso, as informações dadas pelo professor sobre o texto são mais importantes que o próprio, colocando em risco "a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição" (Brasil, 2018, p. 503).

Aqui é importante a definição do conceito de fruição que propomos dialogar. Na obra *O prazer do texto*, Barthes (2019) discute o termo fruição, associando-o ao prazer com que o

leitor - no ato de ler - desfruta das palavras e de como estas processam uma transformação de percepção da realidade. Nesse sentindo, fruição apontada pelo teórico é uma via de mão dupla, ora ligada ao contentamento que colide com os interesses imediatos do leitor, ora ligada à busca pelo prazer, que nasce de certos "códigos antipáticos", que tiram o leitor da zona de conforto e que o faz "entrar em crise com sua relação com a linguagem" (Barthes, 2019, p. 21).

Muito embora essa lógica seja contraditória, existe uma relação dialética. O prazer associado à fruição permite o encontro de leituras relacionadas à experiência de mundo do leitor e outras leituras que contestam esses valores, e, nessa jornada de encontros e desencontros, o leitor produz suas próprias implicações que o (re)constróem. Assim, a fruição pode ser uma experiência marcante e ao mesmo tempo efêmera, sentida de maneira subjetiva por cada leitor.

A partir desse "jogo", onde o leitor entra saindo ou sai entrando, tira de onde não tem e bota onde não cabe, Barthes entende que o leitor, a partir de suas inferências, reflexões ou conhecimento de mundo, adquire um espaço diante da obra, tornando-se protagonista. Portanto, a literatura não se apresenta com um corpo morto a ser dessecado a partir de manuais, mas como um organismo vivo capaz de proporcionar conhecimento que auxilie na formação do leitor literário.

Para Barthes (2019), o leitor da obra não deve se limitar apenas à decodificação, isto é, a um objetivo que atende a interesses imediatos, a exemplo de uma prova ou exame, mas deve se preparar para realizar uma leitura crítica capaz de caminhar pelas "sombras" do texto. Essa observação do teórico, ao nosso ver, é importante para entender a proposta apontada pela BNCC (Brasil, 2018) para o ensino da literatura. Para o documento, a aula de literatura deve fluir para a construção do desejo.

Essa visão apontada pela BNCC (Brasil, 2018) está em oposição à proposta do material Bernoulli, que se pauta no acúmulo quase que megalomaniaco de informação. O material didático reduz o estudo da literatura a traços genéricos, associando contexto e períodos históricos. Essa abordagem se baseia no eixo cronológico preocupado em dividir os períodos e escolas literárias conforme seu contexto e estilo, mesclando a história com uma abordagem estilística marcada pela enumeração de características.

Tomemos por exemplo o "Capítulo 2 Realismo e Naturalismo", do volume 1. No primeiro tópico temos o "Contexto histórico e cultural", que nos diz:

As chamadas revoluções burguesas de 1848, na Europa, possibilitaram o surgimento do Socialismo, que canalizou a insatisfação da massa trabalhadora em relação a alguns governos liberais (...).

No Brasil, o ano de 1850 assinalou o fim do tráfico de escravos, abrindo espaço para a importação de mão de obra imigrante (Bernoulli, 2020, p. 82).

É perceptível que o texto é um emaranhado de episódios históricos da Europa e do Brasil. É uma exposição mecânica meramente informativa sobre fatos e novas teorias sociais que influenciaram o novo pensamento sociológico da Europa. Essa concepção de estudos sociológicos no campo da literatura foi o método mais utilizado em análises da relação entre a obra e seu meio social, desde a segunda metade do século XIX (Cândido, 2010).

Do século passado aos nossos dias, essa sociologia literária tradicional se esforça por estabelecer relações entre o conteúdo expresso na obra com o conteúdo da consciência coletiva de sua época. Os estudiosos consideram o material literário como um reflexo da realidade social, limitando-se então a analisar o que é transplantado da esfera da sociabilidade para a ação e falas das personagens, enredos etc.

Essa postura metodológica, baseada de forma polêmica no materialismo histórico, desenvolvido pelo marxismo, no qual “(...) os indivíduos são dependentes, portanto, das condições materiais de sua produção” (Marx; Engels, 1984, p. 19), torna-se emblemática, quando, de forma mecânica, o material didático aponta que a obra de Machado de Assis reduz toda a atividade cultural (literatura, música, teatro etc.) a uma mera dimensão superestrutural dependente e determinada pelas condições materiais.

O segundo tópico é nomeado de "Características da prosa realista". Nele, o material aponta a dicotomia entre o Romantismo e Realismo.

Se o Romantismo prestigiava a imaginação, o Realismo passa a enaltecer a observação; o subjetivismo é substituído pela objetividade; o sentimento pela racionalidade (...) Dessa maneira, o romance e a arte realista focalizam destinos comuns, anti-heroicos e a vida cotidiana é retratada como réplica fiel da realidade, a qual se expressa por certa veracidade nua e crua (Bernoulli, 2020, p. 82).

Como é perceptível, o material constrói uma relação pendular, expondo as oposições entre o Realismo e o Romantismo, destacando elementos que seriam características do Realismo. Essas características são apresentadas como verdades sem que possamos refletir, apagando qualquer implicação do leitor contemporâneo.

Para evidenciar as características da escola literária, o material, ocasionalmente, seleciona passagens da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Ao Verme
Que
Primeiro roeu as frias carnes
Do meu cadáver
Dedico

Com saudosa lembrança
 Estas
 Memórias Póstumas
 Esse eventual leitor estava acostumado às adocicadas dedicatórias românticas deve ter-se chocado com a crua ironia dessas palavras (Bernoulli, 2020, p. 82).

O trecho destacado apresenta alguns aspectos de teoria da literatura, tais como a linguagem literária, elementos da narrativa, mesclados ao estilo do autor, breves comentários críticos que são exemplificados trechos da obra. Esse reducionismo apaga o texto, colocando-o em segundo plano. A questão fundamental é extrair informações que justifiquem as especificidades que o material didático tenta demonstrar, reduzindo-o a impressões textuais cuja leitura da mesma seria mera coadjuvante.

O material se preocupa em organizar um estudo prático e regrado para demonstrar como os textos e as escolas literárias funcionam. Sob a pressão dos paradigmas tradicionais, o texto se resume a artifícios literários que se mesclam com o papel do texto no seu contexto, sua finalidade e as práticas sociais que se acumulam em sua volta, tornando a disciplina de literatura uma definição puramente formal e pragmática num arranjo aparentemente plural. O reducionismo esquemático afasta o educando do contato com a experiência subjetiva da leitura literária.

Ao discutir as "Características da prosa realista", o material ainda direciona o leitor, destacando a oposição de Machado ao pensamento europeu, bem como a originalidade ante os autores brasileiros.

Machado de Assis, na verdade, não se enquadra bem em nenhum estilo de época, mas é um realista a sua maneira. Pensa com independência e não segue modismos (...) O alienista, publicado em Papeis avulsos (1882), satiriza a psiquiatria (que estava na moda) por meio da caricata figura do médico alienista Simão Bacamarte, que prende quase todos os habitantes de Itaguaí na Casa Verde, pois esses são diagnosticados por ele como loucos. No final da narrativa, Bacamarte solta todos os pacientes e interna-se na Casa Verde, sinalizando que o único louco era ele próprio (Bernoulli, 2020, p. 83).

Essa valorização deriva de uma concepção que tenta construir uma identidade literária no país, consagrada pela originalidade dos autores nacionais, tal qual Machado de Assis, que propõe uma inovação temática às tendências europeias, superando a equivalência nacional dos "ismos" europeus, uma condição distintiva do intelectual brasileiro, cuja formação não pode se abstrair da realidade nacional vivenciada pelo autor.

Seguido desse comentário crítico, o material apresenta resumo do enredo do conto *O Alienista*, dando o *spoiler* da narrativa, destruindo qualquer possibilidade de envolvimento ou descobertas, já que o material entregou os acontecimentos importantes e as reviravoltas do

enredo. Ao nosso ver, esse anticlímax é uma trágica experiência pronta, decodificada e massificada, apresentada de forma aleatória e desvinculada de uma leitura real. Um agravante, no que diz respeito à formação do leitor literário preconizado pela BNCC (Brasil, 2018).

Não surpreende, portanto, que a disciplina de literatura se resuma a um saber essencialmente bibliográfico, cuja leitura está fora do alcance do educando. Para o material, identificar a temática, conhecer o enredo e características do autor é o que realmente importa. Ao adotar modelos engessados, o material didático nega ao leitor contemporâneo o seu tempo, haja vista que a literatura se constitui como um objeto histórico.

Isso acontece, principalmente, quando as perguntas de mediação pressupõem uma leitura resumida e sobrepõem essa leitura àquelas que nossos alunos nos oferecem a partir de seus conhecimentos e experiências ou mesmo de suas possibilidades de interação com os textos que lhes apresentamos. As práticas de ensino de literatura podem se equivocar também no tipo de mediação que exercem.

Pensar na formação do leitor, conforme preconiza a BNCC, é repensar determinadas práticas do ensino de literatura que distanciam o leitor do texto, isto é, um modelo periodicista que inibe as experiências subjetivas da leitura literária.

Não negamos a importância do estudo cronológico, mas compreendemos que a história da literatura jamais pode substituir a experiência com a leitura literária. O paradigma histórico é uma forma de organização para o estudo da literatura limitado, pois engessa o aluno a uma visão unilateral do texto. Trabalhar efetivamente para a formação de leitores de literatura significa construir práticas que ultrapassem este paradigma e possa também ser centradas na produção, por exemplo, permitindo ao leitor do Ensino Médio ser contemplado em suas possibilidades de leitura, para que ele se torne cada vez mais autônomo e mergulhe em suas experiências, adquirindo maior liberdade para se emancipar como leitor subjetivo, como apontam Rouxel e Langlade (2013).

3 DO CÂNONE AO POPULAR: ANÁLISE DA REESCRITA DO CORDEL O ALIENISTA DE MEDEIROS BRAGA

Como discutimos no capítulo 1, a leitura subjetiva se faz necessária para que o professor possa trilhar os caminhos de formação de leitor literário, estimulando a fruição preconizada pela BNCC. Diferente do ensino tradicional baseado nos paradigmas históricos que ainda norteiam os materiais didáticos, a leitura literária pautada na experiência subjetiva do leitor, apresenta-se como uma proposta indispensável à apropriação de uma obra por seu leitor num movimento de implicação nos quais os elementos estéticos, culturais e pessoais se inscrevem em uma experiência singular de leitura.

A leitura literária enquanto experiência subjetiva pode ser compreendida aqui como os movimentos de um jogo de capoeira, onde arte e vida se encontram em um diálogo que subverte a realidade. Com as mãos no chão e os pés no alto, os capoeiristas brincam com o corpo, assim como o leitor joga com as palavras, caindo e levantado, dando volta ao mundo, "vadiando", brincando ao tombo do canto ancestral, que ressoa nos movimentos de ida e vinda de leitura. Parafraseando Mestre Pastinha⁸, o leitor não é aquele que sabe decodificar as palavras, e sim aquele que se deixa movimentar pela alma. Assim como o Berimbau Gunga conduz o jogo, mas sempre dando a liberdade de movimentação ao jogo, o professor pode também mediar, através de estratégias, a leitura subjetiva, dando ao leitor a liberdade imaginativa, permitindo-lhe a apropriação do texto.

Sem sombra de dúvidas, é um grande desafio para o professor mediar o movimento que vem do texto e o movimento que cada leitor acrescenta em sua leitura. Para tanto, propomos, como destacam Marinho e Pinheiro (2012), a leitura do cordel como uma experiência subjetiva, investigando os processos de reescrita do conto *O Alienista* para o cordel, produzido por Medeiros Braga (2008), pontuando como as marcas de transposição criativa e intertextualidade, baseadas nos estudos de Adam e Heidmann (2011), contribuem no contexto escolar para formação de leitores.

3.1 Folheto de cordel: tinha um cânone no meio caminho

Segundo Abreu (2011), os primeiros registros escritos de narrativas em folhetos no Nordeste do Brasil datam do final do século XIX. Guardadas na memória de seus autores, essas

⁸ "Capoeirista não é aquele que sabe movimentar o corpo, e sim aquele que se deixa movimentar pela alma" (Pastinha, 1988).

histórias começaram a ser escritas, conservando um cunho oral, e tiveram como um dos pioneiros na impressão sistemática de folhetos e no estabelecimento de uma forma para o gênero o poeta Leandro Gomes de Barros, ainda na primeira década do século XX.

sem interação da escola e de crítica literária – encarregados de transmitir os “clássicos” ao longo das gerações – sem bibliotecas e acervos interessando em colecioná-los, os folhetos dependiam da aceitação do público para que permanecessem (Abreu, 2011, p. 97).

Como estratégia, a literatura de cordel uniu formas poéticas utilizadas por cantadores e emboladores e cunhou suas próprias regras de publicação, estabelecendo-se como texto da cultura escrita sem se distanciar de suas conexões orais, presentes muitas vezes no processo de produção e principalmente por serem textos produzidos para serem lidos em voz alta, comunitariamente, naquela época, por e para um público que, em sua maioria, não sabia ler. Portanto, manteve aspectos da oralidade, também presentes na sua difusão, já que dependia da memória de seus ouvintes/ leitores para alcançar novos públicos. Os poetas populares nordestinos escreviam seus poemas como se estivessem cantando uma história em voz alta, uma mediação entre o oral e escrito.

Essa relação - na qual a leitura compartilhada proporciona uma experiência coletiva - é relatada pelo escritor Medeiros Braga (2008), autor de *O Alienista em cordel*, objeto de nossa análise. Paraibano de Nazarezinho, nasceu em 20 de abril de 1941, sendo filho de Francisco Assis Braga, e Anailde Mendes de Medeiros. Coursou ele as primeiras letras em Senador Pompeu, estado do Ceará, tendo que retornar ainda garoto à sua terra natal, antiga Vila de Nazaré, onde não pôde dar continuidade aos estudos pelo fato de, na localidade, só haver uma unidade escolar em funcionamento com autonomia limitada ao terceiro ano primário.

Praticamente toda sua juventude, o autor viveu na zona rural, porém, sem se separar da leitura.

"Uma sua irmã, de nome Uilna e que estudava em Fortaleza, sempre que vinha a Vila de Nazaré cuidava em trazer bons livros, a exemplo de Machado de Assis, José de Alencar e, entre outros, do grande poeta Castro Alves, cujo tomo de poesias completas o tinha como o seu livro de cabeceira. Conhecia de trás pra frente e vice-versa. Sabia de “cor e salteado” o Navio Negreiro." (<https://alfaomega.com.br/autores/medeiros-braga/>).

O contato desse poeta com a literatura de folheto nordestina se deu na infância. Aos treze anos de idade já era convidado para ler poesia popular nas comunidades rurais, de tal forma que "a poesia popular expressa nos folhetos de feira com a poesia do condor que

carregava na asa o peso das insatisfações pode o poeta Medeiros Braga sedimentar seu estilo e crivar, definitivamente, o teor de suas manifestações em verso" (Braga, 2008, p. 98).

Sendo um militante político de esquerda, sua preocupação sempre foi uma conscientização política através da poesia; por isso, suas obras possuem uma temática diversificada, versando, por exemplo, sobre temas literários, filosóficos, históricos, políticos, culturais e biográficos.

Economista, romancista e poeta, Medeiros Braga chegou a exercer a profissão de professor, onde lecionava a cadeira de “economia e mercado”, de jornalista junto ao Diário da Borborema escrevendo artigos e notícias. Também colaborou a Federação dos Trabalhadores na Agricultura-FETAG, trabalhando com assessor técnico de desenvolvimento rural junto a comunidades de pequenos produtores. Como um estudioso da teoria da troca e conhecedor, “in loco”, dos problemas agrários e agrícolas que agredem o homem do campo, Medeiros Braga escreveu um romance onde os agricultores, empobrecidos pela troca desigual, são instados a se insurgir contra as elites dominantes.

Na atividade política, Medeiros Braga atuou como militante político de esquerda no processo contínuo de educação popular, participou da fundação da Associação de Imprensa de Patos tendo sido o seu primeiro presidente, bem como, da criação da Associação dos Economistas, também de Patos, sendo eleito o seu vice presidente.

