



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FELIPE HILAN GUIMARÃES SANTOS

**LEITURA DESENCANTADA:
A fantasia no contexto de novos tecnicismos**

BELÉM
2019

FELIPE HILAN GUIMARÃES SANTOS

**LEITURA DESENCANTADA:
A fantasia no contexto de novos tecnicismos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

BELÉM

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S2371 Santos, Felipe Hilan Guimarães
Leitura desencantada : A fantasia no contexto de novos
tecnicismos / Felipe Hilan Guimarães Santos. — 2019.
161 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras,
Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2019.

1. Ensino da leitura. 2. Ensino/Aprendizagem de línguas. 3.
Fantasia. 4. Subjetividade. 5. Pedagogia do previsível. I.
Título.

CDD 410

FOLHA DE APROVAÇÃO

FELIPE HILAN GUIMARÃES SANTOS

LEITURA DESENCANTADA: A fantasia no contexto de novos tecnicismos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Pará.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Instituição: Universidade Federal do Pará – UFPA / ILC

Assinatura: _____

Membro interno: Prof.^a Dra. Juliana Maia de Queiroz

Instituição: Universidade Federal do Pará – UFPA / ILC

Assinatura: _____

Membro externo: Prof.^a Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

Instituição: Universidade Federal do Pará – UFPA / IEMCI

Assinatura: _____

Suplente: Prof.^a Dra. Gessiane Lobato Picanço

Instituição: Universidade Federal do Pará – UFPA / ILC

Assinatura: _____

BELÉM
2019

“No princípio era o mito. E o mito se fez carne e habitou entre nós.”
Lewis e Tolkien

Soli Deo Gloria

RESUMO

Na presente pesquisa, discutimos as propostas para o ensino da leitura encontradas em trabalhos acadêmicos contemporâneos. Perguntamo-nos, especificamente, como a abordagem da leitura de textos fantásticos é desenvolvida e de que maneira influencia as relações de ensino/aprendizagem no contexto escolar. Partimos da hipótese de que as atuais propostas de leitura enfatizam uma abordagem única para todo e qualquer tipo de texto, como resultado de uma ação pedagógica tecnicista que intenta tornar previsível a atitude dos alunos, assim como o trabalho docente. E no que tange à fantasia, haveria uma desconstrução de seu conceito, em detrimento de uma base de racionalização exacerbada no ensino, que permitiria manipular todas as significações produzidas a partir da leitura de um texto. Concebemos que a leitura é um processo de interação entre sujeitos que evoca um contexto de heterogeneidades, o qual é marcado pelas singularidades dos sujeitos e também pelas relações pedagógicas existentes em sala de aula, o que também nos ajuda a considerar que as abordagens do campo do ensino devem validar diferentes propostas para a leitura, de modo que não se limite essa diversidade a apenas uma abordagem padrão. Nossa pesquisa tomou como norte discussões desenvolvidas por autores que tratam sobre leitura, fantasia, constituição de sujeitos e formação de leitores. Nosso objetivo, então, consiste em analisar dissertações do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, que propõem um ensino da leitura por meio de textos fantásticos, a fim de perceber quais movimentos são construídos na escrita destes textos que corroboram um contexto de padronização do ensino da leitura. Para isso, selecionamos duas dissertações, situamos o percurso teórico-metodológico de cada proposta e discutimos acerca das relações de ensino/aprendizagem enfatizadas pelo que chamamos de abordagem tecnicista. Nossos resultados apontam para uma aceitação de padrão único de trabalho com relação à leitura, destacado pela produção escrita dos professores em formação na universidade, o que nos permite afirmar que a prática da leitura, no contexto atual, perpassa por novos tecnicismos, o que chamamos de pedagogia do previsível.

Palavras-chave: Leitura. Fantasia. Subjetividade. Abordagem tecnicista. Pedagogia do previsível.

ABSTRACT

In the present search, we discuss the proposals for the teaching of reading found in contemporary academic works. We specifically ask how the fantastic read approach is developed and how it influences teaching/learning relations in the school context. We start from the hypothesis that the current proposals of reading emphasize a unique approach to any type of text, as a result of a pedagogical action technician that tries to make predictable the attitude of the students, as well as the teaching work. And with regard to fantasy, there would be a deconstruction of its concept, to the detriment of a rationalization base exacerbated in teaching, that would allow to manipulate all the meanings produced from the reading of a text. We conceive that read is a process of interaction between subjects that evokes a context of heterogeneities, which is marked by the singularities of the subjects and also by the pedagogical relations existing in the classroom, which also helps us to consider that the approaches of the field of should validate different proposals for read, so that this diversity is not limited to just one standard approach. Our search has taken as the north discussions developed by authors that treat about read, fantasy, constitution of subjects and training of readers. Our objective, then, is to analyze dissertations of the Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), of Universidade Federal do Pará, that propose a teaching of read through fantastic texts, in order to perceive which movements are constructed in the writing of these texts that corroborate a context of model of read teaching. For this, we selected two dissertations, located the theoretical-methodological path of each proposal and discussed the teaching-learning relations emphasized by what we call a technicalist approach. Our results point to an acceptance of a single standard of work in relation to read, highlighted by the written production of the teachers in formation at the university, which allows us to affirm that the practice of reading, in the current context, runs through new technicalities, what we call the pedagogy of predictable.

Keywords: Reading. Fantasy. Subjectivity. Technician approach. Pedagogy of predictable.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atividade do livro didático

Tabela 2: Dados gerais sobre a dissertação 1 (D1)

Tabela 3: Recorte das etapas da proposta de D1

Tabela 4: Dados gerais sobre a dissertação 2 (D2)

Tabela 5: Recorte das etapas da proposta de D2

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ERA UMA VEZ O REINO ENCANTADO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE FANTASIA E NARRATIVA.....	16
1.1 O gênese da fantasia: do sagrado às narrativas fantásticas.....	17
1.1.1 O homem diante do sagrado.....	18
1.1.2 O homem diante do simbólico.....	20
1.2 Fantasia para o dia a dia.....	24
1.2.1 A fantasia como trabalho da razão e imaginação.....	26
1.2.2 A fantasia como descentramento do eu.....	33
1.2.3 Um faz-de-conta necessário.....	38
1.3 Imaginação corrompida: felizes para sempre?.....	44
1.3.1 O sujeito como ser totalitário.....	46
1.3.2 O sujeito sem imaginação.....	50
1.3.3 Coisa de criança?.....	56
2 LEITURA E FANTASIA: CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS, FORMAÇÃO DE LEITORES.....	65
2.1 A leitura como espaço de subjetividade.....	66
2.1.1 Leitura e interação.....	66
2.1.2 Leitura e inconsciente.....	73
2.1.3 Relações de ensino/aprendizagem e subjetividade.....	79
2.2 A pedagogia do previsível: a leitura como técnica.....	86
2.2.1 A língua como instrumento.....	86
2.2.2 A leitura como procedimento.....	97
3 METODOLOGIA.....	107
3.1 Os labirintos da pesquisa.....	107
3.2 O novelo de lã.....	109
4 ANÁLISE DE DADOS.....	112
4.1 A primeira parte do tesouro.....	113

4.1.1	A concepção de leitura em D1.....	114
4.1.2	A proposta de leitura de D1.....	120
4.1.2.1	Módulos de leitura (ou “desleitura?”).....	123
4.1.2.2	Socialização (ou repetição?).....	130
4.2	A segunda parte do tesouro.....	135
4.2.1	A concepção de leitura em D2.....	136
4.2.2	A proposta de leitura de D2.....	140
4.2.2.1	Módulos de leitura (ou “desleitura?”).....	145
	CONCLUSÃO.....	151
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	161

INTRODUÇÃO

– Puxa, é mesmo. Mas a gente não sabe ler a língua deles...

– Será que não? Tenho minhas dúvidas.

Ambos olharam com todos os olhos. Eram de fato estranhos os caracteres sulcados na pedra, mas então o inesperado aconteceu: embora o talhe dos caracteres não se alterasse, os dois perceberam que aos poucos, à medida que olhavam, iam tornando-se capazes de entendê-los. O encantamento começava a agir. Logo já sabiam o que estava escrito na coluna [...] *Ousado aventureiro, decida de uma vez / Faça o sino vibrar e aguarde o perigo / Ou acabe louco de tanto pensar: / “Se eu tivesse tocado, o que teria acontecido?”*

– Eu é que não entro nessa – disse Polly. – Não quero ver perigo nenhum.

– Não adianta, Polly, não está vendo que agora é tarde demais? Já caímos na coisa.

A gente vai passar a vida pensando o que teria acontecido se tivesse tocado o sino.

Eu é que não quero ficar louco, pensando a vida inteira nisso. Eu, não! (LEWIS, 2009a, p. 32-33).

Recém-chegados no mundo destruído e silencioso de Charn, as crianças Digory e Polly se depararam com escritos contidos numa pedra sobre a qual estavam um sino de ouro e um martelo. Polly, que era uma criança mais precavida que o amigo, resistiu à tentação de tocar o sino e não quis saber o poderia acontecer. Mesmo depois de terem sido transportados de Londres para outros mundos ainda não conhecidos, incluindo Charn, Polly ainda acreditava que as coisas poderiam ser mais surpreendentes e perigosas do que esperava. Digory, pelo contrário, ficou empolgado com a magia que desvendou o significado dos escritos e, não mais resistindo à curiosidade, pegou o martelo e bateu no sino, o qual fez um barulho ensurdecedor que trouxe à vida novamente a responsável pela destruição de Charn, a rainha feiticeira Jadis. Dali em diante um conflito se deu entre Jadis e as crianças, o qual permaneceu em outros mundos, principalmente em Nárnia – um lugar de harmonia criado por Aslam, um leão – que sofreu com os poderes mágicos da feiticeira. Foi assim que Digory e Polly viveram o início das aventuras que compõem a famosa saga lançada no século XX, *As Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis.

Do encantamento que revelou o segredo das palavras, Digory teve o desejo de saber o que mais poderia ali ocorrer. Além de ser uma verificação de sua curiosidade, o encantamento levou o garoto a conhecer outros mundos, e conhecendo outros reinos, passou a conhecer melhor a si mesmo. A leitura o instaurou numa dimensão que simples palavras não poderiam explicar. A experiência veio da palavra e, na palavra, o encantamento formou a personalidade de Digory e também de sua amiga Polly.

A investigação aqui desenvolvida foca-se no papel da leitura e da fantasia. Motivados a perceber o espaço que a fantasia vem ocupando no ensino da leitura, em contexto escolar,

discutimos como têm sido construídas as propostas de ensino da leitura de textos fantásticos em trabalhos acadêmicos produzidos no ensino superior.

Nosso envolvimento com tal temática se deu muito antes desta pesquisa. Ainda na graduação tivemos a oportunidade de trabalhar com o ensino da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º Ciclo), utilizando principalmente textos fantásticos – ou lúdico-poéticos, como chamados por Belintane (2013) –, o que gerou posteriormente o trabalho de conclusão de curso da graduação intitulado “*Se essa palavra fosse minha, eu mandava ladrilhar: o trabalho com leitura sob a ótica da heterogeneidade em sala de aula*”.

Nossa principal questão naquele momento foi compreender os discentes como sujeitos heterogêneos e, por conta disso, veio a necessidade também de considerar o trabalho com a leitura por meio de diferentes abordagens e dinâmicas em sala de aula. Levar em conta apenas um tipo de trabalho estaria contra a heterogeneidade, que constitui o próprio cenário escolar, e as maneiras singulares como cada criança se confronta com o universo da escrita.

