UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – POSLIT

ANA KELLY ARAÚJO DOS SANTOS

ESSA LEITURA VALE PONTO?:

Entre a vivência da leitura e a prática avaliativa escolar

Brasília
2026

ANA KELLY ARAUJO DOS SANTOS

ESSA LEITURA VALE PONTO?:

Entre a vivência da leitura e a prática avaliativa escolar

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

Orientadora: Profa. Drª. Patrícia Trindade Nakagome

Brasília
2026

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

Santos, Ana Kelly Araújo dos
Sss237e ESSA LEITURA VALE PONTO?: Entre a vivência da leitura e a prática avaliativa escolar / Ana Kelly Araújo dos Santos; orientador Patrícia Trindade Nakagome. Brasília, 2026.
119 p.

Dissertação(Mestrado em Literatura) Universidade de Brasília, 2026.

1. Literatura e Escola. 2. Avaliação Escolar. 3. Letramento Literário. 4. Mediação de Leitura. 5. Poética do encontro e da relação. I. Nakagome, Patrícia Trindade, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – POSLIT

ANA KELLY ARAUJO DOS SANTOS

ESSA LEITURA VALE PONTO?:

Entre a vivência da leitura e a prática avaliativa escolar

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

BANCA EXAMINADORA:

Drª. Patrícia Trindade Nakagome (UnB) – Orientadora

Dr. Anderson Luis Nunes da Mata (UnB) – Membro interno

Drª. Ivanilde de Lima Barros (UFRR) – Membro externo

Dr. Gabriel Victor Rocha Pinezi (UnB) – Membro suplente

BRASÍLIA – DF, 02 de julho de 2026.

Para André.
Para Patrícia.
Que bom palmilhar a mesma estrada que vocês!

AGRADECIMENTOS

Pensar neste trabalho não teria sido possível sem que um grupo muito especial de estudantes tivesse cruzado meu caminho em uma escola de Ensino Médio. Obrigada, segundos anos de 2024! Eu passei por vocês e deixei um pouquinho de mim, mas vocês ficaram comigo e agora vivem para sempre também nesse texto. Agradeço também:

À minha família, que mesmo não compreendendo muito essa minha veia acadêmica está presente em quem sou.

Ao meu querido André, um amigo, parceiro e irmão. Não existem palavras para descrever ou agradecer. Somente o poema de Filipa Leal soube nos traduzir: um amigo é uma voz a mais dentro do corpo e, por isso, só ele poderá dizer: eu sei, eu estive lá, eu assisti tudo.

À Patrícia, por ter me escolhido, quando tive medo da concorrência e me inscrevi na seleção do mestrado com outro orientador. Pelos encontros no Café das Letras, no Ernesto ou pelos corredores do ICC buscando um banoffee. Pelas caminhadas por Lisboa e Paris e por me ouvir atentamente falar sobre Barcelona. Pela escuta sensível e leitura crítica dos meus textos. Por ser uma teórica inteligente e rigorosa, mas também um ser humano que fala comigo e não para mim.

Às amigas que dividem comigo os louros e as agruras da profissão. Vocês me incentivaram e foram felizes por mim em todo o processo de retorno à universidade. Jedalva, Nélbia e Gláucia espero trabalhar com vocês todos os anos letivos que eu puder.

Aos professores Dra. Ivanilde Barros, Dr. Anderson da Mata e Dr Gabriel Pinezi por terem aceitado compor minha banca de avaliação e contribuído com suas considerações e correções.

Aos professores da UnB com quem cursei as disciplinas do mestrado: Sidney Barbosa, Beatriz Oliveira, Rodrigo Matos-de-Souza, Regina Dalcastagnè, Graziele Frederico e Ana Laura Corrêa. Cada provocação e debate faz parte dessa dissertação.

Às amigas de percurso acadêmico Maira, Larissa, Mariana, Júnia e Paula pelas conversas, lanches e vinhos.

Às queridas nakaguetes Ana Clara, Islara, Morgana, Carol, Ana Paula, Bárbara, Rebeca e Sofia por compartilharem a orientadora, os cafés e as risadas comigo.

À minha psicóloga por dizer, repetidamente, até que eu compreendesse, que quem manobra o volante da minha vida sou eu.

E, finalmente, à SEEDF, por ter me concedido o afastamento para estudos, proporcionando tempo para que eu me dedicasse à pesquisa; e por ser o local em que vivi os últimos 14 anos letivos de docência, que me renderam as experiências costuradas a essa dissertação.

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.
Das Indagações, Mario Quintana

Até agora eu não me conhecia.
Julgava que era Eu e eu não era
Aquela que em meus versos descrevera
Tão clara como a fonte e como o dia [...]
Eu, Florbela Espanca

RESUMO

Esta dissertação investiga as relações entre a vivência da leitura literária e as práticas avaliativas no cotidiano escolar do ensino básico, partindo da inquietação acerca dos modos como a escola tende a transformar a experiência estética da leitura em um rígido objeto de mensuração, que pode afastar o estudante da literatura. Situada no campo dos estudos literários e da educação, a pesquisa problematiza práticas avaliativas centradas na lógica classificatória e examina os tensionamentos entre fruição, interpretação e exigências institucionais da escolarização da literatura. Para isso, articula reflexões teóricas a respeito da avaliação presentes em Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi a teorias da recepção e interpretação de autores como Wolfgang Iser, Umberto Eco e Susan Sontag; além de estabelecer um diálogo crítico com conceitos de emancipação, leitura, letramentos e letramento literários defendidos por Jacques Rancière, Maryanne Wolf, Magda Soares, Rildo Cosson e Neide Luzia de Rezende. O objetivo central é discutir se a avaliação pode ser ressignificada como uma ferramenta de descoberta e diálogo, aproximando o estudo teórico de experiências da prática docente em aulas de literatura na escola pública. Nesse sentido, a dissertação propõe pensar uma poética da avaliação que reconheça a dimensão subjetiva da leitura sem abrir mão da responsabilidade pedagógica e metodológica do ambiente escolar, apostando na possibilidade da realização de desvios pedagógicos que garantam a centralidade do texto e transformem a avaliação em um convite à experiência estética e à reciprocidade intelectual. Mais do que apresentar métodos definitivos, a pesquisa busca refletir criticamente sobre os impasses cotidianos do ensino de literatura e sobre o papel do professor como mediador de experiências de leitura em uma escola atravessada por exames, currículos e políticas de desempenho.

Palavras-chave: Literatura e Escola; Avaliação Escolar; Letramento Literário; Mediação de Leitura

ABSTRACT

This dissertation investigates the relationships between the experience of literary reading and assessment practices in the everyday context of basic education, departing from concerns regarding the ways in which schools tend to transform the aesthetic experience of reading into a rigid object of measurement, potentially distancing students from literature. Situated within the fields of literary studies and education, the research problematizes assessment practices grounded in classificatory logic and examines the tensions between literary enjoyment, interpretation, and the institutional demands involved in the schooling of literature. To this end, the study articulates theoretical reflections on assessment developed by Jussara Hoffmann and Cipriano Luckesi with theories of reception and interpretation proposed by authors such as Wolfgang Iser, Umberto Eco, and Susan Sontag, while also establishing a critical dialogue with concepts of emancipation, reading, literacies, and literary literacy discussed by Jacques Rancière, Maryanne Wolf, Magda Soares, Rildo Cosson, and Neide Luzia de Rezende. The central objective is to discuss whether assessment can be re-signified as a tool for discovery and dialogue by bringing theoretical reflection closer to experiences drawn from teaching practices in literature classes at public schools. In this sense, the dissertation proposes thinking about a poetics of assessment that acknowledges the subjective dimension of reading without relinquishing the pedagogical and methodological responsibilities of the school environment, advocating the possibility of pedagogical deviations capable of preserving the centrality of the literary text and transforming assessment into an invitation to aesthetic experience and intellectual reciprocity. Rather than presenting definitive methods, the research seeks to critically reflect on the everyday impasses of literature teaching and on the role of the teacher as a mediator of reading experiences within a school system shaped by examinations, curricula, and performance policies.

Keywords: Literature and School; School Assessment; Literary Literacy; Reading Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questão nº 16 do ENEM 2025 21

Figura 2 – Resultados de busca para “pesquisas sobre leitura literária” 42

Figura 3 – Questão prova escolar nº 47 61

Figura 4 – Questão prova escolar s.n 63

Figura 5 – Questão 18 do PAS 2/UnB 2025 64

Figura 6 – Capa da obra *O avesso da pele* 86

Figura 7 – Capa da obra *Torto Arado* 86

Figura 8 – Capa da obra *Silêncio* 86

SUMÁRIO

RESUMO 8
ABSTRACT 9
LISTA DE FIGURAS 10
INTRODUÇÃO – perguntas dançantes e insistentes 12
Capítulo 1 – A leitura literária e a escola 15
1. 1 Como avaliar a descoberta de um mundo? 18
1.2 Pra que serve um professor de Literatura? 30
Capítulo 2 – O pensado e o realizado 41
2.1 Formar leitores, incentivar a leitura literária ou aplicar prova? 47
2.2 Políticas de avaliação fazem da leitura escolar um dilema? 67
Capítulo 3 – Quando um texto pede mais que uma régua **Error! Bookmark not defined.**
3.1 É preciso domesticar o texto? 79
3.2 Quando ler se torna relação e encontro — uma possível poética 97
CONCLUSÃO - A leitura como presença e não como medida 110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113

INTRODUÇÃO – perguntas dançantes e insistentes

A pergunta “essa leitura vale ponto?” costuma surgir em salas de aula de literatura antes mesmo do início efetivo da leitura. À primeira vista, trata-se apenas de uma dúvida prática, relacionada às exigências escolares e aos modos de organização do trabalho pedagógico. Entretanto, por trás dessa questão aparentemente simples, existe um impasse mais profundo: o que acontece com a experiência literária quando ela é submetida às lógicas de mensuração, desempenho e classificação próprias da escola e da sociedade em geral?

Esta dissertação nasce desse incômodo. Surge tanto de minha experiência como professora de Língua Portuguesa, na rede pública do Distrito Federal, quanto da trajetória que venho construindo como pesquisadora que se interessa pelas relações que se constroem a partir dos sentidos da leitura e em suas intersecções com os processos como a escolarização. O encontro da professora de ensino básico com a pesquisadora em desenvolvimento estabeleceu a impossibilidade de ignorar a tensão constante entre a necessidade institucional de avaliar e a percepção de que determinadas práticas avaliativas podem reduzir a leitura literária a um exercício técnico de decodificação.

Além dessa observação prática sobre o embate entre avaliação e literatura, um autoquestionamento alimentou a execução dessa pesquisa: É possível que minhas escolhas de metodologia avaliativa estejam afastando ou aproximando o estudante da experiência estética do texto? A tentativa de responder a esse desconforto inicial gera um trabalho que está situado no campo dos estudos literários, mas em diálogo constante com a educação em seu sentido amplo, o que envolve discussões sobre cognição e motivação.

Apesar do recorte desta pesquisa ser um tensionamento que parece pender para a libertação da Literatura das amarras da burocracia escolar, não pretendo defender a exclusão da avaliação escolar, tampouco propor soluções pedagógicas prontas ou metodologias definitivas para o ensino de literatura. Parto, ao contrário, da compreensão de que a avaliação é inevitável dentro da estrutura escolar contemporânea e que o problema, portanto, não está em sua existência, mas nos modos como ela vem sendo historicamente concebida e aplicada às práticas de leitura literária.

Nesse sentido, busco refletir criticamente sobre a possibilidade de uma poética da avaliação: uma perspectiva capaz de reconhecer a dimensão subjetiva, afetiva e interpretativa da leitura sem abandonar a responsabilidade pedagógica do ambiente escolar. Baseando-me em proposições sobre encontro e relação, a ideia de poética, aqui, não se restringe à criação de um

método rígido ou idealizado, mas se expande em meio à tentativa de pensar formas de avaliação que preservem a centralidade do texto literário e permitam que a leitura permaneça experiência, encontro e produção de sentidos.

Para desenvolver essa discussão, articulo autores do campo da avaliação educacional, como Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi, a reflexões teóricas sobre leitura, congnição, interpretação e recepção literária presentes em Wolfgang Iser, Susan Sontag, Umberto Eco e Maryanne Wolf. Proponho, também, um diálogo com discussões sobre emancipação intelectual, mediação e letramento literário em autores como Jacques Rancière, Rildo Cosson e Neide Luzia de Rezende.

O estilo ensaístico adotado e as diversas exemplificações e ilustrações, utilizando-me de fragmentos de obras literárias, marca tanto uma escolha pessoal de escrita, quanto a defesa da adoção de uma postura sensível para promover um estudo acadêmico relevante teoricamente, mas também composto por pessoas e experiências. Deste modo, esta pesquisa combina a narrativa autobiográfica docente da pesquisadora, inspirada pelos estudos de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, a uma análise documental e bibliográfica.

Serão analisados três manuais do PNLD literário; a BNCC; os Currículos em movimento do Distrito Federal e algumas questões – de avaliações escolares próprias e de provas recentes do ENEM e do PAS/UnB. Adotando as concepções teóricas de letramento literário (Cosson, 2021) e de leitura subjetiva (Rouxel, Langlade e Rezende, 2013), o objetivo desta análise é a observação mais ampla sobre a relação delicada entre a burocracia escolar e a subjetividade de um texto literário.

Ao longo da dissertação, teoria e experiência docente se atravessam continuamente, o que significa que minha narrativa autobiográfica docente vai funcionando como objeto de auto reflexão e, em alguns momentos, como ilustração de possibilidades. As discussões aqui apresentadas não surgem apenas da leitura de textos teóricos e análise de documentos, mas também do cotidiano escolar: das tentativas de formar leitores em turmas numerosas; das limitações materiais da escola pública; das exigências curriculares; das avaliações externas; das respostas imprevisíveis produzidas pelos estudantes diante da literatura; e, sobretudo, da elaboração de perguntas.

Na verdade, mais do que apresentar respostas definitivas, esta dissertação busca sustentar perguntas. Ela vai sendo constituída por indagações que se acumulam, completam e se fazem diferentes ao longo do trajeto acadêmico. O conselho para o jovem poeta é levado a

sério na tessitura deste texto: “Ame as perguntas [...] viva as perguntas agora. Talvez, aos poucos, sem perceber, você viva a resposta num futuro distante” (Rilke, 2024, p. 43). Assim, o presente trabalho acadêmico foi pensado para que seus capítulos mobilizassem discussões de forma gradativa, propondo perguntas cada vez mais elaboradas, até alcançar um conceito inicial sobre o uso da avaliação em relação ao texto literário.

O primeiro capítulo, “A leitura literária e a escola”, discute os tensionamentos entre leitura, interpretação e avaliação, refletindo sobre o papel do professor de literatura como mediador da experiência estética. As seções que compõem o capítulo “Como avaliar a descoberta de um mundo?” e “Pra quê serve um professor de Literatura? são intituladas em formato de questionamento e pretendem nortear a evolução da análise.

Já o segundo capítulo, “O pensado e o realizado”, aproxima teoria e prática escolar, problematizando as políticas educacionais, os exames em larga escala e os dilemas cotidianos enfrentados por professores na tentativa de conciliar formação leitora e exigências institucionais. Assim como o primeiro, este capítulo traz perguntas como subtítulos “Formar leitores, incentivar a leitura literária ou aplicar prova?” e “Políticas de avaliação fazem da leitura escolar um dilema?”, fazendo um movimento que vai do individual ao social.

Por fim, no terceiro capítulo, “Quando um texto pede mais que uma régua”, é proposta uma reflexão sobre os riscos de domesticação da literatura e sobre a possibilidade de práticas pedagógicas que transformem a avaliação em espaço de encontro, reciprocidade intelectual e presença. Em sua primeira seção “É preciso domesticar o texto?”, proponho uma análise mais detalhada de materiais destinados à orientação de professores de literatura e, na divisão final “Quando ler se torna relação e encontro - uma possível poética”, a única que não está em formato interrogativo, me arrisco a rascunhar os parâmetros iniciais de uma poética da avaliação, apresentando uma proposta de desvio pedagógico que se materializa em uma sequência didática.

Esta dissertação não pretende encerrar um debate, mas participar dele. Entre perguntas que persistem e respostas sempre provisórias, proponho um percurso de reflexão sobre os encontros possíveis entre literatura, leitura e avaliação no espaço escolar.

Capítulo 1 – A leitura literária e a escola

No início era apenas
uma ideia
uma pulsão
perguntas vermelhas dançantes
bailemos, então?

Definir o que seja uma ideia e defendê-la são tarefas tão complexas quanto qualquer outra dentro do ambiente acadêmico. Ter uma ideia, no entanto, é uma ação de natureza diferente, que perpassa o método e a criatividade e adentra ao intrincado território da experiência, da emoção. Um lugar que vem de certa pulsão, fronteiriço ao das perguntas.

Há, nesta dissertação, inquietações sobre a intersecção entre Literatura e escola; perguntas que classifico, metaforicamente, como dançantes, já que se movimentam continuamente ante meus olhos, em diferentes cores, durante a pesquisa. Há, também, todo o meu empenho para pensar sobre elas e acompanhar seus movimentos a partir de teorias literárias, educacionais e de experiências profissionais e pessoais que envolvem a vivência da leitura literária no espaço escolar. A ideia pulsante, aqui, tenta ser o par de dança desses inúmeros questionamentos. Mas o cerne, que vai ditando o ritmo desse baile, constrói-se a partir de um conceito abrangente, que será discutido no presente capítulo: a avaliação.

A origem etimológica da palavra avaliação (*lat. aestimare e avalere*) está relacionada à aferição ou definição de valor. Ou seja, avaliar é, por essência, medir e determinar a importância social para algo, além de marcar aqueles que têm sucesso ou não em atingir o patamar valorizado. Toda nossa construção social está ancorada em avaliações que desaguam em uma classificação. Somos e estamos classificados a partir do dinheiro; do conhecimento; de aspectos físicos e emocionais etc. Este texto é uma ferramenta de avaliação para que eu receba um título acadêmico, assim como precisei ser avaliada para ingressar tanto neste curso de pós-graduação, quanto em minha carreira docente.

Logo, é ilusório pensar a escola, instituição que abriga a grande massa social, como um ambiente em que possamos negar essa lógica. Tal constatação me faz visualizar a primeira grande pergunta, em vermelho, dançando frente aos meus olhos: que relação é essa entre o conhecimento e a avaliação que acontece no chão da escola?

As teorias e metodologias de ensino trilharam um percurso histórico de mudança lenta, e ao mesmo tempo abrupta, no que se compreende como ensino escolar e em sua execução. Recorrendo aos pontos centrais da pesquisa de Cipriano Luckesi (2013, p.24-25) é possível

afirmar que o quesito avaliação, especificamente, é discutido desde meados do século XX (com Ralph Tyler alcunhado como "pai da avaliação educacional") mas ainda não é território pacificado. Luckesi (2013) pondera que embora a discussão sobre modelos e objetivos da avaliação tenha menos de um século no mundo, e metade desse tempo no Brasil, a prática social e escolar de medir e classificar e os temidos exames, "que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade" (p.25). Tendo em vista esse conturbado histórico, é importante frisar que a compreensão do que seja avaliação será pensada, aqui, a partir de conceitos teóricos contemporâneos.

O termo *pedagogia do exame*, consolidado por Luckesi (2013), descreve o sistema de avaliação atual da maioria das escolas brasileiras. Nesse sistema, a atenção de pais, estudantes, professores e gestores está centrada nas notas e na promoção, através dos anos letivos, como viés de confirmação da aprendizagem. Neste ponto, cabe uma associação com a crítica freireana e a menção da tão discutida educação bancária, que tem o exame como instrumento dos extremos - ou a punição, ou a glória. Tais extremos são validados socialmente e têm força, o que ratifica a impossibilidade em dissociar o ambiente escolar das dinâmicas sociais de classificação.

Como professora de Língua Portuguesa, em escola pública do DF, há mais de uma década, percebo com clareza que toda a estrutura educacional está centrada em classificações viciosas. Eu atribuo notas aos meus alunos; o resultado deles classifica as turmas, as escolas e a mim; essa classificação define a verba pública e os investimentos recebidos. O IDEB, o ENEM, os vestibulares e os concursos utilizam-se da pedagogia do exame e esses resultados voltam para as escolas. Existe, então, hoje, no ambiente escolar, a real possibilidade de excluirmos todo tipo de avaliação? E, para além da possibilidade, é necessário realizar essa exclusão? Ouso dizer que a resposta para ambas as questões seja não.

A demonização da palavra avaliação está pautada em relações de poder dentro da comunidade escolar, e é interessante como a literatura reforça essas representações ao retratar personagens que são professores. Geralmente, as construções ficcionais acabam dividindo-os, dicotomicamente, entre os que são vilanizados e os santificados. Em um dos capítulos da obra *Ei, professor,* de Frank McCourt (2006), o protagonista faz uma reflexão sobre seus dez anos de docência e se coloca em um lugar oposto ao de outros colegas que exercem a profissão com rigidez e punitividade instrumentalizadas pelo poder da avaliação:

> A matéria do programa é tudo o que interessa. Esses professores são poderosos. Dominam suas turmas com uma personalidade respaldada pela grande ameaça: a

> caneta vermelha que escreve no boletim o temido Insuficiente. [...] Professores durões entregam sua mercadoria durante quarenta minutos. Tratem de digerir essa aula, moleques, e estejam preparados para vomitar tudo no dia da prova (McCourt, 2006, p.155).

Apesar de o livro apresentar relatos autobiográficos que, de fato, mostram o professor como uma pessoa real com suas falhas, acertos e grandes dúvidas, existe uma linha claramente traçada entre o protagonista e os outros professores. Quando o Sr McCourt se apropria da afetividade e de recursos de aproximação um tanto esdrúxulos para lidar com os diferentes perfis de estudantes, ele faz uso do que Luckesi (2013) chama de *avaliação como ato amoroso,* "no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo" (2013, p.112) e que difere de julgamento de certo ou errado.

Embora esse conceito me agrade, tanto do ponto de vista teórico quanto didático, há um incômodo, novamente ligado à representação dicotômica do professor e de seu uso da avaliação. Recorro a outro personagem literário para demonstrar minha inquietação, dessa vez uma professora do texto de Bartolomeu Campos de Queirós (2004), *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, Dona Maria:

> Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto. E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz. [...] Não acertando os deveres, Dona Maria elogiava a letra, o raciocínio, o capricho, o aproveitamento do caderno. A gente era educado para saber ser com orgulho. (Queirós, 2004, p.34).

Se de um lado estão os professores que são poderosos, segundo McCourt, por utilizarem a avaliação como ameaça; do outro está Dona Maria que despreza essa dureza do mestre tradicional e se concentra na autoestima dos estudantes, que só estudam para agradá-la. Ainda que as propostas literárias sejam bem diferentes, já que McCourt (2006) trabalha com a identificação e espontaneidade e Queirós (2004) com a emoção poética, os sentidos dos textos trabalham uma mesma engrenagem de representação de professores - vilões e santos.

O incômodo que essa representação ostenta está no perigo do que Luckesi (2013, p.41) aponta como *espontaneísmo metodológico*, que se utiliza da avaliação não como ação pedagógica racional, mas como ferramenta empregada de maneiras diferentes a depender da personalidade do docente. Refletindo sobre esses percalços recorro a outra teórica, que estudou a fundo a avaliação, Jussara Hoffmann (2009) e a seu clássico *Avaliação - mito e desafio, uma perspectiva construtivista*.

Hoffmann (2009, p.41-43) desenvolve um conceito que percebo como complementar ao de Luckesi (2013), ao salientar os problemas dos *métodos impressionistas de avaliação,* a partir dos quais o professor atribui notas ou conceitos baseados em sua impressão geral e subjetiva

sobre o aluno, sem utilizar pontos referenciais ou critérios claros. Ou seja, voltamos ao problema da arbitrariedade do testar e medir.

Então, a partir do momento em que afirmo que a resposta para a questão da avaliação escolar não é excluí-la, tampouco vilanizá-la, estou marcando uma posição de que é essencial compreendê-la como algo diferente do que estamos reproduzindo. A intenção aqui é pensar sobre esses percalços, de maneira muito honesta, não perdendo de vista nem o cotidiano real e arbitrário, nem a forma poética que a literatura usa para desvelar temáticas e emoções. A avaliação vai trabalhar, portanto, como uma ferramenta para a descoberta de textos literários em sala de aula, quem sabe, na descoberta de um mundo.

1. 1 Como avaliar a descoberta de um mundo?

Em *O conto da ilha desconhecida*, José Saramago (1998) nos conta uma história sobre o desejo da descoberta de um mundo novo e eterniza uma frase que seria estudada e citada inúmeras vezes "Que é necessário sair da ilha para ver a ilha" (p.41). Apesar de a personagem que mais me intriga ser a mulher da limpeza, por toda sua coragem de romper com a única vida que conhece, meu viés de identificação acaba pairando sobre o homem que pede o barco, mas não sabe navegar. Ser leitora e ter escolhido uma profissão a partir desta característica imanente não significa saber intuitivamente, ou ter sucesso em ser uma professora que trabalha literatura na escola.

Professores-pesquisadores e teóricos importantes já realizaram estudos sobre a escola e a leitura literária, ou seja, não se trata de uma discussão inédita, tampouco recente. Regina Zilberman (2009) em seu artigo "A escola e a leitura da literatura" faz uma proposição essencial:

> Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor (Zilberman, 2009, p.36).

A escolha das expressões "descoberta de mundo" e "experiência individual", com as quais concordo firmemente em se tratando de literatura, implica em um paradoxo dentro da sala de aula. A estrutura escolar nos entrega uma miscelânea, no mínimo, problemática: tempo curto; turmas lotadas e necessidade constante de avaliar para medir. Ou seja, o desafio proposto — ou talvez imposto — é mediar uma descoberta de mundo, atravessando pontos dificultadores,

trabalhando experiências individuais de maneira coletiva, sem esquecer de avaliar cada indivíduo nesse processo. Agrupar todas essas questões me faz compreender o título do livro do qual retirei o trecho acima *Escola e Leitura - velha crise, novas alternativas.*

A pretensão deste trabalho é estudar e refletir sobre essas possíveis novas alternativas, não só conforme Zilberman (2009), mas contando também com um estudo teórico e analítico e alguns rasgos autobiográficos. Pensando nisso, chamo atenção para o perigo de uma leitura desatenta do pressuposto da autora, que não prega a falta de critérios nem a abertura plena e desorganizada para a leitura literária na escola. Ler um texto literário, apesar de ser um exercício de imaginação e uma experiência individual, tem certos limites.

O excerto não elimina todos os métodos ao sugerir uma interpretação que "desautoriza a certeza do professor", e sim emprega abertura para o debate a partir de diferentes percepções de mundo. A crítica está no testar e medir como foco e a sugestão vai de encontro à prática da *reciprocidade intelectual*, conceito de Hoffmann (2011, p.30), baseado em Piaget, que trata da mútua coordenação de pontos de vista entre professor e aluno. A chave para uma análise e talvez uma aplicação adequada do que Zilberman (2009) defende, então, está na reflexão sobre o conceito de interpretação.

É preciso determinar, primeiramente, o que compreendo como interpretação e como essa definição se associa ao sentido de avaliação que busco construir. Para começar esse movimento, evoco o apoio de um texto que faz parte das minhas obsessões literárias, pois me lembra que a dúvida e a humildade intelectual é que nos impulsionam a seguir em frente com as pesquisas.

Em seu texto Isto é água, David Foster Wallace faz um discurso como paraninfo de formatura e narra a parábola sobre um homem religioso e um ateu discutindo, em certo bar, a respeito da existência de Deus. Essa narração vai envolvendo constatações interessantes como a de que há uma análise "meio que padrão das ciências humanas" em definir que "a mesmíssima experiência pode significar duas coisas completamente diferentes para duas pessoas diferentes" (2012, p. 266). O pensamento ainda vai mais longe quando ele provoca seus leitores/ouvintes ao dizer que "preferimos que nossa análise das ciências humanas passe longe de afirmar que a interpretação de apenas um dos caras é verdadeira enquanto a do outro é falsa ou inferior" (p. 266) e conclui dissertando que o verdadeiro cerne do tão falado "ensinar a pensar" está em "ser um pouco menos arrogante, ter um pouco mais de consciência crítica a respeito de mim mesmo e minhas certezas…" (p. 267) que podem, na maioria das vezes, ser ilusórias ou equivocadas.

Tal texto sempre me vem à mente quando preciso escolher (já que acredito que toda escolha seja arbitrária de algum modo) entre pontos de vista teóricos que naturalmente se

contrapõem, mas que me parecem interessantes quando tensionados juntos. Definir interpretação e sua relação com o que é a avaliação toma forma a partir de embates que envolvem hermenêutica, fruição sensível, o trabalho do leitor e os limites da interpretação. Como neste capítulo estou argumentando em favor da utilização de um método claro para que a avaliação seja, de fato, uma ferramenta significativa na escola, é importante começar por um conceito mais tradicional, que também atribui método (embora um tanto rígido) à definição de interpretação.

Tradicionalmente, a já discutida pedagogia do exame ainda impera nas instituições educacionais, o que quer dizer que a lógica cartesiana que contrapõe certo e errado a partir de uma confirmação advinda da evidência dispõe de bastante prestígio. O problema surge quando o que talvez funcione bem em estudos que valorizam apenas fórmulas, encontra entraves ao se deparar com os textos literários. O conceito tradicional e simplório de interpretação como decodificação e compreensão da mensagem — explícita ou escondida pelo autor — é que reforça a utilização de questões como "o que o escritor quis dizer nesse trecho do texto?" nas aulas de literatura e, consequentemente, na composição das avaliações.

Voltemos a Isto é água e ao trecho específico que mencionei para tentar uma exemplificação:

> Aqui vai mais uma historinha didática. Tem dois caras sentados num bar nas profundezas remotas do Alasca. Um dos caras é religioso, o outro é ateu, e eles estão discutindo a existência de Deus com aquela intensidade característica que surge lá pela quarta cerveja. Aí o ateu diz: "Olha, não é que me faltem motivos concretos para não acreditar em Deus. Não é como se eu nunca tivesse experimentado essa coisa toda de Deus e orações. Agora mesmo no mês passado eu estava longe do acampamento quando fui pego de surpresa por aquela nevasca terrível, não conseguia ver nada, fiquei totalmente perdido, estava 45 graus abaixo de zero, e aí decidi tentar exatamente isso: caí de joelhos na neve e gritei 'Oh Deus, se é que existe Deus, estou perdido nessa nevasca e vou morrer se você não me ajudar!'". Aí o sujeito religioso encara o ateu, todo intrigado: "Bem, depois disso você deve ter começado a acreditar", ele diz, "afinal de contas você está aqui, vivo". O ateu revira os olhos, como se o religioso fosse um tremendo paspalho: "Não, cara, só aconteceu que uns esquimós apareceram do nada e me mostraram para que lado ficava o acampamento" (Foster Wallace, 2012, p.266).

Planejar uma leitura, em sala de aula, a partir desse trecho do texto e pedir que os estudantes respondam o que o autor quis dizer, presumindo uma resposta específica com base nas pistas textuais, posiciona a interpretação de uma obra literária como algo estático; uma mensagem passada do autor ao receptor, neste caso, até imbuída em determinados ensinamentos morais. Ler o texto completo derrubaria algumas dessas pressuposições. Conhecer o autor e sua história confundiria completamente essa análise sobre qual mensagem ele quis passar.

Essa lógica de reflexão parece amadora para uma pós-graduanda em literatura, que já foi apresentada a teorias complexas, que vão da morte do autor às discussões mais desconstruídas da pós-crítica. No entanto, se eu saio do papel de pesquisadora na universidade e me posiciono como professora do ensino básico, na rede pública, lido com esse tipo de proposta pedagógica. Há da mesma forma a, um pouco mais desenvolvida, "o que você entendeu do texto?" que também pretende testar a capacidade de decodificação e recepção da mensagem, com um pouco mais de abertura para discussão. Logo, é seguro afirmar que essa concepção inflexível sobre o que é interpretação de um texto literário e como avaliar se o leitor a utilizou corretamente será rejeitada neste trabalho. Mas, ainda é preciso dirimir a dúvida sobre uma falsa liberdade irrestrita na interpretação de um texto literário, e para tensionar esse conflito recorro a algumas teorias.

Em *Contra a interpretação*, Susan Sontag (1987) traz à tona uma compreensão geral do que seja interpretação em relação à vida, reconhecendo a importância desse parâmetro. No entanto, a filósofa opera uma separação entre a interpretação ampla e a que é dirigida às obras de arte: "Por interpretação entendo nesse caso um ato consciente da mente que elucida um determinado código, certas "normas" de interpretação" (p.13). Esse, digamos, método de lidar com as obras de arte, em especial com o texto literário, e essa urgência moderna em conferir interpretação e significado a tudo é amplamente repudiado e visto, por Sontag (1987), como uma arqueologia nefasta do texto, uma vez que

> O estilo moderno de interpretação escava e, à medida que escava, destrói; cava "debaixo" do texto, para encontrar um subtexto que seja verdadeiro. As mais celebradas e influentes doutrinas modernas, as de Marx e Freud, em realidade são elaborados sistemas de hermenêutica, agressivas e ímpias teorias da interpretação. (Sontag, 1987, p.15).

Em outras palavras, o ensaio da autora é um manifesto contra o utilitarismo do texto literário, contra a definição de que esse objeto artístico precisa dizer e significar alguma coisa. Para ela, mirar predominantemente na interpretação de um texto literário ao invés de no próprio texto é forçá-lo a caber em um molde que atenda às exigências dos leitores, em especial se há uma questão diacrônica.