É perceptível nele a existência de —uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade (MARINHO & PINHEIRO, 2012, p. 88). Como o cordel tem como marca histórica a resistência enquanto cultura, seus autores também são reconhecidos como poetas resistentes, aqueles que (explícita ou implicitamente) denunciam as injustiças de seus respectivos tempo/espacos. E Medeiros Braga é um daqueles que não se inibe em esclarecer sua intencionalidade, deixando explícito seu desejo de conscientizar seus leitores acerca dos problemas sociais. Ele age diante de seu mundo.

Como nos aponta a trajetória do poeta, a narrativa popular apresenta as diversas transformações sociais e culturais da percepção, da memória, do tempo e das condições de possibilidade que uma época oferece ao seu leitor que, dessa maneira, participa ativamente ao acrescentar na sua própria experiência saberes tal qual o ditado popular: "Quem conta um conto, aumenta um ponto".

Como um flâneur⁹, podemos dizer que uma produção de cordel abrange os mais variados setores da sociedade, pois ela está relacionada com a economia, a política, a cultura e os tantos interesses individuais e coletivos que convergem com o todo social. Vimos que historicamente o cordel não se instituiu sem resistência, nem tampouco resistiu em registrar a resistência de seus contemporâneos, portanto, longe de se pautar somente na pura objetividade do que foi recebido, faz parte da experiência a ligação entre a narrativa que está sendo lida e o ouvinte que vivencia uma história e com a sua comunidade, com experiências de sua época. A sintonia entre autores, leitores e ouvintes, nessa perspectiva, torna-se fundamental para manter vivos os folhetos. “A vida nordestina parece ser o palco e a fonte dos folhetos. Embora não haja restrições temáticas, essa produção sempre esteve fortemente calcada na realidade social na qual se insere o poeta e seu público” (Abreu, 2011, p. 119).

Os folhetos nordestinos, por consistirem em uma manifestação popular carregada da vivência popular, não obtiveram espaço nem reconhecimento do cânone tradicional ou escolar, já que “o conhecimento da existência da literatura de cordel, com autores e regras próprias, não foi suficiente para que ela ultrapassasse a barreira do pitoresco e folclórico e fosse considerada relevante” (Farias, 2010, p. 29), para estrelar do *hall* da fama dos escritores clássicos, consagrados pela historiografia oficial.

Dessa forma, ocorrem as categorizações que promovem a hierarquização de valor em relação aos textos literários. As obras que ocupam o centro do campo literário na literatura são reconhecidas como canônicas, já as que ocupam as posições à margem são entendidas como literaturas menores, divididas em categorias ou subcategorias, a exemplo do folheto considerado como algo “pitoresco”.

Essa dinâmica excludente é analisada por Koth (1997). Para o pensador, a instituição do Cânone literário tende a consolidar modelos de interpretação segundo interesses ideológicos. Nessa visão, o cânone literário brasileiro, fundado no século XIX, pode ser pensado sob a ótica de uma construção política fundamentada num padrão empregado pelos críticos cujo propósito é manter valores nacionais. Todo texto ou obra que postule algo diverso do cânone, como o de uma minoria étnica, de uma periferia, de uma classe social não dominante, tende a ser excluída, por não corresponder aos valores dominantes.

Opondo-se a essa visão excludente, o professor Pinheiro (2011) aponta o dinamismo da cultura: o poder que tem de se renovar, de recriar velhos e significativos temas é uma das marcas

⁹ Para Benjamin, o flâneur torna-se o retrato do intelectual/artista que precisa refletir sobre sua própria situação histórica para que possa compreender e tentar redefinir seu papel e sua atuação sociais sob pena de sucumbir às demandas do mercado no cenário capitalista.

da literatura de cordel. Os poetas compreendendo o seu contexto, compartilham a partir de critérios estéticos específicos a dimensão universal da condição humana.

Entrelaçado por várias culturas, como a europeia, afro-brasileira e indígena, "os folhetos nordestinos possuem características próprias que permitem a definição clara do que seja essa forma literária" (Abreu, 2011, p. 105). Em finais dos anos oitocentistas e início do século XIX, quando os trabalhadores rurais começavam a buscar novos meios de estabilidade nas cidades, os poetas levaram em suas memórias diversas histórias e experiências vividas no campo, desenhando no papel todo esse universo cultural.

O ato de narrar foi se alterando ao longo do tempo e de acordo com as necessidades de cada civilização. A passagem da vida rural para a vida urbana alterou as relações comunicativas. Fruto de sua época, o moderno tem a novidade de forma quase que constante da beleza da velocidade, anunciada pelos Futuristas. Como consequência, houve uma diminuição das trocas comunicativas com intuito de ouvir e narrar histórias extraídas de suas experiências.

Para Benjamin (1994), o indivíduo moderno é incapaz de obter uma vivência advinda das narrativas orais. Ele é incapaz de compartilhar experiências de forma coletiva com a comunidade. O indivíduo, na época tradicional, ligava-se à comunidade através de tradições e trocas de experiência. Na modernidade, o indivíduo se encontra desenraizado, solitário frente aos abundantes estímulos que o impactam a todo momento. A memória, diante disso, conta com uma atenção seletiva, uma atenção que não se demora em um momento e que apenas reflete rapidamente sobre as coisas, caracterizando uma pobreza no aprendizado e na percepção, que para nós, intensifica-se na sociedade em que quase tudo está a serviço da informação. Segundo o sociólogo, essa dinâmica culminaria com a morte da narrativa oral, pois esta "retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista se segrega. A origem do romance é o indivíduo isolado" (Benjamin, 1997, p. 201).

Parafraseando Euclides da Cunha (1984), estamos condenados ao progresso. Com o advento da imprensa é que o cordel se estabelece como gênero impresso, sofrendo influência da modernidade, e também compartilhando da experiência tradicional de partilha de histórias que antes dessa forma circulavam predominantemente na oralidade. Mas como dito, o folheto nordestino apresenta características das narrativas orais, sobrevivendo a tal morte da narrativa tradicional, de certa maneira predita por Benjamin, "constituindo-se como um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Faz uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura popular e outra, a literária (Evaristo, 2001, p. 120).

Nesse contexto, o folheto nordestino traça uma história de resistência e permanece vivo. Como destaca Evaristo (2001), nos dias atuais se pode dizer que o folheto nordestino, enquanto narrativa, manteve características da tradição oral, com a função social educativa, numa prática coletiva agregadora. O poeta Medeiro Braga é um marco dessa resistência. Suas poesias, assim como os contadores de histórias por excelência, são baseadas em experiências, deixando evidente qual ativo é em prol da educação e da literatura popular como um instrumento de informação e formação humana, carregado de um senso prático dos "narradores natos".

Hoje, na minha idade, é a minha maior preocupação fazer com que os cordéis que acredito que contribuem na construção de um mundo humano e justo, cheguem aos jovens. No meu entendimento não há saída para melhorar o mundo se não for através do saber. Isso é, como diria Paulo Freire, o saber em si não muda o mundo; o saber muda as pessoas que haverão de mudar o mundo para melhor.¹⁰

Como educador, carrega em sua poesia a conscientização política do povo, em virtude de um combate vigoroso dos versos escritos em seus folhetos, em que o poeta narrador dialoga com as lutas populares, acrescentando elementos de suas experiências.

Hoje, o folheto se faz plenamente presente, de modo que muitos poetas atuais exploram as mais diversas fontes disponíveis de produção, o que passa pelas novas mídias tecnológicas. Como um sobrevivente, a literatura de cordel continua acompanhando mudança e inovações de seu tempo, incorporando elementos da modernidade. Atualmente, podemos encontrar títulos provindos do cordel, assim como edições raras de serem encontradas em forma impressa ou disponíveis na internet. De tal modo, podemos afirmar que na literatura popular, sobretudo no referente ao folheto nordestino, há uma abertura para a variedade

de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagens assume tons diferenciados, visões de mundos às vezes conflitantes, ideologias diversas. Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 12).

Apesar da importância mencionada pelos professores, é perceptível a ausência da literatura popular nos livros didáticos analisados anteriormente. A própria BNCC reconhece o apagamento promovido pelo Cânone e seus reflexos para o ensino de literatura, pois o documento aponta a necessidade de revisão dessa perspectiva ao propor o "reconhecimento do

¹⁰ Disponível em: (<https://www.medeirosbraga.com.br/sobre.html>). Acesso em: 01 fev. 2024

protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incorpore à formação das novas gerações” (Brasil, 2018, p. 49).

Diante do exposto, é perceptível que a atual concepção norteadora da BNCC abre caminho para que o ensino de literatura possa remover algumas pedras do caminho, construindo espaços para obras que não constam no Cânone tradicional da literatura brasileira como a literatura de cordel, como discutiremos no tópico a seguir.

3.2 Cordel na BNCC

A resiliência, típica da cultura popular, mantém vivo o folheto nordestino e nas últimas décadas, essa poesia popular passou a ocupar espaço na seleção de obras a serem lidas pelos alunos no ensino básico. Essa conquista é resultado das pelejas de professores que realizam experiências de leituras relevantes como a literatura popular, bem como de pesquisas que sugerem como trabalhar com o cordel no cotidiano escolar, abrindo as portas das escolas para o quengo popular e dos próprios poetas que se inserem nas escolas.

Muitos poetas atuais são professores e militam pela inclusão da poesia popular no seio escolar, a exemplo do professor e cordelista Francisco Ferreira Filho Diniz, que percorre instituições de ensino públicas das áreas urbana e rural do município paraibano de Santa Rita e da região metropolitana de João Pessoa, contando a história da literatura de cordel, promovendo oficinas de elaboração de cordel. "Desde 2000, ele desenvolve o Projeto Cordel, de divulgação desse tipo de literatura enquanto veículo de comunicação, instrumento didático e importante elemento da cultura".¹¹

Nessa peleja, destacamos a importância da inclusão do cordel na Base Nacional Curricular Comum, muito embora com algumas considerações críticas a respeito que iremos abordar no decorrer da análise. A BNCC é um documento oficial norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino. Ela define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.

No documento, o termo cordel/cordéis perpassa por todas as fases do ensino básico, sendo citado diretamente oito vezes, a saber: uma vez no campo da Experiência da educação infantil, quatro vezes em descritores e no Campo Artístico Literário do Ensino Fundamental I; duas vezes nos descritores do Ensino Fundamental II; uma vez no Parâmetros para a organização/ progressão curricular do Ensino Médio.

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/cordel>. Acesso em: 29 out. 2023.

É importante apontar que pela própria dinâmica do documento, a presença do cordel é bastante confusa. Em cada nível, a BNCC propõe explorar o texto de maneiras diferentes e até mesmo contraditórias, restringindo, às vezes, o estudo do cordel a elementos tecnicistas, desconsiderando seu contexto e dimensões universais, como toda a literatura considerada cânone. Para entendermos melhor essa peleja, vamos analisar ponto a ponto o que nos é apresentado no documento.

Segundo o documento, os eixos estruturantes dessa etapa da Educação Infantil são a interação e a brincadeira. Desses dois pilares, a BNCC estrutura os cinco Campos de Experiências nos quais delimita os objetivos de aprendizagem. No campo Escuta, fala, pensamento e imaginação, o documento afirma que

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (Brasil, 2018, p. 37).

O estímulo à imaginação e fruição apontando pela BNCC nos remete a um elemento fundamental: o lúdico. A atividade lúdica é muito viva e se caracteriza sempre pelas transformações. Como uma atividade dinâmica, o brincar se modifica de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada, assim as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas literárias ao seu modo, tempo. O lúdico, portanto, concretiza-se na experiência e toda sua força inventiva.

Para Marinho e Pinheiro (2012), a poesia popular favorece a leitura de forma lúdica e é neste jogo da brincadeira que se pode auxiliar o professor num trabalho de maior proveito com a oralidade dos alunos. A leitura se torna efetiva e prazerosa a partir dos elementos da cultura popular na qual a oralidade, expressividade, musicalidade fazem parte do jogo.

Destarte, a primeira menção à literatura de cordel está no campo de Experiência da etapa da Educação Infantil ao propor que

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2018, p. 42).

Neste ponto, a BNCC também entende que o cordel pode realçar as experiências com a linguagem oral, que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, destacando as experiências com a leitura de histórias que favoreçam a imaginação e a representação que gradativamente a levam a observar a linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos.

A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação dos de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam se comunicar. A construção da linguagem oral não é linear, ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, gradualmente através de um processo que permite um jogo de vai e vem, que envolve tanto a participação das crianças nas leituras em situações de escuta, isto é, da leitura compartilhada. Assim, a criança se apropria do texto, mesmo antes de qualquer conhecimento "escolar".

Essa possibilidade dialoga com a perspectiva de Freire (1989) sobre o encontro entre a experiência de vida e a palavra. Ao propor a ampliação do mundo via palavra, a BNCC compreende que experiências com as práticas cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos significativos e plenos de significados, partem do mundo da criança que encontra no texto suas porções de imaginação numa interação viva entre as narrativas literárias e o mundo da criança.

Ao propor esse encontro, a BNCC oferece a possibilidade de rompermos com certa inclinação para a separação dos conhecimentos na escola por áreas de disciplina. A liberdade, a autonomia e a criação precisam ser reconhecidas e valorizadas como experiências. Percebe-se, dessa forma, que a inventividade está estritamente relacionada com a experiência, algo que não é forçado ou fabricado, mas diz respeito a um processo de potência da vida e da capacidade criadora infantil, como nos lembra Freire ao relatar suas experiências de leitor.

Dialogando com a BNCC, Marinho e Pinheiro (2012) apresentam algumas sugestões para a circularidade da leitura com o cordel, compreendendo que

qualquer sugestão metodológica no campo do trabalho com a literatura de cordel pressupõe este envolvimento afetivo com a cultura popular. (...) Um procedimento metodológico que oriente o trabalho com o cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 127).

Destaca-se que o envolvimento dos alunos com a leitura dos folhetos lidos está associado ao processo metodológico que valorize a experiência do leitor, possibilitando o encontro do diálogo com a cultura na qual o cordel se insere.

Como observamos no início do capítulo, a oralidade perpassa a construção das narrativas dos folhetos. Entre os processos estão a reutilização dos elementos da tradição oral, como os contos, ditos populares, e a linguagem utilizada no cotidiano do povo nordestino, passando pelos métodos utilizados com o intuito de memorização, a exemplo dos ritmos, rimas, cadência e repetições utilizadas nas obras.

Para entendermos esse universo cultural é necessário um mergulho nos modos de vida de quem a produz. Isso porque, como destaca Maria Ignes Ayala (2003), a cultura popular é um fazer dentro da vida. A chave para o trabalho com folhetos em sala de aula está associada principalmente ao processo metodológico que destaca o leitor como elemento fundamental na construção de sentidos do texto. Portanto, a oralidade pode se tornar uma rica ferramenta, pois tende a valorizar seu modo de pensar o mundo, suas vivências e trajetórias no espaço social em que está inserido, e poderão caminhar para o acesso a saberes considerados necessários à construção da escrita e leitura, isto é, o encontro entre o mundo da criança e a palavra escrita.

Este trabalho com cordéis em sala de aula prima pela experiência de leitura oral dos folhetos. Não somente ler ou reler em voz alta, como matuta Hélder Pinheiro (2018) na sua obra *Poesia em sala de aula*, mas também de brincar com os versos. Com o envolvimento nas atividades de leitura, os pequenos se encarregarão desta descoberta, percebendo gradativamente, por exemplo, a rima e a métrica. O que está em jogo aqui não é a estrutura do poema, mas o quesito oralidade do aluno e as diversas maneiras de viver o texto, a partir de sua vivência com o texto de cordel.

Por isso, cabe ao professor, na condição de orientador, e mediador desse tipo de experiência, em sala de aula, extrapolar as barreiras das abordagens meramente estruturais e possibilitar aos alunos, momentos de apropriação do texto literário, criando um ambiente de trocas de experiências com a cultura popular via literatura de cordel e, portanto, "nada de imposição. Para quem pensa em trabalhar a cultura popular na escola, a partir da experiência oral da criança isso nos parece de fundamental importância" (Pinheiro, 2008, p. 105).