Nossa pesquisa implicou a construção de variadas atividades de leitura que foram aplicadas a alunos que, apesar de terem perfis diferentes, tinham algo em comum: a resistência à leitura. Pudemos, ao fim, perceber que o desdobramento dessas diversas abordagens com leitura e o contato com narrativas fantásticas auxiliaram numa mudança significativa tanto no comportamento dos discentes, quanto na postura deles diante da leitura.

Tais experiências, que se tornaram dados da pesquisa na graduação, foram essenciais em nossa caminhada profissional. A multiplicidade de abordagens da leitura foi primordial na lida com os desafios da escola, após o encerramento da graduação. E o tema da fantasia acompanhou todo este processo. Dar aulas sem ter histórias para contar, ler ou compartilhar era o mesmo que não dar nada aos alunos. As narrativas passaram a ser inerentes ao nosso perfil docente. Professor e contador de histórias fundiram-se.

Como meio de aprofundar a temática que estávamos vivenciando desde o período da graduação, e também como resultado de inquietações surgidas em nosso próprio convívio na escola, como professor, vimos a necessidade de compreender qual era o espaço que a fantasia estava ocupando no campo do ensino da língua portuguesa contemporaneamente.

O objetivo inicial da nossa dissertação era o de analisar as propostas de leitura envolvendo textos fantásticos contidas em livros didáticos de Língua Portuguesa, porém, percebemos que poderíamos cair no senso comum, uma vez que já existem muitas pesquisas apontando que o livro didático possui problemas e falhas. Provavelmente discutir o mesmo tipo de *corpus*, destacar algo já vem sendo apontado por outros pesquisadores, não tornaria nossa discussão tão relevante.

Por isso, decidimos focar nossa análise em produções acadêmicas, a saber, dissertações do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (o PROFLETRAS). Nosso intuito foi o de verificar como se constitui a concepção de leitura disposta nesses trabalhos que, em tese, representariam as tendências mais recentes na pesquisa sobre ensino no Brasil.

A discussão tomada em nossa pesquisa considera que a “fantasia”, como construção literária ou cultural, movimenta desejos, demandas e sentidos enraizados na procura do ser humano por completude. Na prática da leitura de textos fantásticos, o aluno é instaurado, pela palavra, a constituir-se como um sujeito em busca dessa plenitude concretamente inatingível. Destacamos, em todo caso, que o texto fantástico se completa na leitura do aluno e este, por sua vez, é levado a “fantasiar” em contato com a palavra do autor – o que significa diferenciar a fantasia enquanto característica inscrita no próprio texto (característica do gênero, traço estilístico do autor, etc.) e a fantasia que o aluno constrói pelo seu próprio trabalho de leitura.

Sustentamos que a constituição de sujeitos está associada à formação de leitores numa perspectiva que considera a dimensão necessária da fantasia, na medida em que a palavra gera significações para a vida e também sentidos para lidar com os saberes escolares. Desse modo, as histórias não somente enredam o aluno como um leitor de texto, mas o enredam como um sujeito em constante (re) construção.

Levar em conta a dimensão da fantasia, então, torna-se um recurso essencial para a constituição do ser humano, já que produz importantes sentidos nos planos do consciente e do inconsciente, o que nos permite dizer que há significações mais profundas do que aquelas que podem ser verbalizadas ou “racionalmente” explicadas pelo leitor. A fantasia, portanto, não é simplesmente uma técnica narrativa, mas também um componente do trabalho de todo leitor na construção dos sentidos daquilo que lê.

É nesse contexto que salientamos a noção de subjetividade que adotamos. Entendemos que a subjetividade circunda qualquer tipo de relação entre sujeitos, os quais, marcados por singularidades e demandas, constituem-se como sujeitos heterogêneos. Em se tratando do contexto escolar, esperar que todos os alunos aprendam da mesma maneira, ou que produzam sentidos diante do texto de forma semelhante, de acordo com respostas previamente determinadas, é priorizar um padrão idealizado que tenta reduzir os diferentes percursos de cada discente a um modelo idealizado.

Foi acompanhando tal linha de pensamento que excluímos de nossos objetivos elaborar uma proposta de leitura própria, já que ela poderia ser tomada como mais um “modelo ideal” a ser aplicado no contexto escolar. Entendemos que contribuir para o ensino da língua

portuguesa não é necessariamente sinônimo de se entregar, junto com uma dissertação, um conjunto de atividades que “traduzam” nossa perspectiva sobre o ensino. Defendemos que a problematização de uma tendência da pedagogia contemporânea, tal como faremos no que segue, já consiste em um movimento para a melhoria do ensino.

A hipótese por nós levantada é que, sob a adesão explícita a teorias de cunho “progressista”, e inclusive justificando-se nelas, vigora um ensino da leitura essencialmente tecnicista, que veicula uma forma ou molde fechado de trabalho com os textos e que é responsável por fragmentar o processo da leitura em etapas a serem cumpridas, sob a compreensão de que “ler” é o mesmo que somar informações acerca de características estruturais e funcionais dos textos.

O que se tem em jogo, segundo nossa hipótese, é a leitura como uma técnica a ser exercida a partir de repetições e ações previsíveis tanto do aluno – que se guia por tarefas que o condicionam a responder de uma maneira esperada –, quanto do professor – aquele que trabalha dentro de apenas uma metodologia de ensino tida como a correta. Essa perspectiva de ensino sistematicamente tira da leitura a dimensão da fantasia em benefício de uma racionalização exacerbada.

A fim de formar nosso *corpus*, pesquisamos a temática “leitura e fantasia” nas produções acadêmicas do programa ao qual somos vinculados, o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). No Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará, encontramos seis dissertações vinculadas ao PPGL que se aproximam, em certa medida, do tema por nós defendido. Os textos datam de 2005 a 2015.

A partir da leitura dos resumos e dos sumários desses seis textos, notamos que cinco levam em conta instrumentos, mecanismos ou sequências didáticas para atividades de leitura e escrita de narrativas em sala de aula. Questões como avaliação formativa, processos de regulação da aprendizagem, gêneros discursivos e intertextualidade também são comentadas nessas dissertações. Tais pesquisas, ainda, incluem a produção final de contos fantásticos, lendas, contos de modo geral e histórias do imaginário popular paraense.

A sexta dissertação, que não optou por trabalhar com tais metodologias citadas anteriormente, considerou a questão da heterogeneidade em sala de aula e, por isso, a dinâmica e a elaboração de atividades de leitura foram realizadas de maneira diferente das outras cinco. Nesse trabalho, a tirinha foi abordada como recurso que interliga imagem, escrita e inferências, numa concepção de ludicidade e narrativa dentro do ensino fundamental.

Verificamos, de modo geral, que, por mais que textos da esfera do fantástico tenham sido utilizados em tais propostas, pouco espaço foi dado para a discussão do trabalho com

esse tipo de texto, não somente ao considerar o aluno como um leitor, mas também como um sujeito que se constitui por demandas e desejos que não podem ser concretamente atingidos senão pela palavra. Por isso, a própria concepção de fantasia também é pouco explorada nos trabalhos. Em virtude disso, optamos por buscar outros trabalhos acadêmicos nos quais o tema da fantasia aparecesse de forma mais evidente.

Passamos a consultar a publicação *online* de dissertações do PROFLETRAS e lá encontramos um acervo que continha discussões bem próximas de nosso objetivo: um trabalho com leitura, utilizando, para isso, narrativas de cunho fantástico e um provável diálogo da importância de tal abordagem no âmbito do ensino de língua portuguesa. Nosso *corpus*, então, formou-se das dissertações coletadas do PROFLETRAS.

Diante disso, nosso percurso teórico, traçado inicialmente no capítulo “*Era uma vez o reino encantado: pressupostos teóricos sobre fantasia e narrativa*”, parte da concepção do sagrado e da função da linguagem simbólica como noções que instauraram o ser humano na dimensão da fantasia, ao mesmo tempo em que ele se utilizou de narrativas para conhecer o mundo e a si próprio. Em seguida, ainda no mesmo capítulo, passamos pelas concepções de fantasia elaboradas por alguns escritores do gênero, na tentativa de perceber os pontos de convergência que colaboram à nossa pesquisa na temática da leitura. E, para finalizar, nos dedicamos a discutir a mudança pela qual a concepção de sujeito passou no período da modernidade, observando como a ideia de fantasia tomou outros rumos, destacando a associação feita entre fantasia e infância como propaganda de mercado da cultura letrada.

Nesse primeiro capítulo, nosso intuito está em observar a construção da noção de fantasia a partir das experiências do ser humano no mundo. Para isso, adentramos no território da fantasia, pisando ora em terra firme, ora em chão incerto, a fim de compreender as principais nuances desse universo mágico e sua relação com a própria produção da linguagem, especialmente associando-o ao contexto de sala de aula.

No segundo capítulo, também de cunho teórico, intitulado “*Leitura e fantasia: constituição de sujeitos, formação de leitores*”, tratamos da prática da leitura como interação entre sujeitos, fundamentada numa perspectiva dialógica da linguagem – perspectiva adotada por teóricos do campo do ensino/aprendizagem que se filiam a estudos bakhtinianos –, e posteriormente aproximamos a discussão a estudiosos que versam sobre educação e psicanálise, com o intuito de averiguar a concepção de sujeito de ambas as vertentes teóricas e salientar as contribuições essenciais para nossa investigação. Aqui nossa crítica a modelos padronizados do ensino da leitura tomará forma, pois nos posicionamos conforme uma concepção de leitura como espaço de subjetividades em constituição.

Quando observamos a propostas de leitura que apelam para uma abordagem homogeneizadora de trabalho, notamos que estas se encontram no extremo oposto daquilo que a própria noção de leitura, como um processo dialógico e multifacetado, pressupõe. Por isso, nossa caminhada também destacará as principais proposições e diretrizes para o ensino de leitura, amplamente usadas no atual contexto, que priorizam um modelo de ensino a ser seguido, assim como um ideal de aluno esperado. Diferentemente de um lugar que admite várias possibilidades, que considera diferentes sujeitos que ali interagem, nessas perspectivas a leitura passa a ser percebida como uma atividade técnica, dentro de uma vertente tecnicista que prescreve uma repetição de atitudes, movimentos e tarefas nas relações pedagógicas, acabando por engessar a atividade linguística. A esses movimentos chamaremos de “pedagogia do previsível” como uma abordagem técnica que prescreve as ações dos discentes diante das tarefas escolares.

No terceiro capítulo, “*Metodologia*”, situamos o caminho que trilhamos ao longo de nossa pesquisa. Na tentativa de enxergar o lugar no qual a fantasia se encontra nas propostas de leitura contemporâneas, escolhemos como *corpus* as dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, o PROFLETRAS, pelas razões apontadas há pouco. Esclarecemos com maior detalhe, no referido capítulo, os critérios de seleção de alguns textos desse *corpus*, para posterior análise, a fim de percebermos, numa visão geral, aquilo que se tem escolhido como base para formulação das propostas.

Por fim, no capítulo “*Análise de dados*”, mapeamos, inicialmente, os aspectos gerais das dissertações selecionadas, no que diz respeito aos seus objetivos, temas e base teórico-metodológica utilizados. Em seguida, nos detemos especificamente a analisar as propostas de intervenção, desenvolvidas e aplicadas pelos autores dos trabalhos numa sala regular da educação básica, no que tange à metodologia desenvolvida por eles.