Uma experiência singular em minhas aulas iniciais de escrita, com os alunos do Ensino Médio, é utilizar o *Livro das perguntas*, de Pablo Neruda (2004), para propor uma escrita mais autoral e tentar fazer certa anamnese, que me permitirá, em tese, conhecê-los melhor. O processo é mostrar algumas das perguntas presentes no livro do poeta e pedir que eles escolham uma delas para responder em um parágrafo. Algumas vezes, posso deixar subentendido, com o

livro em mãos, que depois de compartilharmos os parágrafos da turma, lerei algumas respostas do próprio poeta. A seleção é basicamente, mas não só:

> Por que as árvores escondem o esplendor de suas raízes?
> Há algo mais triste no mundo que um trem imóvel na chuva?
> Quantas igrejas tem o céu?
> Conversa a fumaça com as nuvens?
> É verdade que a esperança se deve regar com o orvalho?
> O que diz a velha cinza quando caminha junto ao fogo?
> As lágrimas que não se choram esperam em pequenos lagos?
> Ou serão rios invisíveis que escorrem até a tristeza?
> Por que nas épocas escuras se escreve com tinta invisível?
> Quem gritou de alegria ao nascer a cor azul?
> Posso perguntar a meu livro se é verdade que eu o escrevi?
> Onde encontrar um sino que soe dentro de teus sonhos?
> Em que idioma cai a chuva sobre cidades dolorosas?
> (Neruda, 2004[1]).

As reações à minha seleção e à atividade são as mais diversas, mas é constante a tentativa de entender o sentido das perguntas, afirmar a loucura de Neruda, ou tentar espiar o livro sobre minha mesa. Depois vem a rendição e eles escrevem. Escrevem dentro do *script* das aulas de redação do Ensino Médio, fazendo um parágrafo dissertativo; ou tentam dar continuidade à ideia que eles inferiram da pergunta, adotando algum gênero narrativo; ou, mais raramente, fogem totalmente do padrão e produzem sua própria literatura.

Quando comecei a estudar o texto de Sontag (1987) ressignifiquei essa minha sequência didática ao perceber que ali eu estava lidando com a emoção do contato com um texto literário. Aqueles que olhavam com suspeita produziam, sim, discussões interessantes, mas aqueles que olhavam com uma ingenuidade sensível e sem sentido sempre me faziam achar que eu era a professora do próximo Neruda. É emocionante aplicar o pensamento disruptivo da contra interpretação, só não é sustentável, isoladamente, em salas de aula reais.

A despeito de suas características disruptivas e de certo devaneio em se tratando da sociedade materialista que habitamos, percebo a perspectiva de Sontag (1987) como um alerta para a centralidade do texto literário, que vem sendo substituída pela valorização profunda das representações miméticas e até pelo retorno do texto literário a seu papel como ferramenta moralizante. Sontag (1987), inclusive, é assertiva nesse ponto ao afirmar: "De fato, não estou dizendo que as obras de arte são inexprimíveis, que não podem ser descritas ou interpretadas. Podem sê-lo. A questão é como. Como teria de ser uma crítica adequada à obra de arte, e que não usurpasse seu lugar? (p.15)."

[1] As perguntas citadas encontram-se dispersas ao longo da edição consultada.

Além disso, toda a construção do que ela chama de *erótica da arte* ou, posteriormente, de *estética da sensibilidade*, baseia-se na necessidade moderna de recuperar a emoção frente à arte, o que só pode ser alcançado se o texto em si for o mais importante. Para Sontag "O que importa agora é recuperarmos nossos sentidos. Devemos aprender a ver mais, ouvir mais, sentir mais"(1987, p.23). Essa concepção de dispensar uma visão utilitarista da literatura, posicionar o texto literário ao centro e privilegiar a fruição artística está continuamente presente nos discursos e documentos educacionais contemporâneos, como a BNCC, tal qual observamos no trecho que regula as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades esperadas, para os anos finais, na disciplina Língua Portuguesa:

> Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (Brasil, 2018, p.138).

É singular que o discurso teórico que conduz toda a BNCC, em se tratando de literatura, deixa claro que a função utilitarista precisa ser substituída por uma nova visão, fato que se alinha com o que prega Sontag (1987). Podemos observar, inclusive, um conceito chave: "leitor-fruidor". Mas, o que seria esse tal "leitor-fruidor" que as aulas de literatura têm o objetivo de formar? O próprio documento já responde: alguém capaz de se envolver e se reconhecer na leitura, de desvendar os sentidos implícitos, de responder o que se é perguntado sobre o texto e obedecer ao contrato firmado entre autor e leitor a depender da proposta textual. E como as aulas de literatura devem formar esse sujeito? Ensinando sobre recursos de constituição e estilo dos quais variadas teorias literárias dão conta.

A BNCC é um documento que avança em relação ao histórico de documentos organizadores e regentes da educação brasileira, isso é inegável. Logo, não tenho o objetivo de rechaçar completamente seus pressupostos, mas pensar sobre as lacunas que, do ponto de vista de um professor que está lidando com diferentes realidades e não mais somente com a pesquisa universitária, ainda estão implicadas nas descrições do documento. Afirmar, por exemplo, que saiu da lógica tradicionalista de interpretar e avaliar sem fazê-lo, de fato, causa um problema que é jogado no colo dos professores regentes.

De acordo com essa orientação, uma interpretação geral é que posso escolher uma linha que me agrade da teoria do romance, treinar meus alunos a reconhecer aqueles aspectos específicos e cobrar, em uma avaliação, que eles identifiquem o tipo de narrador, os elementos da narrativa e o subtexto (a moral) que o autor escondeu. Faço isso usando textos mais enxutos, como crônicas e contos, porque não tenho tempo suficiente, e talvez a única vez em que o estudante tenha contato com um texto completo seja na prova, por diversos motivos. como a já mencionada questão de tempo, a falta de material ou a compreensão de que até livros didáticos — recurso que, em regra, aqui no DF, está disponível para todos os professores — estão focados em excertos textuais.

O que acabo de escrever não é um exemplo aleatório ou levantamento de uma hipótese, mas a descrição de uma aula que já dei para o 7º ano do ensino fundamental. Um ano letivo inteiro em que não passei um livro literário completo para que meus alunos lessem. Certamente se eu tivesse trabalhado uma obra literária completa, muitos dos meus aproximadamente 230 alunos, divididos em seis turmas, não o leriam. Essa é uma questão importante, mas não a principal nesse momento.

Meu problema, neste ponto da dissertação, e que eu vejo bem explícito no manifesto de Sontag (1987), é relegar o texto a um lugar subalterno, mesmo discursando que ele é central na aprendizagem, e consequentemente transformar o significado de fruição em aquisição de habilidades lógicas de leitura, gerando uma avaliação que objetiva confirmar se o estudante é capaz de reproduzir essas habilidades respondendo sobre um texto literário inédito para ele, em 50 minutos de aula. O peso do interpretar e avaliar, nesse sistema, me parece cada vez mais a prova de que "O nosso é um tempo em que o projeto da interpretação é em grande parte reacionário, asfixiante" (Sontag, 1987, p.16).

Assim como Sontag (1987), Iser (1996), em sua obra *O ato da leitura*, faz uma crítica ao processo de redução do texto literário a mero artigo de uso intelectual. O teórico tem uma visão que parte da prática da docência e da crítica literária, logo suas teorias são especificamente sobre o texto literário. Por isso, ele desarticula a noção de que interpretar seja equivalente a descobrir algo escondido no texto e utiliza como exemplo uma análise de Henry James para enterrar a noção de interpretação como descoberta a ser feita. Sua conclusão é que se assim o fosse não só o autor do texto sofreria uma perda, mas também o sentido seria algo a ser subtraído do texto e que "ao extrair o sentido, enquanto núcleo próprio da obra, esta se esvazia; por isso, a interpretação coincide com a consumptibilidade da literatura" (1996, p.25).

Ainda no prefácio à segunda edição de sua obra, Iser (1996) explica, de maneira bem didática, o momento em que a noção clássica de interpretação começa a ser questionada e não

consegue mais responder metodologicamente a essas problematizações. O ponto mais interessante nessa argumentação se faz quando ele estabelece, claramente, que o acesso à literatura mais moderna trouxe a percepção de que os critérios interpretativos operados pela crítica não eram a própria natureza ou a verdade intrínseca da literatura, mas uma maneira de olhá-la, uma ferramenta de análise.

> Por isso, começou-se a buscar argumentos específicos para fundamentar os princípios da interpretação. Mas quando isso não aconteceu, estavam em jogo pressupostos inquestionados, segundo os quais se interpretava a literatura. Se esses pressupostos não se revelavam, é porque foram identificados com o próprio objeto. Isso valia principalmente para um modo de interpretação que pergunta pela intenção do autor, pela significação ou pela mensagem da obra, assim como pelo valor estético enquanto interação harmônica das figuras, tropos e camadas da obra (Iser, 1996, p.8).

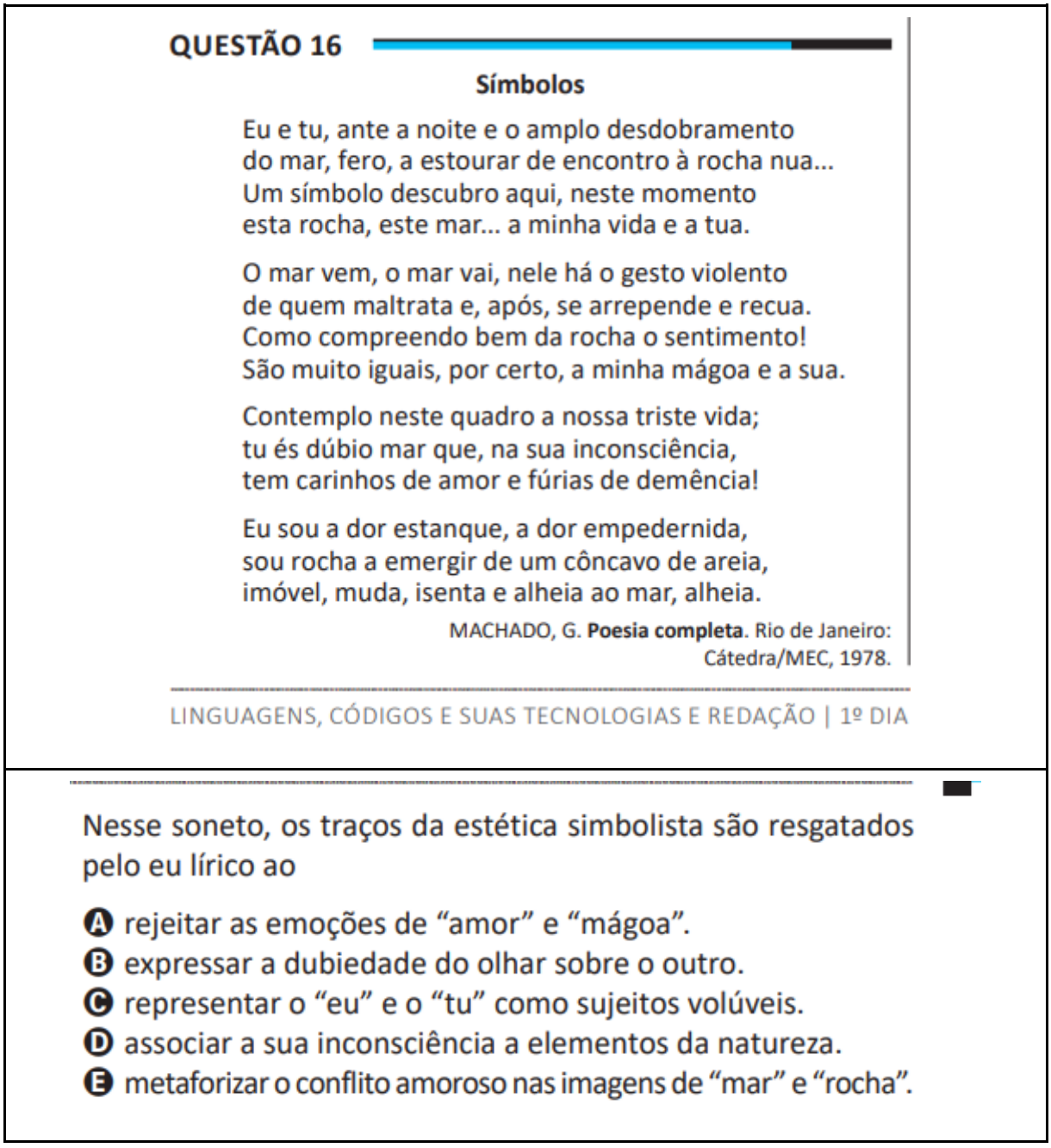
Iser (1996) e Sontag (1969), em diversos aspectos, seguem as mesmas premissas, principalmente no que se refere à rejeição pelo método de busca de uma mensagem ou representação dentro do texto literário. Mas, ainda que compartilhando essa crítica, o primeiro reconhece que a interpretação tradicional encontra maneiras de permanecer, mesmo diante da literatura moderna, mesmo estando fadada ao desuso. Percebo essa alegação se realizando, por exemplo, ao observar outros dois excertos da BNCC, desta vez relacionados ao Ensino Médio:

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por 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. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p.499).

> No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de Língua Portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (Brasil, 2018, p.523).

Enquanto o primeiro excerto parece concordar com a necessidade de colocar o texto literário em destaque dentro da sala de aula, o segundo elenca a importância do estudo da historiografia literária e de variados tipos literários, marcados e escolhidos pelos grupos de autoria. Minha atenção se volta, categoricamente, para o termo “de modo mais sistematizado” que me parece gritar sobre a falta de tempo e recursos para ler os textos literários de forma mais completa, reforçando a possibilidade de trabalho descritivo das Escolas Literárias e seus exemplos, com trechos de livros que caibam nas características. Se Iser (1996) tinha razão sobre

o predomínio da interpretação clássica, imaginar o tipo de avaliação que surge a partir do estudo desse conceito de interpretação não é tão desafiador. Ainda assim, visando manter a coerência da minha argumentação vou exemplificar o modelo de avaliação com o excerto de outro documento oficial na esfera da educação, uma das questões da prova ENEM 2025, que trata de literatura.



QUESTÃO 16

Símbolos

Eu e tu, ante a noite e o amplo desdobramento
do mar, fero, a estourar de encontro à rocha nua...
Um símbolo descubro aqui, neste momento
esta rocha, este mar... a minha vida e a tua.

O mar vem, o mar vai, nele há o gesto violento
de quem maltrata e, após, se arrepende e recua.
Como compreendo bem da rocha o sentimento!
São muito iguais, por certo, a minha mágoa e a sua.

Contemplo neste quadro a nossa triste vida;
tu és dúbio mar que, na sua inconsciência,
tem carinhos de amor e fúrias de demência!

Eu sou a dor estanque, a dor empedernida,
sou rocha a emergir de um côncavo de areia,
imóvel, muda, isenta e alheia ao mar, alheia.

MACHADO, G. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Cátedra/MEC, 1978.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO | 1º DIA

Nesse soneto, os traços da estética simbolista são resgatados pelo eu lírico ao

A rejeitar as emoções de "amor" e "mágoa".
B expressar a dubiedade do olhar sobre o outro.
C representar o "eu" e o "tu" como sujeitos volúveis.
D associar a sua inconsciência a elementos da natureza.
E metaforizar o conflito amoroso nas imagens de "mar" e "rocha".

Figura 1 – Questão nº 16 do ENEM 2025 / Fonte: INEP (2025).

Para responder a essa questão 16 do ENEM 2025, de acordo com o que determina o gabarito oficial, alternativa E, o estudante precisaria, no mínimo, conhecer o movimento simbolista e suas características, além de saber o que é metáfora e como ela é realizada no texto, ambas as habilidades prestigiadas no trecho da BNCC citado anteriormente. Não é possível

afirmar, sem um estudo mais completo da prova de linguagens e que contemplasse vários anos de aplicação do exame, que todas as questões de linguagem seguem essa lógica, mas estudos nesse sentido já foram realizados e chegaram a conclusões parecidas.

Luft e Fischer (2014), em seu artigo “A tipologia das questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e seus reflexos para o ensino de literatura", fazem uma análise das 184 questões relacionadas à literatura que estiveram nas provas do ENEM de 1998 a 2013. A conclusão deste estudo afirma que o texto literário é tratado de maneira secundária e funcional, promovendo um esvaziamento da literatura em sua alteridade estética e mobilizando-a simplesmente para testar competências linguísticas genéricas.

É indispensável, porém, refletir sobre um contraponto a todos os levantamentos de pesquisa, em especial, com um corpus de análise tão amplo, suas competências e intencionalidades. Fazer uma crítica severa ao aspecto político do Exame, segundo maior do mundo em número de participantes e propulsionador de mudanças significativas e positivas ao acesso ao ensino superior, pode ter sido a ideia dos autores do artigo, mas não faz parte da minha argumentação. Creio que seja ponto pacífico que quanto mais o texto literário aparecer, melhor, e não vejo problema quando ele é utilizado como ilustração para questões de diferentes áreas.

Chamo atenção, ao citar essa pesquisa, para a concepção geral sobre a função da literatura nos exames e a escolha dos construtos a serem medidos, delineando uma provocação de que sempre há possibilidades, e necessidade, de aprimoramento em se tratando da subjetividade de um texto literário dentro de uma prova. Para a discussão que promovo aqui, é fundamental pontuar que o artigo de Luft e Fischer (2014) é anterior à BNCC, mas a questão que disponibilizo acima é posterior à Base. Como aprofundar essa análise das questões não é meu objetivo principal, retomo a atenção para o ciclo de problemas metodológicos no que é definido pela BNCC.

Se um professor, por exemplo, optasse em utilizar as aulas de literatura para ler com os estudantes textos em sua integridade, fizesse uma seleção de obras com diferentes autores, representando diversas vozes, e apenas “passasse” de maneira sistematizada pelo projeto geral do simbolismo, sem detalhar as características, suas turmas teriam dificuldade em responder essa questão. Claro que ao ler o poema há outras pistas estéticas que nos permitem responder conforme o que o examinador preconiza, mas existe, no mínimo, uma outra alternativa que também poderia ser deduzida a depender do leitor.

Assim, mais um elemento se apresenta para a concepção de interpretação que vai sendo montada aqui; o papel do leitor. Se para Sontag (1987) a interpretação deve ser evitada ou

modificada para dar espaço à recuperação do sensível e da inocência que os leitores perdem ao utilizar a hermenêutica, em especial a da suspeita; para Iser (1996) o componente que falta para uma definição funcional de interpretação é o leitor.

> A interpretação começa hoje a descobrir sua própria história, ou seja, não só os limites de suas respectivas normas, mas também os fatores que não se manifestavam sob as normas tradicionais. Um desses fatores é, sem dúvida, o leitor, ou seja, o verdadeiro receptor dos textos. Enquanto se falava da intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos (Iser, 1996, p.49).

Wolfgang Iser, uma referência da Estética da Recepção, com sua linha que privilegia o efeito, insere a necessidade da existência do leitor para um funcionamento efetivo do texto literário. Para ele o *ato de leitura* é o ponto chave para a definição de interpretação, que é a constituição de um *efeito de sentido* que depende do leitor e de sua capacidade de preencher as lacunas que também constituem o texto. É possível depreender, desse conceito, que a interpretação surja dessa interação dialética entre o texto e o leitor.

Ao concordarmos com o pensamento de Iser (1996) de que a interpretação é o resultado da participação ativa do leitor, que "preenche lacunas e atualiza variáveis deixadas em aberto no texto" (p.16) temos mais uma peça importante para compreender os processos de interpretação e avaliação, mas, ao mesmo tempo, voltamos ao problema inicial pensado a partir do excerto de Zilberman (2009) — já que o leitor/estudante tem o poder de participar ativamente da construção de sentido, ele pode inferir qualquer coisa do texto e "desautorizar" até o sentido literal? Recorro à obra *Os limites da interpretação*, de Umberto Eco, para pensar sobre.

Eco (2015) atualiza, se partirmos de certa perspectiva, a ideia das lacunas preenchidas pelo leitor que Iser (1996) propõe. Na verdade, seu livro aborda um longo percurso histórico, que inclui até mesmo antigas ponderações de sua própria carreira, sobre os conceitos e o uso da interpretação. Para o teórico, há limites claros, definidos pelo texto em si, para as inferências feitas pelo leitor, o que significa a rejeição dessa liberdade de interpretação infinita, baseando-se apenas no texto suas possibilidades e impossibilidades.

> Em suma, dizer que um texto é potencialmente sem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. Até mesmo o desconstrucionista mais radical aceita a ideia de que existem interpretações clamorosamente inaceitáveis. Isso significa que o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes. Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto (o que não quer dizer que coincidam com os direitos de seu autor) (Eco, 2015, p.36).

Eco vê o texto literário como "uma máquina concebida para suscitar interpretações" (2015, p.144). Ou seja, embora caiba ao leitor fazer inferências é o texto, sendo "um complexo

mecanismo inferencial" que constrói um mundo possível, limitando fronteiras. (2015, p.374). A observação do texto literário como um todo e o respeito ao sentido literal são duas das fronteiras marcadas pelo autor para que o leitor não ultrapasse os limites.

Ao conceber uma avaliação, por exemplo, destinada a ler e discutir, com meus alunos, o romance *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, existiria um limiar entre o que eu poderia ou não aceitar como interpretação. Façamos o teste a partir de um trecho:

> Ponciá Vicêncio gostava de ficar sentada perto da janela olhando o nada. [...] O homem de Ponciá acabava de entrar em casa e viu a mulher distraída na janela. Olhou para ela com ódio. A mulher parecia lerda. Gastava horas e horas ali quieta olhando e vendo o nada. Falava pouco e quando falava, às vezes, dizia coisas que ele não entendia. Ele perguntava e quando a resposta vinha, na maioria das vezes, complicava mais ainda o desejado diálogo dos dois. Uma noite ela passou todo o tempo diante do espelho chamando por ela mesma. Chamava, chamava e não respondia. Ele teve medo, muito medo. De manhã, ela parecia mais acabrunhada ainda. Pediu ao homem que não a chamasse mais de Ponciá Vicêncio. Ele espantado perguntou-lhe como a chamaria então. Olhando fundo e desesperadamente nos olhos dele, ela respondeu que lhe poderia chamar de nada. [...] O homem de Ponciá estava cansado, muito cansado. Ao ver a mulher tão alheia teve desejos de trazê-la ao mundo à força. Deu-lhe um violento soco nas costas, gritando-lhe pelo nome. Ela devolveu um olhar de ódio. Pensou em sair dali, ir para o lado de fora, passar por debaixo do arco-íris e virar logo homem. Levantou, porém, amargurada de seu cantinho e foi preparar a janta dele (Evaristo, 2017, p.18-19).

A protagonista do romance tem uma característica que é colocada como um "alheamento", uma prática de "olhar para o nada" herdada de seu avô e fortalecida por sua vida difícil. Tal questão é repetida e confirmada ao longo do texto literário, mas não está posta em detalhes no excerto que escolhi. Então, utilizando as concepções de Eco (2015), devo identificar como incorreta a resposta de um estudante que afirme, por exemplo, que a ocasião em questão neste trecho foi a única vez que Ponciá perdeu a noção do tempo olhando para a janela, pois o texto desmente categoricamente essa hipótese.

Quando li, de fato, esse livro com minhas turmas do Ensino Médio, meus leitores aprendizes fizeram conjecturas possíveis: a) *Ponciá tinha algum problema mental. b) Não, ela só estava deprimida com as tristezas da vida. c) O que ela tinha era problemas de identidade. d) Olhar para o nada era a maneira dela fugir dos problemas*. Mas também fizeram extrapolações que o texto nega: e) *Ela era só preguiçosa e o marido percebeu* (potencialmente preocupante). f) *Não, ela ficou desse jeito porque o marido bateu muito nela, é sequela.* (conspiracionista). g) *Na verdade, Ponciá era transsexual e, por isso, essa vontade de mudar de nome e de virar homem ao passar no arco-íris.* (desacreditado pela obra completa, mas atualizado com as demandas sociais da época do leitor).

Considerar as extrapolações de meus alunos incorretas é, segundo Eco, perceber que a "coerência textual desaprova as conjecturas levianas" (2015, p.56). É também a comprovação

de que “um texto pode suscitar uma infinidade de leituras sem, contudo, permitir uma leitura qualquer. É impossível dizer qual a melhor interpretação de um texto, mas é possível dizer quais as interpretações erradas.” (2015, p.124).

Enfim, ao promover o tensionamento entre essas teorias, minha pretensão é marcar a compreensão sobre a interpretação que será utilizada neste trabalho. Fazer isso é importante para demonstrar as infinitas variáveis que cercam uma sala de aula real nos momentos em que se busca trabalhar literatura. Deste modo, a interpretação do texto literário é uma leitura atenta e ativa, que tanto preenche lacunas e alcança sentidos rebuscados, quanto desperta sensações e emoções ingênuas, sem forçar o texto a dizer o que não diz.

Então, tentando seguir o ideal proposto de interpretação é preciso, daqui em diante, focar em uma figura que se esgueirou por todo o texto e compõe um tripé junto com o interpretar e o avaliar - o professor de literatura. Esse indivíduo é colocado como responsável por ensinar e mediar essa interpretação dentro da escola, empregando uma avaliação que esteja atenta em identificar os problemas na relação entre texto e leitor. Se, para o estudante, essa interpretação não é alcançada, existe um obstáculo. Nos casos escolares, por exemplo, esse obstáculo pode estar no fato de que o livro não foi lido pelos estudantes ou na compreensão de que o professor que se propõe a trabalhar literatura precisa sair da ilha para enxergá-la melhor. De todo modo, aí vem mais uma pergunta dançante.

1.2 Pra que serve um professor de Literatura?

A imagem do professor de literatura sempre pareceu, para mim, com a figura de um grande leitor. Grande, no quesito quantidade mesmo. Aquele que soubesse de cor passagens de todos os livros e que pudesse indicar leituras tão facilmente quanto falar delas. Com o tempo, percebi que essa é uma noção muito comum entre as pessoas e que há motivação para isso. O conhecimento, na sociedade moderna, é visto como uma habilidade a ser adquirida de maneira cumulativa e a ideia de intelectualismo ainda traz algum prestígio social. A depender da época, no entanto, não basta apenas ser uma biblioteca ambulante, é necessário assumir um comportamento específico.

Ser uma autoridade intelectual e moral é um requisito cravejado na descrição comum ao papel de todos os professores, não somente os de literatura. E essa exigência subentendida está profundamente ligada à pedagogia do exame e a teorias como a de John Locke que veem as pessoas tal qual tábulas rasas. A partir da segunda metade do século XX, entretanto, muda-se a concepção sobre o que são os processos de ensinar e aprender (Colomer, 2007, p.24) e, no

Brasil, a partir dos anos 90, começamos a perceber o crescimento de um discurso mais libertário que envolvia criatividade e afetividade na educação. É nesse cenário que surge a ideia de professores, em especial ligados às linguagens e ciências humanas, que fazem mais do que só transmitir conhecimento acumulado e testar a aderência na mente das tábulas.

Durante os anos 90, então, sou apresentada à imagem cinematográfica do que era ser um professor de literatura. No filme *Mentes Perigosas*, 1995, a professora Louanne Johnson enfrenta uma escola repleta de adversidades e, munindo-se de métodos nada tradicionais, como dar aula com karatê, fazer competições entre os estudantes e usar músicas de Bob Dylan, acaba conquistando a turma. Com um enredo parecido, vem *Escritores da liberdade*, 2007, em que Erin Gruwell, professora recém-formada, vai trabalhar em uma escola de periferia e logo percebe que precisará romper com o tradicional e lutar contra o próprio sistema educacional para alcançar aqueles estudantes. Esses primeiros exemplos são enunciados como "baseados em fatos reais" e foram roteirizados a partir de livros autobiográficos das professoras. Já John Keating, de *Sociedade dos poetas mortos*, 1989, é um dos professores mais lembrados da ficção. Ele que faz jovens ricos, em um colégio tradicionalista para rapazes, viverem a poesia, ressignificarem suas vidas e imortalizarem o tal "carpe diem".

Pronto. A construção do que é ser um professor de literatura está concebida, ou pré-concebida: é alguém que seja um grande leitor e que mude a vida de seus estudantes através de métodos criativos e empolgantes, levando-os a entender e amar a literatura. Ingressei na faculdade de Letras com esse pensamento e já de início fui confrontada com um livro que me acompanha desde então e que se tornou um daqueles que eu sei citar, de cor, a frase de início "O verbo ler não suporta o imperativo" (Pennac, 1993, p.13). Que bom! E também que grande problema para os professores de literatura.

Aliás, é preciso abrir um parêntesis ao mencionar professor de literatura, já que em localidades como o DF, por exemplo, em se tratando de escolas públicas, não existe essa figura em específico. O professor de Língua Portuguesa é responsável pelas aulas de literatura, gramática e produção textual. Em realidades de algumas instituições privadas, há uma separação e a destinação de professores diferentes para essas três áreas; mas mesmo nesses casos, o tempo para as aulas de literatura é menor. Parece que se o verbo ler não pode ser imperativo, a ação de conferir espaço para a literatura, na escola, também não anda sendo.

Não tenho intenção de transformar a minha dissertação em muro de lamentações pedagógicas - entenda, isso é catártico e certo em grupos de professores - nem em manual de práticas bem sucedidas de trabalho literário na escola. Penso neste texto como uma conversa em que apresento reflexões que surgem da minha experiência docente e de meus estudos como

pós-graduanda. Logo, o caminho para a definição sobre a utilidade de um professor, especialmente os de literatura, é formado por esses dois alicerces — prática e pesquisa. Por isso, cito uma definição potente que me ajuda a ir acompanhando os movimentos da pergunta dançante da vez:

> Mais do que uma discussão de conteúdo, defendemos a aula de literatura pautada no encontro, cuja forma se delineia na abertura ignorante do falar com, não no ímpeto explicativo do falar para. O fundamental é construir um espaço em que os estudantes falem com os demais e, mais especificamente, estimular a possibilidade de que cada um encontre o livro que fala consigo, nesse grande encontro do leitor com a obra (Nakagome, 2024, p.10).

As considerações de Nakagome (2024), presentes em "Poética do Encontro", me ajudam a corroborar a visão de interpretação aqui utilizada, já que a autora afirma que se trata de mais do que uma discussão de conteúdo. O professor de literatura não deveria buscar interpretações únicas para atribuir notas, mas promover um encontro entre estudantes/leitores e a obra. Claro, não há receita pronta para atingir esse nível de domínio pedagógico, mas há uma série de tentativas, erros e acertos metodológicos. Um primeiro critério, talvez seja assumir a já mencionada *reciprocidade intelectual* cunhada por Hoffman (2009), que nada mais é do que abrir mão do *falar para* e exercitar o *falar com*, assim como um mediador.

Antes de pensar o professor de literatura como mediador, termo que está em voga, é relevante refletir sobre a lógica explicadora, que impõe o "falar para" em detrimento do "falar com", dentro da escola. Jacques Rancière (2002), em *O mestre ignorante*, nos apresenta dois termos opostos e muito pertinentes — embrutecimento e emancipação. Para o filósofo, posicionar o professor no lugar em que ele deve explicar algo aos estudantes é ofender o princípio básico de que todos possuem uma inteligência igual. Permanecer, portanto, na concepção de que o professor é superior ao estudante e de que depende dele dizer o que suas turmas devem pensar ou compreender é condená-las ao embrutecimento, à dependência intelectual, à subordinação de uma inteligência à outra. Por outro lado, o professor que pratica o que Rancière define como *método da vontade* (2002, p.25) está conduzindo seu estudante à emancipação intelectual. Ou seja, a partir da vontade de aprender qualquer pessoa pode alcançar o conhecimento por seus próprios meios, sem necessidade do professor direcionar o pensamento. O papel do mestre seria indicar o método e verificar o processo.

É a partir dessa definição de emancipação que a ideia de Rancière (2002) ampara a relevância da discussão sobre a avaliação nas aulas de literatura:

> É preciso ser sábio para julgar os resultados do trabalho, para verificar a ciência do aluno. O ignorante, por sua vez, fará menos e mais, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou. Ele julgará se estava

> atento. Ora, basta ser homem para julgar do fato do trabalho. Tão bem quanto o filósofo, que "reconhece" passos de homem nas linhas na areia, a mãe sabe ver "nos olhos, em toda a expressão de seu filho, quando ele faz um trabalho qualquer, quando ele mostra palavras de uma frase, se ele está atento ao que faz." O que o mestre ignorante deve exigir de seu aluno é que ele prove que estudou com atenção (Rancière, 2002, p.42).

Na presente perspectiva, a avaliação, promovida pelo professor, deve verificar o processo e não o resultado, o que significa que um professor de literatura serve, dentre outras coisas, para avaliar o processo de leitura dos estudantes e o esforço empenhado naquele ato. Ao mesmo tempo que essa proposição é filosoficamente consistente, ela é complicadíssima em ser realizada. Como o aluno vai "me provar que estudou com atenção" um livro literário? Qual é a ferramenta mágica que eu posso utilizar para perceber a diferença entre um estudante que leu todo o romance *Ponciá Vicêncio* e extrapolou o limite da interpretação, pensando tratar-se de uma questão de identidade transexual, e outro que fez a mesma constatação porque apenas leu apenas a primeira página, que já fala da possibilidade de virar menino ao atravessar por baixo do arco-íris?

Concordo com a ideia de Rancière (2002) de que, de fato, o professor, assim como a figura da mãe que ele usa no excerto acima, é capaz de reconhecer um trabalho feito de qualquer maneira, uma falta de atenção; mas volto a mencionar as condições de trabalho, sob as quais não temos tempo, nem olhos suficientes para ofertar essa atenção que o sábio mestre tem o papel de oferecer. Considero, pessoalmente, que já consegui alguns momentos de emancipação em sala de aula, inclusive através de avaliações; mas, de fato, não pude abandonar o método do embrutecimento. Minha maior vitória, penso, é que hoje eu reconheço quais das minhas práticas são emancipadoras ou embrutecedoras em sala de aula; existe a possibilidade de se passar os trinta anos de carreira docente sem conceber essa diferença. A responsável por me apresentar e jamais ter me explicado - e garanto que não por falta de tempo de conversa - a grande lição de *O mestre ignorante* é uma professora universitária de literatura que falou comigo e não para mim e atuou como mediadora entre Rancière (2002) e uma professora do ensino básico que voltou à universidade.