No fundamental I, o campo em que o termo cordel é citado pela primeira vez é no campo artístico literário,

relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (Brasil, 2018, p. 96).

Cumpra-se observar que a BNCC categoriza o cordel como um dos gêneros do campo artístico-literário. Nesse contexto, é importante mencionar que dada a variedade de concepções para a teoria do gênero, não se pode esperar um consenso quando se trata dessa questão, como afirma Marcuschi (2020). No entanto, é inegável que a reflexão sobre gênero é importante para entendermos as possibilidades de abordagens dos textos literários apontadas pela BNCC.

Reconhecemos nessa passagem da BNCC duas perspectivas: a primeira defendida pelos teóricos Adam e Heidmann (2011). Eles adotam a categoria de "regimes de genericidade" para defender a tese de que todo texto participa de um ou mais gêneros, resultado de um diálogo contínuo. Essa consideração tem efeitos para a nossa concepção do cordel, por se tratar de um texto híbrido que cruza, por exemplo: canção, lendas, temas do cotidiano, situações históricas, xilogravura, e, portanto, independentemente de seu contexto de produção, pode se fundir a outros gêneros, os quais podem ser escritos, orais ou visuais.

A segunda, o gênero pode ser entendido dentro da perspectiva de Bakhtin (2017), já que o documento apresenta o gênero inserido numa situação comunicativa (leitura), no contexto de ensino. Para o teórico russo, "esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (...) mas acima de tudo, por sua construção composicional" (Bakhtin, 2017, p. 261).

É importante observar que, conforme a BNCC, no campo artístico literário, as obras literárias não podem ser compreendidas como menores ou maiores, isso seria negar que são formas específicas de perceber o mundo, produtos de relações sociais concretas das quais os homens participam no tempo e espaço e do modo como elas são experienciadas.

Essa orientação mantém o contato direto do aluno com o texto literário, uma linguagem artística marcada pelas possibilidades de reconstrução e reinterpretação da realidade e por um movimento de reflexão que põe em diálogo a diversidade humana e suas representações em diferentes gêneros textuais e discursivos que se complementam.

Como objeto de conhecimento, o cordel aparece pela primeira vez em um descritor da disciplina de Língua Portuguesa comum às turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no campo da vida cotidiana, cuja atuação é relativa à participação em situações de leitura próprias de atividades vivenciadas cotidianamente.

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Brasil, 2018, p. 103).

A história da humanidade é repleta de narrativas que se cruzam e se reinventam. O termo (re)contagens, bastante polissêmico, merece aqui uma reflexão teórica. A recontagem proposta na BNCC tenciona uma produção textual elaborada por um cruzamento de vários gêneros e sujeitos, por meios de operações, acréscimo, descolamento, substituição, que favorecem uma experiência de engajamento, incidido. O processo de reformulação dos textos, apontado pela BNCC, é resultado de uma troca entre o produtor do texto e um outro que indaga, sugere, questiona, amplia, explorando as diversas possibilidades de leitura, apropriação e transformação efetiva do texto lido.

Parece que nesse processo de produção colaborativa de recontagem, proposta pela BNCC, direciona a leitura para uma dinâmica que impulsiona a formação de leitores em diferente níveis, já que exige um trabalho contínuo com o texto fonte e suas versões, numa relação fluida de troca intertextual - já que o texto literário por sua própria natureza pode acolher novos sentidos na sua leitura e ser reformulado na reescrita de leitor -, rompendo com a fórmula de trabalhos modelares que não implicam o leitor na leitura.

Nesse sentido, recontagem escrita implica em uma amplitude do trabalho pedagógico, na qual a circulação, leitura e produção de texto em sala de aula seja uma realidade e garanta uma experiência de leitura, marcada por um processo de vozes autorais, outrora silenciadas.

É importante destacar que a recontagem de histórias é uma das características marcantes do cordel. Conforme Abreu (2011), o cordel se consolidou como literatura nordestina no final do século XIX, obtendo características próprias ao adaptar narrativas tradicionais voltadas a camadas populares, valorizando a tradição oral e tematizando o cotidiano do leitor nordestino.

Essa construção histórica e conceitual permite, como explica Evaristo (2001), perceber que o cordel nordestino apresenta outros textos, de maneira explícita ou não, e portanto, configura-se como uma produção construída num ir e vir entre popular e o clássico. "Em termos de dialogicidade, pode-se dizer que as histórias são contadas e recontadas e que o sujeito narrador dialoga com o já produzido, na medida em que reelabora o que ouviu ou acrescenta sua contribuição (Evaristo, 2001, p. 121). Dessa maneira, a reescrita operada em alguns processos de escrita de folheto transforma as narrativas em novos contextos culturais marcados na experiência do leitor, que ao rescrever torna-se autor.

Em seguida, o termo cordel aparece no campo da vida cotidiana, inserido numa prática de linguagem e escrita como objeto que é do 3º ano do Ensino Fundamental. "(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia" (Brasil, 2018, p. 133) – este relacionado à oralidade pode possibilitar que os

estudantes percebam as particularidades estéticas por meio da recitação de poesias de caráter popular.

A proposta da BNCC em legitimar as práticas sociais da oralidade, isto é, possibilitar aos estudantes entender e aplicar as regras e sonoridade é essencial ao estudo do cordel. Para que esse estudo não fique preso aos elementos teóricos estruturais, a BNCC propõe a recitação do cordel e, dessa maneira, a leitura compartilhada da poesia, reforçando uma questão metodológica fundamental para o trabalho com o cordel.

A leitura compartilhada da poesia pode ser um dos métodos utilizados pelo professor, visto que as várias interpretações feitas pelos alunos ajudam a entender melhor o texto. Algo que, até então, não tinha sido percebido na leitura individual pode ser evidenciado na leitura compartilhada que envolve gestos, mudanças no tom da voz e no ritmo da leitura ou até mesmo na percepção do cenário improvisado da sala de aula, num jogo entre o texto, leitor e público.

Alinhado a esse aspecto, retomamos uma experiência histórica com folhetos de cordel. Eles surgem a partir da literatura oral, unindo formas utilizadas por cantadores e emboladores às suas próprias regras de publicação, sem se distanciar de suas origens orais, por serem lidos, naquela época, por e para um público que, em sua maioria, não sabia ler, e, por esse motivo, "os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta. O público mesmo quando a lê, prefigura um narrador oral, cuja voz se pode ouvir (Abreu, 2011, p. 118).

A característica apontada por Abreu, isto é, o encontro do leitor com essa "voz" nos remete à relação entre a poesia e o jogo dramático explorado por Pinheiro (2018). Na sua obra, o professor aponta que a leitura oral é uma questão metodológica fundamental, pois ajuda a aproximação do leitor com o poema. Ao experimentar a oralidade, o leitor percebe a tensão entre o som e o sentido. Dessa relação, o educando pode explorar o jogo dramático, pois

A poesia opera na linguagem um deslocamento que se dá de diversas formas. Ela está sempre nos dando uma "cambalhota", como nos adverte Drummond. Os jogos sonoros, adjetivações, a acoplagem de vocábulos distantes que entram em atrito e refratam luz nova, a novidade das imagens, tudo isso confere à poesia um sabor de novidade (Pinheiro, 2018, p. 89).

A leitura de folheto dramatizada, aberta às "cambalhotas" do texto, permite explorar a expressividade, diversidade da ginga de cada leitor. Na recitação do cordel, a relação entre público e leitor pode produzir uma variedade de versões, na qual o texto estará sempre em modificação, aberto ao sabor das novidades de novos vocábulos, adjetivos de acordo com as

circunstâncias do momento, incentivando o "deslocamento" de sentidos que alimenta a capacidade do jovem de fantasiar e recriar a realidade.

O termo “cordéis” é visto novamente em um descritor dos anos finais do Ensino Fundamental.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 169).

Aqui documento defende uma ideia de ensino numa perspectiva de progressão para oferecer uma diversidade de textos e habilidades durante o Ensino Fundamental – anos finais, e o trabalho se torna mais "complexo" com o passar das séries, podendo se supor diversos graus pelo permear dessa etapa de ensino. Essa complexidade se dá pela orientação como uma possibilidade de se perceber a poesia como uma forma (livre ou fixa) e numa comparação com o soneto. Dessa maneira, esse descritor centra o estudo literário na forma.

Imbuído de um caráter prático, os “objetivos” da leitura se voltam para a características do gênero, a BNCC restringe a leitura do cordel de seu caráter textual, preocupando-se neste momento com a materialidade do texto em si, anulando outras possibilidades, como o jogo teatral ou mesmo a relação intertextual com a xilogravura. O texto é composto apenas por suas leis internas, sua divisão silábica, sua métrica exata, todo um arcabouço de artifícios estritamente ligado a técnicas de composição autorreferencial, que fala para si mesma que dificilmente vai proporcionar aos alunos uma vivência significativa com a poesia.

Para Pinheiro (2018) é inadequado restringir o estudo da poesia à teoria literária. Esses conceitos formais devem ser demonstrados no texto quando assumirem um significado expressivo, numa relação direta entre a forma e o conteúdo. A separação pragmática pode comprometer a assimilação do texto pelo leitor. A teoria poderá encontrar raízes vivas na experiência sensorial do leitor, nunca num conjunto de normas elaboradas de maneira arbitrária, na qual a teoria vem sempre antes da leitura.

Outra observação importante é a consequência desse descritor. Ao reduzir o cordel a uma forma fixa, a BNCC deixa implícito uma limitação que contribui para a reificação do folheto nordestino. Se o estudo do cordel se resume a uma forma, o que está dito deixa de ser

importante e é anulado tudo do que ele emana. Assim, a estrutura ganha uma independência de seu contexto de produção.

A BNCC erra ao tratar a oralidade do cordel como texto de forma física, escrita e fixa, ajustando-o a um esquema formalista, transpondo o universo da cultura popular para um sistema pragmático dotado de valores canônicos. Destarte, no Ensino Médio, a literatura de cordel é citada uma única vez nos Parâmetros para a organização/progressão curricular, que propõe

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (Brasil, 2018, p. 524).

Ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de inclusão da diversidade no campo literário como uma conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC aponta como prioridade estudar a análise contextualizada das obras Clássicas no Ensino Médio. Embora as expressões “estilo de época” e “período literário” tenham sido retiradas da BNCC, a história da literatura se faz por meio da periodização implicitamente presente no campo artístico-literário.

Esse direcionamento fica bem explícito no livro didático *Linguagens*, aprovado pelo PNLD e analisado brevemente no capítulo anterior. Ao justificar os conteúdos de literatura presentes nos capítulos do material, os autores recorrem à BNCC, citando a EM13LP46, que propõe “Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental (Brasil, 2018, p. 525).

Essa contradição se dá, talvez, pelo fato de que "a rigor não há uma única concepção de literatura ou mesmo de ensino de literatura na BNCC, mas sim concepções diversas que se cruzam, complementam, superpõem e até se opõem" (Cosson, 2021, p. 42), ao longo das competências e habilidades do documento.

Percebe-se, claramente, que duas tendências buscam se equilibrar: tradição e inovação, disciplina e fruição, clássicos e *best-sellers*, erudito e popular. Salientamos que diferente da visão tradicional, a BNCC procura uma conexão com as culturas juvenis, com ênfase no centro de atuação do Ensino Médio. Esse contrapeso da contemporaneidade exigiu do documento uma tentativa de parear dois imaginários: o literário e o visual.

Portanto, longe de negar a existência de literaturas e perpetuar a exclusão do popular ou de propor o cancelamento do estudo do clássico ou de outras formas de produção textual, o campo artístico-literário nos possibilita formação de leitores capazes de identificá-las, de compreendê-las e de confrontá-las. Não se trata, portanto, de adotar uma única perspectiva, mas entender o ensino de literatura com uma experiência baseada na subjetividade do leitor ante o texto, percebendo

as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (Brasil, 2018, p. 525).

Essa habilidade, apontada pela BNCC, pressupõe o contato direto do aluno com o texto literário, além de abrir espaço para uma diversidade de obras, considerando o trabalho com a linguagem em cada texto, a experiência literária no âmbito individual e coletivo, privilegiando a leitura das obras e o debate, buscando propiciar ao aluno um momento de fruição, de prazer estético, para além da mera lista de nomes, características, resumos, comentários e toda a verborragia dogmática que deforma o leitor.

Dessa forma o letramento literário é essencial para que o professor possa unir a experiência vivida pelo leitor do mundo contemporâneo e as obras literárias, numa práxis de compartilhamento de experiências subjetivas de leitura, que privilegie a produção colaborativa e o cruzamento de culturas e saberes.

3.3 Quem conta um conto, aumenta um ponto: o cordel como ponte entre clássico e o popular

Na apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura está inserido, a BNCC apresenta como indicativo de percurso uma perspectiva que busca "a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (Brasil, 2018, p. 495).

A relação intertextual - que nasce do contato e da análise das diversas manifestações artísticas - dialoga com a "poética da diferença" apontadas por Adam e Heidmann (2011).

na nossa perspectiva de análise textual e comparativa dos discursos, toda série de enunciados remete, ao mesmo tempo, a um modo de textualização (narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo, dialógico) e a um ou vários gêneros discursivos.

Essa dupla inscrição, complexa e complementar, tem, por consequência, o fato de que a maioria dos textos – e bem particularmente, os literários – reduz-se, raramente, a um só gênero e a um tipo de textualização. Eles operam um trabalho de transformação e de mixagem tanto dos gêneros mais ou menos próximos quanto de modos de textualização” (Adam; Heidmann, 2011, p. 31).

Dessa forma, a "poética da diferença" permite pensar a participação de um texto em vários gêneros, ou melhor, em suas manifestações culturais, deixando explícito que a literatura é uma arte que deve ser estudada em diálogo com as diversas práticas de linguagem, explorando elementos de textualização. Essa posição acompanha uma mudança substancial nos modos de apreensão do literário, compreendido agora como extensão de um discurso social “moderno”, que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e exercida sobre os textos.

É importante salientar que a "poética da diferença" é inerente à história do cordel. Conforme Abreu (2011), o cordel se consolidou como literatura nordestina no final do século XIX, obtendo características próprias ao reescrever as narrativas tradicionais voltadas a camadas populares, valorizando a tradição oral e tematizando o cotidiano do leitor.

É importante observar que a estrutura dos folhetos nordestinos apresenta formas diferentes de narrar, fornecendo ao leitor um novo gênero textual, pois

os autores nordestinos operam uma decisiva modificação nos textos ao fazer a transposição da prosa para o verso. Ao afirmar que ‘só fez rimar a história’, na verdade, está-se indicando que os textos foram convertidos ao padrão poético da literatura de folhetos, o que faz muita diferença. (...). O trabalho de ‘rimar a história’ envolve também a simplificação dos períodos, a substituição de vocabulário, a eliminação de dificuldades sintáticas (Abreu, 2011, p. 131).

Abreu (2011) deixa claro que os poetas populares produziram uma remixagem ao fundir elementos da literatura erudita ocidental às características próprias e peculiares do Nordeste. Portanto, os folhetos não eram simples cópias do texto anterior, mas um "trabalho de reformulação" na qual a língua e o sistema de gêneros se entrelaçam numa mandinga que atravessa os textos.

Através do estilo poético dos folhetos de feira e a poesia crítica de Castro Alves, o poeta Medeiros Braga começou a tecer o meu manto poético. "Hoje sou autor de 193 títulos em cordel e vários livros de centenas de estrofes, como o Dom Quixote de La Mancha com mais de 500 estrofes,"¹² O poeta desenvolve um trabalho educativo na composição da história, da

¹² Disponível em: <https://www.medeirosbraga.com.br/sobre.html#testimonials3>. Data de acesso 02 fev 2024.

ecologia, da filosofia, do cangaço, dos movimentos indígenas, afros, mulheres guerreiras, entre outros.

Para exemplificar essas diversas formas de narrar o mesmo texto, passemos à análise comparativa entre o conto *O alienista*, de Machado de Assis (2010) e o *Alienista em cordel*, de Medeiros Braga (2008):

Capítulo primeiro

De como Itaguaí ganhou uma casa de orates

As crônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o Dr. Simão Bacamarte, filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas. Estudara em Coimbra e Pádua. Aos trinta e quatro anos regressou ao Brasil, não podendo el-rei alcançar dele que ficasse em Coimbra, regendo a universidade, ou em Lisboa, expedindo os negócios da monarquia (Assis, 2010, p. 114).