Tal análise nos ajudará a dar respostas a nossa pergunta de pesquisa: qual é o lugar que a fantasia ocupa na aula de leitura em Língua Portuguesa? Vinculadas a essa questão, levantamos outras perguntas mais específicas que serão respondidas com as análises. Como a leitura tem sido abordada em propostas atuais? Em que concepção de leitura as abordagens com textos fantásticos têm se fundamentado? Como as premissas teóricas assumidas pelos autores das propostas se traduzem nas atividades efetivamente propostas por eles aos alunos?

Em nossa “*Conclusão*” faremos uma retomada dessas questões e sintetizaremos as respostas que podemos dar a elas a partir do que observamos em nossos dados, apresentando assim questões relevantes ao campo do ensino/aprendizagem de línguas.

1 ERA UMA VEZ O REINO ENCANTADO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE FANTASIA E NARRATIVA

- Por favor, Aslam – disse Lúcia –, antes de partirmos, pode dizer-nos quando voltaremos a Nárnia? Por favor, gostaria que não demorasse...
- Minha querida – respondeu Aslam muito docemente –, você e seu irmão não voltarão mais a Nárnia.
- Aslam! – exclamaram ambos, entristecidos.
- Já são muito crescidos. Têm de chegar mais perto do próprio mundo em que vivem.
- Nosso mundo é Nárnia – soluçou Lúcia. – Como poderemos viver sem vê-lo?
- Você há de encontrar-me, querida – disse Aslam.
- Está também em nosso mundo? – perguntou Edmundo.
- Estou. Mas tenho outro nome. Têm de aprender a conhecer-me por esse nome. Foi por isso que os levei a Nárnia, para que, conhecendo-me um pouco, venham a conhecer-me melhor (LEWIS, 2009a, p. 514).

Em *A Viagem do Peregrino da Alvorada*, que é o quinto volume da obra “As Crônicas de Nárnia”, Lúcia e Edmundo ficam tristes com a despedida que têm de fazer de Nárnia, um lugar mágico que descobriram, quando mais novos, por um portal – um guarda-roupa. Na tentativa de consolar os irmãos, o leão Aslam, rei de Nárnia e grande amigo de ambos, explica que ainda estará presente na vida deles, mesmo que estejam em mundos diferentes. Para Aslam, toda a jornada dos irmãos em Nárnia serviu para que eles pudessem conhecê-lo melhor. Conhecendo Aslam, eles puderam também conhecer a si próprios. Da experiência com o mundo fantástico, Lúcia e Edmundo tiveram suas vidas transformadas. No encantamento, os irmãos conseguiram atribuir sentidos àquilo que viveram.

Bem perto dessa história de Lúcia e Edmundo também se encontra outra: os primeiros homens que iniciaram uma jornada de descobrimento de um mundo estranho, que também os fez conhecer a si mesmos. Este capítulo objetiva traçar o que seria a origem da fantasia – numa primeira relação do homem com o mundo, indagando como o ato de experimentar, conhecer e criar trouxe para nós uma experiência possível do real mediado pela fantasia e como tal recurso é imprescindível na construção das sociedades e, portanto, na constituição do sujeito.

Para compreender melhor esse percurso, dividimos o capítulo em três seções. Na seção 1.1, discutiremos a relação da fantasia com o sagrado na experiência humana e as contribuições importantes que formaram o perfil do homem narrador, baseando-nos principalmente nos estudos de C. S. Lewis (2009b), Joana Cavalcanti (2002) e Rudolf Otto (2007). Defendemos a ideia de que a experiência contemporânea com a fantasia tem sua origem nessas relações fundacionais do homem e, em certo sentido, dão continuidade a ela.

Na seção 1.2, trataremos da fantasia como criação narrativa e fio condutor para a construção da identidade e consciência da existência do indivíduo, utilizando principalmente os aspectos teóricos de Bruno Bettelheim (2015), C. S. Lewis (2009c), Gilbert K. Chesterton (2008; 2010) e J. R. R. Tolkien (2013). Esses autores, em sua maioria, criticam a associação moderna da fantasia à morbidez, ao escapismo ou à infância, defendendo, pelo contrário, seu papel constitutivo na vida adulta.

Por fim, na seção 1.3 abordaremos a divergência de pensamentos que influenciou na atual noção de fantasia e que também resvalou na abordagem de ensino de leitura vigente na educação brasileira, segundo nossa hipótese, salientando para isso as discussões de C. S. Lewis (2005), Francisco Razzo (2016) e Gilbert K. Chesterton (2008). Em suma, neste capítulo discutiremos como se pode chegar a um conceito de fantasia a partir de uma problematização da linguagem e, por conseguinte, da constituição do próprio sujeito, a fim de compreendermos a necessidade de tal abordagem no contexto do ensino/aprendizagem de línguas.

1.1 O gênese da fantasia: do sagrado às narrativas fantásticas

Autores como Rudolf Otto (2007) e Joana Cavalcanti (2002) supõem que, em um tempo primordial, do qual não se tem registros históricos propriamente ditos, o homem teve de lidar com indagações e incertezas acerca de um mundo que ainda não era totalmente conhecido. Diante de dúvidas e temores, o ser humano teria iniciado sua tentativa de compreender o que ainda lhe era impreciso utilizando uma forma de expressão que ainda hoje permanece, mas em diferentes configurações, na sociedade modernizada: o narrar.

Nesse entrecruzamento de experiência e expressão, o homem narrador representou a sua percepção do mundo e das coisas que nele havia ao mesmo tempo em que observou a si próprio como um participante do mundo.

Cavalcanti (2002) ressalta que essa capacidade de narrar posicionou o homem num engajamento existencial e, assim, instaurou o seu estar-no-mundo. Ao agir sobre o mundo, o homem passou a constituir a si mesmo frente a um cenário que ultrapassava sua capacidade imediata de compreensão.

1.1.1 O homem diante do sagrado

Na luta pela sobrevivência em meio ao desconhecido, o homem se inseriu num “estado contemplativo” que o aproximou do *religare*, da religião, do sagrado, e nesse universo passou a se construir (CAVALCANTI, 2002, p. 20). A narração se tornou o recurso necessário para o ser humano significar, ainda que de forma parcial, suas sensações diante da divindade.

O que antes era desconhecido assumiu, então, a forma do “sagrado” e a noção da divindade estabeleceu, para o homem, uma aproximação entre uma realidade ordinária e uma esfera extraordinária. O universo do sagrado era esse “outro” extraordinário. Da experiência de desvendar os mistérios do mundo, o ser humano então experimentou estar perto do sobrenatural.

Ao reconhecer que havia uma força superior a ele, a do ser sagrado – o que Otto (2007) denomina “nume” –, o ser humano passou a engendrar em suas próprias práticas sociais uma relação com uma espécie de objeto maior, o “objeto numinoso”, como sendo a própria potência divina, a figura de Deus. O autor justifica o uso da expressão “objeto numinoso” ao se referir ao “ente sobrenatural, do qual ainda não há noção mais precisa” (OTTO, 2007, p. 28).

O termo “nume” provém do latim *numen*, que significa divino, sagrado, por isso o objeto numinoso é cunhado como a própria percepção de Deus; utilizamos aqui a expressão “numinoso” como equivalente a sagrado. A percepção dessa entidade sagrada gerou no homem o “sentimento numinoso” como forma de apreciar e compreender os atributos do que era transcendental para ele.

O autor exemplifica a experiência com o numinoso numa cena da história bíblica que narra o sentimento de Abraão diante de Deus: “Tomei a liberdade de falar contigo, eu que sou poeira e cinza (Gênesis 18:27)” (OTTO, 2007, p. 41, *grifo nosso*). Outro exemplo dado por ele vem dos escritos do místico muçulmano Bajesid Bostami, onde é narrado um encontro com o ser sobrenatural: “Aí o Senhor altíssimo me desvelou seus mistérios e me revelou toda a sua glória. Então, ao fitá-lo (não mais com os meus, mas) com os olhos dele, vi que minha luz, em comparação com a dele, não passava de trevas e escuridão (Tadhkiratu ‘lavliya)” (OTTO, 2007, p. 53).

O numinoso, nesses exemplos, consiste na presença da figura de Deus que desloca o homem a uma posição de pequenez, diante da grandeza desse outro sagrado. Ante o ser “majestático” que é Deus, que constitui uma imagem de imponente, majestade e soberania, para o autor, o homem reconhece que o objeto numinoso diz respeito a algo que está fora dele

e é maior que ele mesmo, portanto, ele – um ser pequeno – passa a se constituir a partir do outro superior – Deus.

Por isso, a presença do sagrado também trouxe às relações humanas uma base para constituição de sujeitos que agem e vivem no mundo. Esse “sentimento de criatura” incutido no homem o constituiu “sujeito”, enquanto percebe a si mesmo como “assujeitado” a uma ordem que o ultrapassa. A subjetividade é um reflexo da sensação de ser também um objeto em sua autopercepção. Na perspectiva do “outro” – antes estranho, agora divino –, o ser humano encontrou a si próprio tal como visto a partir do “nume”.

Lewis (2009b) ressalta que essa experiência do sagrado ainda existe no presente e que talvez seja tão antiga quanto a própria humanidade. Em outras palavras, pode-se destacar que a sensação numinosa acompanha as próprias relações humanas no decorrer da história.

O indivíduo só poderia ver a si próprio por meio do objeto numinoso, o que nos mostra uma relação de interação importante para a constituição de sujeitos. É a partir da perspectiva do outro, pensado como um ente sobrenatural ou uma divindade, que o sujeito se forma.

Extrapolando a perspectiva dos teóricos citados, podemos dizer que o “nume” se situa no campo do “outro” não apenas no sentido de que é o desconhecido, o sobrenatural, mas também no sentido de que vai se instaurando como uma espécie de interlocutor que interpela o homem e aparece como destinatário de suas expectativas. Partindo disso, vemos um cenário que é de suma importância para nossa discussão, pois há a construção de um contexto de interação no qual interlocutores dialogam entre si, que é a base da produção da linguagem.

O ato de narrar formou-se nesse contexto, já que a forma de expressar a experiência com o numinoso se deu pela palavra. Cavalcanti (2002) comenta que as coisas, os seres e os fenômenos existentes no mundo faziam parte dessa experiência numinosa e só poderiam ser alcançados ou compreendidos por meio de “uma concepção mágica e fantástica da realidade” (CAVALCANTI, 2002, p. 20). O primeiro significado para a vida se comporia justamente na relação com o nume, com o sagrado.

Se essa experiência numinosa foi tomada como verdade sobre o mundo, coube ao homem perpetuá-la por outras gerações na forma de contação de histórias. Temos, então, a habilidade do homem em narrar suas experiências e de fazê-las conhecidas às comunidades, conforme nos diz Cavalcanti (2002):

O fato é que o ser narrativo, inerente ao homem [...] penetra na *cadeia simbólica* de significantes que pertence ao mundo da palavra, da ação que se faz presente pelo verbo. Assim, o homem como num passe mágico passa do seu estado selvagem para dar os seus primeiros passos na direção da *produção cultural*. (CAVALCANTI, 2002, p. 20, *grifo nosso*).

Atreladas à expressão do homem narrador, as experiências com o sagrado se tornaram imprescindíveis na constituição de sua cosmovisão. Via-se o mundo sob a ótica da divindade. Ressaltamos aqui as narrativas míticas que enfatizam essa aproximação do homem com o sagrado, como, por exemplo, a mitologia grega com seus deuses, semideuses e heróis. As lendas também trazem esse ponto de contato com o sobrenatural, como as figuras amazônicas da Cobra Grande e da Matinta Perera. Há também sinais da experiência numinosa em cosmogonias – narrativas de criação – de diversos povos, a exemplo da narrativa bíblica da criação do mundo a partir do verbo, que era Deus, e sua relação com a humanidade.