Deste modo, é certo dizer que a definição de para que o professor de literatura **não** serve está pacificada neste trabalho: não serve para explicar ou transmitir interpretações, nem para ser a figura superior com maior capacidade intelectual — cuidado para não confundir capacidade intelectual com experiência de vida. Logo, para continuar no caminho de tijolos verdes até a resposta, uma atitude que deve ser adotada pelo professor é aprender a praticar a reciprocidade intelectual, falando com as pessoas; assim temos um método mas não ainda uma função.

Rildo Cosson (2021), em *Letramento Literário: teoria e prática*, apoia a atitude de "abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo" argumentando que esse "é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto" (p. 27). Utilizarei esse argumento como ponto de partida em comum com a reciprocidade de Hoffmann (2009) e a poética do encontro em Nakagome (2024). Mas Cosson (2021) vai além e determina que o professor é indispensável para esse processo da "escolarização da literatura" e que é imperativa uma percepção, tanto do docente quanto da comunidade escolar, sobre a diferença entre ler um livro em casa, de maneira descompromissada e estudar/ensinar literatura na escola. Ele descreve a escola como "lócus de conhecimento" em que a literatura será estudada a partir de sua característica humanizadora. Defende, também, que para funcionar assim ela precisa ser explorada e só o ambiente escolar seria capaz de prover as ferramentas corretas para essa exploração. É assim que ele compreende seu conceito mais estudado, o letramento literário:

> O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz vía textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja: aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2021, p.12).

O *letramento literário*, portanto, seria de responsabilidade do professor de literatura que, a depender do emprego de métodos específicos, seria capaz ou não de contribuir para a formação de leitores. Para cumprir esse papel, o docente precisaria encontrar a maneira correta de ensinar "rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permitindo que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige" (Cosson, 2021, p.23).

É impossível não contrastar as ideias de Cosson (2021) com as outras teorias já discutidas e pensar que o modelo dele está rendido à rigidez que condenamos na seção anterior. Contudo, embora eu tenha ressalvas com a definição cerrada da capacidade humanizadora irrestrita da literatura, o cerne das reflexões que pretendo alcançar também estão neste autor e essa conclusão semelhante afirma que: é urgente a centralidade do texto literário em sala de aula; a leitura literária na escola é um ato de encontro, por isso suscita reciprocidade, reconhecimento da igualdade intelectual; a literatura é um objeto quando escolarizada, mas não pode ser descaracterizada e despida da emoção.

Cosson (2021, p. 12) acrescenta, ainda, uma proposição essencial, que estamos ponderando desde a citação inicial de Zilberman (2009) — é preciso organização e método para o ensino de literatura. A constatação que vai se formando é que existe a necessidade de

combinar esses diversos autores, que vão acrescentando possibilidades de trajetos para que cheguemos à resposta da pergunta chave desta questão. Mas um cuidado é necessário, tal combinação não pode significar subverter ou apenas, como diria Eco (2015), usar os textos teóricos ao invés de interpretá-los. A ligação que vai sendo promovida aqui busca respeitar as divergências teóricas e de certa maneira cooptar estratégias comuns e efetivas. Assim, para chegarmos, enfim, a uma proposição de resposta sobre a função de um professor de literatura, mobilizarei mais um conceito - o papel de mediador.

Pesquisadores como Michèle Petit (2009) e Neide Luzia Rezende (2013) utilizam essa noção de mediar ao invés da alcunha "ensinar" literatura. Até mesmo os projetos de avaliação como o de Hoffmann (2009) engendram a chamada *avaliação mediadora* como uma intervenção que desafia o estudante, ou seja, uma

> Perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (Hoffmann, 2009, p.57).

Trazer o conceito de mediação para a sala de aula significa apostar no diálogo franco entre todos os envolvidos. Em nosso caso: professor, estudante e obra literária. Para Petit (2009) o professor é um dos possíveis mediadores da leitura, assim como bibliotecários, familiares, etc., e o requisito básico para realizar essa mediação é o apreço pelos livros. Além de cultivar esse gosto pelos livros, um professor-mediador também deve ser "afetuoso e discreto" (2009, p.17) e isso quer dizer interferir minimamente no processo de leitura, ou, como pontua Rancière (2002), o mestre precisa possuir uma inteligência mediadora. Petit (2009) apresenta uma ideia muito clara de que para promover a leitura é necessário antes ser um leitor e isso me toca profundamente, uma vez que dados empíricos, de minha própria prática docente, confirmam que quanto mais forte é a minha relação com os livros, melhor envolvimento eu consigo dos estudantes. Se essa é uma verdade que se repete nas salas de aula de outros colegas, já é outra história.

Desse modo, uma das características de um professor-mediador é ser um leitor, mas isso não basta para lidar com a realidade educacional em que vivemos. Discordo de Petit (2009), quando ela posiciona o ato da leitura como inconciliável com o ato da avaliação formal. A escritora até menciona professores que ressignificam o espaço da sala de aula de literatura, "recebendo escritores, artistas, se aproximando das bibliotecárias, dos contistas; questionando a sua própria relação com a leitura." (2009, p. 239), mas esses planejamentos não são

sustentáveis e nem práticos para serem repetidos em duzentos dias letivos por ano, com, no mínimo, seis turmas diferentes.

Eventos como saraus, chás literários, feiras de conhecimento, trabalhos interdisciplinares e etc. são essenciais, mas são acontecimentos e não práticas diárias. Acho perigoso deixar o contato com a literatura apenas para quando podemos criar grandes momentos. Creio que a estratégia deva pender mais para o que podemos fazer nos momentos ordinários. Eu, particularmente, teria muito prazer em realizar todos esses eventos, mas novamente me deparo com tempo, currículo, exames externos, falta de motivação e problemas reais de aprendizagem por parte dos estudantes e, claro, recursos financeiros inexistentes.

Então, sim, lidar com textos literários no ambiente escolar é um caminho espinhoso que requer criatividade e realismo trabalhando juntos. É preciso tentar mediar um contato escolar com a literatura sem sacralizá-la e praticar essa mediação vai exigir a observação de duas questões: a escolha de repertório e a motivação dos estudantes.

Uma vez que já determinamos que um professor de literatura precisa ser leitor, argumentar em defesa dessa característica é compreender que uma porcentagem significativa dos problemas em trabalhar literatura na escola passa pela escolha e disponibilidade dos textos literários. Quando um professor propõe uma obra literária a um grupo de estudantes ele também "fala de si pela mediação da literatura" (Rouxel, 2013, p.186) e a disposição, ou a falta dela, em dialogar com os estudantes a partir dessa obra tem impacto considerável na prática pedagógica.

Longe de mim lançar mais uma responsabilidade sobre os ombros do professor e afirmar que para dar aula de literatura é preciso conhecer todos os livros passíveis a serem trabalhados na escola. Isso é uma tarefa impossível. O próprio PNLD Literário (programa governamental encabeçado pelo MEC que distribui livros literários às escolas públicas) que é um recurso muito interessante para a seleção de repertório, é impraticável do ponto de vista de proporcionar uma escolha autônoma de cada escola ou professor. São diversas obras e não existe tempo para que o professor de literatura, o especialista que vai lidar com aquele material, leia cada uma das propostas e faça uma seleção consciente.

Claro que estamos falando da distribuição de livros para um país continental que é o Brasil, o que significa lidar com particularidades e desafios que atingem outra esfera de gestão educacional que se sobrepõe à da sala de aula. Tenho certeza de que seria necessária outra dissertação para discutir apenas essa questão que envolve o repertório possível versus o repertório conhecido. No entanto, o que eu defendo é que o conhecimento daquele texto literário destinado a ser trabalhado em sua turma precisa ser uma questão.

Essa questão é tratada por Pierre Bayard, em seu C*omo falar dos livros que não lemos?*, que defende o direito do não-leitor a falar sobre qualquer obra literária, mesmo as não lidas. Embora eu tenha interpretado certo sarcasmo em algumas considerações de Bayard (2007), essa visão pode ser resultado de meu uso do texto ao ler apenas dois capítulos da obra (Capítulo 8 : VI Encontros com Professores e Capítulo 15 : XII Falando Sobre Si Mesmo) e talvez a obra completa me contradiga em outros pontos. Não funciona, para mim, levar para uma aula de literatura uma obra que eu não tenha lido; mas reconheço que essa pode ser a situação de grande parte dos professores de literatura do país.

Em certa ocasião, por exemplo, eu precisava abordar com os estudantes uma temática que envolvia o protagonismo e as dificuldades de mulheres e crianças e seria necessário, levando em consideração o número de estudantes por turma, trabalhar com cinco títulos diferentes - três deles eu já havia lido mais de uma vez, de dois eu nunca havia ouvido falar. Nessa situação, seria válido que eu utilizasse a teoria do direito à não-leitura de Bayard (2007) e utilizasse estratégias como resumos em vídeos, os próprios catálogos com resenhas feitas por especialistas e disponibilizados pelo PNLD, ou mesmo recorresse à inteligência artificial. Mas eu não consegui. Tive que ler *A mulher de pés descalços*, da Scholastique Mukasonga (2017), e *A outra face*, de Deborah Ellis (2015).

O resultado desse projeto literário foi um círculo de leitura, por turma, na biblioteca da escola, no qual discutimos e interseccionamos as histórias dos cinco livros a partir de nossa temática alvo. Veja que, talvez, eu pudesse ter mediado esse círculo sem ter lido os dois livros que me faltavam, ou até mesmo nenhum dos cinco, se fosse o caso. Mas não acredito que eu pudesse ter falado com meus alunos sobre pontos tão sensíveis e inesperados, levantados por eles durante o debate, sem ter lido as obras. Alguns desses pontos ficaram gravados em minha memória.

Conversamos sobre importância de ritos pós morte para culturas diferentes, que é um ponto muito sensível do livro de Scholastique; percebemos as questões de diferença corporal e gênero, que não são o foco principal da história de uma menina afegã que se veste de menino para sustentar a família, no livro de Deborah; concordamos sobre a impossibilidade de Ponciá ser transessual revendo as pistas textuais da obra de Conceição; mediei uma discussão acalorada sobre Pedro Bala[2] ser ou não um vilão por ter cometido um crime sexual, cena que quase não é lembrada ao falarmos dessa obra de Jorge; e eles me fizeram perceber uma brecha de

[2] Personagem do livro de Jorge Amado, Capitães da Areia.

interpretação que traz a possibilidade do pé de laranja lima de Zezé[3] não ter sido literalmente cortado.

Esse projeto literário me fez ter certeza sobre a necessidade de o professor ler os textos literários, previamente, para engajar os estudantes na leitura. E também confirmou minhas inquietações metodológicas. Precisei de tempo - uma aula dupla no início do bimestre para distribuir os livros e explicar o funcionamento da atividade, o bimestre quase inteiro e algumas checagens tímidas sobre o andamento da leitura dos livros, e quatro aulas para realizar o círculo de leitura; além das horas em casa para ler os livros que eu não conhecia. Precisei atribuir nota a essa atividade, e um valor significativo inclusive, para tentar motivar as turmas, o que quer dizer que precisei estabelecer critérios claros sobre porquê e como a nota iria ser distribuída. Precisei fazer escolhas ao priorizar esse evento literário e remanejar ou abreviar conteúdos combinados para a série, a fim de ter aulas livres para a execução do círculo de leitura.

Logo, esse é o tipo de mediação de leitura defendido por Petit (2009) e acredito que tenha sido efetivo, pois muitos estudantes buscaram ler os livros de outros grupos após a discussão. Por outro lado, é humanamente impossível um professor do Ensino Médio, na escola pública, trabalhar desse jeito mais de uma vez por ano. Acrescento, por isso, mais uma definição para a lista do para que **não** serve um professor de literatura - não serve para extrapolar seu limite pessoal numa cruzada de sempre tentar proporcionar experiências literárias grandiosas aos estudantes.

Um adendo essencial, neste ponto, é falar mais um pouco a respeito do enredo do filme que citei no início da seção *Escritores da liberdade*, que foi meu filme de inspiração por muitos anos; mas que hoje eu vejo, também, com um olhar mais crítico, como um alerta aos professores sobre limites. A protagonista Erin começa a trabalhar em outros lugares (loja de roupas e restaurante) para ter dinheiro para comprar os livros que desejava trabalhar com seus estudantes e para proporcionar passeios a eles; ela sofre processos administrativos na escola em que trabalhava porque desafiou seus superiores hierárquicos; passa por um divórcio que também teve a contribuição da dedicação total aos alunos e nula à sua vida pessoal. É uma trajetória inspiradora porque ela salvou a vida de uma turma desacreditada, na qual seus estudantes estavam fadados a ter uma vida que passava pela criminalidade e pela falta de perspectiva. Tudo deu muito certo na autobiografia e no cinema.

Na realidade, possivelmente, essas ações que superam um limite profissional aceitável gerariam uma professora exausta. Professores exaustos não ensinam literatura, não promovem

[3] Personagem do livro de José Mauro Vasconcelos, O meu pé de laranja lima.

mediação de leitura nem formam leitores e, geralmente, usam da avaliação como confirmação de sua posição de poder ou motivação pelo medo e acabam aumentando uma aversão à leitura que já é comum aos alunos da atualidade. Dito isso, é fundamental a concepção que prega um equilíbrio entre estratégias de engajamento que funcionam, pois fogem do tradicional, e uma via de trabalho que seja mais cômoda para o professor e respeite os limites profissionais e humanos.

Tudo isso está ligado à motivação dos estudantes no ambiente escolar e à efetividade de mediações de leitura que consigam promover essa motivação. Um adendo importante é que mesmo que os currículos das licenciaturas prevejam disciplinas como psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação, acabam falhando nessa etapa da formação de professores. A compreensão de que alguns processos, como a leitura e a motivação, essenciais para a prática escolar, são afetados por aspectos cognitivos, não é suficientemente abordada nos cursos de Letras.

Pesquisadores como Evely Boruchovitch (UNICAMP) e José Aloyseo Bzuneck (UEL), que desenvolveram estudos importantes sobre motivação em sala de aula e aprendizagem autorregulada, só me foram apresentados quando eu já era professora efetiva há alguns anos e busquei um curso na Escola de Aperfeiçoamento e Formação de Professores (EAPE/DF). Ambos fazem pesquisa sobre motivação em ambiente escolar e esses resultados não chegam aos professores da educação básica.

Um dos conceitos sobre motivação que mais interessa a esta pesquisa está presente no livro *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea,* de Burochovitch e Bzuneck (2000). Na obra, eles defendem que, embora a motivação intrínseca (espontânea, interna) seja a que mais produz impactos positivos na vida dos estudantes, o ambiente escolar demanda as motivações extrínsecas (despertadas pelo outro), que devem ser um ponto de partida para atividades complexas, a exemplo da leitura literária. Isso corrobora a questão de que a avaliação, processo obrigatório dentro do ambiente escolar e de responsabilidade do professor, pode ser posicionada como um elemento motivador para que o estudante pelo menos faça uma tentativa de diálogo com o texto literário.

Finalmente, compreendo que toda essa discussão me proporcionou a construção de uma resposta à grande questão posta nesta seção: Pra que serve um professor de literatura? Serve para atuar como mediador entre o texto literário, sobre o qual deve ter expertise, e os estudantes. Essa mediação vai ser feita a partir de uma autocompreensão sobre a igualdade da sua posição intelectual em relação às turmas. No entanto, essa auto reflexão precisa vir acompanhada da consciência de que proporcionar uma sala de aula que privilegie o diálogo e encontro, mesmo

ante desafios como superlotação e falta de material, não significa permissividade ou falta de método. Os alunos são tão inteligentes quanto o professor, mas ele tem mais experiência - leitora e de vida.

A conclusão deste capítulo, então, é que um professor de literatura serve pra tudo e ao mesmo tempo pra nada, assim como a Literatura. Ou, com as palavras de Manoel de Barros:

> O que resta das grandezas para nós são os
> desconheceres - completou.
> Para enxergar as coisas sem feitio é preciso
> não saber nada.
> É preciso entrar em estado de árvore.
> É preciso entrar em estado de palavra.
> Só quem está em estado de palavra pode
> enxergar as coisas sem feitio (Barros, 2010, p. 363).

Assim, diante de todas essas concepções que descrevem a serventia do professor de literatura, minha aposta é de que a avaliação possa passar de problema a ferramenta, auxiliando o docente a mediar e motivar a leitura a partir de estratégias que beneficiem a ele e aos estudantes. É com base nessa hipótese que vamos discutir, no capítulo seguinte, as fronteiras entre o pensamento e a realização.

Capítulo 2 – O pensado e o realizado

Lenta música
puxa memória
se vem rápida, grita emoção
conhecer, conhecer pra lembrar
perguntas azuis aí vão!

Acessando minhas lembranças, mesmo as mais antigas, percebo que um denominador comum é que eu sempre tive problemas com perguntas sem respostas. A literatura e o ato de ler me proporcionaram respostas em uma tenra infância e também na confusa adolescência, depois disso, talvez, eu tenha perdido aquela primeira inocência leitora que Sontag (1987) defende com ferocidade ao se posicionar a favor da experiência estética em detrimento da interpretação. Intrigante, então, é o fato de eu me inspirar em uma professora que tem as perguntas em lugar de apreço, fato que, em conjunto com outros menos interessantes, me levou a pensar uma dissertação que sempre perguntasse e somente às vezes respondesse.

Logo, a pesquisa bibliográfica que orienta este capítulo parte de questões menos vibrantes que as vermelhas, presentes no capítulo anterior, mas que remetem a uma imensidão que vai da calmaria à fúria representadas pelo azul. Para essas infinitas perguntas apresentarei algumas respostas, arduamente construídas entre a teoria e a prática.

Ao refletir sobre a fronteira robusta, mas nublada, que separa o que é pensado do que é realizado, em se tratando da combinação de leitura literária e espaço escolar, percebo que existe uma variação esdrúxula nas opiniões do senso comum sobre a literatura. As convicções podem até se revezar entre a extrema relevância do texto literário e sua inutilidade, a depender de fatores sociais como classe, ideologia e época histórica.

Regina Zilberman (1991) em seu clássico livro *A leitura e o ensino da Literatura* apresenta uma relação histórica entre leitura e sociedade, construindo uma linha temporal em que primeiro a literatura é destinada à nobreza e negada aos demais; após o Iluminismo e a Revolução industrial, é cooptada pela burguesia, que lhe confere uma utilidade social; e, por fim, na modernidade, vive extremos entre a popularização e a elitização. Desse modo,

> A verificação das relações entre a leitura e o contexto histórico sugere que o hábito de ler, ainda que consista numa ação individual, somente pôde se expandir e se afirmar, quando se impôs um certo modelo de sociedade: a do capitalismo, cuja economia sustenta-se no crescimento industrial e num sistema democrático (Zilberman, 1991, p.37-38).

Expandindo as afirmações de Zilberman (1991) para os dias atuais, posso dizer que os extremos vividos pela literatura demarcam a visão do senso comum sobre esse tipo de leitura.

A partir das classes sociais, por exemplo, é possível compreender que as elites econômicas julgam a literatura como inútil, pois a submetem à lógica de mercado, mas, ainda assim, querem estar em posse dela como um bem de consumo que carrega apreço social. Se pensarmos nas ideologias, como o marxismo, a Literatura posiciona-se em um lugar de disputa de poder – ou serve à classe dominante ou a desafia –, logo, ler literatura se torna vital para compreender e mudar as estruturas sociais. Assim, as diversas visões sobre o texto literário representam todas as particularidades vividas pela sociedade, que impactam diretamente na relação entre o que é teorizado e o que acontece na prática escolar.

Dentre esses tantos contrastes, uma constante singular desponta ao analisarmos uma visão mais geral sobre o texto literário – a indagação sobre o que é ser um leitor. Tanto as teorias literárias quanto a escola trabalham com uma imagem do que seja um leitor e o adjetivam conforme suas convicções e necessidades - crítico; implícito; modelo; real; literário; fruidor; competente; casual; exigente; digital; fragmentado e etc.

Ricardo Piglia, em *O último leitor*, nos provoca ao dizer que "Não nos perguntaremos tanto o que é ler, como quem é aquele que lê (onde está lendo, para quê, em que condições, qual é a sua história)" (2006, p.15). O texto, então, não está completo sem o leitor e embora questões teóricas como recepção e efeito não estejam presentes no imaginário social, há essa compreensão de que é preciso que existam, logo, que se formem leitores. Ser leitor também passa por estereótipos e motivações características, e essas constatações alcançam a escola e o valor atribuído a quem se configura como leitor.

A própria obra literária, na construção de seus personagens e de sua relação com a leitura, reproduz os estereótipos sobre os leitores. Desde textos clássicos, como *Dom Quixote*, há uma ligação tênue entre leitura e loucura, ou o que a sociedade dita como sendo loucura, mas só um leitor enxerga. A quebra das expectativas sociais também é cativa a alguns leitores da ficção, em especial mulheres, como Luísa, de *O primo Basílio*, que lê romances sentimentais que a levam a idealizar o amor e cair nas investidas de seu primo, mesmo sendo casada. Ou Ema Bovary, da obra *Madame Bovary*, uma das leitoras mais famosas da ficção, que não se contenta com sua vida real e busca emoções, traindo o pacato marido, decisão que a leva ao final trágico, alimentado, em parte, pelo hábito de ler. No caso da protagonista de Flaubert, muito já foi discutido pela crítica, inclusive com o estabelecimento do termo Bovarismo, usado tanto pela teoria literária quanto pela psicologia.

Brito (2023), em sua dissertação "E eu não sou uma leitora? Em defesa da falha na leitura", faz a comparação entre duas leitoras representadas na literatura — Emma Bovary e Bella Swan[4] — que acabam tendo seu aspecto leitor reduzido a uma falha na capacidade de diferenciar o ficcional do real. Delineando como a imagem da mulher leitora está fortemente ligada à perdição e ruína desde a obra realista até os dias contemporâneos, Brito (2023) defende que essa pretensa falha na leitura "É um elemento inerente do leitor – seja do leitor crítico, seja do leitor personagem, seja do leitor real" (p.114).

Entre a loucura e a clareza, a rebeldia e a libertação que circundam a imagem do leitor, também existe o protótipo da inteligência acumulada por aqueles que leem. Para pensar em exemplos mais atuais, posso citar Hermione Granger, da saga *Harry Potter,* sempre apontada como aquela que resolve os problemas e sabe as respostas; ou Rory Gilmore, da série estadunidense dos anos 2000 *Gilmore Girls*, leitora ávida que até hoje inspira listas de livros lidos pela personagem durante os episódios.

Dentre todos os leitores ficcionais com os quais tive a honra de me encontrar durante a vida, os que mais me instigam são os de Italo Calvino. Tanto em *Um general na biblioteca* (2001) quanto em *Se um viajante numa noite de inverno* (1999), me deparo com leitores multifacetados e confusos que, penso eu, se parecem mais com os leitores reais e suas dúvidas, desde a melhor posição para ler, ou a perspectiva de ler várias obras ao mesmo tempo, por prazer ou para alimentar o intelecto, chegando até a real possibilidade de que a leitura seja transformadora quando adentramos a "floresta dos livros" (2001, p.76).

Deslocando-me do território ficcional e de suas possibilidades tão complexas, me pergunto qual seria a imagem do leitor se analisarmos textos jornalísticos ou até mesmo publicações acadêmicas. Ao fazer uma pesquisa, por palavras-chave, utilizando a ferramenta de busca na internet, Google, que opera bilhões de pesquisas diárias, encontro inúmeras fontes para a entrada "pesquisas sobre leitura literária". É claro que não posso deixar de refletir sobre os resultados que são destinados a cada usuário e nas análises, cada vez mais particulares, feitas pelas *Big Techs* e seus algoritmos, no entanto, mesmo que minhas buscas gerais tenham um direcionamento específico, a quantidade de fontes que discutem a leitura literária e o leitor é impressionante.

[4] Bella Swan é uma personagem da saga de romances da autora Stephenie Meyer, iniciada pelo livro Crepúsculo (2008).

Câmara Brasileira do Livro (CBL)
https://www.cbl.org.br › 2024/11 › mais-da-metade-dos...

Mais da metade dos brasileiros não lê livros, aponta ...

22 de nov. de 2024 — País perde quase 7 milhões de leitores em quatro anos, segundo a 6ª. edição da Retratos da **Leitura** no Brasil, única **pesquisa** nacional que ...

Jornal da USP
https://jornal.usp.br › Atualidades

Hábito de leitura no Brasil perde espaço para redes ...

5 de jun. de 2025 — Em quatro anos, houve uma redução de cerca de 6,7 milhões de leitores no Brasil. É o que mostra a sexta edição da **Pesquisa** Retratos da **Leitura**, ...

PORTAL DE PERIÓDICOS UERN
https://periodicos.apps.uern.br › RECEI › article › view

REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A LEITURA ...

de ICF da Silva · 2024 — Resumo. **Esse artigo traz reflexões em torno da leitura literária** levando em conta a leitura enquanto um ato fundamental para o desenvolvimento e ...

Senado
https://www12.senado.leg.br › infomaterias › 2025/10

Cultura da leitura em declínio e o avanço do ...

24 de out. de 2025 — Os dados da **pesquisa** indicam que, além da redução do hábito da **leitura**, houve declínio na compreensão do que se lê: 36% dos entrevistados ...

CNN Brasil
https://www.cnnbrasil.com.br › Stories

Apenas 20% dos brasileiros usam tempo livre para ler ...

2 de ago. de 2025 — A taxa de não leitores que não gostam de ler subiu de 22% para 29%, e o número de pessoas que dizem gostam um pouco de ler caiu de 31% para 26%.

G1
https://g1.globo.com › educacao › noticia › 2026/02/06

Leitura tem queda dramática – e preocupante – pelo mundo

6 de fev. de 2026 — Uma **pesquisa** da Escola de Saúde Pública de Yale descobriu, por exemplo, que quem tem o hábito de **leitura** vive, em média, 23 meses a mais que ...

www.gov.br
https://www.gov.br › cultura › pt-br › assuntos › pnll

PNLL - Plano Nacional de Livro e Leitura - Portal Gov.br

há 6 dias — Ministério da Cultura lança página do Plano Nacional do Livro e **Leitura** com painel interativo e acesso a políticas do setor. Plataforma reúne ...

Figura 2 – Resultados de busca para “pesquisas sobre leitura literária” / Fonte: Google, captura de tela realizada pela autora (2026).

Dentre pesquisas acadêmicas, artigos de órgãos governamentais e reportagens, os resultados da busca demonstram que há predominância de uma centralidade nos leitores e em sua fatídica “diminuição”. Essa perspectiva, que me parece estar disseminada e povoar o imaginário comum, assevera os receios de Todorov, defendidos em seu livro *A literatura em perigo*, de 2009.

O autor enuncia que a literatura está morrendo porque os leitores estão deixando de existir, dentre outros fatores, graças à escolarização excessiva do texto literário. Para Todorov (2009, p.27) o ensino não está centrado na alteridade da obra, tampouco em como ela move o leitor, e sim em disseminar as concepções da crítica literária vigente. Ele vê essa tendência como equivocada e afirma que estudar teoria literária é um método basilar nos cursos de Letras, mas não no ensino regular — espaço soberano em promover o contato com o texto literário em si.

Tenho ressalvas em relação a essa discussão sobre a literatura estar em perigo. A questão da centralidade do texto literário na escola, em detrimento de outros aspectos, é um ponto-chave da crítica de Todorov (2009) e também desta dissertação, além de figurar nos trabalhos de Eco (2015) e Cosson (2021). Contudo, acredito que a literatura nunca tenha circulado tanto na sociedade quanto nos tempos atuais, então, falar sobre seu possível desaparecimento, me parece um discurso reducionista e um pouco salvacionista. Penso que a literatura possa só estar mudando, continuamente, de lugar social.

Sendo assim, faço também uma mudança estratégica e diminuo meu arco de pesquisa, procurando em espaços mais especializados, como repositórios de universidades. O resultado é um número considerável de trabalhos sobre leitura, leitor e literatura na escola. Posso concordar com Todorov (2009) sobre a existência de uma crise, que está justamente no encontro entre a obra literária e o ensino, mas tantas pesquisas sobre o assunto confirmam a ideia de que a literatura existe de modo mais amplo e complexo apesar das crises.

No repositório de teses, dissertações e produtos pós-doutorado da UnB, apenas no Programa de pós-graduação em Literatura, há 799 trabalhos publicados, dentre os quais, considerando apenas a vista dos títulos, vejo referências ao leitor, sua formação e ao ambiente escolar pelo menos em dois trabalhos a cada página. Duas dissertações me chamam atenção tanto por seus temas em comum, quanto pela diferença de mais de uma década entre as publicações: “Os atravessamentos afetivos da literatura na vida do professor leitor”, de Silva

(2024) e “Entre o obrigatório e o proibido : a literatura e o leitor em livros didáticos de Língua Portuguesa para Ensino Médio”, de Diniz (2012). Ambas as autoras, apesar de partirem de pontos e análises diferentes, dissertam sobre a leitura ser transmitida e não ensinada e trazem à luz a figura do professor. Diniz (2012) destaca que o professor deve “transmitir sua paixão” aos estudantes e Silva (2024) aprofunda esse conceito ao apostar na identidade afetiva do professor leitor como o vetor desse “contágio” do hábito de leitura.

Essa consulta nos oferece dados para que possamos afirmar a existência de uma reflexão, tanto em nichos especializados quanto no geral, sobre a leitura literária e o papel da escola nessa mediação/formação de leitores. Porém, entre o pensado e o realizado, há impossibilidades incisivas e a avaliação é uma delas. Se variadas pesquisas acadêmicas discutem a dinâmica entre a subjetividade literária e a sistematização escolar, por que o cenário ainda é o mesmo? Como um professor de literatura vai abandonar o ensino da historiografia literária se esses conhecimentos são exigidos em documentos curriculares e posteriormente em avaliações de larga escala? Essa ação drástica é a melhor escolha para lidar com os problemas que decorrem da necessária didatização da literatura na escola?

E mais, existe uma fissura entre o discurso social de que é preocupante a não formação de leitores e a prática ordinária de que conhecimentos técnicos, que apresentam utilidade aparente, sempre se sobrepõem às obras artísticas. Teresa Colomer (2007) já nos alerta sobre esses aspectos conflituosos em *Andar entre livros: a leitura literária na escola*:

> [...] quando a sociedade se queixa de que os meninos e as meninas não leem, parece que se lamenta de não os ver sentados com uma obra literária nas mãos, mas o que se temem é que não dominem a língua escrita, de maneira que não tenham êxito na escola e comprometam com isso sua ascensão social. Pensa-se, pois, na função utilitária da leitura própria das sociedades alfabetizadas, um objetivo que inclui aspectos tão distintos como o uso cotidiano do escrito ou o acesso à informação e ao conhecimento (Colomer, 2007, p.34).

Refletir, então, sobre a posição que a literatura ocupa tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto perante a sociedade é imperativo para essa e diversas outras pesquisas na área. É possível perceber, por exemplo, que a atualidade desdobra uma disputa social sobre quem tem direito, como e onde falar sobre literatura.

O Brasil, que figura em listas internacionais como um dos maiores consumidores de redes sociais[5], tem um nicho de influenciadores digitais que trabalham com livros literários.

[5] Notícia veiculada pela Forbes Brasil (https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/)

Denominados, a depender da rede, como *booktubers*, *booktokers* e *bookinstagramers,* eles influenciam o grande público leitor, em especial os jovens. O surgimento desses novos agentes acirra uma discussão sobre a quem é de direito falar sobre literatura; leitores reais (ou que aparentam ser reais, e que mantém uma relação mais estreita com os jovens) ou professores e críticos em literatura, com sua fala especializada.

Sim, os professores de literatura têm formação e deveriam compreender, mediar e saber comunicar melhor questões literárias aos leitores não especializados. A questão é: existe interesse e possibilidade concreta de realizar esses diálogos no ambiente escolar? Nas escolas de ensino básico há um lugar de destaque ou ao menos reservado para a literatura? Ou a gramática ainda é considerada como tópico principal nas sala de aula de Língua Portuguesa? Que espaço é reservado para o texto literário em materiais importantes como documentos educacionais (BNCC e currículos) e políticas de avaliação (ENEM, PAS, etc)? Existe um interesse em promover essas discussões agregando escolas, universidades e políticas educacionais?

Além de todas essas indagações, que vão direcionar o rumo do capítulo, nossas questões centrais são: como avaliar ou pensar uma avaliação para a mediação literária na escola, levando em consideração os espaços que o texto literário consegue ocupar, tanto no imaginário quanto na realidade? Se a literatura é mais ou menos importante na escola e para a sociedade, o processo avaliativo não precisa acompanhar essa percepção?

2.1 Formar leitores, incentivar a leitura literária ou aplicar prova?

A leitura, de modo geral, ainda está em lugar de evidência em nossa sociedade, e a escola é o espaço destinado a essa aprendizagem sistematizada. Aprender a ler é uma competência essencial desde que a educação formal foi estendida à grande massa populacional, mas ler é diferente de ler literatura e para Colomer (2007, p.35) “ambas as coisas nunca se encaixaram bem”. O desalinho entre as ações parte de uma falta de compreensão sobre o quão complexo é o processo de leitura para o ser humano, o que torna a relação entre seus distintos usos espinhosa em diferentes aspectos, especialmente no ambiente escolar.

A associação entre formar leitores e formar leitores literários segue não pacificada e podemos analisá-la a começar pela expressão “formação de leitores”, que aparece como uma responsabilidade fundamental, embora não exclusiva, da escola. Objetivamente, é natural

compreendermos que formar um leitor significa ensinar alguém a ler (decodificar e compreender), fazer com que o estudante tenha acesso à cultura letrada, por meio do domínio de símbolos e convenções da escrita. Entretanto, a expressão permanece, de maneira geral, estreitamente ligada à imagem do leitor literário, discutida na seção anterior. Essa concepção faz com que a responsabilidade passe do ato de dar acesso à compreensão da escrita para o ato de promover o aumento no número de pessoas que praticam a leitura de obras literárias. Temos aqui ações distintas, mas compulsoriamente interdependentes.