Exato em Pádua e Coimbra

Foi onde, com profusão,

Estudou Psicanálise

Pra melhor sentir as causas

Da loucura e da razão.

(...)

Fora já considerado

O médico mais competente

Da Espanha, Portugal

E do Brasil Emergente

Tendo muito para dar

À ciência, à sua gente.

(Braga, 2008, p. 22 e 24)

A abertura da narrativa de Machado de Assis é caracterizada por um tempo – (Império) e espaço (Rio de Janeiro), relativas à identidade do protagonista. No entanto, a abertura do cordel de Medeiros Braga apresenta um distanciamento referencial ao introduzir na narrativa ideias que não estavam presentes no enredo do conto, tais como a Psicanálise e Brasil emergente.

O termo Psicanálise foi utilizado pela primeira vez por Freud, em 1896, com o intuito de analisar os componentes que formam a psique humana. Assim, fragmentar o discurso/pensamento do paciente para conseguir captar os conteúdos latentes e, a partir daí, observar melhor os significados e implicações presentes na fala do paciente. Já a definição de economia emergente foi criada, em 1981, por Antoine Van Agtmael, economista que queria incentivar as sociedades financeiras a investir no mercado asiático. No fim dos anos 1990, a expressão “economia emergente” ganha o cunho, portanto, não somente por seus aspectos financeiros, mas principalmente em suas dinâmicas e perspectivas de crescimento.

A introdução desses novos elementos não é aleatória nem tampouco arbitrária. Essa mudança, segundo Adam e Heidmann (2011), favorece uma antecipação axiológica, isto é, uma implicação de valores filosóficos e econômicos, marcando uma visão ideológica de Medeiros Braga, já que o cordel apresenta um posicionamento político marcante que se opõe à exclusão social imposta e como forma de controle das populações economicamente marginalizadas.

Bem antes desse eminente
Se instalar no Arraial
Os tratamentos aos loucos,
Por ser arcaico e brutal
Feria a ciência médica
E a relação social.
(Braga, 2008, p. 23)

Ao tomar como referência o discurso crítico de Machado de Assis, Medeiros Braga nos traz uma reflexão profunda sobre esses mecanismos de controle e mais uma vez traz a discussão para a realidade do leitor contemporâneo. A expressão “ferir a ciência” não está presente no conto, expressando uma visão do poeta, tendo em vista que, na época em que o texto foi escrito, não se tinha um critério científico que pudesse ser ferido.

O conto *O Alienista*, de Machado de Assis (2010), foi publicado em 1882. A questão da loucura, presente no enredo, passa, em primeiro lugar, por uma discussão do papel da ciência e seus fins ideológicos. No conto o conjunto de episódios “deixa configurar um processo histórico de classe, trata-se da apropriação oligárquica do progresso no plano das ideias, com acentuação de algumas consequências” (Schwarz, 2012, p. 169).

Neste sentido, o texto reescrito não pretende substituir, muito menos copiar o original, mas o reintroduzir no campo dos leitores contemporâneos, promovendo a perpetuação do texto anterior. Embora mantenha relações dialógicas com o texto clássico, *O Alienista em cordel* é independente das amarras do texto de Machado de Assis. Logo, a adaptação agrega uma nova camada, passando a coexistir junto com o original. Como dito no início deste tópico, a trajetória de formação e consolidação da literatura nordestina evidencia a capacidade de adaptação estrutural, revelando como os cordelistas se adequaram aos novos contextos.

É importante ressaltar que a menção à psicanálise, bem como a situação econômica do país, não são apenas atualizações temáticas. Existem aqui dois recursos didáticos, que podem contribuir para o encontro do leitor contemporâneo com o texto de Machado de Assis, auxiliando na formação do leitor preconizada pela BNCC.

Ao substituir a verdade referencial dos eventos particulares da época de Machado por termos correlatos, Medeiros coloca seu texto a serviço de uma estratégia de retórica persuasiva,

que estimula os leitores a uma reflexão sobre a atualidade do tema do conto de Machado, tendo em vista que os termos trazem uma relação direta de sentido numa espécie de motivação - um dos passos da sequência didática do letramento literário.

a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2016, p. 54).

O debate lançado no início da obra de Medeiros Braga, pode ser explorado como recurso do letramento literário para quebrar a barreira inicial e permitir que o aluno receba a obra de Machado de Assis de forma positiva, tendo em vista que a provocação inicial pode estimular um posicionamento diante das questões levantadas, permitindo ao leitor interagir de modo criativo com o texto, conectando o mundo da ficção à realidade.

Cumprir observar que a motivação pode criar uma relação entre o cordel e o conto, ao direcionar a questão central apresentada por Machado de Assis numa espécie de didatização da literatura. Não obstante, Medeiros Braga, sob papel de mediador, destaca a relação entre a condição humana e a alienação do capital. Esse recurso pode exercer uma influência sobre as expectativas da leitura tendo em vista que apresenta um recorte temático do texto.

No entanto, essa mediação não deve ser onipotente ao ponto de impedir outras possibilidades de leitura. A motivação, como nos lembra Cosson (2021), é sempre o ponto de partida - já que consiste na etapa de preparação para a leitura - e nunca o ponto cego que limita os sentidos do texto uma visão unilateral. Como consequência da motivação o texto é lido, debatido, subvertido num processo coletivo.

Desse modo, os diálogos gerados pela motivação devem deixar fluir o debate, oferecendo ao leitor inúmeras possibilidades, significativos, graças a maneiras como a Motivação propõe romper com a Santíssima Trindade (onipotência, onisciência e onipresença) da “leitura” dogmática presente nos paradigmas tradicionais (moral e histórico) do ensino de literatura.

Para elucidar tal presença, é importante destacar que no paradigma moral compete ao professor revelar ao aluno (ser sem luz) o "Êxtase" do texto literário. Baseado no poder inquestionável do cânon, o professor tem um poder absoluto. Como um sacerdote, apenas ele tem o dom de enxergar a beleza da obra, conhecer todos os meandros do texto e definir a

verdade sobre a literatura, cabendo ao aluno apenas "receber sem questionamentos e com a devida reverência os textos e ensinamentos que eles oferecem" (Cosson, 2020, p. 28).

Ao contrário do modelo tradicional, o letramento literário parte do processo de apropriação do texto pelo leitor enquanto construção de sentidos, num processo contínuo. Não cabe ao professor expiar os pecados, mas criar meios para que o leitor possa livremente percorrer sua via-sacra, e encontrar suas próprias verdades. Nesse modelo, o leitor deve ser o principal agente do processo, incorporando sua experiência de vida à leitura.

Em segundo lugar, parece-nos que existe uma certa antecipação da temática, estabelecida pelo encontro entre o aspecto filosófico e econômico. Essa fusão nos permite discutir ideias que são apresentadas na narrativa, como dito anteriormente, mas que nos levam para fora do enredo do conto de Machado de Assis, numa espécie de *tema caracterizador*. Para Zilberman (2005), o ensino de literatura, a partir de Temas Caracterizadores, possibilita aproximar épocas distantes, gêneros diversos, suportes e linguagens variadas, tais como a música, cinema, pintura, que estimulam o encontro entre o texto literário e o mundo do leitor.

Segundo a autora, o ensino de literatura com Temas Caracterizadores demonstra que o conteúdo a ser explorado pelo professor pode atender a uma extensão de obras literárias e outras manifestações artísticas, “de modo a produzir permanentemente novidade de obras conhecidas ou desconhecidas, propriedade essa decorrente das características próprias da leitura (Zilberman, 2005, p. 243).

A reflexão de Zilberman aponta que o discurso literário é dotado de uma capacidade de transmutação decorrente de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas tradicionais. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a outras possibilidades de envolvimento.

O ensino de literatura, pautado nos Temas Caraterizadores, também abre caminho para uma dimensão interdisciplinar aplicada ao texto literário, ganhando vida em projetos didáticos, como por exemplo uma mostra cultural onde as pessoas se encontram para se expressarem ou se manifestarem artisticamente, podendo envolver as mais diversas expressões culturais como: poesia, dança, teatro, música.

Nesse aspecto, o texto literário possui outras dimensões abertas à exploração de cada leitor, pois não se trata de uma leitura que transmite tão-somente conteúdos estipulados pelos programas escolares. Sendo objeto artístico imbuído de todo seu valor estético, esse texto necessita da subjetividade, da pluralidade de leituras para ser apreciado.

Baseando-se nos temas caracterizadores, o professor pode desenvolver uma série de procedimentos pedagógicos, que ampliem as possibilidades de abordagem de leitura literária no âmbito escolar, de maneira a promover o acesso a esse gênero e ao conhecimento. Essa dinâmica pode garantir um ensino pautado na inserção da literatura nos problemas atuais, viabilizando, como propõe a BNCC, modos de

experimental e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos da língua e da arte (Brasil, 2018, p. 523).

Diante do exposto fica aqui evidente que a motivação ou o tema caracterizador são caminhos possíveis para promover a formação do leitor literário competente. Para Colomer (2007), essa competência está diretamente associada à capacidade de mobilizar determinados conhecimentos, que tornem possível a leitura de uma obra no seio cultural em que o aluno está inserido.

É mister fazer uma outra observação sobre a reescrita de Medeiros Braga. Por meio de antecipação e síntese, o poeta cria um ritmo próprio para a narrativa de *O Alienista*, diferente do texto de Machado de Assis. Esses recursos do poeta nos levam ao que Adam e Heidmann denominam de mutações genéricas. Elas permitem uma "composição transitar, progressivamente, de uma generalidade temporal para uma alusão de um evento particular, e em seguida, da própria narrativa" (Adam; Heidmann, 2011, p. 37). Para exemplificar essa estrutura, vamos analisar os seguintes versos

E assim a população
Cheia de tanta surpresa
Sofria a expectativa
Dos instantes de destrezas
Temerosa, a indagar
Quem seria a próxima presa.
(...)
Como se sabe o doutor
Tinha dois objetivos;
Um deles era trato dos loucos
Como seus atos instintivos,
O outro, o de aprofundar
Nos seus estudos "devidos".
Porém o conhecimento
Da ciência em mutação
Foi aos poucos dominando
Do doutor toda atenção,
Chegando mesmo a torna-se
Na mais louca obsessão

(Braga, 2008, p. 45,46).

Os versos acima permitem uma entrada progressiva e argumentativa, que orienta o leitor a adentrar na narrativa do conto a partir desse momento. O poeta reescreve o capítulo *O Terror*, antecipando os motivos que levaram à rebelião da população de Itaguaí, tema do capítulo seguinte. O poeta utiliza dois adjetivos que reforçam ideias e modo de pensamento que estão associados à insegurança típica de regimes autoritários. Não existe um regime legal, qualquer um pode ser uma vítima da ciência, não importando as circunstâncias.

Na estrofe seguinte, o poeta interpela os leitores com o verso "como se sabe o doutor". Essas estrofes apresentam valor de autoridade da consciência coletiva, isto é, um problema que os leitores já deveriam saber que existe na narrativa. Assim, funcionam como "um enunciado comumente admitido, gramaticalmente dominado pelo presente de verdade geral e pelos determinantes como valor dos enunciados de forma sentenciosa" (Adam; Heidmann, 2011, p. 36).

Em seguida, o fio da narrativa do conto é alterado por um deslocamento da narrativa do poema, já que Medeiros Braga revela antecipadamente um dos elementos principais da narrativa do conto. A loucura do protagonista é dada como uma verdade durante a narrativa, ao passo que no conto, esse fato é posto como uma realidade apenas no final. Esse esclarecimento, segundo Galvão (2010), funciona para antecipar certas expectativas do leitor em um esquema narrativo bastante previsível. Para tanto, Medeiros Braga recorre a uma reflexão sobre o tema, para induzir o leitor numa espécie de conclusão moral sobre o protagonista.

A partir dessa antecipação, o poeta dirige o olhar do leitor para os elementos que ele considera mais importantes da narrativa: a linha tênue entre loucura e sanidade. Dessa maneira, o poeta se coloca dentro da narrativa, opinando diretamente sobre os fatos. Esse é um típico recurso da oralidade, já que o "modo de pensar oral seria mais agregativo que analítico" (Galvão, 2010, p. 78).

Esse recurso torna o poema mais linear, direcionando o foco do texto para as denúncias, numa literatura mais manifesta. Ao opinar sobre a natureza do protagonista, o poeta utiliza uma estratégia na qual "o tempo do narrador, da ação, e do leitor ouvinte coincidem" exercendo "um papel importante no contato entre o narrador e seu leitor-ouvinte" (Adam; Heidmann, 2011 p. 77). É importante destacar que Medeiros também faz alguns recortes do conto, suprimindo algumas passagens. Tomemos como exemplo a comparação entre as diferentes formas de narrar o mesmo episódio.

A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente. Disse isto, e calou-se, para ruminar o pasmo do boticário. Depois explicou compridamente a sua ideia. No conceito dele a insânia abrangia uma vasta superfície de cérebros; e desenvolveu isto com grande cópia de raciocínios, de textos, de exemplos. Os exemplos achou-os na história e em Itaguaí mas, como um raro espírito que era, reconheceu o perigo de citar todos os casos de Itaguaí e refugiou-se na história. Assim, apontou com especialidade alguns personagens célebres, Sócrates, que tinha um demônio familiar, Pascal, que via um abismo à esquerda, Maomé, Caracala, Domiciano, Calígula, etc., uma enfiada de casos e pessoas, em que de mistura vinham entidades odiosas, e entidades ridículas.
(...)

A ciência contentou-se em estender a mão à teologia, — com tal segurança, que a teologia não soube enfim se devia crer em si ou na outra. Itaguaí e o universo ficavam à beira de uma revolução.

(Assis, 2010, p. 126, 128)

A descoberta era que,
Pelo grande contingente,
Aquilo que ele pensava
Ser uma "ilha" somente,
Começava a suspeitar
Ser um enorme "continente."
(...)

Um continente de loucos
Era assim como ele via...
Qualquer pessoa na rua
Que tivesse uma mania
Dr. Simão Bacamarte
Para o estudo recolhia
(Braga, 2008, p. 41)

A primeira parte do excerto de Machado traz o nome de vários personagens históricos, o que garante ao texto um intenso diálogo intertextual. Schwarz (2012) aponta que o princípio formal da narrativa de Machado é marcado por contrastes para criar um efeito de veleidade. No trecho acima, esse contraste é de cunho cronológico.

Ao comparar os casos de Itaguaí a personalidades como Aristóteles, Calígula, Maomé e Pascal, o protagonista adota um método de estudo arbitrário, numa hierarquia tão mirabolante quanto inusitada, extraíndo dela facetas cômicas da verossimilhança com a população de Itaguaí. “Com a ciência se faz um preço de algum ridículo (...) Fica entendido que o agente da malversação das ideias modernas é sempre o capricho abstrato, metafísico, ainda que acompanhado de pormenores realistas” (Schwarz, 2012, p. 169), que afirmam a mediocridade da mentalidade tradicional burguesa. Nota-se, ao longo do conto, a posição crítica de Machado ao universalismo dos “ismos” em nome do progresso.

O trecho do conto aponta para um intenso diálogo acerca da relação entre a ciência e o poder. Nele, a ironia machadiana conduz o alienista ao vigário, que, embora não entendendo as novas teorias que ruminavam na cabeça de Bacamarte, aparentemente as aceita. Nesse cenário, a religião rende sua tímida homenagem à ciência. As posições estavam cerradas e o

cumprimento condescendente e superior do Alienista demonstra a superioridade do novo Deus: a Ciência.

A jornada de Simão Bacamarte em busca de supremacias imaginárias aponta para o sentido histórico da narrativa em Machado de Assis (2010). O conto *O Alienista* foi publicado em livro em 1882. As últimas décadas do século XIX é marcada por mudanças sociais, culturais e políticas. Nesse clima otimista que anunciava a modernidade, multiplicavam-se teorias deterministas e raciais. Segundo elas, negros e, sobretudo, a população mestiça eram as mais propensas à manifestação de doenças marcadas pela hereditariedade, tais como: loucura, epilepsia, tuberculose.