Em todos esses exemplos, a figura do nume se manifesta em seu aspecto transcendental, marcado por características extraordinárias e superiores à figura humana, sejam estas qualidades mais tenebrosas ou mais deslumbrantes, seja focando na imagem de Deus ou dando ênfase a seres sobrenaturais que provocam medo.

Todas essas histórias, contadas e repassadas através dos séculos, mostram a relação intrínseca entre experiência humana com um mundo organizado com base na divindade, e a necessidade de expressá-la por meio de uma cadeia narrativa.

Como forma de domínio do homem sobre o mundo, o ato de narrar dispôs ao homem a entrada na dimensão do outro – o sagrado – utilizando, para isso, o que Cavalcanti (2002) chama de linguagem simbólica. É, portanto, notável que a produção inicial dessa linguagem tenha se embasado no sagrado.

1.1.2 O homem diante do simbólico

De acordo com Cavalcanti (2002), a linguagem simbólica é a capacidade do homem em representar o mundo por meio de sugestões, de analogias. Como não se pode representar o “todo” das coisas, o símbolo é e não é ao mesmo tempo, já que representaria apenas uma parte do que é o real.

Nesse universo da representação, o homem narra a partir de um “outro” (sagrado) que não se revela totalmente, e isso o constitui como um “sujeito lacunar”, incapaz de representar o real por completo. Por isso, o homem narrador assume uma postura de quem tem capacidade de fabular, de contar sobre o mundo a partir de imagens criadas na relação com o sagrado.

Para Cavalcanti (2002), a entrada do homem nesse mundo simbólico é o que propiciou seu processo de humanização, colocando o ato de narrar como ação existencial. Narrar, então, significou sentir o mundo e sentir-se alguém nele:

A entrada no mundo simbólico vai [...] tecer um fio condutor que vai provocar a descoberta de uma realidade capaz de ser narrada e transformada. [...] As primeiras narrativas estavam estritamente ligadas ao estado de contemplação, ao mundo numinoso e revelado [...] Enfim o humano por ser capaz de simbolizar tornou-se capaz de ser, portanto, de entrar na dimensão do outro e construir-se pelo *desejo*. (CAVALCANTI, 2002, p. 20, *grifo nosso*).

Quando tomamos, num significado mais geral, a noção de linguagem simbólica como forma de representar o real, a ideia de “símbolo” remete à própria natureza da linguagem como aquilo que permite engendrar sistemas de representação. Sendo assim, o ser humano estará no simbólico sempre à medida que se utiliza da linguagem para dominar o mundo real, representando-o.

A capacidade de construir sistemas simbólicos é salientada por Geraldi (2002), quando diz que a linguagem realiza essa operação como modo de dar o sentido às coisas, gentes e relações. Sendo uma maneira de representar, notamos que a linguagem se torna uma atividade constitutiva por se dar na interação entre sujeitos, entre “um eu e um tu”, pois “é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos” (GERALDI, 2002, p. 67).

Essa perspectiva leva à compreensão de que a atividade com a língua não é o emprego de um sistema fechado ou acabado, uma vez que a interação entre sujeitos é ininterrupta e constitui a possibilidade de novas palavras, novos diálogos e novos sujeitos a partir do momento em que há tal interação; logo, a língua é um conjunto de recursos em constante constituição pelo trabalho dos falantes.

Num sentido mais específico, ligado à construção da narrativa, para falar sobre o mundo a partir do sagrado, a narração utiliza símbolos que tentam representar aspectos irreconhecíveis da experiência humana. “Símbolo” aqui surge como construção criativa ou imaginativa que pode corresponder a metáforas, comparações a figuras fantásticas. Aqui apontamos o gênesis do que passaremos a chamar de fantasia. O homem utiliza o símbolo como sua tentativa de aproximação do sagrado, de Deus, ao mesmo tempo em que, fazendo isso, se forma como agente produtor de cultura.

Tomamos, então, símbolo como projeção fantástica, como maneira de representar o real em personagens ou figuras de características extraordinárias que têm como função situar o homem em sua relação com o mundo – possibilidade esta fundamentada na dimensão

constitutiva da linguagem e no caráter essencialmente móvel das línguas enquanto sistemas abertos, como ressalta Geraldi (2002).

Cavalcanti (2002) nos diz que a superação da falta ou do estado lacunar do homem se dá pela “palavra simbólica”, que é a construção de uma “linguagem metaforizada”. Para a autora, “o homem, o sagrado e a poesia (*a narração*) seriam para sempre o sopro de vida, a *metáfora* triangular de uma existência marcada pelo simbólico” (CAVALCANTI, 2002, p. 22, *grifo nosso*).

Em uma linha semelhante, Duriez (2018) argumenta que o senso do “Outro” (o sagrado) se estabeleceu como a experiência primária do homem, na qual esse “totalmente Outro” seria melhor representado pela sugestão e alusão. Para o autor, realidades produzidas na ficção imaginativa possuem nuances do numinoso e, dessa forma, “o próprio poço da fantasia e invenção imaginativa é o conhecimento direto do Outro por cada pessoa” (DURIEZ, 2018, p. 258).

Fantasiar um “outro mundo”, segundo o autor, surge então como tentativa de aproximação entre os seres humanos e a imagem de Deus, por isso os mundos imaginativos seriam também “regiões do espírito”.

Estés (2005), numa abordagem psicanalítica, ressalta que as histórias fantásticas levam ao aprendizado e à percepção do que seria uma “consciência de significação”. Por meio dos símbolos – símbolos imaginativos –, o leitor ou o ouvinte das histórias pode (re) ver os significados da vida, logo, sua condição existencial se torna a grande questão.

Por isso, as histórias são instrutivas e “exemplificam o sucesso ou o fracasso de se ouvir o próprio coração, proteger a alma, amar o próximo e não fraquejar nessas tentativas” (ESTÉS, 2005, p. 15). Dessa forma, a narrativa fantástica também está relacionada a uma dinâmica que se dá entre a constituição individual da personalidade e a inscrição do sujeito em um meio social no qual as formas de “sentir” (não apenas de “saber” ou de “compreender”) também se encontram, por assim dizer, “codificadas” em práticas culturais.

De uma percepção existencial atrelada ao recurso narrativo, a fantasia se tornou aspecto fundante na compreensão do mundo, uma vez que as experiências narradas por meio de mitos detinham valor e podiam integrar-se à tradição de uma comunidade.

Acerca disso, num estudo sobre memória e narrativas poéticas na Amazônia, Cozzi (2015) comenta que, durante a jornada de conquistadores na região amazônica, as histórias fantásticas circulavam e motivavam muitos estrangeiros a desbravar florestas e rios em busca de um tesouro prometido ou de uma cidade banhada em ouro puro – Eldorado. Ao mesmo tempo, muitas dessas narrativas, com seu tom misterioso, impediram que navegadores

continuassem seu trabalho, pois “as histórias fantasiosas construídas em torno do grande rio e seus afluentes e das florestas causavam estranhamento e cautela” (COZZI, 2015, p. 30).

Os cronistas do descobrimento relatavam aquilo que viam e também ouviam, e essas narrativas assombrosas tomaram corpo em suas obras escritas. Vê-se, então, que a memória é veiculada repleta de histórias da região. As narrativas, portanto, eram o próprio lugar no qual os navegadores estavam, já que “a memória passa a ser a forma de enredamento da comunidade (...) através do narrador” (COZZI, 2015, p. 61).

Pode-se entender, então, que a fantasia é base de um determinado modo de organização social, o que implica recusar a noção de fantasia como devaneio individual, ou como simples diversão gratuita e escapista.

É dessa maneira que o homem, capaz de fantasiar, se transformou num agente dentro de uma história em constante desenvolvimento e descoberta. Vê-se assim a relação entre o narrar e o fantasiar, o sentir o mundo e o dizer sobre ele. Estés (2005) afirma que é a partir do “pensamento simbólico”, da linguagem metaforizada, que podemos superar as nossas demandas. “Se a linguagem dos símbolos é a língua materna da vida criativa, então as histórias são o seu veio principal” (ESTÉS, 2005, p. 18).

Em seus estudos acerca da literatura fantástica, Todorov (1992) também salienta a questão do elemento “sobrenatural” e, partindo dele, define o gênero literário fantástico como o momento de hesitação com relação a certo acontecimento inusitado. A resposta a essa dúvida pode se dar de duas maneiras: acreditando-se que tal fenômeno faz parte da realidade ou não. Ao se validar o evento como sobrenatural, o fantástico daria voz ao “gênero maravilhoso”; já, ao encontrar formas “naturais” de explicação do evento inusitado – racionalizando-o para tal –, o autor nos diz que o fantástico abre prerrogativa ao “gênero estranho”.

A questão é que, entre o maravilhoso e o estranho, o elemento fantástico de uma obra literária implica, no leitor e também nas personagens, um medo ou uma curiosidade diante de um acontecimento fora do comum, momentaneamente inexplicável. Para o autor, “a presença dos elementos fantásticos permite uma organização particularmente rodeada da intriga” (TODOROV, 1992, p. 50).

É também o elemento fantástico das obras o responsável por construir símbolos que dizem respeito a um significado mais complexo, e não puramente uma alegoria de associações óbvias e claras. Por isso, Todorov (1992) comenta que o gênero fantástico manifesta uma rede de temas que, realocada para a figura do sobrenatural, consegue transgredir a lei, cumprindo assim sua função literária e também social.

Assim sendo, entre contos de fadas – como os de Charles Perrault – e obras mais complexas – como “A Metaformose”, de Kafka –, Todorov (1992) nos traz a percepção desse elemento fantástico como uma premissa que engendra as personagens numa interlocução com o objeto ou o fenômeno extraordinário. A ambiguidade tecida no enredo, sobre se é ou não real, seria o elo que “facilita a necessária identificação de leitor com os personagens” (TODOROV, 1992, p. 46), já que, assim como as personagens se encontram na dúvida sobre a existência do sobrenatural, o leitor é atraído a se questionar também.

Notamos, então, que a palavra e a experiência numinosa se entrecruzam. Podemos dizer que a possibilidade de narrar uma história em que um vendedor certo dia desperta transformado em uma barata advém de propriedades da língua como a que permite dizer que “Grigor Samsa tem sangue de barata”. Da experiência apassivadora do homem que, solitário, contempla um mundo maior do que ele mesmo, a narrativa o impulsiona a agir sobre o mundo e as coisas que nele há por meio do reconhecimento de que é a palavra que o coloca e o mantém em contato possível com a realidade.

A guisa de conclusão: a experiência numinosa arrebatava o ser humano para o transcendente ao mesmo tempo em que o ato de narrar o recoloca, parcialmente, no controle do cosmo. Narrar mostrou-se uma “reação” ao nume. Para o homem, narrar significou o mundo e permitiu regular a relação com o próprio homem – as relações sociais. Para nós, tal relação do ser humano com o sagrado nos mostra a base que iniciou o processo de constituição de sujeitos sociais.

1.2 Fantasia para o dia a dia

Não é possível determinar ao certo o momento em que o homem começa a narrar. Sabe-se, no entanto, que a construção e a organização dos povos no mundo trouxeram consigo as narrativas, nas quais memórias socialmente compartilhadas circularam e percorreram tempos diversos, passando de boca em boca, de geração a geração, primeiramente compartilhadas por meio da oralidade e, mais tarde, alcançando o meio escrito.

É importante lembrar que as narrativas já tinham um grande valor social em sua modalidade oral e foi justamente essa projeção da oralidade que manteve circulando a memória narrativa dos povos durante bastante tempo.