Ambas as definições acabam afetadas pela segmentação do conhecimento, estimulada pelo sistema educacional em vigência, que pressupõe uma espécie de "divisão de tarefas" inerente a indivíduos diferentes. Ao pedagogo corresponderia o conhecimento da prática de alfabetização; ao linguista a compreensão do processo cognitivo da leitura e ao estudioso de literatura o domínio da seleção e significação da estética literária. O problema é que, na educação básica, o professor a quem é atribuída a responsabilidade por essa formação do leitor (pedagogos e professores de Língua Portuguesa) precisa ter a qualificação para associar essas habilidades, competência interdisciplinar complexa, que os cursos de licenciatura enfrentam dificuldades para cultivar junto aos futuros professores.

Deixo claro que não estou defendendo a extinção das especialidades, há a real necessidade, e por que não vontade, de seguir uma linha de estudos particular para desempenhar papeis sociais. Quando escolho cursar o mestrado em Literatura em detrimento dos programas de Linguística ou de Educação, eu sinalizo uma tendência pessoal e teórica, ação mais do que válida. Contudo, também é necessário perceber que escolha teórica não significa isolamento completo das pesquisas, sendo as conversações interdisciplinares essenciais para discussões complexas como a que procuro promover neste trabalho. A compreensão sobre todos os parâmetros que estão envolvidos no processo de leitura é crucial, uma vez que nos aproxima da reflexão sobre o objetivo escolar imbricado na expressão formação de leitores.

Em relação aos aspectos cognitivos, por exemplo, só comecei a pensar com profundidade sobre a dificuldade que é o processo de leitura a partir do momento em que ministrei aulas para turmas de sexto ano. Eu, uma professora recém formada na faculdade de Letras, com as mais inovadoras teorias literárias e linguísticas em mente e uma aprovação em concurso efetivo aos 22 anos, precisei "concluir" ou "reforçar" a alfabetização de estudantes de 11 e 12 anos que compunham minhas turmas e não sabiam decifrar as palavras. Um dos problemas nessa prática é que eu não sou alfabetizadora e posso até ter causado mais desalinho

no processo de leitura dos estudantes. Há problemas quando associamos boa vontade à falta de ferramentas pedagógicas.

Desta experiência inicial pude inferir que formar um leitor, fazer com que um indivíduo leia com fluência e compreenda os significados do que está lendo, é de responsabilidade da instituição escola e, embora não devesse, pode ser delegada a mim, uma professora de área específica, por exemplo. Mas qual será a taxa de efetivo sucesso nessa atribuição? Como lidar com realidades que driblam as estatísticas educacionais? O que eu espero ao pedir que um estudante do sexto ano leia um texto de duas páginas, se seu ritmo de leitura está em torno de 11 palavras por minuto? Onde eu deveria ter ao menos tido contato com possíveis respostas a essas questões?

Na universidade, mesmo considerando que tive uma boa formação no curso de Letras, estudei uma disciplina sobre desenvolvimento e aprendizagem, outra sobre aquisição de línguas e duas sobre práticas pedagógicas, além dos diversos estágios e laboratórios. Nenhuma delas ou qualquer outra me preparou para alfabetizar. Eu sabia que meus estudantes ainda liam em sílabas, o que afetava a compreensão semântica e pragmática geral, e reconhecia que uma das dificuldades ortográficas eram os pares mínimos oclusivos (p/b; v/f), conhecimento fonético em ação. Mas como resolver esses problemas e ainda vencer meu conteúdo?

Assim, conforme essas perguntas azuis infinitas pairavam sobre minha prática profissional e, posteriormente, sobre minha pesquisa acadêmica, fui apresentada a uma obra recente, escrita pela professora Maryanne Wolf (2024), e traduzida, no Brasil, como *O cérebro leitor*. A discussão apresentada no livro parece partir de uma premissa elementar, eu diria até já propagada pelo senso comum, “ler é uma atividade árdua”. Mas esse princípio passa por uma espécie de reciclagem, propiciada pelos estudos neurocientíficos, e se torna “ler não é uma atividade inata ao cérebro humano, logo, sua execução é difícil” (2024, p.16).

Ao começar uma reflexão sobre as conversações que precisam existir entre áreas distintas logo após realizar uma discussão hermenêutica envolvendo a escola, a leitura, o leitor e a avaliação, acredito que o estudo de Wolf (2024) contribui de maneira indispensável para a problematização da pedagogia do exame. Deste modo, pensar questões biológicas e sociais em conjunto me leva à conceber novas perguntas. Se o cérebro leitor vai se modificando e desenvolvendo com a prática, a avaliação da leitura literária não deveria estar focada em compreender esse processo? Como cobrar memorização nas aulas de literatura se tornou mais

importante do que o contato com o próprio texto, elemento que, de fato, contribui para a adaptação cerebral?

Os estudos sobre o cérebro humano e as áreas educacionais flertam há algumas décadas e essa intersecção já nos proporcionou uma melhor compreensão sobre motivação, aprendizado, emoções, desenvolvimento, linguagem e mais recentemente sobre a leitura. A faculdade da linguagem, de Noam Chomsky, e as fases do desenvolvimento cognitivo, pensadas por Jean Piaget, por exemplo, são amplamente aceitas e utilizadas pelo sistema educacional brasileiro. Ambas estudam funções inatas do cérebro, ou seja, aparatos que todos os seres humanos herdam e transmitem geneticamente - nascemos com a capacidade de adquirir uma língua, nascemos com a capacidade de ter um desenvolvimento cognitivo. Claro, essa generalização já é um problema, pois desconsidera diversidades cerebrais e genéticas como a dislexia e o autismo, no entanto, a premissa geral é um ponto de partida.

A questão torna-se instigante para a discussão que proponho nesta dissertação, quando Wolf se baseia em pesquisas de neurocientistas franceses e pensa uma expansão para elas, nos levando à conclusão de que não nascemos com um aparato biológico destinado à aquisição da língua escrita. Então, se aprendemos a ler e a escrever, há uma transformação cerebral que só é possível pela "neuroplasticidade", a capacidade biológica que o cérebro humano tem de moldar e remodelar suas estruturas a fim de responder às experiências (Wolf, 2024, p.20).

A leitura, consequentemente, é uma criação social que se impôs e, para utilizá-la, nosso cérebro precisou se adaptar a nível sináptico, utilizando-se de uma reciclagem de neurônios especializados. Isso significa que uma pessoa que não sabe ler tem o cérebro estruturalmente diferente de um indivíduo que já é leitor. Portanto, a frase "ler transforma as pessoas" se desprende do campo figurado e também pode ser utilizada como constatação literal.

Além disso, Wolf (2024) demarca estágios a serem atravessados pelo leitor, os quais são representativos das mudanças dinâmicas e inconscientes no processo de desenvolvimento da leitura: "(1) pré-leitor emergente, (2) leitor iniciante, (3) leitor decodificador, (4) leitor fluente com domínio da compreensão e (5) leitor experiente" (p.172). Esses estágios vão desde a criança que só percebe a leitura pelos olhos e pela voz dos adultos e chegam até um leitor maduro, capaz de ler e processar tão rapidamente que lhe sobra tempo para conjecturar e sentir sobre o que leu. A essa evolução Wolf (2024) chama de "dom do tempo", e seu estudo afirma em diversos momentos que a modificação cerebral promovida pelo ato de ler precisa ser experienciada e treinada para continuar se desenvolvendo.

Em uma das passagens iniciais do livro de Maryanne Wolf há um desafio ao leitor, que envolve a proposição de ler o mais rápido possível um trecho de Proust, sem perder os significados inerentes a ele. É a partir desta proposição que a autora marca o texto literário de Proust como leitura que exige um leitor experiente, capaz de empregar e "acionar uma série de operações mentais e cognitivas: atenção, memória, além de processos visuais, auditivos e linguísticos" (2024, p.26) para obedecer ao comando e realizar uma leitura rápida e produtiva. Reproduzirei essa experiência de Wolf aqui, com outro excerto literário e com outras intenções, mas o comando básico é o mesmo: leiamos o mais rápido que conseguirmos, sem perder de vista o sentido geral desse fragmento de *Grande Sertão Veredas*:

> Quem é pobre, pouco se apega, é um giro-o-giro no vago dos gerais, que nem os pássaros de rios e lagoas. O senhor vê: o Zé-Zim, o melhor meeiro meu aqui, risonho e habilidoso. Pergunto: — Zé-Zim, por que é que você não cria galinhas-d'angola, como todo o mundo faz? — Quero criar nada não... — me deu resposta: — Eu gosto muito de mudar... [...] Belo um dia, ele tora. Ninguém discrepa. Eu, tantas, mesmo digo. Eu dou proteção. [...] Essa não faltou também à minha mãe, quando eu era menino, no sertãozinho de minha terra. [...] Gente melhor do lugar eram todos dessa família Guedes, Jidião Guedes; quando saíram de lá, nos trouxeram junto, minha mãe e eu. Ficamos existindo em território baixío da Sirga, da outra banda, ali onde o de-Janeiro vai no São Francisco, o senhor sabe (Rosa, 2006, p.42-43).

Para um leitor que que possui doutorado na área da literatura, já conhece esse texto e as especificidades do autor, fazer uma leitura ágil e atenta destas 138 palavras é um processo cognitivo já automatizado. Tal fato leva esse leitor experiente a evocar experiências divididas em categorias diversas. De memória - com o livro, com o autor, com alguma situação pessoal que envolve o campo, galinhas d'angola ou uma mudança com a mãe. De análise - a respeito dos colchetes e dos trechos do livro que foram suprimidos; da cadência das palavras, da estrutura sintática, ou, mais provavelmente, sobre a intenção da mestranda ao inserir esse fragmento em meio a uma discussão sobre a biologia cerebral da formação de leitores. Talvez as associações fujam para outro lugar que não me ocorreu, mas não imagino que tenha ocorrido estranheza e dúvida em relação às construções textuais, ao vocabulário, à compreensão das vozes textuais e ao próprio sentido do texto.

Se eu faço essa mesma proposição em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio (a série final do ensino básico) a situação se apresenta de maneira diferente. Há problemas, por exemplo, com as expressões "meeiro"; "tora" e "baixío" que vão travar leitores menos experientes. Mesmo com a marcação dos diálogos e da narração de Riobaldo, com o uso de travessões, acaba surgindo a dúvida sobre a história da mãe ser do narrador ou de Zé-Zim. Além disso, essa escolha de corte textual deixa de fora a conversa que está sendo narrada entre Riobaldo e Diadorim sobre suas mães, pais e a natureza dos homens em serem errantes.

O trabalho de leitura com autores como Guimarães Rosa é desafiador porque essa literatura foge do padrão de construção textual ao qual a maioria dos estudantes dessa faixa etária já teve acesso. O trecho escolhido, excepcionalmente, é uma das passagens mais simples em constituição estilística, vocabular e conotativa. Como apresentar, então, a esses cérebros leitores jovens, a leitura de um livro de 500 a 600 páginas (a depender da edição) que desafia as estruturas treinadas por eles durante os anos anteriores de escolarização?

O currículo e os documentos norteadores da educação básica brasileira presumem o concluinte do ensino básico como um leitor experiente. Ou seja, que no terceiro ano do Ensino Médio tenha experiência cognitiva para explorar textos ambíguos e intrincados como *Grande Sertão veredas*. Posso presumir que minhas turmas têm essa experiência quando pergunto, no início do ano, quem já leu um livro literário por completo e recebo como resposta mãos abaixadas e olhos esbugalhados de vários estudantes? Ter experiências literárias ao longo dos onze anos que precedem o ingresso no último ano do Ensino Médio também é uma necessidade cognitiva.

A questão da experiência é pontuada com veemência por Wolf, uma vez que a eficiência da "dimensão semântica da leitura depende das riquezas que já armazenamos" (2024, p.27). É possível depreender, assim, que embora, em geral, o estudante do Ensino Médio não tenha a mesma intensidade de experiência com Guimarães Rosa, tal qual o professor universitário que o estudou por anos, ele deveria, no mínimo, como leitor experiente, já ter sido apresentado a textos que contêm neologismos, aforismos, fragmentação de vozes narrativas. Essa experiência prévia evitaria a estranheza e rejeição inicial que percebo ao introduzir tais textos às minhas turmas.

Assim, é essencial compreender que a leitura, biologicamente, não acontece nem se desenvolve de uma hora pra outra. O ato de ler é uma invenção social, mas só é realizado a partir de uma capacidade cerebral que precisa ser treinada ao longo do tempo, afinal:

> Poucas invenções fizeram mais para preparar o cérebro e nossa espécie para o seu próprio avanço. À medida que o letramento se generalizou em uma cultura, o ato de ler tornou-se silencioso convite para cada leitor ir além do texto; ao fazê-lo, impulsionou ainda mais o desenvolvimento intelectual do indivíduo e da cultura. Essa é a generatividade da leitura, enraizada na biologia e cultivada pelo intelecto, que representa o fruto imensurável do tempo proporcionado pelo cérebro (Wolf, 2024, p. 307).

Neste recorte, presente nas páginas finais do estudo de Wolf, há a menção a outro termo que é caro à argumentação aqui proposta: letramento. A compreensão do que seja contribuir para o letramento de um estudante, a partir da literatura, passa pela conceituação deste termo.

As bases neurocientíficas e evolutivas discutidas em Wolf (2024) colaboram e complementam as dimensões sociais e pedagógicas que serão discutidas a seguir.

Por isso, ao compreender o árduo trabalho cognitivo exigido dos estudantes para que eles alcancem o status de leitor experiente, é possível, como professores e pesquisadores, tencionarmos o poder das relações biológicas e ambientais sobre as aulas de literatura. O fato de pensar sobre esse poder me faz capaz de rascunhar, ao menos, uma resposta em meio a tantas perguntas: As instituições escolares de ensino básico são, efetivamente, responsáveis pelo letramento dos indivíduos e como tais precisam desenvolver uma visão interdisciplinar desse processo.

Essa responsabilidade compreende as duas faces da expressão "formação de leitores" aqui explorada: formar pessoas que sabem ler e que, ao longo da vida, continuam lendo textos cada vez mais desafiadores - prateleira onde estão os textos literários. Com essa resposta inicial, podemos nos deslocar para uma discussão sobre como a formação de leitores está acontecendo no papel e na prática dentro da escola, pensando primeiramente nos documentos e políticas educacionais.

A BNCC (2018) e o Currículo em movimento do DF (2014, 2018, 2022) — documentos que orientam o sistema educacional do Brasil e do Distrito Federal — apresentam uma concepção de que além de promover a alfabetização a escola deve buscar o letramento dos indivíduos. Já introduzi o termo a partir da perspectiva de Rildo Cosson (2021), que aplicou o conceito especificamente ao campo da literatura, mas ao pensarmos em currículo e, posteriormente, em objetivos de avaliação, é preciso ponderar sobre uma representação mais ampla. A fim de contribuir para essa reflexão, analisemos excertos retirados dos documentos orientadores mencionados:

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos **letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p.67 e 68, grifo meu).
>
> Os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental apresentados nas normativas pedagógicas da SEEDF, pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013), visam: 2. promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos **letramentos**; (Distrito Federal, 2018, p.9, grifo meu).
>
> A estruturação curricular, em particular quanto ao ensino da Língua Portuguesa, implica determinar um conjunto de habilidades que consiste em objetivos de aprendizagem que procuram proporcionar aos estudantes uma formação voltada para as **interações de conhecimento**. Existe a necessidade de se **construir relações de**

> **sentidos**, seja pela aquisição dos mecanismos linguísticos, pela leitura e produção textual ou pelo enriquecimento cultural contido nas artes literárias e nos mais diversos gêneros textuais [...] O ato de ler e escrever está entrelaçado a distintas modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem, a fala e a música. Os **multiletramentos**, assim, refletem sobre as mudanças sociais e tecnológicas verificadas na sociedade atual (Distrito Federal, 2022, p.50-51, grifo meu).

O termo letramento está em posição de destaque tanto na BNCC (excerto 1), quanto no currículo em movimento do DF para o ensino fundamental (excerto 2). Em ambas as ocorrências, há a pluralização do termo e sua relação direta com as práticas sociais. Já no currículo em movimento do DF para o Ensino Médio (excerto 3), o letramento aparece implícito, mas ainda inseparável das práticas sociais, em expressões como "interações de conhecimentos"; "construir relações de sentidos" e também, renovado, em vocábulos como "multiletramentos". Logo, é possível afirmar que a concepção de letramento está presente nas bases teóricas dos documentos norteadores para a educação básica.

Magda Soares (2009), pesquisadora que popularizou os estudos sobre o assunto no país, defende que é necessário pensar que o letramento é uma condição plural em que o indivíduo não só domina a tecnologia (codificação e decodificação) da leitura e da escrita, mas também é capaz de usar a língua de maneira competente. A competência linguística, ou seja, a compreensão e o uso complexos da língua escrita a partir de contratos sociais estabelecidos pelo grupo ao qual pertence, é um dos objetivos que deve ser alcançado pela escola. Tal constatação me impulsiona a fazer mais perguntas: se dominar os códigos e os usos sociais da língua escrita interfere diretamente na relação do estudante com os textos literários, a avaliação desse processo de letramento não seria imperativa para um professor de literatura? Esse professor é preparado para isso?

Soares (2009) e seu conceito são estudados criteriosamente nos cursos de pedagogia, uma vez que o letramento, para ela, está intrinsecamente relacionado à alfabetização. No DF, por exemplo, a rede distrital pública de educação adota os métodos da autora e implementou, desde 2024, um programa chamado Alfaletrando (referência aos livros de 2009 e 2020 de Soares) para os anos iniciais do ensino básico[6]. É possível depreender, então, que os estudos sobre letramento, no Brasil, já têm uma base consolidada, mas que sua relação com as demais licenciaturas, como Letras, pode ter problemas que interferem na prática dos docentes do ensino básico.

[6] Notícia veiculada pelo site da SEEDF: https://www.educacao.df.gov.br/w/decreto-institui-o-programa-alfaletrando-no-distrito-federal

Deste modo, é importante relacionar o conceito de letramento, que atualmente é parte essencial das pesquisas educacionais, com a definição que estou utilizando de interpretação. Nesta pesquisa, a concepção de interpretação está atrelada ao texto literário e se elabora como uma leitura *atenta e ativa, que tanto preenche lacunas e alcança sentidos rebuscados, quanto desperta sensações e emoções ingênuas, sem forçar o texto a dizer o que não diz.* Logo, posso estabelecer que a noção geral de letramento instituída por Soares (2009) se aproxima das discussões feitas até aqui e as corrobora, além de ampliar o campo de debate ao nos levar a refletir sobre as dimensões individual e social do letramento, já que

> [...] quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p.5), à "simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever". Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita (Soares, 2009, p.66).

A dimensão individual do letramento vai tratar o processo de leitura como o domínio de uma tecnologia, "um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos" (Soares, 2009, p. 68). Essa concepção me leva, diretamente, aos estudos de Wolf (2024) sobre a reciclagem neuronal e a plasticidade envolvidas no ato de ler, mas pode remeter, também, aos conceitos de "faculdade da linguagem", de Chomsky, a encadeamentos lógicos que envolvam a fonética, a fonologia e a semântica, e até mesmo às ideias de Saussure sobre a representação do signo linguístico e seus significante e significado, conhecimentos teóricos abordados nos cursos de Letras. Percebemos, desta forma, que pensar a dimensão individual do letramento dos estudantes é refletir sobre seu processo de alfabetização, seu conhecimento vocabular, suas dificuldades e facilidades cognitivas pessoais, etc. É refletir sobre um processo complexo e interdisciplinar.

Já a dimensão social do letramento vai situar a leitura a partir de duas vertentes: aquela que se fundamenta em seu valor pragmático, como necessário para o efetivo funcionamento na sociedade, ou aquela que se apoia em seu poder "revolucionário", que pode ser instrumento para transformar relações e práticas sociais injustas (Soares, 2009, p. 78). Deste modo, essa dimensão seria responsável tanto pela comunicação efetiva, quanto pela percepção sobre os discursos de poder que regem as sociedades, objetos de estudo da pragmática, análise do discurso e sociolinguística. Pensar a dimensão social do letramento dos estudantes envolve a análise de sua capacidade de compreender e obedecer a um comando escrito de uma avaliação,

mas também de sua competência em fazer inferências sobre, por exemplo, discursos políticos e jornalísticos, fake news e os impactos sociais destas práticas.

A escola e o professor, desta maneira, lidarão com a pluralidade dos letramentos e suas dimensões, considerando que existe uma escala de complexidade que começa na alfabetização (decodificação) e atinge seu mais alto grau justamente nos textos literários. Soares (2009) define que essas escalas representam o *complexo continuum* e que os indivíduos vão estar distribuídos em variados níveis de letramento. Sendo assim, é possível depreender que em uma turma de Ensino Médio, com aproximadamente 40 estudantes, que são confrontados com um texto literário de Guimarães Rosa, por exemplo, haverá diferentes escalas de letramentos. Como mediar uma leitura literária lidando com essa diversidade? As avaliações pensadas, para essas condições, apenas constatarão esses diferentes níveis? Há formação de um leitor literário, quando o texto e sua complexidade afetam a autoestima?

A reflexão sobre as intrincadas dimensões do letramento me movem de volta ao leitor e aos diversos requisitos, de certa forma implícitos, que um indivíduo precisa ter alcançado para interagir com um texto literário de modo mais completo. Ao alcançar esses requisitos, teríamos um leitor que atingiu o objetivo final da escolarização, podendo ser denominado como competente, crítico ou experiente, segundo Wolf (2024). A multiplicidade dos leitores continua a ser afirmada tanto em análises cognitivas quanto sociais do processo de leitura.

Pensarei sobre tais considerações a partir da lembrança de uma obra literária, que a meu ver possui uma chave de leitura voltada para a multiplicidade dos leitores - *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino (1999). Em uma conversa telefônica entre os três personagens principais - Leitor, Leitora (Ludmilla) e sua irmã (Lotária) - percebemos as diferentes concepções de leitura a partir da personalidade de cada um. Enquanto o Leitor busca o contato com outra pessoa que também queira desvendar o mistério dos livros incompletos, Lotaria é apresentada como "dura, meio irônica" (1999, p.36) e movida apenas pelo intelectualismo:

> Não, você não entendeu. A Lotaria quer saber qual é a posição do autor quanto às Tendências do Pensamento Contemporâneo e aos Problemas que Exigem Solução. Para facilitar-lhe a tarefa, ela sugere uma lista de nomes de Grandes Mestres entre os quais você deve situá-lo.
> Você experimenta a mesma sensação que teve quando a espátula escancarou diante de seus olhos as páginas em branco.
> — Eu não saberia dizer exatamente. Veja, não tenho certeza nem do título nem do autor. Ludmilla lhe contará; é uma história meio complicada.
> — Ludmilla lê um romance atrás do outro, mas nunca propõe nenhum questionamento. A mim parece uma grande perda de tempo. Você não tem essa impressão?

> Se você começar a discutir, ela não o largará mais. Já o está convidando para um seminário na universidade, em que os livros são analisados segundo todos os Códigos Conscientes e Inconscientes e no qual são rejeitados todos os Tabus, impostos pelo Sexo, pela Classe Social, pela Cultura Dominante (Calvino, 1999, p.36).

Apesar de percebermos que o texto literário tem a escrita simples e não recorre a um estilo que fuja do convencional, a exemplo dos neologismos e da estrutura já discutidos no texto de Guimarães Rosa, os sentidos se fazem rebuscados. O Leitor não ter um nome já é um ponto de atenção, a escolha dos nomes das irmãs Ludmilla e Lotaria também gera dúvidas. O narrador assume uma postura de direcionamento do Leitor, e a ironia fina, inicialmente inferida pelas falas de Lotaria, pode ser colocada em xeque ou confirmada ao pensarmos sobre a capitalização que o narrador faz de expressões aparentemente comuns como "Problemas" e "Grandes Mestres".

A chegada de Ludmilla na conversa telefônica nos apresenta outro tipo de leitor, aquele que apesar de conhecer as estruturas constitutivas das obras literárias ainda deseja vivenciar alguma nova emoção através da leitura. As irmãs se mostram opostas:

> [...]
> — Alô? Ah, é você, aquele que encontrei na livraria? — Uma voz diferente, a dela, apoderou-se do telefone. — Sim, é Ludmilla.
> Você também encontrou páginas em branco? Era previsível. Mais uma armadilha. Justamente agora que eu começava a ficar empolgada, que pretendia prosseguir lendo sobre Ponko, Gritzvi… Você está tão contente que não consegue mais emitir nem uma palavra. Diz:
> — Zwida…
> — Como? —
> É, Zwida Ozkart! Eu gostaria de saber o que acontece entre Gritzvi e Zwida Ozkart. Não é justamente esse o tipo de romance que lhe agrada?
> Uma pausa. Depois a voz de Ludmilla retoma lentamente, como se buscasse exprimir algo não muito definível:
> — Sim, é verdade, gosto muito… Mas gostaria que as coisas que leio não estivessem todas ali, concretas a ponto de ser tocadas, e sim que se pudesse captar ao redor algo que não se sabe exatamente o que é, o sinal de não sei o quê… (Calvino, 1999, p.38).

Classificar Lotaria como o tipo de leitora que possui um nível de letramento mais avançado não é uma ação incorreta, de modo geral. Afinal, ela faz um uso social claro do texto literário e produz questionamentos a partir daquelas leituras, defendendo o utilitarismo para a literatura. Entretanto, o texto parece nos direcionar para outro caminho interpretativo, no qual a perspectiva de fruição de Ludmilla supera a de aprendizado sistemático da irmã. Tendo a acreditar que um leitor experiente e em alto nível de letramento aplicaria certa suspeita aos juízos de valor do narrador sobre Lotaria; concordaria, discordaria ou até se ofenderia com as insinuações sobre a crítica literária e os estudos acadêmicos, a depender da experiência de vida; e, ao mesmo tempo, se encantaria com o desejo de Ludmilla sobre uma leitura que a arrebate.

Embora sejam apenas conjecturas, acabo de descrever possibilidades de interação com o texto literário que não poderiam ser vividas por leitores iniciantes.

Se um viajante numa noite de inverno é uma obra contemporânea que aposta em uma premissa aparentemente simples: um leitor deseja ler um livro muito comentado, o compra e começa a ler, mas ao concluir o primeiro capítulo percebe que seu exemplar tem um erro de impressão e a partir disso começa uma saga que envolve a busca pela continuação da leitura e uma história de amor com outra leitora na mesma situação. O pressuposto inicial já levaria um leitor experiente a classificar a história como uma clássica jornada do herói, e não estou negando essa característica. No entanto, há mais do que isso, e os recursos textuais vão nos mostrando uma história rebuscada, atravessada por metalinguagem e ironia que, estranhamente, acabam despertando, ao funcionarem juntas, encantamento e identificação. Nós queremos que aqueles leitores encontrem o que procuram porque nós também procuramos. Pensar sobre essa obra de Calvino (1999) me permite fazer perguntas cada vez mais elaboradas e difíceis de responder.

De acordo com a BNCC (2018) e os Currículos do DF (2014, 2018, 2022), a função do professor é ajudar o estudante a atingir o nível máximo de letramento, evento que acontece quando ele é capaz de ser crítico, como Lotaria. Isso seria uma grande conquista, tendo em vista, por exemplo, os resultados perturbadores dos censos educacionais mais recentes e os demonstrados problemas na autonomia leitora da maioria da população brasileira. No entanto, será que ao cumprir essa tarefa inerente ao ambiente escolar o professor está, consequentemente, despertando o interesse dos estudantes em ler literatura? Um leitor literário nasce a partir de uma compreensão mais complexa do texto? Ou de sentimentos como encantamento, identificação e descoberta? Ou ambos? Se concordo com as constatações de Maryanne Wolf e Magda Soares, posso presumir que o fato de os meus alunos não lerem mais, ou até de se declararem como antipatizantes da leitura literária, tem relação com lacunas de experiência cognitiva com a leitura e nível insuficiente de letramento? Como vou costurar meu foco em avaliação sem desconsiderar todas essas indagações? Imitando o estilo narrativo de Calvino ouso dizer: — agora, senhor avaliador, você está começando a entender porque essa mestranda classificou as tais perguntas azuis deste capítulo como infinitas…

Uma vez que já apresentei, nesta seção, questões que envolvem a formação de leitores e o incentivo à leitura literária, vou conduzir minha reflexão durante os próximos parágrafos para a avaliação. Está definido, desde o primeiro capítulo, que a concepção de avaliação adotada nesta dissertação vai muito além de exames, provas e notas. Porém, também já entendemos que essas ferramentas estão postas pela estrutura educacional e que o professor não tem o poder de

eliminá-las. Ele talvez - e é o que tento alcançar aqui - possa remodelá-las a favor da experiência da leitura literária em sala de aula. Dito isso, mais uma pergunta se materializa para nossa discussão: a escola está formando leitores ou só preparando - ou tentando preparar - os estudantes para responder provas?

A preparação para responder às provas é um forte e inegável objetivo da escola, em especial ao pensarmos nos três anos finais do ensino básico, nomeado Ensino Médio. Assim, é um acordo tácito, mesmo quando não verbalizado, que os exames de ingresso ou seleções profissionais guiem a prática escolar. No Distrito Federal, o Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS), o ENEM e os concursos públicos a nível de Ensino Médio têm uma influência robusta no chão das escolas de Ensino Médio.

A tentativa que faço, como professora de Língua Portuguesa, disciplina que possui a maior carga horária do Ensino Médio (4 aulas de 45 minutos por semana) é conciliar de maneiras possíveis e, muitas vezes, insuficientes, as tarefas de preparar "respondedores de provas" e tentar incentivar leitores. Mesmo que eu acreditasse no rechaço absoluto a essa lógica capitalista de seleção, os professores não podem fugir disso. É, no mínimo, discutível não ajudar os estudantes da escola pública, na periferia da capital federal, a acessarem universidades públicas ou vagas de emprego que representarão ascensão social, talvez para uma família inteira.

Discorrer, neste ponto do texto, sobre maneiras combativas de repensar a sociedade e o sistema educacional é uma possibilidade. Em minha concepção, inclusive, discussões filosóficas, estatísticas, teóricas e políticas sobre as estruturas educacionais devem ser sempre solicitadas, realizadas e implementadas para que superemos impasses sérios e difíceis nas escolas, a longo prazo. A convivência entre a burocracia de uma estrutura avaliativa e a subjetividade de um texto literário faz parte desse rol de problemas. Propostas enérgicas como a de Ivan Illich (1985) em sua obra *Sociedade sem escolas*; concepções sobre a resistência como as de Adorno (1995) em *Educação e Emancipação*; e claro, a inovação da práxis libertadora de Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido* são exemplos de reflexões profundas não só sobre a ordenação educacional em vigência, mas também sobre o ordenamento social.

Pensando o teórico austríaco Ivan Illich (1985), por exemplo, e a concepção de que o problema está nas instituições como a escola, que consomem recursos para produzir alienação, a "desescolarização social" é a única forma de uma mudança real no que diz respeito à formação de indivíduos (p.22). Logo, minha ideia de propor um equilíbrio entre a rendição ao sistema e

as desobediências possíveis ao dia a dia escolar para promover o letramento literário, acabam refutadas. O autor defende, contundentemente, que o acesso à literatura deve acontecer por vontade própria em pontos de encontro para diálogos autônomos (p.49).

Ao recorrer a obras como as de Adorno (1995) e Freire (1987), também encontro uma desconfiança sobre um equilíbrio praticável no cotidiano docente. Embora não defendam uma posição tão radical quanto a de Illich (1985), os autores afirmam ser imprescindível que a escola rompa com a "hegemonia da indústria cultural" (Adorno, 1995, p. 42) e oriente a "superação da contradição opressores-oprimidos" (Freire, 1987, p.19).

Mesmo que essas três obras sejam vitais para a minha formação como pessoa e como professora, o estudo delas em confronto à minha prática profissional me leva a dúvidas cada vez mais rebuscadas. Se tentar um equilíbrio entre a preparação para exames e provas e a formação leitora e crítica dos meus alunos é ir contra a revolução educacional na qual acredito, o que faço, efetivamente, então?

Esta pesquisa e a escrita deste texto procuram levantar questionamentos baseando-se em pesquisas bibliográficas e análises de experiências docentes reais, vivenciadas por mim, uma dentre diversos professores de uma rede de ensino específica. Por isso, vou localizar minhas discussões e proposições em um nível das micro revoluções e tomadas de consciência possíveis. No momento, uma compreensão franca dos elementos que circundam o processo de leitura e uma reconsideração sobre os usos da avaliação na escola me parecem mais concretos e imediatos.

Então, para promover uma análise inicial, selecionei, dentre meu acervo pessoal de provas, duas questões específicas e, a partir de uma observação em aspecto micro (questões de uma prova, em uma escola e para turmas específicas), tentarei rascunhar algumas respostas. Posteriormente, ao ampliar esse campo de análise para um aspecto macro (uma questão recente do PAS - UnB), será possível partir para uma discussão sobre a influência das políticas de avaliação e dos exames externos nas avaliações escolares.

O ato de repensar a minha própria prática durante um curso de pós-graduação em Literatura é uma experiência que me provoca cotidianamente. Dispor de tempo para olhar a avaliação que foi aplicada e não só planejá-la hoje para já executar amanhã é desfrutar de um distanciamento que me aperfeiçoa. Freire e Faundez (1985), na obra *Por uma pedagogia da pergunta*, desenvolvem um diálogo sobre suas experiências e teorias e, em certa altura da conversa, Paulo Freire afirma que "Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu

entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade" (p.26). Essa consciência freireana me atinge de maneira forte durante a escrita desta dissertação, pois embora eu sempre questionasse as minhas próprias práticas educacionais a ideia que materializou esta pesquisa surgiu ao observar outra sala de aula e futuros professores em formação.

Ao voltar para a experiência de análise das questões, é importante saber que ambas compõem uma ferramenta de avaliação, adotada pela escola em que leciono e que combina perguntas de todas as disciplinas, chamada "Avaliação multidisciplinar". Nesta prova, aplicada bimestralmente, os docentes de Língua Portuguesa devem contribuir com cinco questões do tipo A (marcação de certo ou errado) e duas questões tipo C (escolha de uma entre cinco alternativas). A motivação dessa prova é o preparo para a realização de avaliações externas (ENEM, PAS, Vestibulares, Concursos) e, por isso, acaba sendo de consenso da maioria dos professores dessa escola, que a valoração desse instrumento represente grande parte da média bimestral, compondo 40% da nota do estudante em todas as disciplinas. Eu, particularmente, não concordo com essa posição, mas pratico o que é decidido em coletivo. Vejamos a questão tipo C, referente a uma prova aplicada em um segundo bimestre letivo.