Chamados por Leo Spitzer de "Embaraço da marginalização", esse contexto inaugurou diferentes maneiras de condicionar diferenciação social baseadas na cor dos indivíduos e também na diversidade étnica, religiosa e cultural. O movimento andava, portanto, na contramão: em vez do fim da servidão, surgiam novas formas de hierarquizar os homens.

No Brasil, enquanto no corpo da lei se preparava a sociedade para o exercício da liberdade e da igualdade, a ciência parecia mostrar o oposto. (...) os modelos deterministas estabeleciam agora, e de maneira mais rígida, diferenças definitivas entre os grupos humanos (Schwarcz, L., 2017, p. 52).

Como exposto, a ciência era utilizada para justificar as contradições históricas, anunciando um tempo de crença no progresso. Essa naturalização é escancarada por Machado de Assis no primeiro capítulo. Na máxima: "Mas a ciência tem o inefável dom de curar todas as mágoas" (Assis, 2010, p. 115), o narrador reconhece que apesar de se mostrar cruel, a ciência é dotada de uma força que se pode nomear ou descrever em razão de sua natureza, isto é, uma verdade absoluta capaz de curar todas as diferenças. Essa passagem se mostra com um pedido de desculpa acerca da ingenuidade do protagonismo e de todos que acreditavam genuinamente no "dom" da ciência ou um alerta cético para as implicações drásticas da "apropriação oligárquica do progresso no plano das ideias, com acentuação de algumas consequências" (Schwarz, 2012, p. 169).

Não podemos deixar de notar que Machado adota uma linguagem cifrada, dissimulada, para se esquivar, tal qual um jogador de capoeira que nega os seus movimentos de luta na ginga. Para Antonio Cândido, o esquema de Machado consiste essencialmente

em sugerir as coisas mais tremendas da maneira mais cândida (como os ironistas do século XVIII); ou em estabelecer um contraste entre a normalidade social dos fatos e a sua anormalidade essencial; ou em sugerir, sob aparência do contrário, que o ato corriqueiro (...) Sob a forma extrema é o problema dos limites da razão e da loucura, que desde cedo chamou a atenção dos críticos, com um dos temas principais de sua obra (Cândido, 2023, p. 24, 25).

Portanto, é por meio do deboche, ou seja, da constatação do absurdo das teorias do Alienista, que Machado revela sua verdade sobre o mundo. A obstinação do médico em encontrar loucura em toda idiossincrasia gera uma série de situações obtusas e cômicas, que têm como desfecho o próprio alienista, declarando-se louco e se trancando no hospício para estudar a si mesmo, num movimento que constitui um espetáculo grotesco que se contrapõe ao clima otimista e confiança absoluta na ciência dos primeiros capítulos do conto.

O poeta também vai operar mudanças nos recursos expressivos da linguagem. Tomemos como exemplo a menção das palavras "ilha" e "continente". No conto, a palavra pode nos remeter a uma intertextualidade, já que a personagem protagonista da obra *Elogio da Loucura*, de Erasmo de Rotterdam (2002), nasceu nas Ilhas Afortunadas. É importante frisar que tal personagem é a própria Loucura, ente responsável pelo comportamento humano. Portanto, ao desconfiar que a loucura ultrapassava os limites da ilha, Machado lança dúvidas sobre os herdeiros do humanismo, em uma máxima pessimista.

O humanismo pode ser entendido como um movimento literário e filosófico que nasceu na Itália, na segunda metade do século 14 e se difundiu dali para os demais países da Europa, sendo a base ideológica do Renascimento. Constitui-se do reconhecimento do valor do homem na sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo em seu mundo: a natureza e a história.

A perspectiva humanista considera o homem em sua totalidade, como ser formado de alma e corpo, destinado a viver no mundo e a dominá-lo, afirmando a importância do conhecimento das leis, da natureza, da medicina e da ética. Isso constitui a base do cientificismo positivista criticado por Machado no conto.

Já no poema, podemos inferir que existe uma relação de gradação entre as palavras ilha e continente, o que remete um a arroubo extravagante do protagonista, como mais um delírio de grandeza. Aqui, o poeta restringe o debate ao aspecto anedótico, evitando as incursões nas reflexões filosóficas trazidas por Machado.

A narrativa foi vertida em versos que contemplam os mesmos personagens, a mesma situação e o mesmo sentimento de sofrimento pelo qual a personagem passará no decorrer do conto. É possível perceber que um gênero/ linguagem não sobrepõe o outro. Medeiros Braga procura apresentar o tutano do Alienista, isto é, "o ponto de interrogação acerca das fronteiras entre a normalidade e loucura e resulta numa crítica interna ao cientificismo do século" (Bosi, 1989, p. 203), sem, no entanto, deixar de contemplar/firmar a linguagem e características próprias do folheto de cordel,

À vista disso, não podemos adotar um juízo de valor que diminui o texto reescrito.

Vasculhando o Alienista
 Em cordel o conto que eu fiz (...)
 Como pude e como quis
 Mas o autor dessa obra
 É Machado de Assis
 (Braga, 2008 p. 17).

Centrada nas semelhanças temáticas, o próprio poeta reconhece que está narrando o conto à sua maneira, permitindo-se todas as modificações que lhe forem convenientes, num lugar, a palavra vasculhar, por sua vez, aponta para uma tentativa do cordelista empreendida em outros momentos do cordel: a utilização de expressões ou termos que favoreçam a adequação do texto à tradição oral ou a uma linguagem mais próxima daquela falada recorrentemente. Abreu (2004), em seu estudo sobre os traços característicos das obras do cordel, compreende alterações desse tipo como “atualização lexical” e explica: “Como a maior parte dos textos vertidos é anterior ao século XX, a atualização lexical é uma das preocupações do poeta, pois os folhetos empregam, fundamentalmente, a linguagem contemporânea e cotidiana conhecida pelo público” (Abreu, 2004, p. 205).

É importante salientar que a escritura do cordel também é marcada por um diálogo intertextual, que ocorre diante do encontro das narrativas. Portanto, ao "vasculhar" o conto *O Alienista* e modificar o texto "como quis", Medeiros Braga (2008) adota uma postura narrativa estilística própria, distinguindo-se de Machado de Assis. Essas alterações, abrem espaços para particularidades estilísticas que excluem, por exemplo, as "mais finas de complementariedade, nas quais se manifesta uma estrutura histórica definida" (Schwarz, 2012, p. 164), própria da época de Machado de Assis. Dito de outra maneira, cada época tem na arte sua própria síntese, tal qual o artista da canção *Tempo e artista*, composta por Chico Buarque (1993), em que o artista veste a roupa tempo e deixa arrebatado sua alma. Essas alterações podem ter desdobramentos práticos. Ao estudar a obra de Medeiros Braga, Marinho (2022) aponta um aspecto didático.

Sobre a obra de cordel *O Alienista*, Medeiros Braga não se satisfaz apenas em apresentar outra abordagem para essa grande obra da nossa literatura, mas também deseja aproximar o leitor do texto com uma linguagem mais simples do que a utilizada por Machado de Assis em seu conto original. Esse aspecto é de extrema funcionalidade e importância para aplicabilidade da literatura popular às salas de aula de todo o país, e principalmente no tocante a educação básica (Marinho, 2022, p. 32).

Corroboramos com a visão da pesquisadora acerca do potencial do cordel como prática de leitura no cotidiano escolar. Os recursos utilizados por Medeiros Braga para reescrever em

cordel o conto *O Alienista* podem ser um ponto de partida para a viagem do estudante no universo da leitura aproximando o clássico e o popular, contribuindo para a formação do leitor literário.

Inúmeros teóricos, escritores, artistas e pessoas relatam que iniciaram sua viagem na leitura literária a partir de textos clássicos reescritos. A canção *Estampas de Eucalol*, de Hélio Contreiras, consagrada na interpretação de Xangai, apresenta a saga do pequeno herói que se empenha em salvar a professora. O poeta passeia por um discurso que entrelaça o quintal da infância e os grandes personagens da mitologia grega colecionados nas figurinhas das estampas do sabonete Eucalol. A narrativa da canção *Estampas de Eucalol* nos remete às possibilidades de leitura dos clássicos também descritas por Todorov (2020). No prólogo da obra *Literatura em perigo*, o crítico literário desnuda sua relação íntima com a literatura,

Logo aprendia a ler e devorar os textos ali adaptados para jovens, As Mil e Uma Noites, os Contos dos Irmãos Grimm, Os miseráveis. (...) Um dia, aos oito anos, li um romance inteiro; devo ter ficado orgulhoso com o fato, pois escrevi em meu diário: Hoje, li Sobre os joelhos do Meu avô, livro de 223 páginas (Todorov, 2020, p. 15).

Em ambos os casos supracitados, a reescrita funciona como elemento de transtextualidade, que permite a perpetuação dos clássicos, ao mesmo tempo em que os atualiza numa nova linguagem e contextos de produção e recepção diferentes. Dessa maneira, as possíveis adequações do conteúdo, estruturais, linguísticas e culturais, a fim de tornar um texto próximo do leitor, são de suma importância para auxiliar a formação do leitor literário.

Destarte, cumpre observar que o folheto de Medeiros Braga não contém imagens que remetem à xilogravura. Essa ressalva é importante, haja visto que muito teóricos apontam esse tipo de ilustração como um elemento importante na estética do folheto. Considerando esta importância da xilogravura para a composição do cordel, consideramos acrescentar a esta análise uma rápida referência a uma outra adaptação de *O alienista em cordel*, publicada pela editora Nova Alexandria (Irané, 2011)¹³. A obra é ilustrada com xilogravuras de Erivaldo, um dos mestres desta arte no Brasil.

No *Dicionário do folclore brasileiro* (Cascudo, 2001), temos a seguinte definição

Xilogravura. São muitos os poetas populares que escrevem e ilustram suas obras utilizando a xilogravura, hoje considerada, segundo José M Luyten, “a verdadeira representação do espírito de cordel”. O grande impulso dado aos folhetos data do

¹³ O contado com outra adaptação do conto *O Alienista* para o cordel seu deu já no final desse estudo. Optamos por sua inserção para explorar o recurso visual da Xilogravura que não foi utilizado na edição do folheto do poeta Medeiros Braga.

início do século XX, quando os ingleses dominavam o transporte ferroviário no Nordeste brasileiro e o cangaço inquietava as populações do interior. Publicou-se então "A greve da estrada de ferro", "A história de Antonio Conselheiro", com as capas reproduzindo a parte mais significativa dos relatos. Os gravadores iam ilustrando os acontecimentos do cotidiano, os fatos do momento, as estórias relatadas nos folhetos, com as personagens mais difundidas do ideário popular, como o Boi, o Demônio, Deus, os Anjos, o Cangaço, atraindo as populações do Norte e Nordeste. São muitos poetas populares que utilizam a xilogravura, técnica da China que passou-se para a Inglaterra e Holanda, espalhando-se por toda a Europa, inspirando artistas eruditos como Honoré Daumier, Gustave Doré, William Blake, Matisse, Picasso e muitos outros pintores contemporâneos (Cascudo, 2001, p. 752).

A definição apresentada por Cascudo traz um breve histórico da xilogravura, sua relação com o Nordeste, e, principalmente, como essa manifestação artística é ressignificada pelos artistas nordestinos, tornando-se a "alma" do cordel. Ao detalhar a trajetória que liga a xilogravura ao cordel, Cascudo aponta para questões fundamentais do processo de produção e edição do folheto, destacando alguns elementos que podem auxiliar o professor na aproximação da narrativa do folheto em questão ao universo do leitor.

Para fins desta pesquisa, vamos analisar duas xilogravuras da obra *O Alienista em cordel* produzida pela Editora Nova Alexandria (Irané, 2008), traçando um paralelo com as características apresentadas por Câmara Cascudo. Ambas as imagens foram criadas pelo artista Erivaldo.

Na primeira xilogravura de Erivaldo percebemos a síntese visual cômica do folheto, que permite criar uma associação direta entre a imagem e a temática conteúdo do cordel, reproduzindo a parte importante dos enredos. Logo de entrada, existe nos traços dos personagens efeitos cômicos. O elemento cômico está representado na figura dos loucos. Essas personagens apresentam traços disformes, com destaque para os olhos tortos, pensamentos distantes, caretas e roupas simples e pés descalços, a imagem da loucura. Como destaca Cascudo, essa é uma maneira simples e direta para adentrar no enredo do conto.

Figura 1 - Xilogravura 1



Fonte: Retirado de Erivaldo (2011, p. 2).

Figura 2 - Xilogravura 2



Fonte: Retirado de Erivaldo (2011, p. 47).

Salientamos que a xilogravura 1 é reproduzida na capa. Como dito, o desenho apresenta elementos visuais, que permitem o leitor realizar um julgamento preliminar dos personagens e do enredo antes mesmo da leitura do texto. Na ilustração temos um contraste entre o médico e os outros personagens. A figura de Bacamarte aparece distante e com um olhar compenetrado, que nos remete ao método científico aplicado pelo doutor no decorrer do conto, até congruentemente a sua reviravolta no final. A lógica da evidência de Erivaldo, "é inicialmente, uma lógica do visual, mais imediatamente acessível ao entendimento infantil, diferença marcante de certos motivos" (Adam; Heidmann, 2011, p. 74), que permite reproduzir as partes importantes da narrativa, apontadas por Cascudo.

Na xilogravura 2, podemos perceber um contraste que marca o protagonista e denota toda a dramaticidade do conto. Ao passo que na primeira a imagem é nítida e as feições de Bacamarte são moderadas numa representação externa do personagem, na segunda xilogravura, o desenho ganha contornos mais nebulosos e passa a reproduzir o interior, revelando o mergulho no mais profundo lado obscuro da alma do personagem, angustiado pela loucura, num clima de solidão. Esse contraste mostra toda a dramaticidade da narrativa.

Ao analisar a xilogravura nos folhetos de cordel, encontra-se uma ligação tão forte, que o elemento visual se torna parte integrante desse material. Para promover uma aclimação do

texto, as xilogravuras supracitadas transvertem o acesso em imagens ao texto, em personagens presentes no imaginário popular. Essa estratégia é discutida por Galvão (2010). Para a autora, os artistas populares se utilizam de uma

“enciclopédia popular” que “conjuga elementos do cotidiano do suposto leitor daquela época e lugar, ao mesmo tempo e, que transporta para mundos aparentemente estranhos, mágicos, abstratos. Essa transposição cumpre, ao que tudo indica, uma função que poderia chamar de literária: levar o leitor a um desenraizamento do universo que vive (Galvão, 2010, p. 92).

Nesse sentido, é importante valorizar essa enciclopédia baseada nas experiências dos leitores, descobrindo formas de linguagens que circulam no universo escolar. Assim, a xilogravura pode tanto favorecer a motivação quanto o trabalho interdisciplinar com o texto. No início do século XX, por exemplo, a xilogravura foi retomada radicalmente como expressão artística, dentro do expressionismo alemão. Ela tende a deformar e a exagerar a realidade por configurações que expressam os sentimentos e a percepção do artista de maneira intensa e direta.

Na contemporaneidade, o grafite, mural, pintura rupestre, colagem, diagramação, e outras manifestações visuais podem corroborar com essa "lógica visual" que a literatura de cordel emana. Nessa dimensão, "os alunos inclusive podem criar xilogravuras a partir de sua realidade – envolvendo a sala de aula, a escola, o bairro etc." (Marinho; Pinheiro 2012, p. 131).

Como exposto, as diversas formas de contar uma narrativa podem ser um instrumento poderoso de articular a cultura popular, o clássico e o leitor contemporâneo. Ao reescrever o conto *O Alienista em cordel*, o poeta Medeiros Braga (2008) apresenta sua própria interpretação da obra numa dinâmica em que linguagem, o contexto cultural e histórico, o suporte e a finalidade enunciativa se alteram.