Cavalcanti (2002) comenta que os relatos e contos maravilhosos, mergulhados no mundo mágico, antecederam o que mais tarde veio a se constituir como produção literária, e já nesse momento é possível notar a capacidade simbólica humana de falar sobre a

experiência com o mundo através de imagens metafóricas – divindades, monstros, seres mágicos e reinos encantados.

Belintane (2008) afirma que a própria associação da escrita às formas da “alta cultura” só se dá na Grécia do século V, quando se passa a escrever as grandes narrativas da tradição oral – antes disso a escrita teria ficado, por séculos, restrita a funções utilitárias (no comércio, na administração, etc.) ou mágicas/litúrgicas (adivinhação, adoração divina, etc.). Com essa mudança específica na função destinada à escrita, a experiência com o numinoso passou, então, a preencher as letras.

Autores como Cavalcanti (2002) e Otto (2007) sustentam que produções narrativas modernas, como os contos de fadas e os mitos revisitados, continuam se enraizando nessa experiência antiga. Os livros teriam prolongado as possibilidades da imaginação e da busca pelo fantástico. Por isso, a possibilidade do sonho e da redenção do homem no mundo, segundo Cavalcanti (2002), se perpetua nas produções literárias derivadas das narrativas orais.

Com a linguagem representamos o objeto para sempre perdido, estaremos repetindo a tentativa de recuperá-lo por toda a existência, da mesma forma que o objeto perdido estará sempre inscrito em outro dizer que surge nas diversas representações. [...] A linguagem existe no jogo constante entre o ser e o não ser. Mais do que simples utensílio para a comunicação, é o registro do nascimento cultural do homem. (CAVALCANTI, 2002, p. 23, grifo nosso)

Essa tentativa de recuperar o “objeto perdido” nas formas literárias contemporâneas, que instaura o homem como sujeito cultural por meio da linguagem, continua nos remetendo ao contato com o sagrado, uma vez que o homem se forma a partir do vislumbre do outro - ou seja, “perdido” em si mesmo, precisa do outro para se realizar. Mesmo em tempos primevos, podemos notar que a linguagem surge como atividade que constitui sujeitos que, interagindo entre si, refletem sobre a vida e representam suas experiências no mundo.

Compreendendo o caráter permanente lacunar do homem, é a metaforização da palavra (ou seja, o fantasiar) que, de acordo com Cavalcanti (2002), pode trazer uma satisfação ainda que momentânea para amenizar “o estado de inconclusão e efemeridade” do ser (CAVALCANTI, 2002, p. 26).

Para entendermos melhor tal abordagem, nossa jornada a seguir se dará pelas conceituações sobre fantasia, suas representações e seus efeitos sobre o sujeito. Recorreremos, para tanto, às considerações de autores – alguns dos quais, eles mesmos, responsáveis por obras de fantasia – cuja posição tem em comum o fato de construírem uma crítica à associação da fantasia a comportamentos mórbidos, ao escapismo, e uma defesa de sua pertinência universal.

1.2.1 A fantasia como trabalho da razão e da imaginação

Para entendermos melhor a importância de ler ou ouvir histórias fantásticas em sala de aula, utilizamos aspectos teóricos de Tolkien (2013) que tomam o conceito de fantasia como uma atividade fundamental do ser humano, como um direito a ser exercido.

Tolkien (2013), considerado um dos grandes escritores modernos de fantasia, não apenas escreveu as obras literárias que lhe renderam esse reconhecimento – como *O Senhor dos Anéis* e *O Hobbit* –, mas também criou línguas que abrilhantaram o mundo fantástico criado – a língua élfica e suas variantes, por exemplo – e ainda desenvolveu um estudo teórico sobre as histórias fantásticas¹ e sua relação com a atividade humana. Será para essa última produção dele que iremos direcionar nossa discussão.

Ressaltamos, primeiramente, que “reino encantado”, “mundo fantástico”, “mundo mágico” e até “reino/mundo das fadas” são tomadas, em nossa pesquisa, como expressões sinônimas. Longe de querer diferenciá-las, vemo-las sob uma ótica semelhante, já que remetem a um mesmo lugar que é “amplo, profundo e alto, cheio de muitas coisas (...) uma beleza que é encantamento e um perigo sempre presente; alegria e sofrimento afiados como espadas” (TOLKIEN, 2013, p. 3).

Diante disso, salientamos a investigação que Tolkien (2013) fez sobre as histórias fantásticas. O autor ressalva que, em sua maioria, as histórias fantásticas não retratam exclusivamente fadas ou elfos, mas são narrativas que contam sobre um reino encantado. Essas histórias não somente focam nas personagens mágicas, como bruxas, gigantes, dragões, mas apresentam também um detalhamento profundo do mundo que rodeia estes seres.

O reino encantado é, dessa forma, não um reflexo distorcido ou enganoso do mundo real, mas uma visão organizada do cosmo. Muito mais que relatar, as histórias fantásticas tentam demonstrar a natureza do reino encantado, que também é um “reino perigoso”, cheio de conflitos, dor e amor (TOLKIEN, 2013, p. 10).

Ademais, para Tolkien (2013), conceituar as histórias fantásticas como “falsidade” estaria contra o princípio por meio do qual elas se instauraram no mundo, haja vista que a satisfação que se encontra nelas teria relação com os primeiros desejos humanos – o que dá a essas histórias um caráter mais profundo e, em certo sentido, “verdadeiro”.

¹ Nesse estudo, intitulado “Sobre contos de fadas”, o autor faz a distinção entre conto de fadas, mito e fábula. Mas nesta pesquisa não nos deteremos a tais diferenças, pois queremos considerar suas investigações com relação à produção de fantasia e o conceito de subcriação. Além disso, generalizamos o termo “história fantástica” para qualquer narrativa que possua uma proporção consistente de um mundo encantado subcriado, diferentemente do que Tolkien faz ao dar esta representação somente ao conto de fadas.

Para o autor, “o desejo primordial no coração do Reino Encantado” é a “realização da maravilha imaginada” (TOLKIEN, 2013, p. 14). Sendo assim, conceber as narrativas como pura ficção, ilusão ou sonho não estaria no cerne de seu papel original – esta seria, pelo contrário, uma função atribuída modernamente à fantasia.

Notamos, então, que é essa “verdade” do mundo encantado que insere o leitor ou ouvinte naquilo que foi construído. Não é somente um texto oral ou escrito; há verdades e significações sendo elaboradas por meio das personagens mágicas e sua jornada durante a narrativa, verdades essas que podem ser as mesmas de quem entra em contato com o reino encantado.

Sobre a origem das histórias fantásticas, Tolkien (2013) destaca a própria construção do homem no mundo, a partir da linguagem e de sua capacidade de inventar. Leiamos o trecho:

A mente encarnada, a língua e o conto são coetâneos em nosso mundo. A mente humana, dotada dos poderes de generalização e abstração, não vê apenas *grama verde*, discriminando-a de outras coisas [...] mas vê que ela é *verde* além de ser *grama*. Mas como foi poderosa, como foi estimulante para a própria faculdade que a produziu, *a invenção do adjetivo*. Nenhum feitiço nem mágica do Reino Encantado é mais potente. E não é de surpreender: tais encantamentos, de fato, podem ser considerados apenas como outra visão dos adjetivos, uma parte do discurso numa gramática mítica. A mente que imaginou *leve, pesado, cinzento, amarelo, imóvel, veloz* também concebeu a magia que tornaria as coisas pesadas leves e capazes de voar, transformaria o chumbo cinzento em ouro amarelo e a rocha imóvel em água veloz. (TOLKIEN, 2013, p. 21 – 22, *grifo nosso*).

O que nos interessa destacar, nesta passagem, é o modo como Tolkien (2013) confere um papel fundamental à linguagem no engendramento da fantasia. A propriedade predicativa dos adjetivos, que permite pensar substância e qualidade como entes separados, deslizaria em falso no conto, desprendendo-se as qualidades de suas substâncias habituais e gerando-se, assim, imagens fantásticas. Mais do que uma imaginação desregrada, narrar seria uma exploração da irredutibilidade da linguagem ao mundo, do desencontro inevitável entre palavras e coisas – ponto de origem do sentimento numinoso.

Vemos, então, que imaginar se torna mais que uma simples ação; é uma habilidade necessária que dá sentido, que significa o mundo e as coisas por meio da fantasia. Lewis, seguindo uma linha semelhante, ressalta que “a razão é o órgão natural da verdade, mas a imaginação é o órgão do sentido, do significado” (1969, *apud* VANHOOZER, 2017, p. 117).

Para Tolkien (2013), a imaginação, que é a faculdade de conceber imagens, é apenas o início de um processo que a fantasia opera posteriormente. É na fantasia que os objetos da experiência corriqueira tomam novas formas e o reino encantado, enquanto um “cosmo” organizado, se torna possível. A fantasia elabora uma “consistência interna da realidade” que

permeia esse mundo: a natureza, a biologia, as línguas faladas, o ambiente, a cultura, entre outros (TOLKIEN, 2013, p. 45).

Temos como referência a própria obra literária que Tolkien escreveu durante vários anos sobre a saga do anel, que traz detalhes necessários sobre a constituição dos povos da Terra Média, seu folclore, as línguas faladas ali, a geografia, as questões políticas e também os anseios e motivações das personagens.

Se a “imaginação” é uma operação elementar, fundada na inserção do homem na linguagem, a “fantasia” se refere a uma elaboração mais sistemática e consciente, por meio da qual se busca dar coerência e “verossimilhança” ao material imaginado. É por isso que Tolkien (2013) vem nos dizer que “a fantasia é uma atividade racional” (TOLKIEN, 2013, p. 46).

O que estamos chamando de fantasia, então, resultaria do fato de que a razão e a imaginação dialogam entre si para constituir um sujeito que tenta dominar o mundo – e a si próprio – pela linguagem. Sendo assim, a própria vida se torna uma grande metáfora, uma vez que se tenta compreendê-la não somente pela razão, mas também pela imaginação, o que configura um sentido mais próximo à busca do ser humano por preencher seu estado de inconclusão.

Se a chave para o sentido mais profundo do mundo está fora dele, então o mundo provavelmente seria iluminado com mais profundidade, não só pela descrição do que é, mas pela comparação com o que não é [...] A metáfora, a analogia, a ilustração, a símile, a poesia, a fábula, o mito são, na totalidade, *formas de comparação* de aspectos da realidade com o que *não são*, com o objetivo de mostrar com mais profundidade o que *são*. (PIPER, 2017, p. 37 – 38).

Baseado nessa comparação com a realidade, imaginar se mostra uma atitude essencial, já que a procura pelo “objeto perdido” é satisfeita, embora não totalmente, a partir da metaforização dada pela fantasia. Assim, a fantasia permite ao homem permanecer no estado de procura infundável, pois o homem estará sempre se aproximando de algo que, no entanto, nunca irá tocar. Para Lewis, as histórias “mais imaginativas estão ‘mais perto do alvo’ no sentido de nos comunicar mais realidade” (2007, *apud* PIPER, 2017, p. 39).

Diante da crítica moderna de que a fantasia tornaria o leitor alienado ou um fugitivo da realidade, Tolkien (2013) salienta que fantasiar um reino encantado estaria num *status* superior de expressão do homem, não podendo ser concebido como produto de distúrbios mentais, uma vez que ilusões e alucinações nada têm a ver com controle. Fantasiar, para ele, é organizar outro mundo.