47. Com base na leitura do fragmento do romance Senhora, de José de Alencar, assinale a alternativa correta.

(a) Os personagens Aurélia e Seixas, apesar de serem retratados em um romance romântico, são caracterizados como seres movidos pela razão.

(b) Ao referir-se à sua situação matrimonial como uma comédia, Aurélia nega o drama vivenciado por ela.

(c) Percebe-se no fragmento que o autor defende um costume da época: o casamento por interesse, em que a escolha da noiva dependia do valor do dote oferecido ao futuro marido.

(d) O trecho "Sou rica, muito rica, sou milionária; precisava de um marido, traste indispensável às mulheres honestas" evidencia as convenções sociais da época, em que se percebe uma opressão vivenciada pela mulher, mesmo sendo financeiramente independente.

(e) Na sua narrativa, José de Alencar esconde os costumes sociais vigentes durante o Romantismo.

Figura 3 – Questão prova escolar nº 47/ Fonte: Arquivo pessoal, captura de tela realizada pela autora (2026).

Antes dessa questão havia um trecho do livro *Senhora*, de José de Alencar. O fragmento demonstrava a conversa entre Aurélia e Seixas, na noite de núpcias, em que ele declara seu amor incondicional, e ela o humilha, deixando clara que sua motivação para o casamento estava

na simples necessidade de ter um marido perante a sociedade e assegurando, sem rodeios, que o comprou.

Como questão elaborada para uma avaliação escolar é necessário pontuar que existem falhas em aspectos formais de design de item (como a delimitação do comando e a homogeneidade dos distratores), o que a afasta estruturalmente dos itens de avaliações em larga escala, elaboradas sob o rigor da engenharia de testes. Deste modo, embora eu perceba problemas estruturais que poderiam ter sido evitados ao elaborar esta pergunta, eu a escolhi pelo trabalho feito anteriormente com esse texto literário. Toda a análise aqui proposta envolvendo questões avaliativas está focada no ensino literário anterior aos testes.

O segundo bimestre letivo, para o segundo ano do Ensino Médio, me traz a obrigação de abordar as obras em prosa do período literário que conhecemos como Romantismo. O principal autor brasileiro deste momento é José de Alencar e embora os professores tenham a liberdade de escolher quais obras do autor destacar, geralmente, Senhora é um dos romances mais conhecidos da chamada fase de "romances urbanos/de costumes".

O trabalho com as obras do escritor, nas turmas que fizeram esta prova, foi realizado a partir da historiografia literária e de trechos de seus textos, presentes em livros didáticos. Não li *Senhora* (2013) com meus estudantes e essa foi uma escolha que o grupo de professores de Língua Portuguesa dos segundos anos fez, em conjunto. O motivo desta escolha, nesta ocasião, foi principalmente logístico, já que não possuímos exemplares do livro de Alencar em quantidade que permitisse utilizá-lo como leitura principal do bimestre. Logo, o trecho destacado para a prova já havia sido lido com os estudantes, durante as aulas sobre o período literário, e o conhecimento deles sobre essa obra está baseado puramente na leitura coletiva do fragmento e em minha versão e opinião pessoal sobre o livro (meu preferido do autor em questão).

No bimestre citado, nosso trabalho literário mais profundo em classe deu-se com a leitura do livro *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior (2019), o qual recebemos um exemplar para cada estudante, vindos do PNLD literário de 2021, e que não foi objeto desta avaliação multidisciplinar em específico. Essa escolha fez com que o texto contemporâneo fosse mobilizado para a formação de leitores, enquanto as obras do período literário estudado fossem apenas pretexto para treinamento de conhecimentos exigidos em provas externas.

O item da prova não pressupõe conhecimentos literários acerca da obra, apenas exige memorização das características do movimento romântico e a leitura atenta do trecho; formato

utilizado por muitas provas nacionais. Sua construção segue esse formato, já que a intenção é, de fato, preparar os estudantes para tais exames. Possivelmente dez minutos depois da prova multidisciplinar eles devem ter apagado Aurélia da mente. Nessa situação, em específico, não fui capaz de inspirá-los a conhecer mais profundamente a maior personagem feminina do Romantismo, mas eles podem ter uma chance de acertar questões que tenham tal estrutura no vestibular.

Por outro lado, no terceiro bimestre do mesmo ano, fiz um trabalho mais longo com os contos de Machado de Assis, ao cumprir o cronograma curricular e abordar o Realismo. Lemos, em sala, coletivamente, cinco contos do autor, dentre eles *A cartomante*. Como esse conto está previsto na matriz do PAS 2 da UnB, tive um motivo legítimo, perante as exigências do sistema escolar, para me aprofundar em um único texto e "gastar" mais aulas com ele. Lemos juntos duas vezes; pedi que eles relessem em casa, sozinhos. Trabalhamos vocabulário e figuras de linguagem por meio de um jogo. Assistimos à adaptação cinematográfica de 2005[7] e, claro, reclamamos juntos dela. Depois dessa leitura realmente profunda, elaborei esta questão do tipo A para a prova multidisciplinar:

Com base no conto "A Cartomante", de Machado de Assis, e no realismo machadiano, julgue as questões a seguir em CERTO ou ERRADO.

1. Machado de Assis, no conto "A Cartomante", utiliza a personagem título para criticar a superstição e a ingenuidade da sociedade do século XIX. O autor destaca, através da narrativa, a falibilidade da confiança em previsões e o desfecho trágico reforça o ceticismo presente na obra. **(CERTO)**

2. O Realismo machadiano, presente em "A Cartomante", foca exclusivamente na crítica social, deixando de lado a análise psicológica dos personagens e suas motivações internas. **(ERRADO)**

3. No conto "A Cartomante", Machado de Assis apresenta um desfecho inesperado, onde as decisões dos personagens são influenciadas por elementos irracionais, como a superstição, característica marcante do Realismo. **(CERTO)**

4- A temática do adultério presente no conto é explorada pelos autores realistas, como forma de crítica ao Romantismo e à família burguesa. **(CERTO)**

5- Os termos "à casa de Vilela", "para uma saleta interior", "ao fundo sobre o canapé" e "no chão" desempenham a função sintática de aposto explicativo de lugar. **(ERRADO)**

[7] *A CARTOMANTE*. Direção: Wagner de Assis; Pablo Uranga. Brasil: Cinética Filmes, 2005. 1 filme (90 min).

Figura 4 – Questão prova escolar s.n/ Fonte: Arquivo pessoal, captura de tela realizada pela autora (2026).

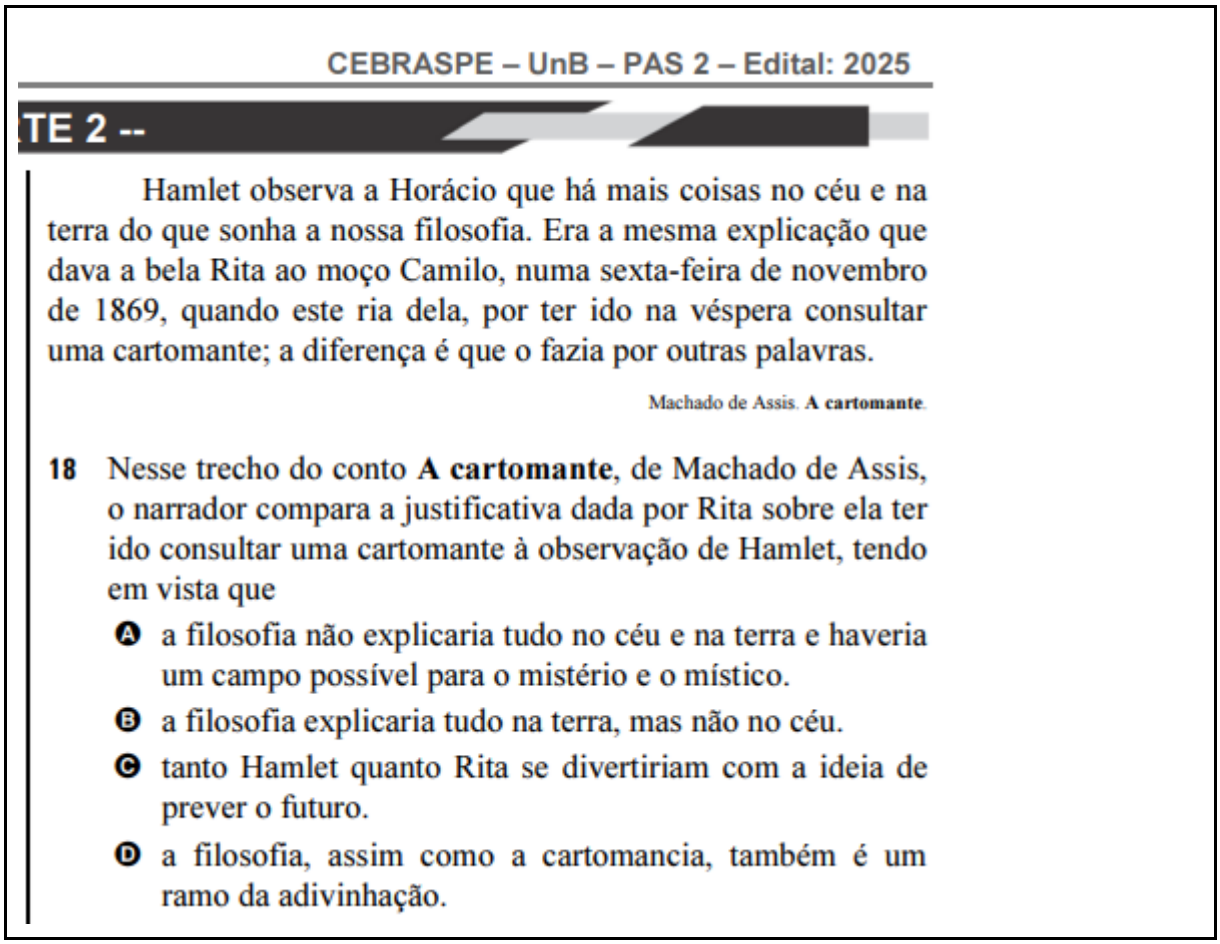
Antes da questão havia dois trechos do conto - o início, no qual faz-se a citação de Shakespeare e o final, quando Camilo sai da casa da cartomante e vai ao encontro da morte na casa de Vilela e Rita. Nessa construção, há conferência de conhecimentos sobre a história, sobre as características do movimento e até sobre um tópico gramatical. Não é possível ter certeza, por exemplo, se o desfecho é inesperado sem ter lido a obra completa. Mesmo ainda podendo ser melhorada, sempre encontramos defeitos de construção após o trabalho feito, essa questão foi o desfecho de um esforço para formar leitores, mas não deixa de entrar para o rol de experiência sobre resolução de provas proporcionada aos estudantes.

Ainda que, ao longo desta dissertação, eu esteja mesclando estudos teóricos a relatos da minha autobiografia docente e, nesta seção em específico, desenvolvendo a análise de instrumentos de avaliação que já adotei, não acredito que as práticas avaliativas, por si só, devam ser tomadas como reflexo do trabalho de um professor. Aliás, a decisão de valer-me de narrações de experiências reais e confrontá-las a uma pesquisa teórica e bibliográfica está fortemente ancorada à perspectiva de Abrahão (2023) sobre as modalidades de escritas de si poderem dizer respeito

> [...] ao processo e à resultante da rememoração com reflexão de fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida , cuja intriga (trama) faça sentido formativo para o sujeito da narração, desde que haja sempre a intencionalidade de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação [...] (Abrahão, 2023, p.10).

Por isso, todas as práticas docentes reais aqui empregadas fazem parte desse processo de ressignificação e autoformação e, de forma alguma, significam a inferência de regras sobre sucesso ou fracasso docente. Não seria justo, diante de todos os desafios que já elenquei, envolvendo a docência no ensino básico e na escola pública, implicar que, ao utilizar apenas provas tradicionais sobre fragmentos de textos literários, o professor não esteja fazendo um trabalho adequado. A avaliação é o meu recorte de pesquisa, e eu defendo o seu uso como um recurso ao invés de sua aceitação como um problema. Isso não quer dizer que utilizar esse recurso seja a única opção, há realidades muito diversas nas salas de aula do DF.

Ao ampliar o escopo de análise para os exames externos, no caso o PAS 2-UnB, realizado em 2025, coincidentemente, encontro uma questão com o mesmo fragmento inicial que utilizei para trabalhar o conto de Machado de Assis em minha prova.



CEBRASPE – UnB – PAS 2 – Edital: 2025

TE 2 --

Hamlet observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

Machado de Assis. **A cartomante**.

18 Nesse trecho do conto **A cartomante**, de Machado de Assis, o narrador compara a justificativa dada por Rita sobre ela ter ido consultar uma cartomante à observação de Hamlet, tendo em vista que

- **A** a filosofia não explicaria tudo no céu e na terra e haveria um campo possível para o mistério e o místico.
- **B** a filosofia explicaria tudo na terra, mas não no céu.
- **C** tanto Hamlet quanto Rita se divertiriam com a ideia de prever o futuro.
- **D** a filosofia, assim como a cartomancia, também é um ramo da adivinhação.

Figura 5 – Questão 18 do PAS 2/UnB 2025 / Fonte: UnB/CEBRASPE 2025 captura de tela realizada pela autora (2026).

Percebo que essa questão do PAS 2 2025 é mais parecida, geral e estruturalmente, com meu item sobre *Senhora*. Em ambos os casos, ocorre o fenômeno psicométrico da sub-representação do construto literário combinado com a variância irrelevante ao construto. Isso significa que o conhecimento historiográfico, a leitura prévia das obras na íntegra ou o domínio estético dos autores (Machado de Assis e José de Alencar) tornam-se dispensáveis para a resolução das questões. O conhecimento exigido é a leitura experiente da máxima de Hamlet. Logo, posso afirmar que ambas as questões são funcionalmente análogas: utilizam o texto literário como mero pretexto para avaliar uma competência genérica de decodificação textual e inferência lógica.

É honesto presumir, a partir dessa comparação entre as três questões, que uma mediação literária como a que pratiquei com o texto de Machado de Assis, além de mais completa e agradável, prepara os estudantes para as provas de maneira mais ampla, uma vez que lidar com as questões subjetivas do texto literário é uma experiência mais completa e também está treinando a proficiência leitora de modo geral. É infeliz, porém, a constatação de que um professor do ensino básico não consegue fazer esse exercício literário todas as vezes, com todos

os textos e todos os conteúdos. Neste ponto, é fundamental mencionar a questão do acesso à obra literária, uma vez que o romance de José de Alencar, embora em domínio público, não estava disponível em versão física para que eu manuseasse junto aos estudantes. Já o conto de Machado de Assis, mesmo tendo mais de dez páginas, eu pude imprimir e entregar uma cópia nas mãos de cada aluno. Há sempre uma maior dificuldade de mediação em se tratando de obras mais extensas.

Assim sendo, posso concluir esta seção respondendo à pergunta que a nomeia: a responsabilidade da escola é formar leitores, incentivar a leitura literária e aplicar prova. Se estamos conseguindo nos comprometer com algum desses deveres tão complexos é ponto de outra discussão. Márcia Abreu (2006) aponta que as instituições escolares estão subordinadas às instâncias de legitimação – universidades, imprensa, crítica especializada, editoras – e que, por isso, suas convicções sobre o que é literatura e seleção de repertório afastam os jovens da leitura (p.121). Logo, para a autora, a escola não está cumprindo seu dever de incentivar a leitura literária, e embora alguns leitores formem-se durante a escolarização, quase todos os estudantes "aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal" (p. 20).

Mesmo que este estudo de Abreu (2006) tenha sido realizado há duas décadas, suas concepções ainda se fazem atuais no que diz respeito às instâncias que legitimam a Literatura e sua escolarização. Embora eu também concorde sobre o problema da escolha dos textos literários, vejo que a diversidade tem conquistado um espaço significativo e as escolas já acessam obras além do cânone.

Deste modo, a argumentação que propus neste ponto do texto baseia-se na afirmação de que é irreal demarcar um único caminho para o chão da escola. Fora dos gabinetes políticos ou da própria pesquisa universitária há realidades díspares, e a não consideração desses elementos tem parte da responsabilidade sobre as lacunas posicionadas entre a teoria e a prática.

Quando posiciono, portanto, a avaliação como elemento central para a discussão sobre mediação literária dentro da escola de ensino básico, procuro trazer à luz uma ideia de que é possível fazer pequenos desvios. Esses caminhos alternativos algumas vezes significam que em um bimestre precisarei desempenhar um trabalho mais utilitarista com o texto literário para que no próximo eu possa ser uma mediadora e leitora 80% Ludmilla e 20% Lotaria ao encontrar minhas turmas.

Todas essas reflexões levantadas caminham naturalmente para o estudo de uma visão mais geral. Na presente seção, eu me ancorei em experiências pessoais e análises mais breves. Na próxima, dialogo com as constatações de outros pesquisadores e tento sistematizar uma espécie de fortuna crítica sobre avaliação e literatura. Além disso, também é importante analisar algumas questões estruturais que fazem da leitura escolar um dilema.

2.2 Políticas de avaliação fazem da leitura escolar um dilema?

Ao ler o livro de Wolf (2024), uma das características que mais me chamou atenção na pesquisa foi a utilização de excertos literários para exemplificar e embasar a discussão sobre os processos cognitivos de leitura. Tática nada incomum, visto que a autora é professora de literatura e até o título original de seu livro remete a metáforas literárias (*Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*). Um trecho, em especial, se faz atrativo, por pertencer a um livro que aprecio. Cito, recorrendo à obra original:

> [...] Enquanto eu lia o alfabeto, surgiu uma leve ruga entre as sobrancelhas dela e, depois de me fazer ler em voz alta quase todo o *Meu primeiro livro* e as cotações da Bolsa no *Mobile Register*, ela concluiu que eu era alfabetizada e me olhou com mais do que um mero desagrado. Mandou eu dizer ao meu pai para não me ensinar mais nada, pois podia atrapalhar a minha leitura. — Ensinar? — perguntei, surpresa. — Ele não me ensinou nada, srta. Caroline. [...] Agora que eu era obrigada a pensar no assunto, concluí que ler foi uma coisa que simplesmente me aconteceu, como aprender a abotoar a parte de trás do pijama sem me virar pra olhar ou dar laços no cadarço do sapato (Lee, 2020, p.28-29).

O fragmento narra o primeiro dia de aula da personagem Scout, do romance *O sol é para todos*, e uma indisposição que surge entre ela e a jovem professora pelo fato da menina já saber ler. O imbróglio entre a menina de 5 anos e a professora recém-formada surge do fato de a criança ter aprendido a ler apenas acompanhando as leituras do pai, sentada em seu colo; ocorrência que desafia o ensino sistematizado defendido pela professora. Depois desse descompasso inicial, Scout reclama com o irmão mais velho, durante o recreio, e ele a tranquiliza, justificando que a srta. Caroline não está implicando com ela pessoalmente, apenas vai mudar o modo de se alfabetizar com técnicas novas que ela aprendeu na faculdade.

Outra personagem literária, desta vez adulta e de literatura brasileira, também pode contribuir para a metáfora que costuro nesta seção final:

> Quando tia Margarida não estava jogando paciência, lia. Não eram muitos os livros, uns dois ou três. Mas, encapados com papel azul, João tinha a impressão de que lia sempre o mesmo livro. Parece que ela tinha medo de sair de um mundo que conhecia de cor e salteado [...] Se por acaso lhe dessem um outro livro, uma história cujo fio

> tivesse de perseguir e adivinhar, o desfecho sendo uma surpresa, tia Margarida ia certamente sentir um grande vazio (Dourado, 1970, p.192).

Margarida, uma das personagens do drama familiar *O risco do bordado*, é retratada em um capítulo exclusivamente dela e das lembranças do sobrinho, ambas descritas por um narrador questionável. No seguimento desta passagem, ela acaba aceitando um livro novo dado pelo sobrinho João e desiste de lê-lo após uma tentativa inicial apresentando uma reação emocional desproporcional e regada pelos gritos de "Não consigo… de jeito nenhum eu consigo" (1970, p.193).

Scout e Margarida são personagens que se distanciam de todas as formas imagináveis, mas ser lembrada sobre a experiência de leitura de uma me levou direto à experiência da outra. Ambas tropeçam em dilemas que interferem em seus processos de leitura: para a primeira, o obstáculo vem de quem deveria ser especialista em mediar leitura; para a segunda há o atravessamento de sua prática leitora pelo incômodo do senso comum, na figura do sobrinho. Fossem elas leitoras reais, uma troca de entraves talvez resolvesse algumas questões. Mediadores despreparados ou ferramentas desacertadas interferem negativamente no processo de leitura.

Na escola, assim como nos enredos literários, os dilemas têm influência de mediadores e ferramentas. Quando eu comecei a ruminar sobre a questão que funcionaria como fundamento desta pesquisa acadêmica, a prática da avaliação no contexto das aulas de literatura se sobressaiu. A partir da própria prática docente, tive a impressão de que minha escolha avaliativa poderia estar afastando ou aproximando os estudantes do texto literário. Essa ainda é uma dúvida em vigência, mas espero já ter conseguido demonstrar, ao longo deste texto, que outros elementos, além da escolha de métodos do professor, também influenciam positiva ou negativamente o percurso do jovem até a leitura literária.

No caso do ensino literário, as políticas de avaliação, tanto internas quanto externas, assumem esse papel de influência, considerada, na maioria das vezes, como negativa. Penso que se eu fosse definir essas políticas a palavra por mim usada seria desarticuladas. As orientações em diferentes documentos educacionais sobre a avaliação podem nos oferecer um panorama inicial.

> construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p.19).

> A SEEDF adota o termo Avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012) porque nos situa no campo da educação com a intenção de avaliar para garantir algo e não apenas para coletar dados sem comprometimento com o processo. A avaliação da aprendizagem se sustenta no paradigma positivista e, portanto, distancia-se do avaliado, buscando certa "neutralidade". Enquanto isso, a Avaliação para as aprendizagens se compromete com o processo e não somente com o produto da avaliação (Distrito Federal, 2014, p.71).
>
> Neste sentido, este Currículo lança um olhar atento ao processo avaliativo, centrado em uma perspectiva formativa. Busca-se superar antigas concepções de que avaliação é sinônimo de medidas punitivas ou de que ela é a etapa final de um processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação permeia todo o processo educativo e reafirma o papel de protagonista para as aprendizagens de todos os partícipes (Distrito Federal, 2022, p.15).

Tanto a BNCC quanto os currículos do DF (ensino fundamental e médio) representam a avaliação como um processo geral e não fazem distinção entre os componentes curriculares. A BNCC aborda o tema em suas páginas iniciais, fazendo um panorama sobre a adoção do conceito de competência, que também é utilizado em avaliações educacionais internacionais como o PISA, organizado pela OCDE, e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, organizado pela Unesco. Após essa justificativa, o documento elenca tópicos com objetivos e um deles está transcrito no primeiro trecho acima. Fala-se em avaliação formativa e em processos que retroalimentam um desenvolvimento das aprendizagens escolares através da avaliação.

Os dois próximos excertos deveriam referir-se às etapas do ensino fundamental e Ensino Médio, respectivamente, no entanto há uma questão. O fragmento 2 foi retirado do documento intitulado "Pressupostos teóricos", que deveria ser um aparato inicial para todas as etapas da rede, e é um arquivo que está disponível em separado do currículo do ensino fundamental. Este, por sua vez, não apresenta qualquer seção que trata de avaliação, mencionando, brevemente, a expressão "avaliação formativa", na página 9, e ratificando que a segunda edição do documento manteria os pressupostos da primeira. O currículo do Ensino Médio, do qual foi retirado o fragmento 3, segue em contrário e destina um capítulo inteiro para discutir a avaliação. O trecho que escolhi contesta o uso da avaliação como instrumento de punição e ressalta que o estudante deve ser o centro do processo avaliativo.

Busquei também as diretrizes de avaliações que possuem peso institucional e o que elas objetivam. Cito fragmentos da Matriz de referência do ENEM (2009) e do Documento norteador do PAS (2022) , ambos com orientações específicas para a avaliação literária.

> Competência de área 5 Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua

> produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (Brasil, 2009, p.4)

> No que se refere à leitura do texto literário, em uma gradação que vai da compreensão dos aspectos discursivos da obra até a análise de sua composição formal e a comparação entre diferentes obras, juntou-se aos aspectos da historiografia, a análise da relação dinâmica que a literatura estabelece com a sociedade, seja nos seus modos de produção, circulação e recepção, seja nos aspectos ligados às identidades, ao meio-ambiente e à materialidade das subjetividades. Ampliou-se, ainda, o escopo das literaturas a serem abordadas para além da literatura brasileira, considerando-se para avaliação das habilidades as literaturas latino-americanas em geral, bem como as literaturas indígenas, africanas e europeias. (Universidade de Brasília, 2022, p.58)

Tanto o ENEM quanto o PAS são exames de acesso à universidade, com uma história antiga de construção e evolução, iniciados em 1998 e 1996, respectivamente. Ao longo das décadas de realização, esses instrumentos foram se renovando e assumindo uma dimensão de destaque social. Assim, o fato de um estudante de escola pública acessar a universidade por meio dessas seleções é motivo de prestígio e atestado de qualidade educacional.

Um dos diversos avanços assumidos por esses exames ao longo dos anos de aplicação está na evolução dos documentos de orientação aos candidatos. Os excertos acima mostram provas com objetivos claros e que podem ser compreendidos e treinados pelos estudantes. Logo, começa nessas diretrizes a forte obrigação da escola em "treinar o estudante para fazer prova". No trecho retirado da matriz do ENEM há uma área específica (5) para a aferição que se refere ao texto literário, além do uso do termo competência, similar ao que vimos na BNCC. Contudo, a matriz do ENEM é a mesma desde 2009, logo, anterior à publicação da Base, fato que levanta problematizações sobre influenciador e influenciado.

Esta área específica do documento apresenta três tópicos em formato de objetivos a serem atingidos. Tais objetivos são nomeados pelas siglas compostas por H de habilidade, seguida de um número. É possível depreender, a partir de seu conteúdo, que o candidato precisa ser capaz de relacionar historiografia literária aos recursos estilísticos e constitutivos do texto literário, além de fazer uma leitura comparativa e crítica em relação à sociedade atual. Há outras três competências que dizem respeito aos processos e usos da leitura (Competências 6, 7 e 8), além de um eixo cognitivo geral a todas as áreas que apresenta objetivos como "dominar a norma culta da Língua Portuguesa" e "relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente" (Brasil, 2009, p. 2).

O documento norteador do PAS está estruturado de modo mais teórico e explica de maneira pormenorizada o histórico do exame, seus princípios e valores, o processo de

elaboração das provas e do próprio documento norteador e, nas últimas três seções, as obras de referência; as características da avaliação e a matriz de referência. O excerto que eu escolhi analisar em conjunto ao do ENEM é de natureza diferente, explicando de maneira contínua, e não por tópicos, o que será exigido na prova.

Registro que o documento norteador do PAS também detalha tópicos de avaliação, os quais considero até mais específicos do que os do ENEM, mas manter minha escolha pela análise da explicação contínua sobre o texto literário nas provas nos deixa perceber as diferenças sistemáticas entre os exames. O conteúdo geral é muito semelhante: compreender a constituição linguística do texto literário em funcionamento e sua relação com as questões sociais, de sua época de produção até as atuais. Há um acréscimo em relação à Matriz do ENEM, que é a menção clara às variadas autorias literárias no que se refere a nacionalidade e etnias dos autores.

Ao confrontar não só esses fragmentos, mas também realizar a leitura completa dos documentos, percebo uma consonância entre o que o sistema educacional propaga e as exigências dos processos de seleção. Existem diferenças importantes, como o fato de os exames externos dedicarem tópicos exclusivos à descrição do nível de letramento literário requerido dos candidatos e os documentos educacionais atuarem de forma mais generalista, mas a concordância por uma formação interdisciplinar e autônoma e a utilização do texto literário como chave de compreensão de questões sociais passadas e presentes são significativos pontos de convergência.

Os trechos escolhidos dos documentos educacionais têm intencionalidade diversa dos trechos das orientações dos exames e essa foi uma escolha proposital. Minha intenção era colocar lado a lado duas facetas da avaliação. Na BNCC e nos currículos, a concepção de avaliação deve estar em prol da melhoria do processo de ensino, ou seja, a política avaliativa não é fim, mas meio. Já nos documentos organizadores do ENEM e do PAS, o intuito é outro, mesmo com a evolução das concepções que regem essas provas, ainda estamos lidando com a pedagogia do exame, que classifica e seleciona.

A reflexão sobre as, digamos, tipologias que conduzem todas essas políticas educacionais de avaliação me levou a uma necessidade de diálogo com outros pesquisadores. Por isso, trago artigos acadêmicos produzidos nos últimos onze anos, que envolvem a avaliação, a literatura e a política dos exames.

Em 2015, as autoras Luna e Marcuschi, da UFPE, em seu artigo “Letramentos literários: o que se avalia no exame nacional do Ensino Médio?” analisaram a presença e o uso do texto literário nas questões do ENEM 2013. Essa pesquisa teve como corpus não só a prova de linguagens, mas todas as questões do exame nas quais o texto literário aparecia. A partir desta análise, dados interessantes foram trazidos à luz, como, por exemplo, o fato de que havia 21 questões que tinham o texto literário, ou seus fragmentos, como objeto, dentre as 180 presentes na edição do exame. As pesquisadoras também organizaram os dados analisados para compor tabelas sobre os gêneros literários utilizados, assim como os autores e movimentos. Ao final do artigo, elas chegam à conclusão de que apesar de haver um avanço em direção à interdisciplinaridade, o lugar da literatura no ENEM ainda

> está transitando entre uma abordagem diluída, a serviço de outros aspectos das ciências e da língua, e um tratamento pelo viés dialógico, a serviço da compreensão da literariedade dos textos, de sua representação cultural e de sua relação com outras semioses e produções de outros períodos (Luna; Marcuschi, 2015, p.220-221).

As autoras finalizam o artigo reafirmando a necessidade dessa perspectiva mais ampla chegar até as aulas de literatura na escola e posicionar o professor como o responsável por “proporcionar ao aluno o contato com os múltiplos letramentos literários e realizar a mediação pedagógica da leitura[...]”(p.221). Nesta análise, há uma visão otimista sobre a evolução da maneira como o exame se apropria da literatura, embora as críticas, principalmente no que diz respeito à preterição da fruição estética e o desrespeito às singularidades do texto, estejam claramente marcadas.

Em perspectiva semelhante, os pesquisadores da Universidade de Brasília, Vitoriano, Tatagiba e Mata, produzem, em 2016, o artigo “A literatura e o letramento literário no ENEM: contribuições para o debate no Ensino Médio". Na pesquisa deles, a proposição é que, a partir do confronto entre as habilidades de leitura dispostas na matriz do ENEM e a composição dos itens do exame, seja possível fazer uma reflexão sobre essa política de avaliação externa ser um avanço ou um retrocesso para o ensino de literatura no ensino básico.

Os pesquisadores adotam uma postura mais rígida quanto ao espaço da literatura no exame e apostam na crítica a pontos cruciais, como o desprezo à fruição estética e à observação da forma textual; a utilização do texto apenas como pretexto para cobrar conhecimentos históricos, antropológicos e até científicos; a concentração do repertório literário em poucos e repetidos autores; e, principalmente, a interferência direta que o ENEM opera sobre a organização didática do Ensino Médio e uma possível restrição dessa etapa de escolarização à preparação para o exame.

Ambas as discussões chegam a um ponto comum, que é a necessidade de valorização do texto literário na educação básica, percebendo que existe uma séria lacuna a partir do momento que um exame externo se sobrepõe às estratégias de avaliação formativa que devem sustentar os processos de aprendizagem, leitura e formação de leitores

Estudos mais recentes, como o de Silva (2020) "Uma análise das questões de literatura presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)" e o de Valtão (2021) "Apontamentos sobre a literatura no exame nacional do Ensino Médio à luz de uma educação humanizadora", trazem a confirmação de perspectivas como a concretização da inversão pedagógica, na qual o ensino se molda para atender ao exame externo, e a continuidade do uso de fragmentação e historicismo nos itens de literatura.

Encontrar esses quatro estudos e outros que ancoram-se na análise da literatura no ENEM aponta uma discussão já em andamento sobre essa política avaliativa. No entanto, como a reflexão que proponho engloba dois tipos diferentes de exames (ENEM E PAS), acho necessário o estudo de pesquisadores que também pensaram essa intersecção. Assim, em "A literatura em provas e exames", Suassuna e Bezerra (2016), compararam a prova do ENEM 2012 ao vestibular tradicional 2012-2013 da Universidade Federal de Pernambuco, buscando compreender se a estrutura dessas avaliações estava em consonância com o objetivo de formar leitores proficientes em textos literários.

Acredito que o questionamento inicial de Suassuna e Bezerra (2016) seja o mais próximo à minha intenção quando comecei esta pesquisa. A formação de leitores na escola e a avaliação, de modo geral, estão imbricadas de uma maneira que pode ser oportuna ou desastrosa. Para os autores, o ENEM é superior em seu tratamento com a literatura em relação ao vestibular tradicional, que se mantém mais conteudista e fechado. Entretanto, em ambos os exames, o texto literário ainda é tratado da mesma maneira que qualquer outro gênero textual, figurando como objeto que atende à aferição de habilidades de leitura e interpretação e até mesmo gramática e história literária.

A partir da percepção de que as pesquisas coadunam da opinião de que a interferência de exames externos na prática pedagógica das aulas de literatura no ensino básico podem ser um problema, fato que já sinalizei nas seções anteriores, parto para o diálogo com pesquisadores que colocam a BNCC como ponto de análise. Ipiranga (2019) e Portolomeos e Nepomuceno (2022) vão discutir o lugar que a literatura e o texto literário ocupam nesse documento

educacional brasileiro e como essa postura em uma base que organiza as ações pedagógicas e avaliativas em território nacional vão ressoar dentro das salas de aula.