A questão que se coloca, tendo em vista a apreciação do folheto na escola, é: como deverá ser a abordagem destas obras em sala de aula? Um caminho que certamente não contribuirá para a formação de leitores seria simplesmente substituir a leitura das obras tradicionais pela adaptação. Nesta perspectiva uma abordagem que nos parece adequada deveria propiciar um encontro das obras. Em outras palavras, ler o original e a recriação do poeta e procurar discutir questões como: em que aspecto as narrativas se encontram? Em que se distanciam? O poeta popular optou por uma mera transcrição da obra ou enfatizou certos aspectos e deixou outros na sombra? Que efeito esta opção pode ter? (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 117).

Essa observação nos permite refletir sobre a poética da diferença, isto é, as diversas maneiras de se contar a mesma história. Afinal, o cordelista, ao reescrever uma obra, se coloca como leitores, de modo a assumirem uma visão subjetiva diante dela. Assim, ao entender as

particularidades da obra *O Alienista em cordel*, podemos propor caminhos de leitura que explorem a pluralidade das obras do que averiguar possíveis aspas de autenticidade dos textos de Machado de Assis.

Portanto, os textos permanecem entrelaçados. O texto de Machado está (re)vivo na obra de Medeiros Braga e pode ser lido por meio dos versos e das xilogravuras, que forem criadas por seu leitores, a exemplo da obra de Rouxinol do Rinaré e Erivaldo (2008). Essa característica de *O Alienista em cordel* dialoga com a BNCC, já que o documento enfatiza a importância da leitura dos clássicos no Ensino Médio, recomendando a utilização de diversos gêneros artísticos como ponto de partida para a leitura dos textos literários.

Nessa perspectiva, entendemos o cordel como um instrumento dialógico para as aulas de ensino de literatura, que podem conectar o leitor à obra lida. Por meio do cordel, os leitores em formação notam que a obra de Machado de Assis ainda faz conexões com dilemas vivenciados pela sociedade contemporânea.

Para tanto, é preciso repensar os paradigmas do ensino e, a partir de uma proposta de letramento literário, apresentar novas possibilidades de leituras do cordel e do conto, que possam fomentar a fruição estética, estabelecendo um diálogo entre a obra literária e o leitor e seu contexto, e, desta maneira, estimular a formação de leitores literários preconizadas pela BNCC (Brasil, 2018).

4 POSSIBILIDADES DE LEITURA DO CONTO O ALIENISTA EM CORDEL: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

Como discutimos no capítulo dois, a ausência do texto literário em sala de aula, bem como a persistência dos paradigmas tradicionais distanciam o leitor do texto literário. Esse modo de conceber o ensino de literatura impacta negativamente na própria concepção de leitura e no espaço dado ao aluno nas práticas de ensino. A leitura, quando realizada apenas como uma atividade mecânica se opõe à fruição preconizada pela BNCC.

No capítulo três, adentramos no universo da literatura popular, discutindo a poética da diferença, a inserção do cordel no contexto da BNCC e as novas possibilidades pedagógicas que repensam o ensino de literatura. Para tanto, utilizamos como objeto de estudo *O alienista em cordel*, de Medeiros Braga (2008).

Considerando que a ideia central deste capítulo é apresentar novas possibilidades para o ensino de literatura atrelada ao letramento literário, é essencial dar um caráter prático à pesquisa. Portanto, a partir de *O Alienista em cordel*, propomos seguir os passos da sequência expandida sistematizada pelo professor Rildo Cosson (2021), para criar uma proposta de intervenção que possibilite o encontro entre o leitor e o texto literário.

As possibilidades de trabalho com adaptações de obras clássicas para o ensino de literatura no Ensino Médio são múltiplas e, por isso, a proposta de sequência expandida que segue é uma das diversas possibilidades de ler o texto literário na sala de aula.

4.1 Motivação

De acordo com o que foi discutido no segundo capítulo, cada indivíduo possui uma leitura prévia formada por suas experiências. Elas formam a visão do mundo do leitor. Ao se deparar com um novo texto, essa carga subjetiva se encontra com o texto que está sendo lido. De alguma forma, o leitor projeta sua experiência para formular uma interpretação perante o novo texto. Nesse contexto, "cumprir observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir" (Cosson, 2021, p. 55).

Como explanado no capítulo anterior, a Motivação é ponto de partida da sequência expandida do letramento literário. Esta é uma etapa de suma importância, já que "o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação" (Cosson, 2021, p. 54).

Portanto, quando se pretende promover o letramento literário, é preciso criar algumas condições para explorar as potencialidades do texto, isto é, ir além da leitura fragmentada da obra.

Tomando como base o núcleo dramático do conto *O Alienista*, a Motivação proposta nessa sequência consiste em considerar o possível contraste entre algumas passagens de *O Alienista em cordel* com o contexto contemporâneo do leitor. Para tanto, deve-se abordar o tratamento dado aos personagens e a situação dos internos do Hospital Colônia de Barbacena, instituição psiquiátrica localizada na cidade de Barbacena, no estado de Minas Gerais, Brasil.

Levando em consideração que a instituição ficou notória por práticas desumanas, violações dos direitos humanos e condições precárias de tratamento dos pacientes, a abordagem visa incentivar a reflexão crítica dos alunos sobre as práticas históricas e contemporâneas em saúde mental.

A apresentação da questão de Barbacena será feita aos alunos por meio do uso de reportagens, fotos, documentários, que tragam a temática de maneira dinâmica, promovendo discussões sobre a questão da saúde mental, ao longo do contexto histórico brasileiro. É importante salientar que a execução da Motivação proposta dialoga com a visão da BNCC. O documento assinala, no campo artístico literário, práticas que envolvam a leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos), em "procedimentos da análise linguística e semiótica" (Brasil, 2018, p. 523), que engajem o aluno na apropriação e compartilhamento da leitura.

Outro ponto relevante destacado pelo professor Cosson (2021) é o aspecto lúdico da Motivação. Como apontado anteriormente, essa característica é inerente ao cordel, e, portanto, deve ser explorada na Motivação. A leitura oral, aliada a jogo dramático, pode criar as condições para "dar expressividade à leitura - encontrar o *pathos*, o núcleo afetivo da narrativa" (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 129). Nesse sentido, a caracterização do professor em uma figura que remeta à loucura, bem como um acompanhamento musical do texto oral, pode valorizar os momentos de dor, desalento e até de revolta, que permitam ao leitor imergir na temática do conto *O Alienista*. Para esse primeiro momento da Motivação, propomos:

- 1) Leitura da primeira parte de *O Alienista em cordel*, destacando os versos que apresentem alguma crítica à realidade social do final do século XIX. A leitura oral do folheto é indispensável e se possível acompanhada de um pandeiro no ritmo da embolada. É importante que o professor se caracterize de algum personagem, que seja sinônimo da tensão entre a sociedade e a loucura. Ao final da leitura, o professor deve questionar a turma, lançando a seguinte pergunta: será que a realidade narrada pelo cordel ainda persiste?

- 2) Introdução da história do Manicômio Colônia em Barbacena por meio de reportagens, fotos e vídeos, enfocando os aspectos controversos dessa "instituição" e suas implicações

sociais, contrapondo a realidade dos internos do Manicômio de Barbacema à dos personagens de *O Alienista em cordel*.

3) Apresentação da luta antimanicomial e sua importância para garantir os direitos humanos para pessoas que sofrem com transtornos mentais.

4) Realização de uma curta pesquisa em grupos e análise de outras formas de arte que dialoguem com o tema: música, pintura, charge etc., que apontem para uma reflexão sobre o poder institucional e saúde mental;

5) Discussão dos resultados das pesquisas realizadas, promovendo um momento de reflexão conjunta sobre a problemática do cuidado com a saúde mental no Brasil e os desafios para combater os estigmas associados às doenças mentais na sociedade brasileira.

Há, entretanto, uma observação que se faz necessária quanto à Motivação proposta por Cosson. Discordamos que “o limite da Motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela passar disso, certamente não cumprirá o seu papel dentro da sequência” (Cosson, 2021, p. 57).

Para que a Motivação não exerça apenas uma influência sobre as expectativas do leitor em relação à leitura do conto *O Alienista*, propomos que essa rompa os muros burocráticos da sala de aula e seja um momento de vivência real com a temática abordada pelo texto literário. Nesse sentido, sugerimos uma Imersão, que possibilite ao estudante interagir com a temática, colhendo experiências próprias numa travessia subjetiva, direcionada pelo seu olhar e sensibilidade. Dessa maneira, acreditamos que essa exploração do texto possa transformar sua materialidade. “Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura, não basta apenas ler” (Cosson, 2021, p. 29). Em suma, o propomos que a Motivação também seja um momento em que o texto se converta em uma vivência concreta fora dos muros da escola.

Dessa maneira, recomendamos uma aula de campo em uma instituição que abriga pessoas com distúrbios mentais. Para que este momento se torne parte da leitura da obra de Machado, propomos que o estudante produza um relato de experiência sobre essa realidade social.

4.2 Introdução

De acordo com Cosso (2021), a Introdução é o momento de apresentação do autor e da obra para que o aluno perceba a obra de maneira positiva. Ampliando a proposta sugerida na

Sequência expandida do letramentos literário, propomos dividir a introdução em dois momentos.

No primeiro, é pertinente falar da importância da obra, justificando a escolha do texto a ser lido. É recomendado evitar fazer alguma síntese da narrativa para não cair no terrível erro do *spolier*, eliminando o prazer da descoberta.

Para esse momento propomos a:

1) Apresentação do autor Machado de Assis, contextualizando alguns dados biográficos, relacionando a obra com o contexto do autor, destacando a sua ascensão como Fundador da Academia Brasileira de Letras, seu processo de embranquecimento pelas elites da época e que perdura até hoje.

2) Alusão de algumas temáticas que estão presentes em sua obra como: eugenismo, alienação, pessimismo, dentre outros temas que exploram a complexidade humana e social e constroem a visão de Machado de Assis sobre seu tempo.

No segundo momento, a atenção se volta para os elementos físicos da obra, pois esse é "o momento de em que professor chama atenção para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra" (Cosson, 2021, p. 60), levantando hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, incentivando os alunos a justificar essas primeiras impressões sobre o texto a ser lido.

Esse modelo de Introdução dialoga com as perspectivas da BNCC. O documento oficial reconhece que "os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição" (Brasil, 2018, p. 486), e assim como Cosson, a BNCC aponta para a relação entre as diversas linguagens que compõem o texto como um elemento importante para que o aluno possa explorar as possibilidades expressivas das linguagens, e dessa maneira realize reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nos diferentes signos: visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoros (musicalidade), verbais (oral ou escrita).

Muitos desses recursos conferem ao cordel um timbre distinto daquele presente nos textos planejados para serem produzidos e recepcionados por meio de uma folha de papel. O vínculo do cordel com a tradição oral permite ao leitor abrir os ouvidos para os ritmos, para as falas, para os versos que viajam de boca em boca na experiência do povo" (Pinheiro, 2008, p. 106), incorporando a sua experiência à voz do narrador nato, já que os cordéis podem ser cantados, encenados, desenhados. Nesse sentido, diferente da proposta curta de Introdução, prologamos sua realização, com a culminância de uma oficina de xilogravura. Para tanto, é

importante uma introdução teórica. O professor deve apresentar um breve histórico da xilogravura, destacando seu papel na literatura de cordel e sua expressão artística popular.

Na sequência, deverá ser realizada a seleção de trechos para as xilogravuras por meio de uma atividade guiada, na qual os alunos escolherão passagens significativas de *O Alienista em cordel*. Durante essa seleção, serão encorajados a justificar suas escolhas com base no conteúdo textual, estabelecendo conexões entre a palavra escrita e a futura representação visual.

Para proporcionar uma imersão prática na expressão artística característica do cordel, os alunos terão a oportunidade de entalhar e imprimir suas próprias xilogravuras, escolhendo trechos específicos do conto para representação visual. Essa atividade não apenas estimula a criatividade, mas também aprofunda a compreensão dos alunos sobre como a arte pode complementar e enriquecer a literatura.

Para tanto convém:

- 1) Apresentar algumas capas do conto *O Alienista* com o objetivo de criar algumas impressões sobre os personagens e temas centrais do texto.
- 2) Trabalhar as xilogravuras que compõem a obra *O alienista em cordel*, da editora Alexandria (Irané, 2008), enfatizando seus elementos estéticos e culturais.
- 3) Confeccionar xilogravuras com temas abordados na Introdução.

4.3 Leitura

A leitura, segundo Cosson (2021), é parte que o autor considera essencial. Nesse momento da sequência expandida, o professor deve solicitar aos estudantes a leitura do texto, acompanhando o seu desenvolvimento.

Para iniciar a jornada literária, é imprescindível que seja estabelecida uma discussão aberta entre alunos e professor, buscando chegar a um consenso sobre o prazo determinado para a leitura do conto em cordel e proporcionando um comprometimento coletivo, alinhando expectativas e permitindo que cada participante se organize de acordo com suas possibilidades. Essa negociação de prazos contribui para um ambiente de aprendizado mais flexível e inclusivo.

Após o estabelecimento dos prazos, é oportuno que a leitura do conto seja dividida em intervalos e sejam realizadas verificações regulares como uma prática eficaz para manter o engajamento e garantir o acompanhamento do progresso. Essas verificações podem ser realizadas por meio de discussões em sala de aula, onde os alunos compartilham suas impressões, dúvidas e reflexões. Esse diálogo contínuo entre alunos e professor cria uma dinâmica participativa, promovendo a troca de ideias e o enriquecimento mútuo e jamais pode

tornar um interrogatório, pois não podemos confundir "o acompanhamento com o policiamento" (Cosson, 2021, p. 62). Portanto, na etapa da Leitura, é preciso respeitar os direitos dos leitores elencados por Pennac (1993), cabendo ao professor delimitar um caminho, acompanhando o processo para auxiliar o leitor na sua jornada e jamais transformar esse momento na velha chamada oral.

Quanto ao processo de Leitura visando aprofundar a compreensão da obra, é relevante destacar trechos cruciais do cordel para leitura compartilhada em sala de aula. Essa prática garante uma interpretação coletiva, bem com a análise de nuances poéticas, culturais e literárias, que permitam ao estudante "apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais " (Brasil, 2018, p. 490).

Ao conduzir essas leituras conjuntas, o professor pode orientar discussões enriquecedoras, explorando elementos específicos do cordel. Essa etapa é de suma importância para garantir o acesso ao texto e proporcionar a experiência estética que emana do texto.

A Leitura poderá ser dividida em três intervalos estratégicos, seguindo uma estrutura clara para a abordagem do folheto:

1) Intervalo 1 (Início): Focar nas primeiras estrofes e introdução da trama. Discutir as expectativas iniciais e os elementos que despertam interesse.

2) Intervalo 2 (Meio): Abordar o desenvolvimento da história, destacando eventos chave e transformações nos personagens. Explorar temas emergentes e confrontos na narrativa como: a fundação da Casa Verde, as arbitrariedades do Alienista, a rebelião do povo, a transfiguração do personagem, o papel da ciência e das instituições sociais, dentre outros momentos cruciais do conto.

3) Intervalo 3 (Conclusão): Concluir a leitura com a resolução da trama. Refletir sobre a evolução dos personagens e os principais pontos de reflexão sobre linha tênue entre loucura e sanidade.

Todos esses passos devem ser realizados em sala de aula. Ao dividir a leitura dessa maneira, busca-se proporcionar momentos de reflexão e análise, garantindo que cada parte seja explorada de maneira aprofundada, salientando que a obra reescrita deve ser lida para além do critério de fidelidade, justamente por conta de seus elementos constitutivos típicos do cordel.

Haja vista que a nossa proposta de trabalho é baseada no estudo de duas obras, propomos que a leitura de ambas seja feita de maneira fragmentada, em momentos, espaços e com estratégias distintas. Para os intervalos realizados em sala com o cordel, o professor deve priorizar o compartilhamento das experiências de leituras e atividade. A cada intervalo, o professor poderá sugerir que a leitura seja acompanhada de uma atividade prática. A sugestão

é abordar algumas propostas elaboradas por Marinho e Pinheiro (2012), a saber: 1) leitura oral, 2) debate da temática, 3) jogo dramático, 4) trabalho com a criação de histórias 4) ilustração livre da narrativa, explorando expressões culturais contemporâneas.