O mundo não é a realidade mais maravilhosa e terrível. *O mundo é uma semelhança* [...] a satisfação final do nosso anseio não está no mundo. O caminho do racionalismo ensinou a Lewis que o mundo é uma semelhança. A validação final do nosso pensamento não está no mundo. E já que o mundo é uma semelhança [...] ele é revelado com mais profundidade por meio da *comparação*. (PIPER, 2017, p. 44, *grifo nosso*)

Diante de uma nova realidade inventada como metáfora da realidade do homem – por isso, uma semelhança do mundo –, Tolkien (2013) cunha o termo “subcriador” para designar o homem capaz de produzir um mundo fantástico. Pelo fato de a realidade vivida já ser algo existente, ou seja, já ser um “mundo criado” (por isso, é o mundo primário), o autor nomeia como “subcriação” o ato de criar um reino encantado (que seria o mundo secundário).

A produção desse mundo “subcriado” seria a culminância do processo iniciado pela imaginação. “Subcriando”, o ser humano reflete sobre o próprio mundo pelo viés da fantasia – isto é, comparando o mundo que “é” com um mundo que “não é”. Construir, então, um mundo secundário (o reino encantado) diz respeito a constituir o próprio sujeito, sob a ótica do outro que nos remete à formação do homem diante do nune.

Diante disso, o sujeito se encontra num estado de ser e não ser. No ato de subcriar, de espelhar um mundo (e de se espelhar nele), há vislumbres da satisfação do desejo do homem, o que justifica seu desejo primordial: preencher-se, realizar-se. Essa perspectiva pode ser aproximada à de autores que discutem o ensino de língua, como Geraldi (2002), que destaca que as relações de ensino se embasam num processo interativo por meio do qual os sujeitos dialogam entre si, enquanto constituem um ao outro.

Isto quer dizer que a linguagem, como interação verbal, é “a porta de acesso” para compreender a subjetividade em constituição, pois, pela palavra do outro, o eu se forma (GERALDI, 2002). Sendo a palavra ou a experiência do outro inacessível para o “eu”, “aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida” (GERALDI, 2002, p. 97).

É nessa tensão de inconclusão entre o “eu” e o “tu” que os sujeitos se constituem, o que atribui à linguagem a característica de “mediação sógnica” ou simbólica necessária para a formação dos sujeitos como seres da linguagem; é a representação simbólica, como produto das interações verbais vividas, que a linguagem realiza na tentativa de recuperar o objeto perdido continuamente no outro. Vale destacar que, mais do que satisfação pessoal, a fantasia pode ser um meio para o desenvolvimento da crítica, já que, explorando as possibilidades dos “mundos que não são”, pode-se chegar a uma consciência das escolhas que produzem o “mundo que é” tal como ele é.

Dessa forma, subcriando, o homem pode alcançar sua maturidade na busca de se constituir como sujeito que se projeta “em direção do outro na esperança de reconhecimento e acolhida” (CAVALCANTI, 2002, p. 36), mas também no trabalho de tomada de posição e na construção de modos de agir sobre o mundo para transformá-lo no que ainda não é. Por mais que o desejo humano não tenha uma resposta definitiva, a procura pela satisfação e pela concretização de mundos possíveis não cessará e isso se torna o grande impulso para construir, o que nos revela um sujeito cuja essência é composta pela falta.

O ser humano tenta transgredir a falta utilizando a linguagem simbólica: a fantasia. É a mescla de razão e imaginação na natureza humana. Podemos dizer, em outras palavras, que o que constitui a condição humana não é a restauração de um objeto perdido, mas o fato de se buscar essa restauração – pelos meios sempre provisórios fornecidos pela linguagem.

Entre razão e imaginação, Tolkien (2013) percorre o limiar do mundo da possibilidade, que é o mundo primário no qual existimos, e do mundo da “desejabilidade”, que é o mundo secundário, “subcriado” pela mente. Semmelmann (2017), num estudo sobre Tolkien, destaca que não valeria indagar se a fantasia é verdadeira ou não, uma vez que está intrinsecamente ligada ao mundo das coisas desejáveis. Sendo uma expressão racional do homem, se faz necessário que o mundo secundário “seja verdadeiro para existir; do contrário, o subcriador teria fracassado” (SEMMELMANN, 2017, p. 39).

Por isso, na linha de pensamento de Tolkien (2013), a intenção não seria descartar este primeiro mundo (o que “é”), mas, inspirado nele, gerar um reino desejado em que, de fato, apenas alguns aspectos selecionados seriam distintos de sua contraparte no mundo “real” – uma determinada característica da organização social, uma certa propriedade do mundo, a possibilidade de se realizar alguns tipos de atos, e assim por diante.

Para Semmelmann (2017), é preciso organizar um universo fantástico de maneira bem detalhada a fim de perceber sua verossimilhança. Podemos dizer que essa verossimilhança resulta, antes de tudo, de uma análise que destaca certas propriedades do mundo primário para, em seguida, alterá-las.

É mediante tal discussão que observamos como as histórias, lidas, ouvidas, contadas e até assistidas, movimentam em nós desejos e sentimentos – muitos deles permanentemente escondidos. Ao adentrarmos no reino desejado, passamos a viver as dores, os sofrimentos e as alegrias ali (às vezes, apenas ali) acessíveis, onde tudo converge para a superação das personagens no desfecho das narrativas. A vitória final da história nos motiva também a lutar até o fim. A superação do protagonista, de certa forma, é também nossa esperança de vencer. Do mesmo modo, os desafios e perigos enfrentados também podem ser entendidos como

versões amplificadas ou deslocadas dos obstáculos (reais ou imaginários, diga-se de passagem) enfrentados na vida cotidiana.

Chesterton (2008) nos diz que o reino encantado é a porta de entrada de significação ao mundo real, pois lida com confrontos existenciais partindo de um “bom senso” como parte estruturante da realidade imaginada, o qual mede as atitudes das personagens e as julga de maneira justa:

O país das fadas nada mais é do que o país ensolarado do bom senso. Não é a terra que julga o céu, mas o céu que julga a terra [...] Conheci o pé de feijão mágico antes de provar feijão; tive certeza sobre o homem na Lua antes de ter certeza sobre a Lua. Isso está em harmonia com a tradição popular. Os obscuros poetas modernos são naturalistas e falam de arbustos e riachos; mas os cantores dos poemas épicos e fábulas da antiguidade eram sobrenaturalistas e falavam dos deuses dos riachos e arbustos (CHESTERTON, 2008, p. 51).

Em Chesterton (2008), retoma-se a necessidade de um mundo secundário pautado numa consistência interna, que torna o mágico algo “real” partindo da organização desse mundo. Vemos que a articulação entre razão e imaginação, realidade e fantasia, é necessária para a compreensão do mundo e também da própria condição humana.

É por isso que Tolkien (2013) vem defender que a fantasia não é uma atividade estranha ou mórbida, mas uma “atividade humana natural”, pois a fantasia “não destrói a Razão, muito menos insulta; e não abranda o apetite pela verdade científica nem obscurece a percepção dela (...) Quanto mais arguta e clara a razão, melhor fantasia produzirá” (TOLKIEN, 2013, p. 53).

A fantasia, ainda para Tolkien (2013), é uma tentativa de recuperar, mesmo que de maneira parcial, uma imagem perdida, e o homem repete essa atitude de imaginar baseado na semelhança do mundo primário, que é projetado por uma mente criativa maior, à “imagem e semelhança” do Criador, utilizando para isso uma perspectiva teológica.

[...] O deus Artefato não é seu quinhão,
homem, *subcriador*, luz refratada
em quem a cor branca é despedaçada
para muitos tons, e recombinação,
forma viva mente a mente passada.
Se todas as cavas do mundo enchamos
com elfos e duendes, se fizemos
deuses com casas de treva e de luz,
se plantamos dragões, a nós conduz
um direito. E não foi revogado.
Criamos tal como fomos criados. [...] (LOPES, 2006, p. 156, *grifo nosso*)²

² Este trecho pertence ao poema *Mythopeia* (6ª estrofe), escrito por Tolkien, que foi traduzido para o português no trabalho de dissertação de mestrado de Reinaldo José Lopes, da USP, publicado em 2006. Em *Mythopeia*, Tolkien retrata “a mais autêntica atividade humana” que seria produzir mitos como forma de subcriar um universo encantado, à luz da criação divina.

Se, ao “subcriar”, o ser humano alcança sua maior possibilidade de expressão, que efeitos as histórias causariam sobre ele? Segundo Tolkien (2013), o ser humano se encontra mais perto de reorganizar a si mesmo produzindo fantasia, pois o faria passar por três etapas fundamentais: a recuperação, o escape e, por fim, o consolo.

A recuperação seria uma forma de ver as coisas de maneira clara, retomando a percepção do mundo sobre como ele deveria ser, e não de como as coisas já são; é enxergar as coisas “por um novo ângulo”, onde “as simplicidades tornam-se ainda mais luminosas pelo seu ambiente” (TOLKIEN, 2013, p. 57).

O escape não teria a ver com o conceito errôneo de fugir da vida real. Para o autor, isso estaria mais para um escapismo. Escapar, então, seria como o escape do prisioneiro ao mundo exterior, pela imaginação, e não uma fuga, pois a realidade material geraria certa angústia e não satisfação necessária ao ser humano. Pode-se escapar mesmo estando dentro da prisão; pode-se escapar das vicissitudes da vida ainda fazendo parte do cotidiano.

Por último, o consolo nos faz remeter a todas as histórias fantásticas que finalizam com a conhecida frase “e viveram felizes para sempre”. Tolkien (2013) defende que o consolo do final feliz é condição *sine qua non* para que as histórias sejam completas, pois é justamente no consolo que a satisfação é alcançada.

O consolo dos contos de fadas, a alegria do final feliz, ou mais corretamente da boa catástrofe [*eucatástrofe*], da repentina “virada” jubilosa [...] Em seu ambiente de conto de fadas – ou de outro mundo – ela é uma graça repentina e milagrosa; nunca se pode confiar em que volte a ocorrer [...] ela nega a derrota final universal, e nessa medida é *evangelium* [*boa notícia*], dando um vislumbre fugaz da Alegria, Alegria para além das muralhas do mundo, pungente como o pesar. (TOLKIEN, 2013, p. 66, *grifo nosso*).

Para o autor, é esse vislumbre de alegria que proporciona um intenso efeito no coração do homem e, portanto, alcança seu desejo. Vemos, então, que o consolo do final feliz oferece um preenchimento provisório do ser lacunar. Ao contrário da tragédia, que enreda o desfecho de muitas histórias, o autor nos apresenta o conceito de “eucatástrofe”, que é a finalização perfeita para o reino encantado.

Para Chesterton (2008), tal ênfase à alegria final é chamada de doutrina da “alegria condicional”, que é um acordo ético na terra da fantasia, uma virtude que pode ser alcançada se um “se” condicional for cumprido. Dessa forma, a alegria do “felizes para sempre” está pautada numa obediência ao código de ética e de moral, ainda que não haja uma explicação definitiva das regras. Para o autor, a alegria é resultado da própria justiça que ocorre em obediência a tal ética.

O consolo do final feliz não só caracteriza um contentamento no reino encantado, mas também nosso olhar para o mundo real, pois a procura por satisfação é inerente ao ser humano, que tenta atingi-la por meio da subcriação, repetindo a ação de seu Criador. Dessa forma, a satisfação gerada teria o próprio sabor da verdade primária: a relação inicial do homem com o nune que fez eclodir a produção da linguagem simbólica.

De modo geral, a fantasia não é o oposto da razão, o seu contrapeso ou mesmo a sua “doença”. Pelo contrário, é um tipo de pensamento complementar a ela, que pode inclusive levá-la mais longe, na medida em que amplia significações para uma reflexão existencial do ser humano.