No artigo "O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola", Ipiranga (2019) tensiona o aparecimento de orientações sobre a literatura em apenas 4 páginas das mais de 600 que compõem o documento, a subordinação da literatura ao componente de Língua Portuguesa e, principalmente, a falta de clareza nas orientações metodológicas. A autora reconhece uma evolução na discussão teórica, mas sua crítica mais contundente está na impossibilidade de realização dos pressupostos teóricos frente às dificuldades reais das salas de aula. Para ela, na verdade, a "abertura" de possibilidades na Base, sem determinação de método possível e claro, acaba colocando o texto literário em meio ao que ela chama de performance, em que a observação está distribuída entre

> Os elementos extra textuais, as condições de produção, a sintaxe textual (compreendida como a organização da língua como sistema), a semantização dos conteúdos – são todos elementos de uma rede maior que precisa ser compreendida num xadrez complexo que supera a finalidade da representação do mundo pelo autor e a leitura desse mundo pelo leitor (Ipiranga, 2019, p.111).

A perspectiva de Ipiranga (2019) critica a superutilização do texto literário, sempre como pretexto para outras discussões e nunca como ponto de partida ou de centralidade, localizando a BNCC como "um texto complexo, transversal em sua proposta, com proposições inteligentes e inovadoras, embora muito abstratas" (p.112).

Já no artigo "O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC", de Portolomeos e Nepomuceno (2022), discute-se a contradição da Base ao dialogar teoricamente com teses como o direito e a humanização por meio da literatura e, ao mesmo tempo, apresentar diretrizes que instrumentalizam o texto literário. A desconsideração da estética textual aparece novamente como ponto basilar na discussão sobre fruição e valorização do ensino literário. Os autores também chamam atenção para a relação contemporânea entre a literatura e o mundo digital e defendem que quando "a Base se mostra um reflexo do nosso momento histórico, marcado pela informação coletiva e rápida, pela cultura audiovisual e pela valorização das leis do mercado, ela se revela insuficiente para um ensino competente da literatura." (p.19).

Ao associar todas essas pesquisas acadêmicas, é possível perceber lacunas que cercam a relação do pensado com o realizado em se tratando de literatura na escola. Se não há uma política efetiva, tampouco a determinação metodológica que leve em consideração a realidade das salas de aula, cada professor regente está sozinho no fronte. Isso não é só uma violência

com os profissionais de educação que estão sobrecarregados e desmotivados, mas uma falta de equidade com a formação dos jovens.

O cenário que enxergo, a partir das reflexões sobre as políticas de avaliação, é que a decisão final sobre trabalhar ou não os textos literários fica exclusivamente sob a responsabilidade do professor, quando muito da gestão de cada instituição. No colégio onde atuo, por exemplo, há 24 turmas de segundo ano do Ensino Médio, 12 em cada turno, apenas 4 estavam sob minha responsabilidade e a elas foi dada uma aula historicista sobre *Senhora* e proporcionada uma experiência de leitura com o livro *Torto Arado*. Não posso garantir que as demais turmas fizeram o mesmo ou semelhante percurso, e isso é um dilema.

As políticas de avaliação trazem dilemas à leitura literária no ensino básico, e eles vão desde o excesso de responsabilidades formativas – ensinar a ler, incentivar a ler, treinar para fazer prova, responder às demandas da comunidade e sua noção do que é ser um leitor – até a falta de formação e clareza para lidar com esses deveres. No entanto, acredito que um dos maiores dilemas que as políticas de avaliação conferem à leitura literária na escola seja o cerceamento do texto e encurralamento do professor de literatura e do estudante. No próximo e último capítulo faremos uma discussão sobre a peleja entre o medir e o formar, tendo como instrumentos de análise manuais didáticos que orientam o trabalho com obras literárias na escola.

Capítulo 3 – Quando um texto pede mais que uma régua

Terminando
ou só começando?
amarelas, derradeiro quinhão
perguntar, responder, poetar
pensa e voa, mas firme no chão…

No livro *A partilha do sensível*, Jacques Rancière (2005) propõe uma investigação filosófica sobre a intrínseca ligação entre a estética e a política. Para ele, há a produção de uma ordem material e simbólica que determina a distribuição das partes da sociedade e até mesmo a percepção da realidade. No primeiro capítulo de seu livro, o filósofo explica o que compreende como partilha do sensível, sempre sob a perspectiva da igualdade e da emancipação, e afirma que "A questão da ficção é, antes de tudo, uma questão de distribuição dos lugares." (p.17). Essa é uma das citações que mantive em mente durante toda a produção deste texto porque eu percebo que a escola acaba sendo o local de distribuição dessa ficção.

Enquanto Rancière (2005) fala da criação de personagens e das vozes que são ou não ouvidas ou, de fato, têm permissão para falar; penso em como selecionar o repertório literário que levarei aos meus alunos, e me vêm as indagações: Estou escolhendo que tipos de vozes e representações? Esse livro falou comigo e talvez fale com eles? Devo escolher um texto literário que eu possa mobilizar para tratar de questões que preciso cumprir pedagógica e legalmente?

Quando o filósofo define a literatura como a "comunidade dos leitores sem legitimidade" (p.19), localiza a obra literária moderna como uma busca pela quebra das hierarquias, estando disponível para "qualquer olhar" (p.19) e não devendo ser medida, minha intenção é concordar com ele e levar o texto pelo encantamento, sem usar pra mais nada. Mas já ouço as vozes dos meus alunos perguntando: "essa leitura vai valer ponto?", com um ar que deixa implícito que se não for compor a nota não vale a pena o esforço. Neste ponto, Cosson (2021) me ampara ao defender que é necessário separarmos a literatura enquanto arte da disciplina escolar que vai precisar atender aos parâmetros educacionais.

Mais do que me ajudar a responder perguntas e criar métodos, as concepções de Rancière (2005) me trazem meios para pensar a realidade da sala de aula, e especificamente do trabalho com o texto literário, partindo de uma perspectiva mais ampla. A escola é, inegavelmente, o local onde a literatura e as práticas sociais se chocam, se desafiam, se afirmam. Isso quer dizer que há a subjetividade humana nesse espaço escolar e, por isso, é tão

difícil definir caminhos seguros e duradouros. Para compor esta dissertação, por exemplo, utilizei discussões teóricas que, para a universidade, são muito recentes e ainda estão em desenvolvimento - artigos escritos há dez anos atrás. Porém, quem é professor da educação básica há mais de uma década pode garantir que a dinâmica das salas de aula mudou completamente durante esse período. Esse é um impasse considerável para as pesquisas em educação e mediação literária escolar.

Ao mesmo tempo em que as mudanças se apropriam da escola tão rapidamente, existe uma resistente vontade em manter alguns elementos e repeti-los. A avaliação está nesse rol de práticas reiteradas e enraizadas. Como eu acredito fortemente que ilustrar minhas afirmações me permite conduzir uma discussão mais qualificada, recorro às metáforas de Lygia Bojunga (2010) em seu clássico *A bolsa amarela* para ratificar o peso que as ideias engessadas carregam.

> — O jeito é fazer o Terrível pensar do jeito que a gente quer que ele pense. Mas, que jeito? Bolaram, bolaram e acabaram resolvendo que o jeito era costurar o pensamento do Terrível e só deixar de fora o pedacinho que pensava : 'Eu tenho que brigar! Eu tenho que ganhar de todo mundo!' O resto todo sumia dentro da costura. E resolveram: — Vamos costurar com uma linha bem forte pra não rebentar (Bojunga, 2010, p. 94-95).

O trecho descreve o momento em que os donos do galo Terrível, um personagem bem interessante na história, decidem costurar o pensamento dele para que a única coisa que importe seja lutar nas rinhas de galo e ajudá-los a ganhar dinheiro. O amarrar o pensamento com uma linha forte, nessa narrativa, pode ter muitas interpretações, mas sempre vejo aquela ideia fixa que, na maioria das vezes, surge da necessidade dos outros e encurrala a nossa capacidade de questionar. O livro, aliás, combina com este capítulo da dissertação. A protagonista, que é uma menina, toma posse de uma bolsa amarela e vai acomodando dentro dela as vontades que a sufocam, os amigos que ela inventa e os objetos que lhe são caros. Como ela, nesta seção das perguntas amarelas, vou trazendo questionamentos e pressupostos que me são caros, tentando chegar a um pensamento que ainda não está amarrado sobre a avaliação nas aulas de literatura.

Penso, então, que continuar utilizando práticas sustentadas pela pedagogia do exame seja semelhante à amarração da linha forte que costura o pensamento de Terrível. Continuar reproduzindo os modos de avaliação a partir dos quais fomos avaliados é um artifício bem comum e até lógico. Há um pensamento amarrado de que essa é a única maneira, ou a mais fácil. Duvido seriamente dessa premissa.

Essa dúvida me leva a uma situação, agora autobiográfica e não mais ficcional. Durante um semestre participei, frequentando como observadora, de uma disciplina da graduação em

Letras na UnB. A matéria em questão era composta por estudantes concluintes do curso, que já estavam em sala de aula ou bem próximos a isso. Ao acompanhar as aulas presenciei os estudantes serem desafiados a organizarem um objeto de avaliação, a ser aplicado no ensino básico, que seguiria a leitura de um livro literário. Qualquer opção seria válida, mas a professora deixou implícito que esperava criatividade e metodologias diferenciadas.

As expectativas que eu e a professora trocamos eram de ideias originais e talvez até fora da possibilidade real de execução, uma vez que a turma era composta por pessoas jovens, diversas e que apresentavam discursos e argumentos de desconstrução para a prática pedagógica. Tivemos uma surpresa ao analisar as propostas, pois a maioria dos futuros professores optou pelo instrumento que centralizava a escrita, e de maneira bem tradicional. A escolha de solicitar que a leitura do livro fosse feita em casa e marcar um dia para que o estudante escrevesse uma dissertação ou respondesse a questões, em sala, foi o que mais apareceu. Houve sugestões diferenciadas, que previam uma avaliação multifocal - sequências didáticas — ou metodologias lúdicas que envolvessem teatro, ou tecnologias como vídeos e podcasts. Mas quase 70% da turma trilhou o caminho de avaliação mais tradicional. Repetiu o que foi amarrado em seus pensamentos durante toda a sua formação.

Ao refletir sobre esses resultados, que foram motivo de chateação naquele semestre, percebo uma reprodução do que aqueles futuros professores viveram em toda a sua vida escolar. É natural pensarmos que se vamos atribuir nota a uma atividade de leitura precisamos garantir que os alunos que leram recebam uma melhor menção do que os que não leram. Para o estudante que leu a oportunidade de jogar sua experiência com o livro naquele papel e garantir sua nota; para o que não leu, nota baixa como consequência. Para o professor, alguns dirão, satisfação em propiciar a justiça escolar, eu diria castigo em ter que ler centenas de redações sem sentido ou corrigir questões que precisam trazer as mesmas respostas.

Certamente é preciso ter cuidado ao defender uma renovação das práticas escolares, já que estamos pensando sobre uma instituição social que exige métodos, regras e sistemas de funcionamento. Embora em alguns momentos da vida docente nos passe pela cabeça flertar com o anarquismo completo, quando fazemos pesquisa ainda estamos tentando refletir sobre contextos que podem ser minimamente mudados dentro dessa complexa organização social e política.

Desse modo, ao propor uma discussão sobre a avaliação em relação ao trabalho com o texto literário no ambiente escolar, acabo tendo que refletir, também, sobre a formação de

professores nos cursos de letras; a visão social sobre a literatura e quem lê; as expectativas em relação à inserção de jovens ao mundo que ainda valoriza a cultura letrada; a política que constrói os documentos que regem a educação e suas bandeiras ideológicas. Penso que se um texto acadêmico, com o recorte tão específico — literatura/escola/avaliação —, precisa passar por caminhos tão variados para existir; um texto literário que já existe de forma diferente em tantas instâncias e para tantos — autor/ leitor/crítico/professor/tempo/estética/objetivo/ alteridade própria — não pode ser apenas medido com uma régua.

Por isso, nas duas seções deste capítulo final, apresento questões que discutem a relação conflituosa entre direitos do texto literário e as normas escolares. Um componente essencialmente escolar, como a avaliação, pode servir para domesticar esse texto e apenas atribuir-lhe um uso. Pode, também, a partir de outra perspectiva, funcionar como um apoio estratégico para a mediação literária escolar, ao passo que o responsável pela avaliação - o professor - compreende que "A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora" (Rouxel, 2013, p.162).

Assim, na próxima seção, farei a análise de materiais produzidos especificamente para orientar o trabalho do professor com o texto literário em sala de aula. E, na última, que é a única da dissertação que não foi concebida em forma de pergunta, apresentarei a minha concepção de uma possível poética da avaliação.

3.1 É preciso domesticar o texto?

Até agora, promovi análises de questões de provas externas e próprias, pretendendo compreender o espaço ocupado pelo texto literário nessas ferramentas que compõem o processo de avaliação. As inferências alcançadas a partir das análises apontam para a permanência da pedagogia do exame no cotidiano das escolas e da sociedade em geral, marcando um dilema cativo com o qual o professor de literatura terá que lidar.

Dilema esse já bem ilustrado por Pennac (1993) em dos capítulos de seu romance, quando os pais entendem a relação do filho com a leitura e com a escola, após uma reunião com um dos professores do menino: "E assim vão as nossas existências: ele traficando fichas de leitura, nós face ao espectro de sua repetência, o professor em sua matéria ultrajada... E viva o livro" (p.67). Para atualizar essa descrição, basta-nos acrescentar as tecnologias e a inteligência

artificial, tão presentes na contemporaneidade, e sumarizar que, para fazer prova de literatura, aos moldes do que tem sido construído, não é preciso ler livros literários. Talvez seja suficiente, até, pedir ao Chat GPT um resumo do manual *Como falar dos livros que não lemos*.

É certo afirmar que quando a avaliação é composta apenas por instrumentos rígidos, como provas e testes, sua aplicação pode afastar os jovens da leitura literária ao invés de formar novos leitores. No entanto, apenas entregar livros nas mãos dos estudantes ou indicá-los e não proceder qualquer avaliação ou mediação também não teria esse poder de afastamento? Então, já que a literatura na escola está ligada aos processos de mensuração, é preciso adotar outras estratégias que envolvam a avaliação e o texto literário.

A partir dessa percepção, se faz indispensável analisar materiais que foram produzidos especialmente para o trabalho com o texto literário, adotando uma perspectiva comparativa e reflexiva. Para essa tarefa, escolhi manuais de obras que integram o acervo do PNLD Literário — programa governamental de curadoria e distribuição de livros literários para as escolas públicas brasileiras, promulgado em 2017. Selecionei três materiais digitais do professor, de diferentes obras literárias, as duas primeiras indicadas ao Ensino Médio e a terceira ao ensino fundamental - anos iniciais: 1) *O avesso da pele*, elaborado por Guimarães (2024), editora Companhia das Letras; 2) *Torto Arado*, de autoria de Silva (2021) e da editora Embira[8] e 3) *Silêncio*, de Santos (2023), editora Anzol[9]. A fim de evitar repetições e ambiguidades, irei me referir a partir de agora a esses materiais utilizando as abreviações e o ano de composição do material: MAV (2024); MTA (2021) E MS (2023). Nos momentos em que a obra literária for citada recorrerei ao nome completo.

Para contextualizar essa análise, é importante esclarecer que o PNLD literário atua em frentes distintas, promovendo, além da distribuição de livros, a formação de professores, a partir dos manuais digitais de orientação ao docente e de certa autonomia de escolha dentre opções em um catálogo variado. Mesmo que o programa apresente problemas, em especial no que se refere à padronização do texto literário e na cultura de "encomendar" livros que tratem de temas necessários ao currículo escolar, acredito que seja um dos acertos em políticas que incentivam e propiciam a mediação literária na escola. Desta forma, o material que analisarei nesta seção é

[8] A obra Torto arado, de Itamar Vieira Jr, foi publicada, originalmente, pela editora Todavia. No entanto, nos materiais digitais do professor para o PNLD a editora que assina a autoria é a Embira.
[9] A obra Silêncio, de Celine Claire, foi publicada, originalmente, pela editora SM. No entanto, nos materiais digitais do professor para o PNLD a editora que assina a autoria é a Anzol.

o aparato digital disponibilizado para orientar o trabalho literário com aquela obra, que chegou fisicamente à escola.

Dois objetivos guiam essa análise, a percepção de como os especialistas em leitura literária elaboram o trabalho a ser realizado em sala de aula e a busca pelo papel da avaliação nesses roteiros pedagógicos. Observando que o discurso teórico nos documentos educacionais que analisamos no capítulo anterior (BNCC e Currículo em movimento do DF) pendem para a construção da avaliação como um processo formativo, há uma tendência de que os manuais sigam essas mesmas diretrizes. A diferença está na intencionalidade característica dos documentos, já que os manuais digitais do professor têm a tarefa específica de preparar o docente para fazer um trabalho sistemático com o livro literário.

A começar pela visão geral, verifiquei a estrutura dos três materiais digitais, destinados ao ensino fundamental e médio, e percebi um consenso geral, fruto do que determina o MEC, como uma das responsabilidades da editora no edital de concorrência. Há sempre uma apresentação do documento; uma carta ao professor; propostas de atividades que incluem as etapas de pré-leitura, leitura, pós-leitura e a intersecção com outras áreas do conhecimento; uma seção de aprofundamento sobre a estética da obra; materiais complementares e bibliografia comentada. Assim, como o interesse desta análise comparativa está centrado nas orientações sobre o trabalho com o texto literário, as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura e os possíveis pontos em que a avaliação é mencionada são os pontos focais.

Os MAV (2024) e MTA (2021) - indicados para o Ensino Médio - apresentam uma estética mais sóbria e direta, enquanto o MS (2023) - indicado para o 5º ano do ensino fundamental - aposta no trabalho com as cores e a ludicidade, mesmo que o documento seja lido apenas pelos professores. Nunca ministrei aulas para os anos iniciais, mas a leitura do MS (2023) foi bem mais produtiva e divertida, mesmo eu tendo grande apreço pelos livros indicados ao Ensino Médio.

Em uma busca inicial pela avaliação, o único que disponibiliza seção dedicada à discussão sobre os processos avaliativos daquela leitura é o de MS (2023). Em MTA (2021) observamos objetivos a serem alcançados, que incluem a avaliação, nas atividades sugeridas para a pós-leitura; em MAP (2024), não há menção à avaliação a ser pensada pelo professor, mas apenas em uma das competências que deveriam ser adquiridas pelo estudante após a leitura.

Rildo Cosson (2021) afirma, ao falar de avaliação, que ainda predomina a ideia de que a Literatura seja algo tão fugidio que qualquer tentativa de encaixá-la em notas fará o leitor se

afastar da leitura (p.113) defendendo, ainda, que essa concepção deve ser renovada já que a avaliação faz parte do letramento literário. A falta de referência específica ao processo avaliativo nos materiais destinados ao Ensino Médio fortalecem essa crítica de Cosson (2021) e o fato de apenas o material do ensino fundamental destinar espaço à discussão me faz refletir sobre os porquês de os estudantes da educação infantil e dos anos iniciais, em geral, terem mais apreço pela leitura literária.

Em um dos trechos que orientam a avaliação de MS (2023), após a afirmação de que o processo avaliativo deverá ser formativo e registrar a evolução de cada estudante na compreensão do texto, durante a realização das atividades de pós-leitura, temos as seguintes orientações:

> Além disso, ao final de cada atividade, você pode verificar se os objetivos foram alcançados e de que maneira isso ocorreu. Estimule os estudantes a pensar a respeito e comentar seu processo de aprendizagem, como se sentem com o resultado das atividades desenvolvidas e se acreditam que algo poderia ser feito de modo diferente. Procure fazê-los perceber o próprio esforço e o quanto são capazes de realizar bons trabalhos (Santos, 2023, p.21).

Além da questão da confirmação da leitura, há um trabalho reiterado no que se refere à autonomia (de leitura e de pensamento) e à autoestima do leitor em formação. Afinal, como já discutimos a partir do trabalho de Wolf (2024), ler é um processo biologicamente difícil e um estudante do 5º ano aprendeu a ler há poucos anos. Essas orientações, para a realização da avaliação, respeitam a subjetividade do texto literário e do leitor, sem dispensar o método. Desse modo, o processo avaliativo está ratificando que "A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo" (Jouve, 2013, p. 53).

Parece-me que ao cursar os anos iniciais os estudantes ainda têm uma relação mais honesta com as leituras, colocando-se como integrante daquela obra. Eles ainda não estão completamente inseridos na lógica mercadológica e classificatória que pauta algumas ações da escola. Embora exista a dinâmica do baixo desempenho e das reprovações, a corrida pelos pontos somativos e o engajamento nas atividades motivado apenas pela obtenção da nota ainda não são práticas comuns.

Existe aqui um grande parêntesis sobre a impossibilidade de reprodução de métodos que funcionam na educação infantil e nos anos iniciais para as demais etapas da escolarização. Novamente, estamos refletindo sobre a falta de tempo, de recursos pedagógicos e de condições de trabalho para que o professor, que rege turmas do sexto ano em diante, possa realizar uma mediação de leitura mais próxima aos estudantes. Ainda assim, considero drástica a medida de

eliminar completamente, nos manuais destinados ao professor de Ensino Médio, as orientações sobre avaliação da leitura literária.

Passando da observação geral sobre o espaço da avaliação e mirando, de maneira mais detalhada, as orientações sobre o texto literário, confirmo que há uma sistematização semelhante, nos três materiais digitais, ao utilizarem a divisão do trabalho de leitura em pré-leitura, leitura e pós-leitura. Tal concepção de sistematização e estratégia para o ensino da leitura está preconizada por Isabel Solé (2014), em *Estratégias de Leitura*. A autora, que define sua obra como um entremeio entre a ciência psicológica e a arte de ensinar, concebe a leitura como "um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que vão sendo verificadas" (p.114), organizando a mediação, em sala de aula, a partir destas etapas de acompanhamento que vêm antes, durante e depois da leitura. Os materiais do professor, então, vão seguir esta lógica, atualizando a nomenclatura cunhada por Solé (2014).

Embora os estudos de Solé (2014) sejam reconhecidos na base de produção dos documentos, e eu defenda que tais estratégias representam um ótimo ponto de partida para o trabalho em sala de aula, é fundamental citar, também, a sequência que Cosson (2021) determina como os passos para o letramento literário na escola: motivação, introdução, leitura e interpretação (p. 51). A etapa de motivação seria composta por atividades (responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema), anteriores ao contato com o texto e de preferência lúdicas, que despertem a curiosidade do aluno para uma temática geral que estará presente na obra. Na introdução acontece a apresentação da obra literária e do autor de modo geral. A leitura compreende o contato individual do estudante com o texto, mas deve ser pensada pelo professor prevendo intervalos em que será realizado o acompanhamento da leitura com atividades e diálogos. Por fim, a interpretação, dividida em momento interno e externo, é composta pelo encontro pessoal e individual do estudante com a obra, mas também requer uma construção de sentido coletivo por meio de um registro (p. 51-68).

Se comparo as estratégias de Solé (2014) ao letramento de Cosson (2021), posso depreender que a etapa da pré-leitura ou do antes, preconizada pela autora, é equivalente aos dois primeiros passos da sequência, defendida pelo autor, para alcançar o letramento literário: a motivação e a introdução. Logo, para fazer uma análise comparativa do momento de pré-leitura orientado pelos documentos digitais, apresento a imagem das capas dos livros, abaixo:



Figura 6 – Capa da obra o avesso da pele.
Fonte: Companhia das Letras (2020).

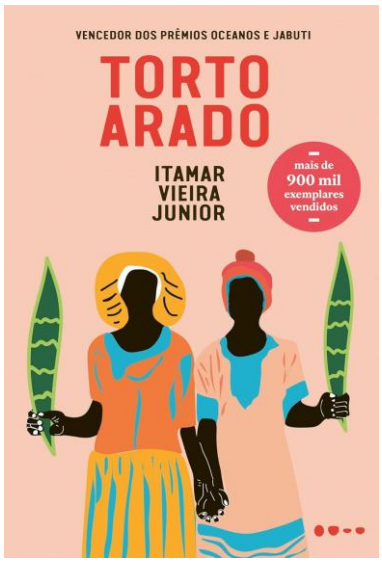


Figura 7 – Capa da obra Torto Arado.
Fonte: Todavia (2019).

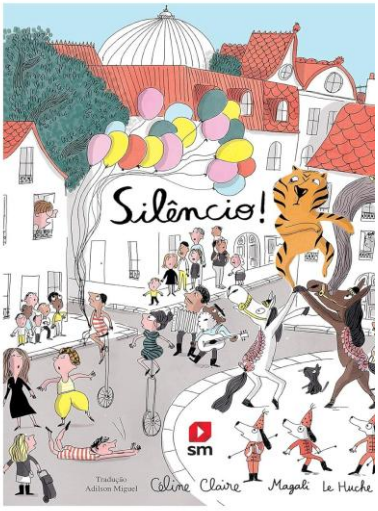


Figura 8– Capa da obra Silêncio
Fonte: Editora SM (2021).

A etapa de pré-leitura possui alguns elementos em comum nos três manuais. A ideia central é um procedimento de familiarização com o objeto livro, observação da ilustração da capa, das informações da quarta e da contracapa, além de um levantamento de expectativas sobre o conteúdo da história. Mesmo já tendo lido os três livros, tento fazer os exercícios propostos pelos manuais, partindo da observação das imagens nas capas. No primeiro documento, observo esse trecho em especial das orientações ao professor:

> A imagem reproduzida na capa é uma pintura do artista visual Antonio Obá e se intitula trampolim — banhista (óleo sobre tela, 2019) [...] Para iniciar, pergunte aos estudantes o que acham da capa e a que ela os remete. Conte-lhes que se trata de uma pintura e veja se imaginam qual é o título dessa tela. Você pode estimular que reparem nas cores: são predominantes frias, com o destaque para o azul, o cinza e variantes, que tomam conta de todo o cenário. Que sensação isso causa? Além disso, como eles percebem a figura do banhista? Como ele parece estar se sentindo? Será que vai pular? (Guimarães, 2024, p.13-14).

A leitura da imagem que ilustra a capa precede o contato com o texto literário, sem entregá-lo de antemão. As reflexões propostas pelo manual trazem outra perspectiva ao professor, permitindo que ele inicie um diálogo intertextual com os estudantes, que envolve a sensação das cores e da caracterização do banhista, além de sua leitura corporal. Baseando-me em Ranciére (2012), em *O destino das imagens*, interpreto a capa de *O avesso da pele* como uma imagem metamórfica, que joga com a possibilidade da ambiguidade entre uma leitura de representação social - o livro vai abordar a temática do racismo - e a presença de uma estética bruta, dessemelhante - o contraste entre um ambiente comumente ligado à diversão e a sensação

de desconforto do banhista e a posterior surpresa de que não há uma situação como essa na história.

Rancière (2012, p.11-20) promove uma dura crítica à compreensão de que as imagens devem ser, meramente, decifradas a partir de elementos que significam e representam. Sua concepção sobre o assunto situa as imagens como uma relação entre o dizível e o visível, possuidoras de alteridade e ambiguidade representativa e estética. Isso significa que uma atividade de pré-leitura, por exemplo, pode ter espaço para analisar outras linguagens de maneira autônoma, como é sugerido no MAP (2024).

Essa concepção de alteridade das imagens ampara a expressão da subjetividade e o levantamento de hipóteses, que podem ou não ser sustentadas pelo texto, durante a etapa do pré-texto. Entretanto, é preciso ter atenção ao direcionamento que as capas ilustradas de maneira mais literal em conjunto com perguntas não tão bem elaboradas podem dar à leitura. Na etapa da pré-leitura não há a intenção de resumir a história por meio de debates e provocações iniciais com os estudantes, mas somente de reconhecimento e aproximação da obra. Esse reconhecimento do livro literário é muito importante para a integração entre leitor e texto. Em diversas experiências profissionais, tive estudantes que nunca haviam manuseado um livro, pensado sobre sua capa, ou percebido que podemos apreender informações da história lendo a quarta capa ou a orelha. Logo, existe uma necessidade de começar a mediação escolar por esse reconhecimento.

O objetivo deste momento anterior à leitura efetiva é despertar o interesse do leitor e fortalecer sua capacidade de realizar implicações por meio de símbolos ou resumos. O suporte de realização está nas perguntas, que vão direcionar as expectativas dos estudantes e impulsionar diálogos entre eles e com o professor. Na sugestão de realização da pré-leitura está implícita a tentativa de garantir aos estudantes "a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles" (Rouxel, 2013, p.207). Aqui é o momento de extrapolações e inferências que poderão ser desconstruídas após a leitura do texto literário, gerando também material para uma discussão posterior sobre os limites do texto. Vejamos algumas das perguntas norteadoras de MTA (2021) e MS (2023), ainda pensando sobre o reconhecimento das capas dos livros:

> Algumas perguntas podem ser sugestivas para essa aula: o que vocês visualizam ao observar a capa desse livro? Quantas personagens estão presentes e o que seus gestos sugerem? O que podemos pressupor ao perceber que elas estão de mãos dadas? E as

> plantas empunhadas (comumente conhecidas como espadas-de-santa-bárbara ou espadas-de-são-jorge), que sensação elas nos transmitem? Alguém sabe quais os significados sagrados que muitas pessoas atribuem a essa planta? Vejamos a presença das roupas, a cor da pele das personagens e as plantas empunhadas, de que realidade esse livro deve tratar? Ela é partilhada por nós? Se sim, como? Se não, por quê? (Silva, 2021, p.6).
>
> • Você consegue identificar quem é a personagem principal, ou protagonista, da história?
> • Como você acha que são as personagens dessa história? Alegres, tristes, inconvenientes?
> • Que tipo de roupas as pessoas estão vestindo? O que elas estão fazendo? (Santos, 2023, p.13).

Resguardando as diferenças inerentes aos níveis escolares, podemos fazer uma análise sobre as diferenças de direcionamento entre as perguntas dos três materiais. Enquanto MAP (2024) busca oferecer uma experiência mais subjetiva e que desperte empatia no futuro leitor, MTA (2021) e MS (2023) abordam o reconhecimento da capa dos livros de maneira mais direta, elaborando questionamentos que remetem diretamente ao enredo das histórias. Vejo as duas proposições de maneira positiva, já que as perguntas motivadoras funcionam como mediadoras entre emoções/expectativas pessoais e a realidade textual. Nestes segmentos não há, ainda, a tentativa de domesticar o texto, nem de sugerir que há uma interpretação correta.

No MTA (2021), entretanto, há uma diferença importante nas orientações para a pré-leitura, pois além da familiarização e do levantamento de expectativas sobre a capa e o resumo, sugere-se um estudo sobre a vida do autor e uma atividade de escrita memorial dos estudantes sobre algum fato marcante de suas vidas. Neste ponto, avalio que existem direcionamentos que vão, de fato, domesticar o texto. Ao prever um estudo sobre Itamar Vieira Junior encontram-se, inclusive, sugestões de entrevistas em que ele fala sobre o conteúdo do livro, seu trabalho com o Incra, sua tese de doutorado e da história como metáfora para criticar a escravidão moderna.

Realizar essa atividade durante a pré-leitura não seria dizer exatamente ao estudante o que procurar durante a leitura? O texto literário não se tornou um pretexto para discutir as questões agrárias e o trabalho escravo no Brasil? Recorrendo a Sontag (1987) eu afirmaria que sim, pois "Não importa se o artista pretende, ou não pretende, que sua obra seja interpretada" (p.18), logo, nesse primeiro contato com a obra, o foco está nessa relação individual e inocente que o leitor estabelece com o texto. Já Cosson (2021) responderia a essas perguntas afirmando que "todo início de leitura é, necessariamente, subjetivo e impressionista. Se o professor conduz o aluno nesses primeiros passos, sem censurá-lo e reconhecendo sua leitura como própria, buscando aprofundar essas primeiras impressões, então terá melhores resultados" (p.113).

Concordo com ambos, nesse sentido, uma vez que o processo de atribuir um método à mediação literária também precisa de limites que respeitem tanto o leitor, quanto o texto. Sem essa preocupação, voltamos ao estado de embrutecimento de Rancière (2002) em que o professor explica o que quer dizer e o que esperar do livro, e a leitura do estudante é apenas um ato misto de confirmação e memorização que será posteriormente testado.

Mesmo com esse equívoco na execução dos planos da pré-leitura, considero o MTA (2021) o melhor em questão de sistematização. Ele organiza cada etapa de leitura em sequências didáticas, prevendo o número de aulas que o professor precisará dispor, os materiais a serem utilizados, os objetivos, etc. Na sequência didática da pré-leitura, por exemplo, há a previsão para modificações possíveis de acordo com o perfil dos estudantes, e também uma atividade de escrita de si dinâmica, que pode contribuir para o engajamento dos jovens à etapa de leitura.

Cosson (2021) já defendia a didatização da literatura na escola como um recurso necessário para a prática do letramento literário (p.52), e minha preferência pela organização do MTA (2021) concorda com essa premissa. No entanto, mais uma vez, chamo a atenção para a linha tênue entre didatizar o texto, empregando o método e as estratégias que são essenciais à prática docente, e domesticá-lo. Essa domesticação acontece, por exemplo, quando o MTA (2021) sugere que o relato de Itamar Vieira Junior sobre sua obra e os motivos de ter escrito a ficção sejam conhecidos pelos estudantes antes da leitura do texto. Essa informação vai interferir diretamente no pacto entre leitor e texto, podando outras possíveis compreensões gerais. Para reforçar minha posição, cito a afirmação de Lajolo (2009) de que "É fundamental que o professor não dilua a ambiguidade e abertura do texto na obrigatoriedade de certas atitudes a serem manifestadas a propósito dele, texto" (p.100).