Já a leitura do conto, a nossa proposta é que seja realizada extraclasse e que seja explorada de maneira mais contundente na etapa da Expansão, dando uma maior autonomia para a leitura de Machado de Assis, favorecendo a diversidade da abordagem da obra, numa "extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário que denominamos de Expansão" (Cosson, 2021, p. 94).

4.4 Primeira interpretação

A primeira interpretação se destina a uma apreensão global da obra. Ao adentrar o universo do cordel, os alunos vivenciam a oportunidade de imergir em uma tradição literária brasileira. *O Alienista em cordel*, de Medeiros Braga (2008), traduz não apenas a narrativa de Machado de Assis, mas também conecta os participantes a uma expressão cultural popular, essa experiência inicial fomenta um interesse intrínseco na obra.

Logo, percebe-se que explicação detalhada das características do gênero, incluindo a métrica, a rima e a xilogravura, proporciona um arcabouço para a apreciação artística da literatura popular brasileira.

A proposta culmina em uma atividade criativa, onde os alunos são instigados a expressar suas próprias visões abordando temáticas atuais de saúde mental. Esse exercício prático de primeira interpretação estimula a criatividade, promovendo a síntese de aprendizados e a aplicação das habilidades adquiridas ao longo da sequência.

Para a etapa da primeira interpretação, pode-se utilizar a estratégia de identificar no texto as passagens que mais sensibilizam os alunos, pois a primeira interpretação deve ser um momento no qual o "leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel" (Cosson, 2021, p. 84). Assim, a primeira interpretação cumpre um papel que instiga o professor de literatura a conduzir a aula a partir dos conhecimentos trazidos pelos próprios estudantes no percurso de sua leitura, partindo da apropriação e compartilhamento da leitura.

Nessa etapa, podemos explorar um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cuja demanda, de experimentações de conteúdo e recursos linguísticos variados, pode funcionar como processo de autoconhecimento, mobilizando ideias, sentimentos e emoções.

4.5 Contextualização

A contextualização da obra é o "aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo" (Cosson, 2021, p. 84). Dessa maneira, Cosson entende que não se trata apenas de relacionar o texto literário ao seu momento de produção, isto é, reduzir a obra de Machado de Assis a uma visão apenas do século XIX, mas de explorar os diversos contextos que a obra pode remeter, englobando o texto às esferas sociais e aos valores ideológicos que a norteiam à leitura de cada época.

Essa visão está alinhada à preocupação da BNCC em "abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas" (Brasil, 2018, p. 524). Portanto, é imprescindível contextualizar o conto *O Alienista* e debater as tensões sociais em que Machado de Assis se baseia, bem como o cenário literário brasileiro, situando-a no movimento realista, porém, sem reduzir o texto a esquemas burocráticos que condenam o autor à sua época.

É preciso trabalhar os co(m)textos do texto, numa análise e compreensão de questões mais aprofundadas trazidas pela obra clássica e recuperada pela experiência do leitor contemporâneo, extrapolando. "A noção de contexto literário é uma forma tradicional de separar a literatura da história, isto é, o contexto é simplesmente a história" (Cosson, 2021, p. 85).

Essa fase mais reflexiva está amparada em apontamentos advindos da leitura subjetiva, sobretudo aquelas discutidas no segundo capítulo, que consideram o papel do leitor fundamental no processo de apreensão de uma obra literária. Como receptor, o leitor atribui sentido a ela.

Não é uma tarefa simples estruturar a Contextualização da sequência, principalmente se o objetivo for alinhar com o compromisso de formar jovens leitores na escola, preconizada pela BNCC. Nessa perspectiva, seria pretensioso e ilusório propor uma rígida sequência igualmente aplicada.

A proposta aqui delineada se afasta de qualquer plano essencialmente prescritivo. Ainda que se sigamos a sistematização proposta pelo Rildo Cosson (2021), optamos em selecionar alguns passos dessa etapa. Como o próprio professor reconhece, "o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado" (Cosson, 2021, p. 86), cabendo ao professor reconfigurar a sequência de acordo com o trabalho a ser desenvolvido, sem perder de vista "a ampliação do horizonte de leitura de forma consciente e consciente com os objetivos do letramento literário na escola" (Cosson, 2021, p. 86).

Portanto, vamos destacar quatro tipos de Contextualização proposta no letramento literário: teórica, histórica, estilística, poética.

4.5.1 A contextualização teórica

De acordo com Cosson (2021), essa Contextualização permite verificar como determinados conceitos são inerentes a uma determinada época literária, que compõe o olhar crítico típico do Realismo.

Dessa maneira, nossa proposta de contextualização teórica é procurar explorar as relações entre a ciência e marginalização social. A atividade poderia ser devolvida com a ajuda de um professor de sociologia, já que, nesse momento, a ideia é trazer à tona a discussão sobre biopolítica, psicanálise, pseudociência e suas trágicas consequências.

Nesse momento, os alunos divididos em grupos poderiam selecionar os seguintes temas, para que realizem um seminário: o código penal influenciado pelo Eugenismo, as origens da psiquiatria no Brasil, as teorias de Freud, os estigmas associados a doenças mentais na sociedade brasileira, as trágicas consequências da pseudociência.

4.5.2 A contextualização histórica

Segundo Cosson, a Contextualização histórica abre caminho para que o professor possa trabalhar a época e o período de sua publicação. No entanto, “é pertinente que se evite uma visão estreita da história como uma mera sucessão de acontecimento” (Cosson, 2021, p. 87).

Essa etapa Contextualização reconhece a dimensão histórica que todo texto possui, independente da forma em que ele expresse esse período, e dessa maneira, antes de peregrinar pelos dados históricos para verificar a sua exatidão, a contextualização histórica pode se desdobrar em uma relação atemporal de acordo com o interesse do leitor. No caso do conto *O Alienista*, o professor pode propor um estudo dos métodos utilizados para tratar os distúrbios mentais no final do século XIX e os métodos contemporâneos, bem como a percepção da sociedade sobre os distúrbios mentais na época de Machado e da sociedade contemporânea.

4.5.3 Contextualização estilística

A Contextualização estilística responde pela demanda do “saber literário tradicional” (Cosson, 2021, p. 87). Ela está centrada no estilo de época, ou períodos literários, identificação de características desse movimento, sendo importante para o professor abordar obras de diferentes períodos históricos.

A Contextualização estilística tem como base a identificação da obra com sua escola literária. Entendemos que esse tipo de Contextualização sirva para dialogar com a perspectiva tradicional, mas não podemos perder de vista o texto literário, evitando cair nas construções abstratas construídas *a posteriori* pelos historiadores. Portanto, “a contextualização estilística deverá buscar analisar o diálogo entre a obra e o período, mostrando como uma alimenta a outra” (Cosson, 2021, p. 87).

O Realismo, que se estendeu, no Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, representou uma reação crítica ao Romantismo, buscando uma representação mais objetiva e fiel da realidade. Seria importante, por exemplo, mostrar como a guinada histórica rompeu o véu das ilusões nacionalistas românticas influenciando Machado de Assis.

Ao longo da análise das adaptações para os folhetos, Abreu (2004) aponta um aspecto tradicional de obras do Romanceiro Popular: o caráter exemplar das histórias, tendo em vista que “apresentam um mundo organizado em que pessoas boas e más medem forças, para chegar a um desfecho em que, invariavelmente, prevalece a justiça” (Abreu, 2004, p. 216). Esse modelo de conduta, tão ironizado no conto *O Alienista*, pode ser ponto de partida para ilustrar o contraste do Realismo diante da dicotomia bem e mal.

Nesse contexto, o professor pode trabalhar as relações intertextuais presentes no enredo do conto *O Alienista*, que remetam a visões distintas sobre a maneira de perceber a loucura. Assim, o Realismo de Machado pode ser estudado de acordo com sua particularidade, que conduz o escritor a manifestar certas incursões históricas e, dessa maneira, compor sua percepção pessimista do mundo.

4.5.4 Contextualização poética

Ainda dentro do campo tradicional dos estudos literários, a “Contextualização poética responde pela estruturação ou composição da obra” (Cosson, 2021, p. 87). Essa contextualização permite que o professor possa trabalhar os elementos estruturais que são fundamentais para a composição do gênero literário.

No entanto, é importante salientar que a Contextualização poética não se limite a uma lista de características teóricas que distanciam o leitor da magia do texto. Os elementos estruturais podem e devem ser estudados, mas como um mecanismo inerente da obra. Como dito anteriormente, seria muito negativo para o estudo do cordel não identificar as marcas da oralidade, a cadência dos versos, o imaginário popular, as anedotas. Porém, esses elementos precisam ser apreciados como um modo de construção de sua tessitura verbal e incorporados naturalmente à leitura.

Assim, na contextualização poética, propomos analisar as diferenças estruturais vivenciadas pelo leitor durante o intervalo da leitura do cordel e do conto, destacando o diálogo entre o clássico e o popular, pontuando seus encontros e desencontros.

4.6 Segunda interpretação

Para Cosson (2021), a segunda interpretação é o aprofundamento da leitura da obra literária baseado em aspectos definidos pela contextualização adotada pelo professor na sua sequência expandida. Ao integrar a contextualização diretamente com a segunda interpretação, os alunos são incentivados a enxergar a obra não apenas como um produto literário isolado, mas como uma peça interativa e reflexiva que dialoga profundamente com seu tempo e contexto, proporcionando uma compreensão apreciativa da obra de Machado de Assis.

A abordagem do conto nesta etapa se dá por meio de uma interpretação indissociável direta ou indireta, que busca integrar contextualização e leitura aprofundada de aspectos específicos do conto. Essa estratégia visa oferecer uma compreensão mais rica e direcionada da obra, considerando não apenas os elementos literários, mas também seu contexto histórico e as implicações sociais e culturais.

Propomos, por exemplo, explorar as seguintes questões: o humor ácido com uma crítica à realidade brasileira do final do século 19; os diálogos intertextuais que perpassam pela filosofia e a história; a crítica ao cientificismo; a história da loucura; a crise da condição humana; o Realismo: a sociedade no centro da arte. Durante a apresentação dos temas

supracitados, seria interessante que os leitores tivessem a oportunidade de apontar algum tema da obra que despertou sua atenção ou algum ponto que ficou incompreensível, e, portanto, passivo de exploração.

Para além dos seminários apresentados na sala de aula, para execução dessa etapa, Cosson sugere a realização de um projeto que pode ser concretizado em uma feira literária. Entendemos que essa dinâmica pode criar um clima favorável para a circulação da poesia popular, envolvendo toda a comunidade escolar em um clima afetivo.

Qualquer que seja a escolha, é de suma importância o registro formal do desenvolvimento da atividade. Para essa documentação sugerimos duas práticas: analógica ou digital. Para a primeira, indicamos a construção de diários reflexivos no qual o estudante possa registrar: percursos criativos, impressões, dificuldades... Para a segunda, propomos a produção de um *make off* com momentos descontraídos. Os participantes podem utilizar o celular para gravar e editar os vídeos ou outro recurso tecnológico.

Ressaltamos que esses registros podem ser publicados em espaços reais de circulação que extrapolem os limites da escola. Por esse motivo, indicamos a construção de um protótipo de site como plataforma para armazenar esses momentos criativos. Os processos de leitura serão ainda mais intensos à medida que os estudantes explorarem os diversos recursos da escrita (imagéticos, sonoros, textuais) ao selecionar suportes e gêneros para produzir o seu registro.

Para a execução dessa etapa, Cosson sugere a realização de um projeto formalizado pelos alunos. Os projetos devem ser apresentados à turma ou, dependendo do trabalho, exposto em uma mostra. Qualquer que seja a escolha, é de suma importância o registro formal do desenvolvimento da atividade.

Cosson enfatiza que essa é uma prática que tem diversos benefícios no processo de letramento.

a primeira delas é que permite a maior autonomia na leitura (...) Depois a integração entre a contextualização e a segunda interpretação em um projeto (...) favorece a diversidade de abordagens e consequentemente, o desejado aprofundamento da leitura da turma (...) Do mesmo modo os interesses dos alunos podem ser contemplados mais facilmente (Cosson, 2021, p. 93).

Com a segunda interpretação, finaliza-se o trabalho de leitura centrada na obra e se abre o caminho para que os estudantes possam construir práticas artísticas coletivas, mediante a sua própria produção, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Não se trata mais do texto em si, mas da consolidação de um conjunto de valores e

conhecimentos da língua e da arte, isto é, a apropriação da leitura para si num processo de fruição construída ao longo da sequência expandida.

Essa proposta tem respaldo na BNCC, pois o documento propõe, com uma prática do campo artístico-literário, a produção de "apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.) (Brasil, 2018, p. 526).

4.7 Expansão

Apesar de ser a última etapa da Sequência expandida, a Expansão é o ponto central desta pesquisa, uma vez que propomos construir, ao longo dessa deste capítulo, uma proposta de mediação entre o clássico e o popular, envolvendo logicamente outros textos e diversas formas artísticas.

Corroboramos com a ideia de Cosson (2021), que atribui à Expansão um trabalho essencialmente comparativo. Medeiros Braga se baseia no texto de Machado para criar sua versão do conto *O Alienista*. Essa apropriação do poeta popular nos possibilitou, ao longo da Sequência, ler, estudar, analisar, e principalmente vivenciar a cultura popular que emana do cordel, mantendo a discussão central da obra de Machado: a condição humana.

Esse intenso diálogo é preconizado pela BNCC. Ela também propõe:

Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (Brasil, 2018, p. 525).

O cotejamento entre os textos é importante, haja vista que a proposta metodológica indica a aproximação entre diferentes textos, surgidos em cenários e tempos díspares, nos quais "o confronto entre os textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo" (Colomer, 2007, p. 31).

Nesse caso, trata-se de colocar em contraste duas obras e seus pontos de ligação. Os alunos serão desafiados a comparar e contrastar as duas formas literárias, a análise cuidadosa das adaptações no cordel, encorajando-os a identificarem a influência da cultura popular na representação da história e dos personagens.

As adaptações cumprem, portanto, um propósito didático fundamental: reapresentar uma história consagrada pelo clássico a partir de outro formato, conferindo-lhe significados inesperados. O cordel, por meio da poeticidade oral ligada à voz, reconta a narrativa do conto de Machado de Assis com o uso de todos os traços operatórios já mencionados. Dessa maneira o estudante pode perceber a literatura popular como um modo de ler legítimo, instigante e, mais do que isso, distante daquele possível por meio da pena de Machado.

A busca pela formação do leitor literário não se deve limitar ao campo da decodificação, mas estimular a construção de sentidos, "e para fazê-lo, deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação do seio de uma cultura" (Colomer, 2007, p. 31) e, desta maneira, realizar uma leitura crítica capaz de perceber as diversas camadas que perpassam a travessia do texto literário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar essa travessia, retomamos ao nosso principal questionamento: afinal, as atuais diretrizes da BNCC, aliadas à prática do letramento literário, podem ressignificar as práticas docentes rumo à formação do leitor capaz da fruição?

Objetivando contemplar a pergunta que originou a inquietação desta pesquisa, a tessitura do percurso até então realizado foi centrada nos esforços em unir teoria e prática, que se somam aos esforços de professores de linguagens para romper com a predominância dos paradigmas tradicionais do ensino de literatura, enquanto modelo que distancia o leitor do texto literário, debilitando assim a experiência subjetiva da leitura.

Conforme observamos neste estudo, no Capítulo "*A leitura, as experiências de leitores e o lugar do ensino*", as reflexões levantadas a partir das ideias de Freire (1989), Langlade (2013), Cosson (2021), Lajolo e Zilberman (2019), Todorov (2020), encontram-se com a BNCC (Brasil, 2018), constituindo um campo de reflexão e ação e a partir dessa práxis, propõem-se novas práticas alicerçadas na experiência subjetiva do leitor, isto é, no encontro entre o leitor e o texto literário; entre a leitura de mundo e da palavra.

Somado às discussões teóricas postuladas, notou-se dentro do campo artístico-literário, a preocupação da BNCC com o acesso do aluno do Ensino Médio ao texto literário. Numa tentativa de compreender, portanto, os aspectos dessa travessia, debatemos sobre o processo de formação da leitura no Brasil e seu desdobramento no ensino, o papel da leitura no ensino de literatura, compreendendo os entraves impostos à formação do leitor literário, destacando: o processo de (de)formação do leitor literário e suas bases históricas; a influência dos paradigmas tradicionais nos materiais didáticos de escolas da rede privada e pública do estado da Paraíba; a ausência da experiência com o leitor com o texto literário nas aulas de literatura. Dessas pedras que encontramos no meio do caminho, construímos o nosso castelo, optando como rumo o *corpus* desta pesquisa: *O Alienista em cordel*.