1.2.2 A fantasia como descentramento do eu

Em sua crítica literária, Lewis (2009c) também nos traz contribuições a respeito da noção de fantasia. Além de ser conhecido pela famosa obra de literatura fantástica *As Crônicas de Nárnia*, o autor mantinha seus estudos sobre as histórias fantásticas juntamente com Tolkien.

Dentre tantas formas de contemplar a arte em geral, Lewis (2009c) tece uma crítica à maneira como as pessoas costumam julgar a produção de arte sob sua própria perspectiva, o que, para ele, estaria longe de uma apreciação real dos quadros, da música, da literatura e afins.

Para o autor, a verdadeira apreciação não seria atuar sobre a arte, mas deixar a arte atuar sobre nós. Tal premissa corresponde a uma negação de si para a percepção do outro (a obra de arte), a fim de poder compreendê-lo melhor. Com essa “atitude negativa”, de abrir mão de seus preceitos, interesses e julgamentos, as pessoas seriam levadas a um “momento do positivo”:

Após o esforço do negativo, é o momento do positivo. Devemos usar nossos olhos. Devemos olhar e continuar olhando até que tenhamos visto com certeza o que ali está. Sentamo-nos em frente ao quadro no intuito de que ele nos faça algo, e não para que façamos algo com ele. *Entregar-se* é a primeira demanda que qualquer trabalho de arte nos faz. Olhar. Escutar. Receber. Tirarmos a nós mesmos do caminho. (LEWIS, 2009c, p. 23, *grifo nosso*).

Nesse cenário, há uma distinção entre os que “usam” a arte (para Lewis, a maioria) e os que a “recebem” (poucos). Aquele que se entrega à arte seria o que mais a recebe, não caracterizando em si uma atitude de passividade. Para o autor, esse espectador que recebe se encontra em total atividade, em uma operação imaginativa. “À primeira vista, ele parece

passivo porque está se certificando de suas diretivas”; porém, ao lançar-se para a obra de arte, ele encontra satisfação. (LEWIS, 2009c, p. 23).

Assim como Tolkien (2013), Lewis (2009c) refuta a ideia de que a fantasia tornaria a pessoa mais apática, distante do mundo real. Se o fato de negar a si próprio consiste em uma forma de procurar no outro uma significação, vemos então uma atividade se desenvolvendo – a da busca – e, portanto, a imaginação introduz o ser humano numa atividade de resposta.

Podemos relacionar essa posição ao quadro teórico do interacionismo. Geraldi (2004) comenta que a língua é dialógica, uma vez que demanda a interação de sujeitos que se posicionam verbalmente, não como meros transmissores – onde um apenas fala, interage, enquanto o outro só ouve –, mas como portadores de diferentes saberes por meio dos quais um sujeito age sobre o outro, havendo assim sua constituição.

Baseado nos estudos bakhtinianos, Geraldi (2004) salienta que a atividade responsiva, que aparece nessa interação dialógica, consiste na mobilização de experiências e conhecimentos para responder à palavra do outro. Se a língua é dialógica, faz-se necessário entender que cada ato de linguagem integra variadas vozes: a voz do outro, de outros e a minha própria voz.

No contexto de sala de aula, a mesma atitude de constituir-se pela palavra do outro deve ocorrer, uma vez que, segundo Geraldi (2004), a escola é um lugar de interação verbal que:

Implica uma dialogicidade constante e o abandono de crenças, quer por parte do professor, quer do aluno. Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem (GERALDI, 2004, p. 21).

O autor ressalta que o fazer pedagógico não deve se deter a programas fechados de ensino nos quais a interação entre os sujeitos é mínima, onde o professor é o portador único do saber. Baseando-nos em Geraldi (2004), vemos que construir perspectivas de ensino seria promover o diálogo entre todos os sujeitos participantes a fim de ser possível correlacionar os objetivos educacionais a suas expectativas como sujeitos, dando a chance de os alunos poderem tirar conclusões e significações dessa interação, e não apenas armazenando informações dadas em sala de aula.

Receber a obra de arte ou a palavra do outro (por exemplo, o texto escrito por um aluno) compõe essa percepção de atividade, de construção de resposta por meio de um diálogo, o que está totalmente oposto ao conceito de um sujeito passivo.

Lewis (2009c) também salienta que há “os que mordiscam um pouquinho a obra e na mesma hora deixam-na de lado” (LEWIS, 2009c, p. 31). Esse caso se dá quando o leitor tenta atribuir ao texto conceitos de sua realidade a fim de exaurir, por completo, os sentidos daquele universo imaginado. Assim, haveria uma distorção do universo mágico que passa a ser percebido como pura ilusão. Perde-se o foco. A maravilha imaginada não se torna convincente ao leitor.

A narrativa sem imaginação estaria, então, longe de produzir metáforas e, conforme já mencionado, metaforizar é obra da fantasia em busca de significação, que caracteriza a própria condição do homem. “Enquanto a razão brilha ao desmontar as coisas e analisar as partes individuais do quebra-cabeça, a imaginação percebe o todo do qual os pedaços fazem parte. A imaginação é o órgão que discerne padrões significativos. É o poder da percepção” (VANHOZER, 2017, p. 120).

Sendo assim, a verdade seria mais bem explorada quando se apela a metáforas, já que elas geram conhecimento a partir de associações significativas com a vivência no mundo primário. Longe de iludir, a imaginação orienta o homem ao cerne da vida: realizar-se na busca pela verdade. Deste modo, a imaginação, ao lado da razão, compõe o estar do sujeito no mundo real. Por isso, “as histórias nos despertam para os padrões significativos da vida” (VANHOZER, 2017, p. 122); logo, razão e imaginação andam de mãos dadas.

Para explicar melhor o que seria o termo “fantasia”, Lewis (2009c) parte de um conceito psicológico, segundo o qual o termo pode ter três sentidos: o de um delírio, o de uma construção mórbida e o de uma construção normal.

Considerando todas essas expressões como construções imaginativas, o autor as diferencia da seguinte maneira: o delírio e a construção mórbida estariam mais atrelados à perda da distinção entre realidade e fantasia que, por gerar felicidade prazerosa, levaria a pessoa a ficar presa à realidade imaginada. Assim, a fantasia seria vista como a realidade, em diferentes graus, tornando o ser humano “incapaz de realizar todos os esforços necessários para alcançar uma felicidade que não seja meramente imaginária” (LEWIS, 2009c, p. 48).

A construção normal, em contrapartida, seria a atividade imaginativa “devidamente subordinada” ao reconhecimento da realidade e, portanto, caracterizada por uma “imaginação obediente”, coerente às operações mentais que dão sentido ao imaginário e ao real. Segundo o autor, essa construção seria uma “construção normal de castelos de areia”. Lewis (2009c) ressalta, ainda, que tal operação pode se dar de duas formas diferentes: pode ser uma construção egoísta ou uma construção desinteressada (LEWIS, 2009c, p. 48 – 49).

Na construção do primeiro tipo, quem sonha acordado é sempre o herói e tudo é visto por meio de seus olhos. É ele quem dá as respostas espirituosas, quem seduz as mulheres, quem possui um iate ou que é aclamado como o maior poeta vivo. Na construção do segundo tipo, quem sonha acordado não é o herói do sonho, ou talvez não esteja presente nele o tempo todo [...] ele estará presente na ficção, não como herói, mas como um espectador. Tal como sua atenção se concentraria não nele mesmo [...] sua atenção se concentraria nas montanhas imaginárias. (LEWIS, 2009c, p. 49).

O autor argumenta que a construção desinteressada de castelos de areia é que irá produzir a “ficção”, já que se olha o mundo imaginado por fora, conhecendo todos os detalhes que o constituem. Logo, é essencial que a verdade ali gerada seja bem estruturada a ponto de ser aceitável, o que nos remete à constituição interna da realidade mencionada por Tolkien (2013). Sem detalhes bem desenvolvidos, o subcriador perde seu objetivo.

Uma construção egoísta, por outro lado, levaria uma pessoa a querer repetir as mesmas regras e os mesmos arranjos do mundo real no universo inventado, pois a intenção seria projetar a si mesmo numa personagem admirável ou invejável. Parte-se, então, de si para o outro, que é uma projeção de seu próprio corpo; aplicam-se às leis do reino encantado as leis do cotidiano real.

Para Lewis (2009c), um leitor egoísta, quando se depara com um elemento fantástico de uma narrativa, diz: “não há menor chance de isso lhe acontecer no mundo real” (LEWIS, 2009c, p. 52). Este leitor o veria como algo sem sentido, que não é atraente, pois se abre um espaço para aproximações forçadas com a vida real. Do desencantamento, viria uma conclusão negativa a respeito da essência do universo mágico.

Notamos que a projeção forçada da construção egoísta estaria mais perto do conceito de escapismo do que a construção desinteressada. Havendo um descrédito no fantástico, a opção do leitor seria a de escapar para o mundo real e a partir dali julgar a obra de arte, sem antes “recebê-la”. A fuga, então, se daria pela busca de uma suposta fidelidade ao real, considerada por Lewis (2009c) como uma das graves consequências do racionalismo exacerbado da era moderna. O que não faz parte da realidade, então, não pode ser levado em consideração, na perspectiva da fantasia “egoísta”, embora nesse caso alguns aspectos do “real” continuem sendo transformados (o fracasso em sucesso, a frustração em satisfação, etc.).

Lewis (2009c) diz que “a *raison d'être* da história está em chorarmos, tremermos, surpreendermo-nos, ou rirmos à medida que ela se desenrola” (LEWIS, 2009c, p. 60), e não em julgar se o que acontece nela seria factível; por isso, o discurso de que todo e qualquer tipo de literatura deva apresentar realismo não merece atenção, haja vista que, para o autor, o tom pedagógico e moralizante de muitas histórias realistas seria a verdadeira ilusão, por trazerem

em seu enredo uma predisposição do julgamento esperado pelo leitor. “Toda essa atividade impede a recepção” da arte (LEWIS, 2009c, p. 83).

A construção desinteressada, que valoriza o reino encantado, nos faz perceber que na linguagem os desejos podem provocar “uma expansão do ser”, já que, para Lewis (2009c), a leitura dessas histórias permite a entrada e saída dos mundos, que também tem a ver com a saída do ego para “curar sua solidão”. No segundo volume de “As Crônicas de Nárnia” – *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* –, há um ponto de entrada e saída do reino de Nárnia, um guarda-roupa antigo cuja madeira é de uma árvore pertencente ao reino encantado. As personagens podem entrar e sair de seus mundos.

Na perspectiva do outro, na entrega ao que está fora de si, o ser humano se satisfaz em sua condição natural de ser desejante, mesmo que tal contentamento seja momentâneo por causa de seu estado lacunar. “Obviamente esse processo pode ser descrito tanto como uma expansão quanto como uma aniquilação temporária do ser. Mas isso é um velho paradoxo: aquele que perder sua vida vai salvá-la” (LEWIS, 2009c, p. 119).

O termo “desinteressado” pode até remeter a alguém que não quer ou não se importa tanto. Mas a construção desinteressada está muito mais atrelada a negar o próprio querer, a afastar a exaltação de seu ego, numa forma de esquecer-se, de esvaziar-se para que o outro possa ser escutado enquanto tal.