Uma vez que o leitor em formação está motivado e já foi apresentado aos elementos extratextuais da obra, os materiais digitais passam à etapa da leitura em si. Antes de analisar esta parte do documento, gostaria de estabelecer que o estágio de leitura é o mais importante em nossa perspectiva de centralidade do texto literário; mas é, também, o mais delicado e difícil pensando em avaliação.

Para Cosson (2021), a avaliação neste momento se dará a partir do que ele denomina "checagem do andamento da leitura" (p.113). A proposição geral é que em textos mais longos, como é o caso dos livros que são os objetos dos materiais aqui analisados, o professor estabeleça um prazo para a leitura e promova alguns intervalos nos quais seja possível trazer diálogos

intertextuais, apresentando obras como fotografias ou canções, e debatendo hipóteses com os estudantes a partir dos trechos já lidos. (p.81-82).

A realização desses intervalos não é tarefa impossível no planejamento pedagógico, mas apresenta algumas dificuldades, como o acesso às obras, os diferentes ritmos de leitura, o engajamento no projeto literário como um todo e, em especial, a capacidade do professor em prover uma orientação clara sobre datas e prazos possíveis, ouvindo os estudantes e ao mesmo tempo não abrindo mão de seu papel como responsável pela mediação. Essa negociação e o cumprimento dos combinados precisam ser garantidos, mesmo ante as dificuldades e imprevistos ou corre-se o risco da leitura se perder dentre tantas outras atividades escolares.

Apesar dos desafios para cumprir os intervalos propostos por Cosson (2021), a importância da checagem durante o processo de leitura é essencial para evitar que esse contato com o texto literário se transforme em dever de memorização para cumprir uma tarefa avaliativa ao final. Para além dessas demandas pedagógicas, chamo atenção, também, para a notável relação entre o texto e seus diferentes leitores, o que transforma esses intervalos de checagem em momentos de motivação e debate entre os estudantes. Segundo Rouxel (2013)

> O imaginário do leitor alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo - da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive -e das suas experiências estéticas anteriores. Que parte cabe a cada uma dessas fontes? Não é possível dizer. De acordo com o indivíduo, de acordo com a situação de leitura, uma ou outra será dominante (Rouxel, 2013, p.200).

Imagine como uma aula destinada à checagem de leitura pode se tornar interessante se pensarmos nas fontes que foram dominantes para mais de uma centena de leitores diferentes! O único cuidado a ser tomado aqui é que o diálogo deve acontecer, preferencialmente, entre os estudantes, com a mediação e não a interferência rígida do professor, se não, mais uma vez, caímos na armadilha da domesticação do texto. O professor pode e deve discutir hipóteses absurdas e extrapolações de interpretação que surjam, mas sem direcionar todos para uma única visão correta do que o texto está dizendo.

Pensando em todas essas considerações, comecemos pelo MS (2023). As orientações ao professor para a fase da leitura não preveem, explicitamente, uma leitura silenciosa ou individual. É importante mencionar que se trata de um conto, destinado à faixa etária de 9 a 11 anos de idade, composto por 56 páginas, com diversas ilustrações. Assim, a ideia central do manual está ancorada em uma leitura coletiva, em sala de aula.

Considerando essa leitura coletiva da turma, percebo um direcionamento excessivo destinado ao professor. O MS (2023) orienta diversas interferências durante a leitura para chamar atenção dos estudantes a respeito: das ilustrações, do vocabulário - sugerindo até uma busca no dicionário, caso necessário -, da observação de características de personagens e seu papel no enredo, da funcionalidade da pontuação textual - dando importância ao uso das reticências - e até mesmo da discussão sobre a leitura por meio de perguntas:

> Vá pontuando a leitura com outras perguntas, como:• Como é a casa de seu Martim? E como é a rua, o entorno da casa? • Como esses lugares ficam depois que a bolha isola a casa e seu Martim? De que forma esses dois espaços se opõem na história? • Como seu Martim se sente logo após criar a bolha? E depois de algum tempo em silêncio total? (Santos, 2023, p.14).

As perguntas que me surgem, a partir da observação dessas orientações, vêm em tom de sugestão: Não poderíamos garantir, primeiro, uma leitura silenciosa e individual e, depois, provocar essas discussões? A leitura de um texto literário mais curto pode ter interferências pontuais, mas usar esse recurso o tempo todo não reduz a conexão do leitor com o texto? Obviamente, é preciso analisar a fluência leitora da turma, se a maioria dos estudantes são capazes de realizar uma leitura individual, garantir um espaço e tempo para essa atividade.

Deve-se considerar que há diferentes turmas que podem trabalhar com esse livro, e essas orientações sobre possibilidade de adaptação pedagógica deveriam estar presentes no manual, o que não acontece. Porém, um aspecto positivo é a compreensão de que as ilustrações também fazem parte da narração da história e precisam ser lidas e pensadas junto ao texto literário. A junção de imagem e texto ainda é um fator decisivo para que os livros infantis e juvenis se mostrem mais cativantes até mesmo ao leitor adulto.

No MTA (2021) está firmada uma divisão entre Proposta de atividade I (objeto de nossa análise até aqui, pois está dirigida à leitura mediada pelo professor de Língua Portuguesa) e Proposta de atividade II (que contém a mesma estrutura de pré-leitura, leitura e pós-leitura, mas sugere um trabalho interdisciplinar concomitante à leitura inicial da obra). Essa divisão é crucial para o trabalho conjunto e temático que a escola precisa realizar, logo, é válida e atende a uma demanda. Não tenho certeza, porém, se o emprego da interdisciplinaridade, junto ao processo de leitura do livro, pode ajudar ou atrapalhar. Tendo a defender que o livro seja trabalhado em seu aspecto literário primeiro, pelo professor de Língua Portuguesa, e posteriormente engajado em atividades interdisciplinares.

Diferentemente do MS (2023) analisado anteriormente, no MTA (2021) há a previsão de leitura individual do texto e, embora não exista essa orientação de maneira direta, infere-se

que o estudante fará a leitura do livro por partes. A obra *Torto Arado* está dividida em três partes, que contam com vários capítulos curtos cada e possuem título próprio - Fio de corte, das páginas 11 a 88; Torto arado, das páginas 89 a 200; e Rio de sangue, das páginas 201 a 262.

A proposta aqui cumpre a organização dos intervalos de checagem pensados por Cosson (2021), já que são destinadas três aulas durante o processo de leitura. Na primeira, haverá a discussão das impressões iniciais, que surgiram após a leitura de 88 páginas do romance.

> No intuito de criar um espaço de convivência mais confortável, sugerimos que as carteiras sejam dispostas em círculo ou meia-lua. Após essa reorganização do espaço, conduza uma breve conversa sobre as impressões de leitura que os alunos tiveram da primeira parte do texto, "Fio de corte", valorizando os aspectos ressaltados na leitura individual. (Silva, 2021, p.10).

É positiva a ideia de organização do espaço físico da sala de aula para propiciar um momento de discussão. O material segue sugerindo que após a escuta das impressões iniciais dos estudantes adote-se uma abordagem temática que prevê um diálogo dirigido sobre os aspectos essenciais do desenvolvimento juvenil, uma vez que há, na primeira parte do livro, momentos da infância e da adolescência das protagonistas. Para essa análise, são selecionados dois trechos que serão relidos e discutidos, com foco no léxico e em suas significações para a marcação da infância e da juventude, além do espaço do campo e da situação social dos personagens.

A proposição para a aula 2 segue a sistematização da primeira, mas foca na segunda parte da obra e nas diferenças textuais e discursivas, já que agora Belonisia assume a voz narrativa. O material destaca a importância de que, durante este intervalo de checagem, cumprido pela aula, fique clara "a diversidade de experiências sociais presentes na vida brasileira, sem que haja hierarquização ou estímulo a preconceitos" (p.13). A proposição para a terceira aula sugere um trabalho interessante, dando destaque à forma do texto literário e como ela marca as três vozes narrativas que assumem cada capítulo - Bibiana, Belonisia e Santa Rita Pescadeira.

A avaliação e o acompanhamento da leitura dos estudantes estão bem dispostos nesta proposta, que possui a melhor sistematização dentre os três materiais, conforme já mencionado. Sinto falta de uma percepção mais prática em alguns momentos, o que ajudaria o professor a ter um panorama geral sobre essa avaliação durante o acompanhamento. Por exemplo, o tempo destinado à leitura e uma possível organização dessas três aulas durante o bimestre/semestre;

uma opção de pontuação dentro da média ou mesmo algum "suborno pedagógico alimentício"[10] para engajar as turmas a cumprir o prazo de leitura, a sugestão de uma mudança de espaço físico -adotando uma biblioteca escolar ou alguma área externa se possível, etc.

Compreendo que esses acréscimos que sugiro são pontos de discussão nada pacíficos e até representam uma contradição aos pressupostos teóricos que adoto como Cosson (2021) e Boruchovitch e Bzuneck (2000). No entanto, minha experiência em sala de aula do ensino básico me leva à utilização desses recursos, ao menos inicialmente, para garantir maior chance de leitura real, e conquistar certa simpatia das turmas - elemento essencial para exercer uma autoridade efetiva e afetiva perante esses grupos.

Por fim, ao analisar o MAP (2024), percebo um componente que supera as orientações presentes nos outros materiais. Há a indicação concreta para a promoção de momentos de fruição individual e coletiva, já no início da parte destinada à leitura.

> A leitura individual, silenciosa e autônoma de um livro é altamente recomendada aos estudantes do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, o acompanhamento do professor, estimulando e propondo leituras coletivas, é fundamental na formação de leitores literários, capazes de fruir os textos não só por seus conteúdos, mas também pela forma como as narrativas são contadas. (Guimarães, 2024, p.15).

A obra em questão é um romance, ou seja, uma narrativa mais longa, cuja leitura exige tempo, autonomia e compartilhamento. Essas constatações parecem óbvias, mas precisam estar claras em um material destinado à orientação do professor que mediará um processo de leitura, mas também estará atendendo a diversas outras demandas do ambiente escolar.

Concluído esse segmento inicial, o MAP (2024) propõe a leitura do primeiro capítulo em sala, dividindo-o em dois momentos diversos. Não há previsão de aulas ou tempo necessário, mas as discussões propostas após a leitura de cada conjunto de páginas, baseadas na abertura de grupos de discussão, além do próprio tempo para a leitura, sugerem de duas a mais aulas. Após a leitura das páginas 11 a 26, a intervenção do professor está no levantamento das impressões e compreensão da voz narrativa. No momento seguinte à leitura das páginas 27 a 36, a proposta é um diálogo mais profundo, com a discussão de questões sensíveis como a tomada de consciência sobre ser negro, racismo e lugar de fala. São sugeridas leituras extratextuais que abordam esses temas e até mesmo a problematização da biografia do autor, que é um homem negro. A estética textual também tem lugar de destaque, e a voz narrativa

[10] Dentre os círculos pedagógicos há essa nomenclatura sobre premiar os estudantes com guloseimas, lanches, etc. Aqui utilizamos essa noção ao nos referirmos a "suborno pedagógico alimentício".

volta a ter espaço na discussão. Ao final da etapa da leitura, há novamente a ratificação da importância da leitura individual e dos intervalos de checagem:

> Para finalizar, estimule os estudantes a prosseguirem com a leitura do livro. É recomendável reservar trechos que podem ser lidos em sala de aula, em leituras compartilhadas seguidas de rodas de conversa e também trechos que podem ser lidos de modo autônomo, em casa (Guimarães, 2024, p.19).

Com a análise comparativa entre as três propostas, percebemos a semelhança estrutural entre as obras e premissa da leitura do texto literário, mesmo que de diferentes modos. A prevalência da centralidade do texto é um avanço muito importante para orientar o trabalho docente no ensino básico, mas ainda há uma didatização excessiva que coloca em xeque essa centralidade. Defendo que alguns dos problemas encontrados nos materiais de apoio ao professor foram causados pela escolha errada da parte em que algumas atividades foram inseridas. Discussões muito específicas, em minha opinião, têm melhores resultados após a leitura ter sido realizada.

Dentre os problemas que discutimos nesta etapa estão: direcionamento excessivo com perguntas e interrupções durante o processo de leitura; falta de sistematização das propostas; e problemas de objetividade sobre a divisão entre momentos de leitura individual e coletiva. Dentre os acertos que destacamos nesta etapa estão: a proposta de ligação entre imagens e textos; a atenção à divisão de partes do livro, que propiciou a concepção de intervalos de checagem bem planejados*;* e a orientação clara sobre a importância de preparar momentos para ler na sala de aula e em casa.

Assim, vencida a análise da etapa de leitura, que destaco como a mais importante para a estratégia e a mais complexa para a avaliação, concluo que os materiais analisados apresentam características positivas nesta seção. Possivelmente, as perguntas que permanecem são: é preciso domesticar o texto literário, pensando em atividades e intervenções temáticas e diretivas neste momento da leitura? Como garantir a execução dos intervalos de checagem sem interferir profundamente na relação que o estudante está construindo com a obra?

Lebrun (2013), ao conceituar o papel do professor de literatura "ora como conselheiro, ora como par" (p.139) no processo de mediação da leitura, nos oferece um caminho para pensar as indagações que permanecem. O sucesso docente em garantir a reciprocidade intelectual durante os debates vai depender da organização didática, ou seja, o papel de conselheiro deve vir primeiro ao traçarmos objetivos e estratégias precisas para dirigir aquela leitura e o papel de

par deve ser assumido durante os intervalos de checagem para garantir a subjetividade da leitura literária.

Analisar a etapa final, a pós-leitura, é o momento de suscitar a discussão sobre o valor da atividade de leitura literária e a metodologia aplicada para esta fase da avaliação. Recorrendo novamente à teoria de Cosson (2021, p.113-114), que divide a avaliação em três pontos de apoio, sendo o primeiro constituído pelos intervalos de checagem, posso localizar os dois outros pontos de apoio - discussão e registro - na etapa da pós-leitura. Acredito, então, que após o estudante ter realizado a leitura literária seja o momento de interferências e correções sobre as interpretações individuais. Não se trata de carimbar a percepção dos estudantes como correta ou incorreta, mas de levá-los a refletir sobre os limites do texto e a diferença entre inferir, implicar, extrapolar e inventar.

Começo a observação desta derradeira etapa pelo MTA (2021), que manteve uma sistematização interessante nas etapas anteriores. Para a pós-leitura, está destinada apenas uma aula, número bem inferior às três destinadas a cada uma das etapas anteriores. A proposição é a realização de uma roda de conversa e a intenção da atividade é pautada como: "O objetivo dessa discussão é vivenciar a experiência literária para além de seus aspectos formais, em sua dimensão de empatia e fruição (p.15)". O documento continua discorrendo sobre as perguntas com as quais o professor pode alimentar o debate e sugere que a faca de Donana, objeto tão presente na obra, seja a metáfora para abordar questões pessoais e sociais como os cortes que levaram os estudantes até aquele momento, assim como os cortes das vidas dos personagens. Não há proposição de avaliação para esta etapa, tampouco alguma tarefa que faça o registro. A seção destinada à pós-leitura é encerrada da seguinte maneira:

> A pós-leitura do romance tem como objetivo aprofundar o interesse em temas caros ao livro e aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Como essa sequência de atividades se propôs a discutir as intersecções entre trajetórias pessoais e história coletiva, acreditamos que a roda de conversa poderá esmiuçar tanto as reflexões sobre o livro lido, como também compartilhar experiências de leitura e de percepção da obra literária (Silva, 2021, p.16).

Vejo um diálogo entre o objetivo inicial e este parágrafo de encerramento do material, ao inferir que a análise da estrutura textual, neste ponto, dá espaço ao conteúdo e às possíveis temáticas que podem surgir. A atividade final transforma a reflexão sobre o texto literário em um compartilhamento de experiências pessoais, tentando levar o estudante a perceber que a história individual das irmãs e de sua família fala também sobre um coletivo. Além disso, a palavra "fruição" empenhada para definir o objetivo da tarefa me causa certo incômodo, pois

há duas vertentes principais, que se chocam, para a definição do que seja fruição e o material não utiliza o termo em concordância com nenhuma delas.

Determinar que a fruição esteja ligada ao prazer e ao ato de ler sem objetivo específico é a concepção mais comum quando pensamos em literatura. Como exemplo dessa compreensão cito o artigo "Literatura: ensiná-la pela teoria ou pela fruição?" dos autores Vaneti e Andrade (2014). Nessa argumentação, eles mobilizam teóricos como Todorov, Calvino, Sartre e Russell para defender a fruição como uma ação contrária ao estudo automatizado, excessivamente teórico e utilitarista. O estudo postula, ainda, que a escola deveria resgatar essa relação emocional com o texto literário, rejeitando a lógica de produção que atinge também as obras artísticas. Assim, a literatura deveria ser vista, inclusive no ambiente escolar, como a expressão máxima de "alento ante à frieza" (p.156) e liberdade para o leitor.

A partir de uma concepção um pouco diferente, Soares (2023) em seu artigo "O controle da fruição literária na escola" constrói uma dura crítica à utilização que a BNCC faz do termo fruição. Para ela conceber essa definição simplesmente de maneira emocional e passiva, como "deleite", "prazer" ou "estranhamento" é um esvaziamento da vivência estética e social. Logo, a fruição seria a relação dialética entre a compreensão crítica e a expressão da sensibilidade. A autora propõe uma visão mais complexa e politizada, mobilizando teóricos como Bourdieu para tensionar o direito de desgostar de uma obra literária ao fato desse gosto depender da classe social e do capital cultural.

Assim sendo, ao retornar ao MTA (2021), percebo um problema estrutural com a atividade de pós-leitura a começar pelo uso do termo fruição e terminando na proposição excessivamente geral sobre o que fazer após a leitura. Não há previsão de registro, tampouco possibilidade de avaliação.

Já no MAP (2024) a aposta está no trabalho com dois dos paratextos - a dedicatória e a epígrafe do livro literário. São textos curtos que aparecem antes do início da narrativa e funcionam como ponto de partida para abordar a intertextualidade, o diálogo com autores clássicos como Shakespeare e a temática de relações familiares. Como registro, o material sugere uma atividade de escrita, dividida em duas partes: na primeira, os estudantes escolherão um trecho do livro que tenha lhes chamado atenção e farão um comentário por escrito; na segunda, os alunos escreverão um texto sobre relações familiares e utilizarão o comentário para estabelecer uma relação de intertextualidade com o livro. A pós-leitura é concluída com a

seguinte orientação: “Depois de prontos, é importante que os textos feitos pelos estudantes sejam lidos e comentados com o restante da turma” (p. 21).

Percebo uma evolução considerável nesta proposição para a pós-leitura em relação ao MTA (2021). Em MAP (2024), há discussão, produção e compartilhamento de ideias e experiências. Embora ambas as propostas destinadas aos livros do Ensino Médio façam o caminho pedagógico que vai do individual para o coletivo, no MAP (2024) há uma sistematização de sucesso e a aplicação objetiva de uma ferramenta de avaliação final. Produzir uma espécie de redação caracteriza-se como uma atividade tradicional e a ideia de compartilhamento com a turma não considera a realidade do tempo disponível nem do número de estudantes por turma. Mesmo assim, partir de dois trechos do texto literário, que basicamente seriam ignorados, para elaborar uma sequência didática que trabalhe uma temática social, um conceito discursivo e culmine em atividade de escrita, é inovador e eficiente.

Por fim, no MS (2023) o espaço destinado à etapa de pós-leitura é o maior no documento. Há a previsão inicial de uma leitura dialogada em que o professor promove uma discussão de checagem de leitura e interpretação a partir de perguntas sobre a história. Durante essa conversação, a própria dinâmica da narrativa leva as temáticas para questões como direito ao silêncio, interação e isolamento social, até mesmo os sentimentos durante o isolamento da Covid-19 que ainda estão na memória dos leitores. Existe uma sugestão para leitura de um paratexto curto chamado “Na bolha” que propiciará a discussão sobre questões atuais como “bolha virtual” e “viver em uma bolha”. Ao final desse debate, gerido pelo professor, são incentivadas atividades em sala e em casa envolvendo o livro, como a leitura de um estudante para o outro (atividade em duplas) com o objetivo de treinar a fluência oral e a releitura em família, sugestão que se alinha com a chamada “literacia familiar” (p.15), prevista pelo Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

É preciso destacar ainda que, depois do texto explicativo sobre a pós-leitura, há uma espécie de catálogo de atividades práticas e diferenciadas que podem ser adotadas pelo professor para uma avaliação final. Observamos roteiros de atividades que envolvem produções escritas - diários, relatos, listas, tópicos de mural -; observação de espaços - a escola, a casa, a vizinhança, a rua -; montagem de quebra-cabeças textual; produção de podcast em grupos; exposição de objetos que produzem diferentes sons. Cito os títulos das atividades propostas: 1) Podcast sobre som silêncio; 2) Explorar os sons; 3) Perceber o mundo; 4) A bolha de cada um e 5) A comunicação e o efeito bolha. A descrição destas atividades é seguida, sempre, de uma tabela com os componentes do PNA e com as habilidades da BNCC que a tarefa pode mobilizar.

Esta proposição sobre a etapa da pós-leitura é a mais completa, permitindo levantar algumas discussões importantes sobre estratégia, avaliação e o risco de domesticar o texto literário. Na construção de Solé (2014) sobre a leitura na escola, ela define que "estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir" (p. 94) e acrescenta, ainda, que o cerne dessa estratégia está na "existência de um objetivo e na consciência de que este objetivo existe" (p.94). Ao refletir sobre tal pressuposto, posso depreender que há em MS (2023) a execução do conceito de estratégia cunhado por Solé (2014). A sequência de três ações (pós-leitura dialogada em classe; exercício da comunicação em variados espaços - com o colega e com a família - e realização de uma ou mais atividades práticas que vão mobilizar outras habilidades) funciona de maneira clara e planejada, contribuindo para uma escolarização engajada do texto literário.

A etapa de pós-leitura do MS (2023) apresenta uma consistência que faltou às etapas anteriores, ao produzir uma sistematização clara com opções para que o professor faça o planejamento. No quesito avaliação, também há excelentes possibilidades de trabalho em diferentes frentes. Há o atendimento das demandas escolares nas sugestões que permitem ao professor avaliar a compreensão do texto e a fluência leitora; há a promoção de uma avaliação mais diagnóstica sobre o apoio externo ao aprendizado do estudante, quando se orienta um trabalho de fortalecimento da literacia familiar e há a indicação de uma gama de atividades que fogem do tradicional, mas preservam a necessidade do registro.

A meu ver, a ideia amarrada em nossos pensamentos, que nos prende a práticas de avaliação que já não fazem mais sentido, nem se encaixam à subjetividade da leitura literária, ainda é muito forte na escola. A estrutura escolar, principalmente no que diz respeito aos anos finais do fundamental e Ensino Médio, com seus tempos curtos, currículos impossíveis de vencer, turmas lotadas e exigências bimestrais em aferir as competências dos estudantes com notas, reforçam essa concepção de que continuar empregando a avaliação da mesma maneira que sempre foi é o caminho mais fácil e seguro para o professor.

Percebemos que existe uma evolução pedagógica nesses materiais de apoio ao professor, mas ainda falta coerência no estabelecimento de métodos e planejamento de tempos. A centralidade do texto literário vai ganhando mais espaço de debate crítico, mas precisa ter espaço garantido também na prática. Então, a questão final deste texto vai ser elaborada, e talvez até respondida, a partir da costura de todas as análises feitas até aqui a um tecido amarelo e otimista que deseja unir as palavras avaliação e encontro.

3.2 Quando ler se torna relação e encontro — uma possível poética

Muito se discutiu, nesta dissertação, sobre o conceito e o funcionamento da avaliação pelo fato de ela ter sido a lente que escolhi para olhar a leitura literária na escola. Dentre tantos elementos que me eram possíveis empregar como recorte, a partir de mais de uma década de prática pedagógica, o ato de avaliar me pareceu muito singular. Apesar de toda a subjetividade que lhe é inerente, ele precisa ser realizado de maneira objetiva, quando empregado ao ensino, e essa dissonância torna-se mais profunda no momento em que um texto literário entra em questão.

O texto literário acaba sendo um componente quase místico, que não só interfere na propensa objetividade que um professor precisa adotar dentro da escola, mas também traz consigo outras tantas perguntas. Alberto Manguel (2021), ao falar sobre um caderno de notas que utilizava para destacar trechos de suas leituras, nos apresenta uma máxima das cartas de Kafka "Lemos para fazer perguntas" (p. 39). Se eu precisasse definir, em poucas palavras, como compus essa dissertação, a resposta certamente seria: li e fiz muitas perguntas.

Os tantos questionamentos que surgiram foram me levando ao rumo de duas palavras — encontro e relação. Parece-me óbvio que falar sobre uma instituição feita de pessoas e suas diferenças implique em encontrar e se relacionar com essas alteridades, mas vejo agora que ainda há muito trabalho a ser feito para que essa percepção esteja em evidência. De Nakagome (2024), além do pensamento sobre a grande diferença da prática do *falar com* ao invés de *falar para* tiro, também, a importância do encontro pessoal preceder o coletivo. E as palavras da própria autora marcam um posicionamento docente que pode ser a diferença para transformar o peso de avaliar em uma ferramenta de auxílio ao encontro: "É preciso encontrar-se antes de encontrar o outro, seja ele um livro ou uma pessoa, pois, talvez assim, o encontro possa ser uma abertura à diferença, não uma necessidade de afirmação da própria singularidade" (p. 14).

Tal compreensão sobre o encontro sucede, na verdade, uma perspectiva que se baseia na relação, em especial dentro da escola. Recorro à tese de Barros (2025) "Por uma poética da relação: Literatura e Desvelo" que inova ao lançar a ideia de que o desvelo, manifestado na postura do docente perante o outro e aos saberes, contribui para a construção de uma horizontalização das aprendizagens por meio da literatura. Acredito que um olhar mais

profundo sobre o ato de avaliar um estudante a partir de seu encontro com o texto literário seja também uma manifestação desse desvelo.

A leitura pessoal de um parágrafo no qual Barros (2025) faz uma análise sobre a postura de duas professoras, uma ficcional e outra com a qual ela teve contato em um curso online, me ajuda a confirmar minha escolha em pensar a avaliação e sua relação com a mediação literária escolar:

> Se durante as aulas, ambas demonstram certa segurança quanto ao que ensinam, elas também admitem erros, desculpam-se por falhas, e se propõem a guiar seus alunos por caminhos que ainda estão abertos a modificações em razão das relações que constroem. Pam confessa ter levado vinte anos para superar "suas dúvidas a respeito de estar fazendo as coisas acertadamente." (Noblit, 1995, p. 126). Sobre as próprias limitações, Bruna diz: "[...] a melhor [professora] que eu possa ser, eu tenho certeza que eu ainda não sou [...]. Também acho que eu ainda não sou a melhor pesquisadora possível [...], mas o principal pra mim é que eu estou construindo um processo feliz. É uma coisa que eu nunca vivi antes." (Martiolli, 2025b) Essa admissão da própria ignorância está longe de ser uma expressão de falsa modéstia; é, antes, uma constatação de que é preciso mais que conhecimento para ver a si e ver o outro como íntegras incompletudes (Barros, 2025, p.187).

Para mim, há uma identificação automática com ambas as professoras retratadas por Barros (2025). Todas as práticas pedagógicas de leitura literária e suas intencionalidades avaliativas que apresentei ao longo deste texto são parte do meu processo de construção pessoal como docente do ensino básico. Assim como Pam, ainda tenho dúvidas sobre estar acertando em sala de aula; assim como Bruna, sei que estou, ou ao menos pretendo estar, em constante evolução. Compartilhar leituras literárias e usar de estratégias que incluem a avaliação para incentivar meus alunos a ler vem sendo minha prática de desvelo, e uma frase, de autoria de Samuel Beckett, que se popularizou e também se encontrou comigo, descreve bem essa prática: "Tenta. Fracassa. Não importa. Tenta outra vez. Fracassa de novo. Fracassa melhor"[11].

Tanto Nakagome (2024) quanto Barros (2025) utilizam o termo *poética* para pensar suas questões envolvendo o encontro e a relação. Então, inspirada nessas autoras e compreendendo os significados da palavra e sua relação com a literatura, decido por conceituar a ideia que venho desenvolvendo nesta dissertação como uma possível poética da avaliação. Antes, porém, do desenvolvimento dessa nova poética, é importante discutir sobre a trajetória da palavra em si para compreender o porquê de a empregarmos. A teoria literária, ao longo de sua existência, vai construindo uma definição de poética que remonta à Aristóteles e chega à pós-crítica.

[11] Tive contato com essa frase na leitura de uma coluna da Revista Pernambuco. (https://pernambucorevista.com.br/secoes/colunas/beckett-despedacado). Confirmei que ela é de autoria de Samuel Beckett e está em sua novela *Pior um*, publicada em 1983, mas não fiz a leitura da obra original.

Segundo Teixeira (2003) a análise clássica aristotélica a define como o estudo das características da obra literária ou uma técnica de representação da ação humana, a mímesis. O teórico ainda acrescenta que “Aristóteles julga que a imitação artística propicia espécie legítima de conhecimento” (p.47), fazendo referência à ligação que o grego promove entre a tendência natural de imitar e o prazer de aprender através disso.

Essa inferência sobre a natureza da poética aristotélica é a base para que Teixeira (2003) apresente sua poética cultural, uma renovação moderna para o conceito clássico, que desloca a literatura do status de expressão da alma e a situa como um artefato cultural que imita conceitos da realidade. Assim, "as poéticas artísticas são o conjunto de convicções e preceitos de um determinado período aplicável a determinada esfera da criação" (p.51).

Entre a definição clássica e a contemporânea, há diversas outras vertentes pensadas por autores como Bachelard (1988) que, pela lente da fenomenologia, nos apresentou a poética do devaneio, não como o simples estudo das estruturas literárias, mas sim como um fenômeno da consciência criadora. (p.24); e Eco (2015) que emprega à poética a sinonímia “semiologia da literatura” (p.162) e a define como uma estratégia textual que organiza os sentidos do texto para que seja possível que o leitor coopere com ele de forma legítima.

Contudo, a definição que mais me agrada é a de Luigi Pareyson (1997) que nos provoca ao afirmar que apesar de se tratar de um programa operativo, a poética não se limita a regras gerais, mas estabelece uma lógica muito individual para cada obra. Para ele, o texto literário, como obra de arte, “é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (p.26). Assim, a invenção e a execução, tal qual o conteúdo e a forma, são simultâneas e inseparáveis.

Quando penso, então, em uma poética da avaliação, concebo uma ação que vai sendo feita, inventada e reinventada a partir desse fazer. Uma proposição que ora diagnostica e ora classifica, mas sempre busca ser um impulso para propiciar o encontro. Uma incógnita que vai sendo desvendada pela construção da relação. Uma metodologia (por quê não?) que precisa atender a uma sistematização, e o faz, sem perder de vista as subjetividades. Uma desobediência pedagógica, que faz da obrigação de definir uma nota, oportunidade de compartilhar um texto.

Como construir um lugar para essa poética da avaliação dentro da escola e das aulas de literatura? Essa é a resposta que devemos procurar. Para finalizar esta dissertação e, quem sabe, situar melhor essa concepção de busca por uma poética da avaliação, façamos um exercício imaginativo.

Se eu pedir para que você lembre de sua relação, ao longo do tempo, com a leitura literária, talvez sua memória te leve automaticamente à escola, mas talvez não. Então, vou sugerir a busca por uma situação mais específica: Você é capaz de lembrar de leituras literárias que realizou na escola? Essa memória é inexistente, agradável ou traumática? Existe, nessas lembranças escolares, uma leitura que te marcou? Você fazia provas para medir sua leitura desses livros ou alguma outra atividade?

A maioria das pessoas para as quais fiz essas perguntas, no último ano, ou não se lembraram de ler na escola, ou me retrataram recordações ruins que posicionam a leitura literária como um castigo. Uma estudante do curso de Letras, inclusive, me relatou que a leitura era literalmente uma punição para os estudantes que eram suspensos das aulas, mas tinham que permanecer na escola, em uma sala à parte, lendo literatura em silêncio por um turno inteiro.

As poucas experiências positivas das quais me deram testemunho envolviam atividades avaliativas com metodologias nada tradicionais: "precisei ler Pedro Bandeira para fazer uma peça de teatro"; "todo ano a leitura de um livro era o pontapé inicial de uma gincana e a nossa turma gostava tanto de ler porque podia criar maneiras diferentes de compartilhar a história com o resto da escola"; "a professora do nono ano fazia uma espécie de caça ao tesouro literária e quem avançava na leitura do livro e descobria as pistas ia somando pontos e chocolates"; "lemos Esaú e Jacó no segundo ano, teve gente que desistiu, mas no dia da roda literária a professora foi dando corda pra um debate e saiu tanta coisa engraçada que quem não tinha lido foi ler".

Meu exercício imaginativo seguido de relatos de leitores escolares reais pode não ter te convencido, pois talvez sua experiência leitora na escola tenha sido única. A minha coaduna com esses depoimentos e, ao quantificar as várias tentativas de trabalhar um texto literário, enquanto professora, só consigo lembrar: do círculo de leitura, que achei que não ia funcionar, mas gerou várias carteirinhas novas na biblioteca da escola; do portfólio que deveria ter fotos autorais feitas pela cidade conversando com desenhos autorais de cada capítulo de *Capitães da Areia* e me proporcionou o desenho mais lindo e mais triste de um carrossel que já vi na vida; da produção de curta-metragens depois da leitura de *Torto Arado* e da minha emoção, em casa, ao ver imagens que pareciam tão profissionais, sem perder o conteúdo; e das risadas nervosas que soltei ao avaliar cada uma dessas propostas e perceber a porcentagem daqueles adolescentes que nem chegou perto de nenhum desses livros, mas também viveu, de certa forma, os encontros que ali se deram.

A poética da avaliação vai se constituindo dessa maneira entre fracassos terríveis e acertos memoráveis, ou, na maioria das vezes, só o que está no meio desses extremos. A partir dessa concepção bem realista, compartilho uma proposta de sequência didática que congrega os acertos do MTA (2021) e de uma atividade própria que realizei sobre o mesmo livro. A ideia é descrever, de maneira clara, um método de planejamento que inclua as concepções basilares do que penso ser essa poética - diálogo permanente; organização clara; instruções repetidas e cumpridas; critérios de avaliação bem explicados; atividades lúdicas individuais e coletivas; autoavaliação permanente do planejamento.