A proposta do estudo da obra *O Alienista em cordel*, do poeta Medeiros Braga (2008), que atravessa o terceiro capítulo, buscou elucidar as potencialidades dessa produção. Para tanto, partimos do estudo dos folhetos nordestinos destacando seu processo de formação. Nas raízes do cordel encontramos a proposta da pesquisa: uma ponte entre a tradição erudita e a popular. Para tanto, recorreremos fundamentalmente aos estudos de Abreu (2011). A partir dele foi possível perceber como o folheto nordestino ressignificou a literatura europeia a partir de adaptações criadas pelo poetas populares. Essas obras influenciadas pela tradição oral permitiram a circulação das narrativas eruditas no seio popular.

O folheto nordestino, como nos faz refletir Abreu (2011), é uma manifestação tipicamente da literatura brasileira. Dada sua riqueza histórica e seu papel na compreensão da cultura popular brasileira, por si mesma, seria capaz de ser utilizada como prática de ensino e projetos de incentivo à leitura. Como nos lembra Pinheiro (2018), inúmeros autores consagrados como Ariano Suassuna e João Cabral de Melo Neto beberam dessa fonte. Essa reflexão nos fez mergulhar nas inúmeras possibilidades da poesia popular no cotidiano escolar.

Neste sentido destacamos a inserção dessa manifestação na BNCC, linkando as propostas do documento com as práticas pedagógicas exitosas baseadas na recepção do texto e de sua ressignificação propostas pelos professores pesquisadores Marinho e Pinheiro (2012), bem como do letramento literário sistematizado por Cosson (2021).

Nesse aspecto de reencontrar o caminho entre o clássico e o popular na sala de aula, a presente pesquisa nos levou ao estudo dos mecanismos adotados pelo poeta Medeiros Braga no seu processo de adaptação. A partir da poética da diferença de Adam e Heidmann (2011), este estudo percebeu as diversas maneiras de contar a mesma história, traçando a originalidade do poeta popular. Assim, sem atribuir juízo de valor, podemos analisar toda a riqueza do texto de Medeiros Braga, não se preocupando com o critério de fidelidade, considerando a autonomia do folheto em relação ao texto em prosa.

Em um diálogo intertextual, analisamos alguns trechos do conto e do cordel para demonstrar como Medeiros Braga se utiliza da estrutura do folheto nordestino para recriar o enredo do conto *O alienista*, de Machado de Assis. Como elucidamos, o poeta reinterpreta a narrativa a seu modo, inclusive conferindo sentidos ao texto machadiano, que só seriam possíveis na contemporaneidade. Outro ponto foi analisar as alterações que adequaram a narrativa em prosa ao formato e à natureza do cordel, como: linguagem, ritmo da narrativa, recursos expressivos dentre outros que permitem a didatização da leitura da obra de Machado de Assis.

Dos encontros dessa leitura, nasce a proposta quarto capítulo. Conforme exposto, nesse momento, propomos elaborar uma sequência didática objetivando colocar o texto literário como foco das aulas de literatura. Ao longo da formulação de nossa proposta, foi possível construir o que pretende o letramento literário: um conjunto de práticas sociais que permitem ao leitor se apropriar do texto num processo que acompanha a própria vida, em que cada experiência de leitura extrapola os limites da escola.

Sendo assim, a proposta apresentada por meio de uma sequência expandida do letramento foi subdividida em sete etapas, sendo respectivamente, *Motivação, Introdução, Leitura, Primeira interpretação, Contextualização, Segunda interpretação e Expansão*.

Inicialmente, na Motivação, propomos um adendo à proposta de Cosson (2021). O segundo momento desse passo se baseia na Imersão. Ela poderá ajudar o leitor não apenas a ler o livro, mas viver o texto literário. Essa imersão é baseada em uma visita a alguma instituição de amparo às pessoas com transtornos mentais. Dessa forma, a atividade visa transformar a vivência em uma narrativa, por meio de um relato de experiência dos estudantes.

Por mais que a leitura seja um mundo de descobertas e ressignificação de si, ela se limita ao campo das ideias. Dessa maneira, a Motivação proposta no estudo propõe apresentar uma nova forma de explorar o texto para além do campo das ideias. Adotando a observação social como método, o aluno poderá fazer jus a suas próprias descobertas, por meio da documentação, tornando-se um indivíduo mais participativo e crítico.

Na segunda etapa da Sequência expandida, também propomos um adendo que contraria as orientações de Cosson (2021) sobre Introdução, optamos por prolongar esse passo, dividindo-o em duas partes. Esse modelo se fez necessário frente à grandeza temática da obra de Machado de Assis. Na primeira fase da introdução, portanto, destacamos dados biográficos controversos do autor, correlacionando com a temática crítica de sua obra. Essa Introdução deverá auxiliar o leitor a compreender o que o professor Duarte (2009) chama "estratégia do caramujo" de Machado de Assis, explorando o seu jogo e malícia para transgredir o *status quo* e desconsertar a ideologia eugenista da elite brasileira. O propósito desse momento é levar o leitor a compreender alguns artifícios que o autor utiliza para inscrever o seu posicionamento: ironia, humor, intertextualidade.

Dando prosseguimento à etapa, propomos uma atividade prática em torno dos elementos paratextuais. Nesse momento, sugerimos a organização de uma oficina de xilogravura. A dinâmica das oficinas, muito embora não esteja dita no modelo de introdução do letramento literário, é uma estratégia proposta em algumas atividades relatadas na obra de Cosson (2021), *Letramento literário: teoria e prática*.

Nas oficinas de ilustrações propostas neste estudo, encontramos espaço para a análise da linguagem não verbal nas capas das diversas edições do conto *O Alienista*, bem como o estudo das xilogravuras de Erivaldo, presentes na edição da editora Nova Alexandria (Irané, 2008). Ao convidar o leitor a desenhar o texto por meio de uma imagem, conseguimos explorar duas características fundamentais da literatura de cordel apontadas por Galvão (2010): a biblioteca do leitor e a lógica visual que o texto do folheto emana.

No momento da Leitura, entramos em contato com o texto da obra *O Alienista em cordel*, de Medeiros Braga (2008). A ideia visa explorar as diversas formas de ler o folheto nordestino, adotando as sugestões de Marinho e Pinheiro (2012). Dividimos a leitura em três

momentos. Neles os alunos poderão explorar o texto, sem o caráter impositivo. É importante lembrar que a poesia vem antes da teoria, portanto, nesse momento é preciso deixar o texto fluir, respeitando os direitos do leitor apontando por Pennac (1993). Nessa troca, a leitura vai sendo aproveitada ao tempo do aluno. Cabe ao professor mediar a felicidade de ler um folheto de cordel, compartilhando experiências de leitura.

A primeira interpretação atua como o encontro da leitura com alguns elementos estruturais do gênero folheto nordestino. Nesse passo, é interessante explorar noções históricas e culturais, a métrica, a rima, o imaginário popular, aliados sempre às impressões dos leitores sobre o texto lido na etapa anterior. Portanto, a ideia desse momento não é decorar regras ou se preocupar com a uma interpretação única.

Ao iniciar a Contextualização, optamos por selecionar quatro tipos propostos no letramento literário: teórica, histórica, estilística. Segundo Cosson (2021), essas contextualizações estariam dentro do escopo tradicional do estudo da literatura.

Como dito anteriormente, a proposta da BNCC é justamente construir uma ponte entre as diversas formas de perceber a literatura. Nesse sentido, a escolha desse tipo de contextualização pode permitir confrontar as hipóteses levantadas pelos leitores nos passos anteriores e os recursos ditos tradicionais empreendidos pelos autores e estudados pela crítica, "percebendo questões peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (...) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura" (Brasil, 2018, p. 525), e, dessa maneira, propiciar um encontro entre a leitura e o estado de poesia. Por isso, destacamos a importância do direcionamento do professor para conectar a experiência de mundo do leitor ao conhecimento dos processos estruturais típicos do cordel.

A etapa da segunda interpretação finaliza o trabalho de leitura do texto com a execução de um projeto realizado pelos alunos. Esse passo é a culminância do processo de letramento. A consolidação parte da exploração de temas mais densos da obra de Machado de Assis. Por isso, é pertinente ao professor apontar novos temas, sem silenciar a voz ao leitor, para que ele explore outros temas que achar oportunos.

A Expansão é a última etapa da sequência. Ela nos remete ao início de nossa travessia com o conto de Machado de Assis. Entendemos a Expansão como ponto central, pois se trata de uma análise comparativa, baseada no estudo intertextual. Esse foi o momento escolhido para confrontar o conto com o folheto e desse cotejamento perceber a reescrita e suas possibilidades de leitura do texto literário.

A sequência expandida tem um caráter circular e, assim como o jogo de capoeira, num movimento infinito de perguntas e respostas, entradas e saídas, rasteiras e esquivas, a leitura completa de uma obra, é inconcebível tanto ao professor quanto ao leitor letrado. O fim da leitura sempre é o recomeço de uma nova experiência com o texto literário e esse se manterá vivo na circularidade.

Portanto, a sugestão dessa Sequência expandida não é limitar as aulas aos esquemas tradicionais, mas possibilitar a apropriação de uma obra por seu leitor num movimento de implicação no qual os elementos estéticos, culturais e pessoais se inscrevem em uma experiência singular de leitura. Não se trata, portanto, de uma imposição - por mais que tenhamos que selecionar os textos literários para a base da leitura, adotando um modelo didático - mas de criar estratégias atrativas para vivenciar a literatura, tornando-a experiência única e também coletiva, na qual se insere o sujeito e sua construção mediante a cumplicidade mútua na qual a alteridade é propiciada no contato com a realidade inventada.

Essa relação intertextual, mantida entre os diversos textos, deve e pode ser explorada em sala por meio de estratégias de leituras comparativas, convidando o aluno a perceber modos distintos de ler o texto. Mas, como nos lembra Machado (2002), ao parafrasear Fernando Pessoa, navegar é preciso, porém impreciso, por isso, salientamos que existem outras formas significativas de leitura da obra de Machado de Assis, que podem e devem ser adotadas no Ensino Médio, entendendo que o fundamental é ter a sensibilidade e desenvolver propostas atraentes de leitura e oportunizar o contato do educando com o texto literário.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcia. **Da maneira certa de ler: leituras das belas letras no Brasil colonial**. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de letras: associação de Leitura do Brasil; Fapesp, 2007a. p. 213-233.
- ABREU, Marcia. Prefácio: **Percorso da leitura**. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp. 2007b. p. 9-15.
- ABREU, Marcia. **Então se forma a história bonita: relações entre folhetos de cordel e literatura erudita**. Horiz. antropol., Porto Alegre, n. 22, v. 10, p. 199-218, dez. 2004.
- ABREU, Marcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2011.
- ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. Trad. Neto, João Gomes da Silva São Paulo: Cortez, 2011.
- ASSIS, Machado de. **O Alienista**. In: ASSIS, Machado de. *Melhores contos*. Seleção de FILHO, Domício Proença. Rio de Janeiro: Global Editora, 2010. P.114-169.
- AYALA, Maria Ignez Novais. **Aprendendo a apreender a cultura popular**. In: PINHEIRO, Helder (org.). *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad.: Bezerra, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad.: GUINSBURG, J. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Trad.: ROUANET, Sergio Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Trad.: KNIPEL. São Paulo: Globo, 2002.
- BRECHT, Bertold. **Poesia**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BRAGA, Medeiros. **O Alienista em cordel**. João Pessoa: O Sebo cultural, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BUENO, Antonio Sérgio; VOLKER, Flávia. **Coleção Ensino Médio 2ª Série**. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2020.
- CÂNDIDO, Antonio. **Presença da literatura brasileira: das origens ao Realismo**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2010.

CÂNDIDO, Antonio. **O esquema de Machado** *In*: CÂNDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Todavia, 2023. p. 15-35.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad.: SANDRONI, Laura. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Letras & Letras, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 173-187, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 08 maio 2023.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. *In*: RÖSING, Tania M. K.; ZILBERMAN, Regina (org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. **Tal BNCC, qual o ensino de literatura**. Entrelace – Revista de Pós-Graduação em Letras –UFC, v. 12, n. 24, Dossiê “A linguagem literária em sala de aula”, UFC, 2021.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três - Biblioteca do Estudante, 1984.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Machado de Assis Afro-descendente** – Escritos de Caramujos (antologias). Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/Crisálida, 2009.

EVARISTO, Marcela Cristina. **O Cordel em sala de aula**. *In*: BRANDÃO, Helena Nagamine. Gêneros do Discurso na Escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 249-288.

FARIAS, Alyere Silva. **Encontro com Lalino e Cancão: estranhamentos e parecenças na vivência do texto literário em sala de aula**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - UFCG, Campina Grande, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

IRANÉ, Rouxinol do. **O Alienista em cordel**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2008. (Coleção Clássicos em cordel).

JOUVE, Vicent. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. In: LANGLADE, Gérard; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad.: REZENDE, Neide Luiza de. São Paulo: Alameda casa editorial, 2013. p.53-65.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOTH, Flávio R. **O Cânone literário: Ensaios**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZIBERMAN, Regina (org.). **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LANGLADE, Gérard. **O Sujeito leitor, autor da singularidade da obra**. In: ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad.: REZENDE, Neide Luiza de. São Paulo: Alameda casa editorial, 2013. p. 25-37.

LANGLADE, Gérard; ROUXEL, Annie (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad.: Rezende, Neide Luiza de. São Paulo: Alameda casa editorial, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores, escritos sobre a experiência**. Trad.: ANTUNES, Cristina; GERALDI, João Vanderlei. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. *Gêneros textuais reflexões e ensino* (org.). São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 17-31.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARINHO, Jovanna Pinheiro Medeiros. **A residualidade na cordelística de Medeiros Braga e o seu papel nas salas de aula da educação básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Literatura comparada) – UFCE, Fortaleza, 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MONTEIRO, Pedro Meira. **O Domínio do sujeito: O Ateneu**. In: POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013. p.7-26

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas Linguagens: Português**. São Paulo: Moderna, 2020.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira Angola**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, Helder. **Pesquisa com literatura de cordel**. In: MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 97-110.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

ROSA, Guimarães. **Primeiras histórias**. São Paulo: Global editora, 2019.

ROTTERDAM, Erasmo de. **O Elogio da Loucura**. Trad.: OLIVEIRA, Paulo M. São Paulo: Atena Editora, 2002.

ROUXEL, Gérard. **Autobiografia de leitor e identidade literária**. In: LANGLADE, Gérard; ROUXEL, Annie (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad.: REZENDE, Neide Luiza de. São Paulo: Alameda casa editorial, 2013. p.67-87.

SCHWARCZ, Lilian. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

SCHWARCZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Literatura nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino Fundamental e Médio?** In: FRANCELINO, Pedro Farias; SEGABINAZI, Daniela Maria (org.). *Língua, Literatura e Ensino: concepções, diálogos e convergências*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 85-109.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Um professor (leitor) e vários leitores: articulações da leitura literária na escola**. In: MELO, Claudio; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; SEGABINAZI, Daniela Maria (org.). *Literatura e Ensino: desafios contemporâneos*. Garapuava: Unicentro, 2019. p. 13-40.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

TEMPO e Artista. Intérprete e compositor: Chico Buarque. In: **Paratodos**. São Paulo: BMG; Ariola, 1993. 1 disco vinil, lado A, faixa 3.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad.: MEIRA, Caio. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura literária**. In: RÖSING, Tania M. K.; ZILBERMAN, Regina (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

ZILBERMAN, Regina. **A universidade brasileira e o ensino das literaturas das línguas portuguesas.** In: BORDINI, Maria da Glória *et al.* (org.). *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: Nova Prova; Iel, 2005. p. 232-244.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** *Via Atlântica*, n. 14, p. 11-22, dez. 2008.