<table>
<tr><th colspan="2">PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - LIVRO TORTO ARADO</th></tr>
<tr><td>Aulas necessárias:</td><td rowspan="2">6 aulas duplas ao longo do bimestre/semestre</td></tr>
<tr><td rowspan="6">A sugestão de tempo entre os intervalos é de 15 dias da pré-leitura até o intervalo 1; 20 dias do intervalo 1 ao 2 e 10 dias do intervalo 2 ao final. Do intervalo final ao dia da entrega do curta metragem de 5 a 10 dias. Observe o calendário escolar de sua instituição, se um bimestre não consegue contemplar todas essas etapas com um tempo justo para leitura entre elas ,decida-se pelo trabalho semestral, com notas relacionadas à atividade nos dois bimestres. O importante é que o combinado com datas seja cumprido.</td></tr>
<tr><td>Aula 1 e 2 - Pré-leitura</td></tr>
<tr><td>Aula 3 - Intervalo de leitura 1 (pgs 11 a 88)</td></tr>
<tr><td>Aula 4 - Intervalo de leitura 2 (pgs 89 a 200)</td></tr>
<tr><td>Aula 5 - Intervalo final - (pgs 201 a 262)</td></tr>
<tr><td>Aula 6 - Apresentação do produto final (Curta metragens)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Etapa de pré-leitura (2 aulas duplas seguidas)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Na aula 1, haverá a entrega dos livros (na biblioteca da escola ou em sala de aula) e a análise dos elementos extratextuais. Provoque os estudantes com perguntas sobre a capa, as cores, as figuras, o significado da palavra "arado", a informação sobre os prêmios que o livro venceu. Passe à leitura da orelha do livro e da quarta capa. A sugestão é uma leitura coletiva. Faça com que a turma reflita sobre os textos que acabaram de ler, a forma e o gênero textual. Será uma opinião? Ou resumo? Ou ambos? Essa aula é dedicada à entrega dos livros, divisão da turma em grupos de trabalho (o número de integrantes dependerá do tamanho do grupo), exploração desse objeto e explicação sobre como essa leitura será conduzida e avaliada. Deixe bem claros os critérios e o peso dessa</td></tr>
</table>

atividade na nota bimestral, as datas das aulas destinadas às checagens de leitura e que ao final haverá a produção de um curta-metragem por grupo.

Na aula 2, você organizará a sala de aula de maneira diferente ou escolherá outro espaço escolar que possa ter algum silêncio. A sugestão é que você destine alguns minutos para a leitura individual e silenciosa do capítulo 1, são apenas 4 páginas. Observe, discretamente, o tempo de leitura da turma e tente anotar sobre a atenção sustentada. É importante levar em consideração a questão cognitiva da leitura e identificar, ainda que de modo geral, os níveis de leitura. Depois, distribua um pedaço de papel para cada estudante e peça que eles elaborem 1 pergunta sobre o que acabaram de ler. Recolha as perguntas. Convide a turma para uma nova leitura, dessa vez coletivamente. Cada um vai lendo um parágrafo. Provoque-os sobre o enredo: o que houve aqui? Quem são os personagens? O que será que aconteceu depois? Após essa discussão, peça que os grupos de trabalho fiquem juntos e vá lendo as perguntas que eles fizeram e anotando as respostas que os grupos derem. Construa uma espécie de "painel de apostas" e deixe guardado para conferir no intervalo final de leitura.

Etapa de Leitura (2 aulas ao longo do bimestre/semestre)

Aula 3 - Discussão sobre a leitura da primeira parte do livro, intitulada "Fio de Corte". Esse é o primeiro momento dedicado ao intervalo/checagem de leitura, então é preciso estabelecer objetivos claros para a aula, especialmente no que se refere à avaliação. Antes de começar a discussão, explique aos estudantes o que vai ser feito e qual é a participação deles nesse processo. *Ex: Vamos fazer um compartilhamento das experiências que vocês tiveram com a primeira parte do livro. Foi difícil ler essas páginas? Vocês sentiram alguma coisa ao longo dos acontecimentos? Cada um fará um breve comentário e conversaremos a partir destas colocações. Depois, cada grupo receberá duas palavras e discutirá internamente sobre como essas palavras se relacionam com as páginas lidas. (infância; adolescência; família; comunidade; segredo; dificuldade; terra; escravidão, etc.) e escreverá um parágrafo com a conclusão dessa discussão para entregar. Esse parágrafo deve começar ou terminar com uma pergunta. A participação com o comentário e o parágrafo feito em grupo serão avaliados em conjunto de 0 a 0,5.* A temática sugerida como enfoque é o desenvolvimento juvenil e a vida comunitária, assim você pode adaptar a atividade proposta de acordo com seu perfil e o da turma. O essencial é a organização e a clareza sobre o que se espera deles.

Aula 4 - Discussão sobre a leitura da segunda parte do livro intitulada "Torto arado". Como este é o segundo momento de intervalo/checagem, a tendência é que as turmas estejam mais adaptadas às atividades relacionadas ao livro. Então, novamente, no início da aula, explique com clareza o que será feito e o que se espera deles. *Ex: Hoje, começaremos de novo com o compartilhamento, mas a partir de perguntas: "Vocês perceberam que cada parte do livro é narrada por uma pessoa diferente? Pensando nisso, qual das narrações você gostou mais e por quê?" que todos responderão individualmente. Depois, dividirei vocês em duplas e a ideia é que cada um busque um trecho das narrações de Bibiana e Belonisia que demonstre a diferença entre elas. Para cada dupla*

vou entregar uma folha em branco e vocês produzirão algo mais artístico a partir desses trechos selecionados (pintura, desenho, colagem, poesia, etc). A participação com a resposta à pergunta e a produção em duplas serão avaliados em conjunto de 0 a 0,7. A forma do texto é o foco neste intervalo e você poderá adaptar a ideia de atividade, sempre deixando claro o que será feito e qual o papel dos estudantes durante a aula.

Etapa de Pós-leitura (2 aulas ao longo do bimestre/semestre)

Aula 5 - Este último intervalo de checagem foi agrupado como etapa de pós-leitura porque será realizado após a finalização do livro com a discussão sobre a parte 3 chamada "Rio de sangue". Neste momento todos já terão lido o livro, por isso é a hora certa para levantar temáticas como reforma agrária, regime de escravidão no campo, trazer reportagens ou entrevistas do autor falando sobre o livro, ressaltar as sensações dos estudantes sobre a entidade que narra a última parte (você deve estar preparado para lidar com possível intolerância religiosa de maneira didática, respeitosa e firme). Faça com os estudantes uma avaliação sobre a linguagem do livro, se para eles foi uma leitura fácil ou difícil e, por último, traga de volta o "quadro de apostas", preenchido no início da leitura, e faça a confirmação das hipóteses, discutindo sobre interpretações e limites do texto. A sugestão de atividades é a produção de um comentário sobre a leitura de maneira virtual, uma espécie de resenha em poucas palavras. Deixe os estudantes livres para expressar sua opinião verdadeira sobre o livro. Uma página no Pdalet[12], por turma, é o mais indicado para essa atividade, mas, caso o você ache viável, crie um Instagram para compartilhar os trabalhos de leitura e faça um post para que eles comentem. Essa segunda opção traz complicações para descobrir quem é o estudante e avaliar, já que os nomes das redes sociais de adolescentes são aleatórios. Quem fizer o comentário e te mostrar até o final da aula receberá 0,3. Reserve um tempo final da aula para explicar a produção do curta metragem sobre o livro, deixando claros os critérios que você observará. *Ex: Cada grupo deverá produzir um curta em que o objeto é o livro Torto Arado, o filme deve ter até 5 minutos, ter legenda e trilha sonora, ter a participação de todos os integrantes do grupo em tela; deixar clara alguma das temáticas que o livro discute e começar ou terminar com uma pergunta. O filme será apresentado em sala no dia ??/??. Teremos uma votação popular sobre o curta mais criativo e pipoca. A avaliação deste registro final será de 0 a 2 pontos para o grupo.*

[12] Plataforma online que funciona como uma rede social, com mural interativo. O professor cadastra uma conta de email e pode criar diversas turmas e postagens. Link de acesso: https://padlet.com/

Aula 6 - Apresentação do registro. Momento de descontração. Sugiro que o professor promova o preenchimento de uma auto-avaliação e de uma avaliação sobre o trabalho de leitura e compartilhe as notas com os grupos.

OBSERVAÇÕES FINAIS SOBRE A AVALIAÇÃO

- ➔ As aulas de pré-leitura não serão pontuadas com nota, pois é o momento de motivar a turma, explicar com clareza todo o processo de trabalho literário e a oportunidade de o professor fazer um diagnóstico sobre possíveis acertos e falhas do planejamento. Nesta etapa, também é importante observar a fluência leitora (durante a leitura coletiva da orelha e do capítulo 1) e a compreensão geral, sempre pensando nos aspectos cognitivos da leitura (Será que algum estudante está muito abaixo do nível de leitura esperado para o Ensino Médio?). Se a maioria da turma, por exemplo, está muito abaixo do que Wolf (2024) define como leitor experiente, todos os prazos e a própria proposta pedagógica precisarão ser adaptados;
- ➔ As aulas destinadas aos intervalos serão avaliadas em até 1,0 ponto, sempre prevendo atividades individuais e coletivas e a entrega de algum produto feito em sala. A entrega do curta-metragem é o registro final da leitura e será avaliada em até 2,0 pontos;
- ➔ Respeite os critérios que você mesmo estabeleceu para distribuir as notas ou a subjetividade vai atrapalhar o projeto. Se fazer um comentário valeria até 0,5 e/, o estudante não o fez, perderá esses pontos. A empatia e a conversa devem ser sempre praticadas, mas os estudantes precisam cumprir o que você determinou e deixou claro para eles desde o começo;
- ➔ Adote estratégias como observar o estudante que parece não ter lido o livro e chamá-lo para o assunto. A intenção e o tom não têm a pretensão de punir, mas você precisa desempenhar uma cobrança sobre a participação na atividade;
- ➔ Organize, também, uma planilha para ir atribuindo as notas durante as aulas de intervalo e exibição do curta e, se possível, deixe claro a eles o que você acha que faltou ou faça elogios para o que estiver excelente;

- ➔ Você estará avaliando os estudantes e reavaliando sua prática o tempo todo. Então, reveja tudo durante o processo se for o caso;
- ➔ Recomendamos que leia o livro ao mesmo tempo que as turmas, mesmo que já o conheça. Compartilhar o processo com eles te trará novas perspectivas.
- ➔ Observe que todas as aulas estão organizadas para que os estudantes façam perguntas. A busca não é uma resposta certa, mas a capacidade de questionar.
- ➔ Na atribuição das notas você deverá fazer a escolha que mais se alinhe ao seu perfil pedagógico. Todos os estudantes que participarem da atividade podem receber a nota ou você pode estabelecer níveis a serem alcançados e a nota que corresponde a cada um deles. Ex: Os parágrafos que resultam da aula 3 serão avaliados conforme o nível de complexidade das perguntas. Questões diretas (identificação de partes do texto) 0,15/ Questões aplicadas (compara o texto com a realidade) 0,30/ Questões críticas (implicações de leitor experiente) 0,50.

Essa sistematização demonstra uma proposta, que apesar de clara e objetiva, deixa espaço para as adaptações que as diferentes realidades exigem. Chamo atenção para o fato de que todas as etapas destinam lugar de destaque às perguntas, sendo que a observação da evolução de qualidade dos questionamentos produzidos pelos estudantes é um ponto fundamental. Outra questão a ser observada é que, embora o método geral possa ser replicado, esse plano é bem específico para o livro *Torto arado*. Dessa forma, reitero que é preciso que o professor conheça o livro sobre o qual vai mediar uma leitura escolar.

O desvio pedagógico está presente em toda a constituição da proposta, e não só no emprego de uma metodologia ativa, como a produção de um trabalho em vídeo. A avaliação quantitativa, que vai ser registrada pelo professor no diário de classe, se faz presente e funciona como uma motivação inicial para os estudantes. De aproximadamente 20 aulas duplas, carga bimestral da disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Médio público do DF, 6 são destinadas a essa atividade de leitura, ou seja, 30% do tempo e da nota são dedicados ao letramento literário. Minha aposta nesse tipo de organização é valorizar quantitativamente uma tarefa que é mais complexa tanto em seu planejamento quanto em sua execução. O texto literário é imaginado

durante a pré-leitura; está no centro do processo de leitura e se transforma em impulso para discussão de outras temáticas na pós-leitura.

Acredito que esses critérios sobre cada etapa dialoguem e respondam às críticas que proponho aos materiais aqui analisados, além de representarem um pontapé inicial para a estruturação dessa nova poética. Por isso, a fim de promover uma análise sobre minha proposta e demonstrar a maneira pela qual a poética da avaliação organiza a mediação da leitura, penso que seja importante discorrer sobre as etapas de *pré-leitura-pós* assim como fiz com os materiais do PNLD Literário.

A começar pelas duas aulas dedicadas à pré-leitura, há uma preocupação profunda com a organização, um dos parâmetros essenciais para o funcionamento da proposta. Retomando Solé (2014) e Hoffmann (2009), com seus respectivos conceitos de estratégia de leitura e reciprocidade intelectual, percebo a primeira aula destinada à etapa de pré-leitura como um momento muito importante para despertar o engajamento inicial dos estudantes.

Ao deixar claro o que se fará com o início da leitura e com essa atividade, pretendo "ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar" (Solé, 2014, p.51). Materializar essa pretensão em um primeiro momento da mediação literária lidando com o "objeto livro", formando grupos e ouvindo as opiniões das turmas sobre a proposta, é uma oportunidade de praticar "a reciprocidade intelectual que pode se desenvolver através de um método investigativo sobre as manifestações do educando, a discussão das ideias" (Hoffmann, 2009, p.52).

Esse é o espaço para dialogar com as turmas e modificar alguma etapa da proposta a partir desta interação, materializando a noção de flexibilidade da poética da avaliação. Mas isso não significa deixar que os estudantes possam escolher como o professor coordena o processo ou tenham voz para alterar toda a proposta já pensada. Não está em questão a existência do trabalho, apenas os caminhos para realizá-lo. Assim, as datas podem ser revisadas, os grupos podem se transformar em duplas ou trios e o curta-metragem pode virar uma apresentação teatral. Tais substituições só são possíveis porque mobilizam as mesmas competências previstas pela proposta original: cronograma para leitura; trabalho coletivo e registro final em forma artística. Ou seja, o professor permite que os estudantes protagonizem o processo, mas garante que estejam em consonância com o objetivo e estabelece critérios claros para a avaliação.

Ainda na etapa de pré-leitura, há uma segunda aula dupla que também integra o momento de motivação, porém, dessa vez, o estímulo se dirige diretamente à história do livro *Torto Arado*. Ler coletiva e silenciosamente quatro páginas em uma sala de aula lotada é um desafio para as habilidades dos alunos e do professor, mas é uma experiência compartilhada importante e que se perde em meio aos conteúdos e a pressa do dia a dia. No esforço docente para conseguir esses minutos de leitura, dentro do ambiente escolar, é possível observar questões como atenção sustentada, ritmo e níveis de leitura. Se, como afirma Wolf (2024), "Meio segundo é o suficiente para que o leitor experiente leia quase qualquer palavra disponível" (p.213), perceber quais estudantes levam mais tempo para terminar a leitura das páginas e, posteriormente, quais as inferências feitas sobre aquela leitura ajudam o professor a continuar a mediação da melhor maneira. Além disso, a ideia final de levantamento de hipóteses sobre as dúvidas dos estudantes e a retomada dessas hipóteses ao final da pós-leitura é a solidificação do projeto. Existe uma mensagem aqui de que as vivências têm uma continuidade e de que a atenção é o começo desse processo.

Passando à análise das aulas 3, 4 (leitura) e 5 (pós-leitura), aponto que essa sistematização de etapas foi cuidadosamente pensada para atender ao conceito de intervalo de checagem de leitura estabelecido por Cosson (2021) e ampliá-lo no que diz respeito à exequibilidade no cotidiano escolar. Há a proposição de uma sequência em comum: compartilhamento dos estudantes e escuta do professor; mediação através de perguntas; dinâmica em grupos e entrega de atividades de registro. Com objetivos claros, a atribuição de nota é, também, uma oportunidade para tentar enredar aqueles estudantes que não fizeram a leitura proposta até aquele intervalo. Ou seja, os 90 minutos com cada turma não se concentram na fala do professor nem os produtos dessas checagens lhe sobrecarregariam como seria o caso com a utilização das imensas fichas de leitura.

A aula 5, em especial, concede aos estudantes a oportunidade de registrar suas críticas e seus elogios utilizando uma linguagem habitual para eles, o gênero comentário em rede social. O ponto de maior acerto, para mim, é a progressão das discussões e perguntas. Não há a proposição de uma leitura engajada desde o início, as temáticas sociais e pessoais vão aparecendo conforme o livro vai sendo conhecido.

Essa intimidade com a narrativa que vai sendo conquistada, aos poucos, é o que propicia que o trabalho final tenha mais sucesso e engajamento. Em minha aplicação desta proposta, com a segunda série do Ensino Médio, recebi os curta-metragens de todos os grupos, em cada uma das turmas. Diversos com uma qualidade impressionante, outros visivelmente roteirizados

pelas IAs e alguns feitos com desleixo, mas ainda apontando a leitura realizada. Acima de tudo, percebi uma vontade de apresentar seus trabalhos aos colegas e de comer pipoca, claro. Relembrando experiências anteriores, posso pensar que é possível que eu não tivesse recebido nem metade desses trabalhos em vídeo sem atribuir notas nem fazer pipoca, mas essa é apenas uma conjectura.

Concebo a ideia da poética da avaliação, então, como algo fundamental para uma reformulação possível do modo como a literatura é trabalhada na escola. Se, na atual conjuntura, não nos é possível ter mais tempo de aula, nem motivar os alunos somente pela vontade inata de saber mais, tampouco deixar de lidar com o preenchimento burocrático de relatórios e diários de classe, utilizar a poética da avaliação é remanejar os parcos recursos que possuímos no chão da escola em prol do letramento literário.

Portanto, o que proponho aqui não é apenas o trabalho, tão discutido contemporaneamente, com as metodologias ativas. É claro que modalidades de atividades interativas geralmente atraem mais atenção dos estudantes, no entanto, a busca pela horizontalização do conhecimento em sala de aula funciona melhor do que qualquer proposta de ludicidade vazia de objetivos. Por isso, a poética da avaliação está firmemente baseada em perguntas e começa com uma: eu, como professor do ensino básico posso utilizar um método de avaliação que impulsione o encontro com o texto literário e entre os próprios estudantes? Minha resposta foi sim, de diferentes maneiras, durante a escrita de cada capítulo desta dissertação.

Dessa resposta afirmativa, que exigiu a discussão teórica, consigo sistematizar uma descrição do que é a poética da avaliação. Ela é uma metodologia que surge do fazer empírico, chega à universidade e se especializa. Se constrói continuamente a partir de perguntas, que precisam partir do professor antes de alcançar os estudantes. É pensada pelo e para o texto literário e a dinâmica do ambiente escolar, o que a coloca como defensora de um conceito de interpretação. Embora sua matéria prima seja a relação subjetiva entre literatura e escola, exige objetivos e estratégias em sua aplicação, sendo a primeira um professor leitor ou que esteja se fazendo leitor durante a prática docente. Concentra-se no entremeio das ações pedagógicas autoritárias e permissivas, já que será utilizada por um profissional especializado que assume seu papel de mestre ignorante para falar com os seres humanos que dividem a sala de aula com ele, mas não esquece que ainda é o mestre. Precisa dialogar constantemente com os avanços teóricos e científicos em educação porque motivação e cognição constituem tanto o professor

quanto os estudantes. E, por fim, demanda mais aplicações empíricas durante as aulas de literatura para se desenvolver e consolidar.

Elaborá-la mais profundamente, produziria uma excelente e desafiadora tese. Continuar testando-a na escola, com meus estudantes e parceiros de pesquisa involuntários, produz encontros e fortes emoções — nem sempre positivas. Talvez, por agora, a segunda opção me agrade mais, mas o certo mesmo é o que dizia Riobaldo “Tudo que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômpito” (Rosa, 2006, p.312).

CONCLUSÃO - A leitura como presença e não como medida

Ao longo desta dissertação, procurei refletir sobre como a experiência da leitura literária é atravessada pelas práticas avaliativas escolares. Mais do que investigar instrumentos pedagógicos específicos, o percurso realizado buscou apontar os efeitos produzidos quando a literatura, objeto marcado pela subjetividade, pela imaginação e pela multiplicidade de sentidos, é submetida às exigências institucionais de controle, mensuração e desempenho.

A própria experiência de escrita deste texto foi permeada pelas perguntas dançantes e coloridas em contraponto às teorias delimitadas e aos marcos educacionais e burocráticos. Assim, no primeiro capítulo, espaço em que precisei mobilizar conceitos mais fechados para construir um significado de interpretação e entender a função e as responsabilidades do professor de literatura, as perguntas eram vermelhas, mais rígidas e incisivas. Já as azuis, foram base para o capítulo em que mais perguntei e menos respondi; afinal as mazelas do sistema educacional e, consequentemente, da sociedade brasileira parecem ser infinitas e certamente são profundas demais para respostas simples. No último capítulo, as perguntas amarelas têm um tom mais esperançoso e empolgante e delas surgem uma análise e uma proposição. Logo, do mesmo modo que vermelho, azul e amarelo são cores primárias, as perguntas dançantes e coloridas formaram uma base para a construção desse trabalho.

A questão que acompanhou todo esse percurso nunca foi simplesmente “como avaliar literatura?”, mas algo talvez mais delicado: o que a escola faz com a leitura literária quando precisa transformá-la em resultado verificável? Em outras palavras, o problema central desta pesquisa surgiu da percepção de que, muitas vezes, aquilo que se pretende preservar — o encontro entre leitor e obra — acaba sendo enfraquecido pelos próprios mecanismos criados para legitimá-lo pedagogicamente.

As reflexões desenvolvidas ao longo dos capítulos permitiram observar que o impasse não se reduz à existência da avaliação em si. Avaliar é parte constitutiva da organização escolar contemporânea e negar essa realidade significaria ignorar as condições concretas em que professores e estudantes vivem o cotidiano da educação básica. O problema reside, sobretudo, na permanência de modelos avaliativos que privilegiam a identificação de respostas esperadas, a reprodução de interpretações legitimadas e a comprovação de competências fragmentadas, frequentemente deslocando o texto literário de sua condição de experiência estética para convertê-lo em mero instrumento funcional.

Nesse percurso, o diálogo entre diferentes autores revelou tanto tensões quanto aproximações possíveis. As críticas de Susan Sontag à hermenêutica excessiva, as reflexões de Wolfgang Iser sobre o papel ativo do leitor, os limites interpretativos propostos por Umberto Eco e as discussões sobre emancipação intelectual presentes em Jacques Rancière contribuíram para pensar uma concepção de leitura que não reduz o estudante à passividade nem transforma qualquer inferência em interpretação válida. Ao mesmo tempo, as proposições de Jussara Hoffmann, Rildo Cosson e Michèle Petit ajudaram a sustentar a ideia de mediação como prática de encontro, reciprocidade e escuta.

A partir dessas articulações, tornou-se possível defender, ainda que provisoriamente, a necessidade de uma poética da avaliação. Não como método definitivo, fórmula pedagógica ou proposta de substituição total das práticas existentes, mas como horizonte ético e estético para pensar o ensino de literatura. Uma poética da avaliação pressupõe compreender que a leitura literária envolve zonas de indeterminação, afetos, memórias, recusas, silêncios e deslocamentos subjetivos que nem sempre podem ser plenamente traduzidos em números, gabaritos ou respostas padronizadas.

Isso não significa abandonar critérios, renunciar à mediação docente ou transformar a sala de aula em um espaço de relativismo absoluto. Ao contrário: implica reconhecer que o trabalho do professor de literatura exige atenção constante às fronteiras entre interpretação e extrapolação, entre mediação e imposição, entre acompanhamento e controle. Exige também reconhecer as limitações materiais que atravessam a escola pública, o excesso de estudantes por turma, a escassez de tempo, as cobranças curriculares e a pressão exercida pelas avaliações externas. Pensar uma poética da avaliação, portanto, não é ignorar a realidade escolar, mas tentar humanizá-la sem perder de vista suas contradições.

Ao longo da escrita desta dissertação, percebi também que refletir sobre avaliação literária é, inevitavelmente, refletir sobre o próprio papel do professor. Não aquele que explica definitivamente o texto, distribui sentidos corretos ou conduz todos os leitores a uma mesma interpretação, mas aquele que cria condições para que o encontro com a literatura aconteça. Um mediador que fala com os estudantes, e não apenas para eles. Um leitor que reconhece que a experiência literária não pode ser totalmente prevista, controlada ou medida.

Talvez seja justamente essa a principal impossibilidade — e também a maior potência — da literatura na escola: ela sempre escapa um pouco. Escapa às categorias rígidas, aos

resultados perfeitamente calculáveis, às interpretações fechadas e às tentativas de domesticação completa da experiência estética. Ainda assim, continua insistindo em existir dentro da sala de aula, mesmo entre provas, notas, rubricas e competências.

Se esta pesquisa não oferece respostas definitivas, é porque talvez elas não existam. Permanecem as perguntas. Permanecem as inquietações diante do estudante que lê de maneira inesperada, diante da obra que produz sentidos imprevisíveis, diante da dificuldade de transformar experiência em medida sem destruir aquilo que nela há de mais humano.

No início deste trabalho, apresentei perguntas que dançavam. Agora, ao final do percurso, percebo que elas continuam dançando. Talvez porque ensinar literatura também seja aprender a permanecer nesse movimento: entre o interpretar e o sentir, entre o avaliar e o escutar, entre a exigência institucional e a experiência íntima da leitura.

E talvez seja justamente aí que a literatura ainda resista. Não como resposta pronta, mas como presença. Nada melhor para representar a presença, encerrando minha dissertação, do que o trecho de um texto literário que me é muito caro e resume o viver e o refletir: “Pensei que, afinal, talvez seja isso a vida: muito desespero, mas também alguns momentos de beleza em que o tempo não é mais o mesmo” (Barbery, 2008, p.350).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 29, 2023. Disponível em: Linhas Críticas – UnB. Acesso em: 29 maio 2026.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (Paradidáticos, Série Cultura). Disponível em: SciELO Books. Acesso em: 29 maio 2026.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Clássicos Melhoramentos).

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

ASSIS, Machado de. A cartomante. In: ASSIS, Machado de. *50 contos de Machado de Assis*. Seleção de John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 351-358.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBERY, Muriel. *A elegância do ouriço*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARROS, Ivanilde de Lima. *Por uma poética da relação: literatura e desvelo*. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade de Brasília, Brasília, 2025. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/45725. Acesso em: 26 maio 2026.

BARROS, Manoel de. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?*. Tradução de Rejane Janowitzer. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 24 abril 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2025: caderno de provas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: INEP. Acesso em: 4 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência para o ENEM*. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: INEP – Matriz de Referência do ENEM. Acesso em: 5 maio 2026.

BRITO, Ana Clara de Carvalho. *"E eu não sou uma leitora?": em defesa da falha na leitura*. 2023. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: Repositório Institucional da UnB. Acesso em: 27 maio 2026.

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CALVINO, Italo. Um general na biblioteca. In: CALVINO, Italo. *Um general na biblioteca*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 74-79.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Tradução de Ernani Ssó. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2012. 2 v.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

DINIZ, Lígia Gonçalves. *Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de Língua Portuguesa para Ensino Médio*. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: Repositório Institucional da UnB. Acesso em: 12 maio 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: Secretaria de Educação do DF. Acesso em: 29 abril 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em movimento do Distrito Federal: ensino fundamental – anos iniciais – anos finais*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de

Estado de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: Secretaria de Educação do DF. Acesso em: 29 abril 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em movimento do novo Ensino Médio*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Disponível em: Secretaria de Educação do DF. Acesso em: 29 abril 2026.

DOURADO, Autran. *O risco do bordado*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1970.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ELLIS, Deborah. *A outra face: história de uma garota afegã*. Tradução de Luísa Baêta. São Paulo: Ática, 2015.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Estados Unidos; Alemanha: Paramount Pictures, 2007. 1 filme (123 min).

ESPANCA, Florbela. *Antologia poética*. São Paulo: Martin Claret, 2015.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Tradução de Ilana Heineberg. São Paulo: Principis, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GILMORE girls. Criação: Amy Sherman-Palladino. Estados Unidos: Warner Bros. Television, 2000-2007. Série de televisão.

GUIMARÃES, Eduardo Dias Fonseca. *O avesso da pele: material digital do professor*. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2024. Material elaborado para o PNLD Literário.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

IPIRANGA, Sarah. *O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola*. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun. 2019. Disponível em: Revista de Letras – UFC. Acesso em: 13 maio 2026.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção Teoria).

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

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades dos leitores do maternal ao Ensino Médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LEE, Harper. *O sol é para todos*. 41. ed. Tradução de Beatriz Horta. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições* [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. ePub.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. A tipologia das questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e seus reflexos para o ensino de literatura. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, p. 331-351, 2. sem. 2014. Disponível em: Revista Gragoatá. Acesso em: 04 maio 2026.

LUNA, Tatiana Simões; MARCUSCHI, Beth. *Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 13-35, jul./set. 2015. Disponível em: SciELO Brasil. Acesso em: 12 maio 2026.

MANGUEL, Alberto. *Encaixotando minha biblioteca: uma elegia e dez digressões*. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MCCOURT, Frank. *Ei, professor*. Tradução de Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

MENTES perigosas. Direção: John N. Smith. Estados Unidos: Hollywood Pictures, 1995. 1 filme (99 min).

MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

MUKASONGA, Scholastique. *A mulher de pés descalços*. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Nós, 2017.

NAKAGOME, Patricia Trindade. Poética do encontro. *Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago. 2024. Disponível em: Alea: Estudos Neolatinos. Acesso em: 12 março 2026.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

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

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

PORTOLOMEOS, Andrea; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. *O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC*. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 4-20, jan./abr. 2022. Disponível em: Linha D'Água – USP. Acesso em: 13 maio 2026.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. São Paulo: Global, 2004.

QUEIRÓS, Eça de. *O primo Basílio*. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2015.

QUINTANA, Mario. *Caderno H* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. Recurso digital.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental Org.:Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Erlon José Paschoal. Rio de Janeiro: Antofágica, 2024.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. (Biblioteca do Estudante).

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 191-208.

ROWLING, J. K. Harry Potter e a pedra filosofal. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Graziela Ribeiro dos. *Silêncio: material digital do professor*. São Paulo: Editora Anzol, 2023. Material elaborado para o PNLD Literário.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Rebeca Flôr da. *Os atravessamentos afetivos da literatura na vida do professor leitor*. 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: Repositório Institucional da UnB. Acesso em: 12 maio 2026.

SILVA, Rian Lucas da. *Uma análise das questões de literatura presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. *Ao Pé da Letra*, v. 22, n. 2, 2020. Disponível em: Ao Pé da Letra – UFPE. Acesso em: 13 maio 2026.

SILVA, Ronaldo Vitor da. *Torto Arado: material digital do professor*. São Paulo: Editora Embira, 2021. Material elaborado para o PNLD Literário.

SOARES, Ivanete Bernardino. O controle da fruição literária na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280077. Acesso em: 27 maio 2026.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Estados Unidos: Touchstone Pictures, 1989. 1 filme (128 min).

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura [recurso eletrônico] / Isabel Solé ; tradução: Claudia Schilling ; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6. ed. – Porto Alegre : Penso, 2014. e-PUB.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Tradução de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SUASSUNA, Lívia; BEZERRA, Rafael Alexandre. *A literatura em provas e exames*. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 34, n. 67, p. 83-103, 2016. Disponível em: Leitura: Teoria & Prática. Acesso em: 13 maio 2026.

TEIXEIRA, Ivan. Literatura como imaginário: introdução ao conceito de poética cultural. *Revista Brasileira: Revista da Academia Brasileira de Letras*, fase VII, ano X, n. 37, p. 43-67, out./dez. 2003. Disponível em: Repositório USP. Acesso em: 16 maio 2026.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Programa de Avaliação Seriada (PAS) 2025 – Subprograma 2023-2025 – Etapa 2: caderno de provas*. Brasília, DF: Cebraspe, 2025. Disponível em: Cebraspe PAS 2025. Acesso em: 10 maio 2026.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Programa de Avaliação Seriada (PAS): documento norteador*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: Documento Norteador do PAS/UnB. Acesso em: 5 maio 2026.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. *Apontamentos sobre a literatura no Exame Nacional do Ensino Médio à luz de uma educação humanizadora*. Voz da Literatura, 2021. Disponível em: Voz da Literatura. Acesso em: 13 maio 2026.

VANETI, Lincon Luiz; ANDRADE, Alexandre de Melo. *Literatura: ensiná-la pela teoria ou pela fruição?* Travessias Interativas, Ribeirão Preto, v. 4, n. 7, p. 146–157, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/11079. Acesso em: 22 maio 2026.

VASCONCELOS, José Mauro de. *Meu pé de laranja lima*. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

VITORIANO, Helciclever Barros da Silva; TATAGIBA, Alessandro Borges; MATA, Anderson Luís Nunes da. *A literatura e o letramento literário no ENEM: contribuições para o debate no Ensino Médio*. *Travessias*, Cascavel, v. 10, n. 1, p. 368-397, 2016. Disponível em: Repositório Institucional da UnB. Acesso em: 12 maio 2026.

WALLACE, David Foster. Isto é água. In: WALLACE, David Foster. *Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo*. Tradução de Daniel Galera e Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 263-275

WOLF, Maryanne. *O cérebro leitor*. Tradução de Alcebiades Diniz Miguel. São Paulo: Contexto, 2024.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura literária. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 165-189. p. 17-39.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.