No campo do ensino, em uma linha semelhante, Geraldi (2002) salienta que a energia geradora que constitui os sujeitos, na relação dialógica da linguagem, se encontra na própria incompletude do ser. Se eu mesmo sou incompleto, procuro no outro a minha conclusão, mas essa busca pelo outro é, para o autor, uma procura eternamente inconclusa. Por isso, a língua não deve ser tomada como sistema fechado, e sim como uma potencialidade do qual o sujeito se apropria, e com a qual exerce um trabalho segundo as necessidades da interação verbal com outras vozes.

Vemos assim que, nesse processo contínuo de interlocução, pela percepção do outro é que o “eu” pode interagir a fim de construir sua posição responsiva. Dessa maneira, o autor argumenta que as significações são geradas no momento em que há essa “cumplicidade” de vozes, pois diferentes perspectivas se movimentam para dar sentidos às demandas do ser.

A fantasia, então, é esse processo de apagar-se para enxergar a si mesmo a partir do outro, numa relação que, no entanto, não é especular, já que esse outro – a obra de arte, o nome ou o “Outro” da linguagem – não está no mesmo plano do “eu” nem entra na relação de forma recíproca: a obra não pode se ver pelos meus olhos tal como eu posso me ver através da

obra. No nune e no simbólico, o ser humano tenta alcançar a realização de seu desejo para o preenchimento de sua inconclusão, mas só pode atingí-la de forma imaginária e provisória.

É por isso que a imaginação concede essa realização, já que a compreensão dos elementos fantásticos pode gerar uma alegria “presente-parcial” que almeja um “futuro-perfeito”. Vanhoozer (2017) aponta o consolo do final feliz como um engate ao contentamento parcial no tempo do agora, por causa do desejo não totalmente satisfeito, que ainda abrirá espaço a uma procura pelo consolo no amanhã, o que remonta à ideia da busca por um estado de conclusão do ser.

Se enxergar-se no outro conduz a uma satisfação, a um preenchimento da busca incessante de um “ser pleno”, o ato de fantasiar leva “a cura à ferida da individualidade sem arruinar seu privilégio” (LEWIS, 2009c, p. 121), o que, para o autor, representa ver a realidade não somente pelos próprios olhos, mas pelos olhos de outros. Nessa perspectiva descentrada de si, o ser humano comumente vai procurar satisfação no decorrer de sua história.

Torno-me mil homens e ainda permaneço eu mesmo. Como o céu noturno no poema grego, vejo com uma miríade de olhos, mas ainda assim sou eu quem vê. Aqui, tal como no ato religioso, no amor, na ação moral e no conhecimento, transcendo a mim mesmo. E nunca sou mais eu mesmo do que ao fazê-lo. (LEWIS, 2009c, p. 121).

Portanto, de forma geral, os autores aqui citados denotam a fantasia como uma forma de descentramento do eu, uma supressão de si mediante o outro, e não uma exacerbação do ego que beira a distorção da realidade. Fantasiar é interagir com as figuras do outro, um “outro mundo”, um “outro reino”, e a partir disso constituir-se um sujeito que, diante da demanda inalcançável de completude do ser, se mantém em um trabalho de busca e construção.

1.2.3 Um faz-de-conta necessário

Quando consideramos que o reino encantado é uma busca do indivíduo por si mesmo, por uma significação mais genuína para a vida, convém perceber que o ser humano utiliza imaginação e razão como atividades que geram, além de sentido, uma alegria que o mobiliza como sujeito que age sobre o mundo.

Conhece-se o mundo e a si mesmo produzindo significações a partir das narrativas, pois estas conduzem o homem à percepção de si, o que dá às narrativas um *status* de (re) organização da personalidade humana. Está em jogo não apenas uma condição de imaginação

criativa, mas também a construção da identidade pessoal e, portanto, uma consciência de existência. É a busca do “eu” com base no universo mágico.

A imaginação mitológica move-se, por assim dizer, em círculos, pairando no alto ou para encontrar um lugar ou para voltar para ele. Numa palavra, a mitologia é busca; é algo que combina um desejo recorrente com uma dúvida recorrente, misturando uma sinceridade ávida ao extremo na ideia de achar um lugar, com uma leviandade extremamente sombria e profunda e misteriosa em relação a todos os lugares encontrados. (CHESTERTON, 2010, p. 117, grifo nosso).

Se essa busca tem um retorno para o homem é porque existe, em algum grau, no âmbito psicológico, uma associação significativa. Com relação a histórias fantásticas, as associações partem do símbolo ali construído, das personagens mágicas e do conflito existencial que as situam. O reino encantado, então, seria a possibilidade de provar os dilemas da vida no campo da imaginação, havendo consequências na forma como o sujeito vê e se posiciona no mundo real.

Sobre essa questão, Bettelheim (2015), numa abordagem psicanalítica, defende que a construção da identidade pode ser auxiliada pelos dilemas vividos e superados nas histórias fantásticas³. As imagens construídas no mundo da fantasia seriam capazes de constituir uma “consciência mais madura” no leitor ou ouvinte, ocasionando a formação de sua identidade.

Para esse autor, os conflitos da vida real podem encontrar uma representação possível nas imagens encenadas pelas personagens fantásticas, dando à linguagem simbólica dessas histórias um sentido muito mais singular, que a aproxima de associações significativas para um sujeito. Sob essa perspectiva, a história fantástica assume um papel “terapêutico” porque permite que a pessoa encontre “sua própria solução através da contemplação do que a história parece implicar acerca de seus conflitos internos” (BETTELHEIM, 2015, p. 33). Sendo assim, as personagens das narrativas fantásticas personificam os conflitos internos das pessoas, ao mesmo tempo em que sugerem maneiras de como solucioná-los.

Alguém poderia argumentar que tais soluções surgem mais como padrões do que como sugestões. Porém, uma vez que entendemos que as associações são pessoais, isso demonstra

³ Em suas investigações, Bettelheim (2015) faz uma distinção entre conto, mito e fábula, assim como Tolkien (2013), mas como nosso intuito não é de apresentar essas diferenças, e sim mostrar o que há de comum nessas histórias de fantasia, realçamos aqui as considerações do autor acerca das atribuições de sentido dadas aos símbolos do universo fantástico, dentro de uma perspectiva da Psicanálise. Cabe ainda explicar que Bettelheim dá preferência aos contos de fadas para explicar a produção de sentidos muito mais atrelada a processos psicológicos, contanto utilizamos a expressão “histórias fantásticas”, mais uma vez, a fim de ampliar nossa pesquisa a qualquer tipo de narrativa gerada num reino encantado. O autor também discorre nesse estudo sobre as significações da fantasia concernente ao público infantil, tanto é que em alguns capítulos do livro ele se dedica em analisar famosos contos de fadas sobre os quais as crianças costumam ter um grande domínio de leitura; porém, nosso objetivo não se encontra em focalizar a pesquisa apenas nesse público, mas intentamos abranger a leitura por meio de textos fantásticos para o público leitor em geral.

que há diferentes leitores e modos de ler e, portanto, definir uma associação como padrão é ir contra a constituição heterogênea de cada sujeito, visto que cada ser humano é constituído de forma singular. Propiciar sugestões está mais próximo de dar direção a uma humanização do sujeito, já que há diversas possibilidades de associar ou interpretar cada elemento da história fantástica.

A título de exemplo, Bettelheim (2015) relata o contato de um menino com histórias nas quais uma criança consegue derrotar um gigante não pela força, mas pela esperteza. Em se tratando do conto “João, o matador de gigantes”, o menino indagou a mãe, que lhe contou a história, da seguinte forma: “Não existem coisas como gigantes, existem?”. Antes que a mãe pudesse dar uma explicação do tipo “em nosso mundo não tem”, ele continuou: “Mas há coisas como gente grande, e elas são como gigantes”. Para o autor, o garoto havia compreendido a grande mensagem da narrativa, que era a de superar um temível obstáculo, sendo que os gigantes “representariam”, metaforicamente (naquilo que Cavalcanti chama de “linguagem simbólica”), os adultos que ameaçam e muitas vezes assustam uma criança. Era uma lição de coragem diante de um dilema tipicamente infantil (BETTELHEIM, 2015, p. 35).

Citando os estudos de Piaget, Bettelheim (2015) enfoca suas investigações no público infantil, dado que nessa fase inicial o ser humano ainda não é capaz de compreender as abstrações tais como os conceitos de amor, raiva, entre outros. Uma forma de ajudar na construção da identidade de uma criança seria, então, possibilitar-lhe o contato com histórias fantásticas, já que nelas a abstração se tornaria mais próxima da percepção infantil por fazer parte das cenas representadas pelas personagens.

Na infância, a identidade é formada não pela abstração, e sim pela representação. Em outras palavras, a imaginação é mais capaz de formar a identidade por não trabalhar com noções puramente abstratas, e sim com a realização consistente dos desejos do ser. A fase da criança seria a fase na qual a imaginação e a razão comporiam a base fundamental para construir a personalidade. “Até que possa compreender conceitos abstratos, a criança só pode vivenciar o mundo subjetivamente” (BETTELHEIM, 2015, p. 63).

Como as histórias trazem tanto conceitos do bem quanto do mal, nelas as crianças têm a oportunidade de visualizar de que forma podem controlar seus sentimentos e projeções ao entendê-los nas personagens. Considerando que a fase inicial do ser humano é repleta de caos e de insegurança – por isso, também, a necessidade intensa de entender o mundo e a si mesmo –, as narrativas exploram as figuras do mal que ajudariam o público infantil a controlar seus próprios desejos violentos.

Para suportar as dores de sua inveja, a criança necessita ser encorajada a engajar-se em fantasias sobre levar a melhor algum dia: então será capaz de conduzir-se no momento, devido à convicção de que o futuro colocará as coisas corretamente. Mais que tudo, a criança deseja um apoio para sua crença ainda muito tênue de que através do crescimento, do trabalho duro e do amadurecimento ela um dia será vitoriosa. Se seus sofrimentos presentes serão recompensados no futuro, ela não necessita agir em função do ciúme momentâneo, da forma como fez Caim [*na história bíblica de Caim e Abel*]. (BETTELHEIM, 2015, p. 67, grifo nosso).

O mundo de deseabilidade, que é o reino encantado, ajuda as crianças a tomar decisões na realidade, por isso, nele é possível a formação da personalidade humana. É isso que Bettelheim (2015) quer destacar: mais que a busca por satisfação, o percurso para chegar a esse sentimento é capaz de construir uma consciência de maturidade no indivíduo.

O que está em jogo, portanto, é tanto o sentimento de satisfação quanto o de angústia gerado pelas personagens das histórias que figuram desejos e atitudes violentas, como vingança, assassinato, etc., aos quais a criança também se identifica. Quem lê ou ouve uma história seria confrontado com esses desejos e, assim, perceberia como lidar com essas situações a partir das ações das personagens.

De acordo com o autor, portanto, as histórias fantásticas não são apenas divertimento, mas são “tutoriais” de instrução ao ser humano, pois geram representações de como superar os conflitos e de como alcançar soluções, mesmo que isso não forneça nenhum tipo de instrução específica à criança. Sua grande vantagem é que tem uma estrutura consistente, com um começo definido e uma trama que se movimenta na direção de uma solução satisfatória”. (BETTELHEIM, 2015, p. 73), ao mesmo tempo em que comunicam mensagens importantes em outro plano, dirigindo-se ao inconsciente.

A expressão dos desejos internos na fantasia faz-se primordial para que significações possam ser geradas no processo de constituição da identidade; por isso, as histórias podem ser concebidas como maneira de confortar a voracidade do sujeito para compreensão de si mesmo.

Para a criança, os fatos que ocorrem no mundo real se transvestem de significados pessoais pela linguagem simbólica. É nesse estado de percepção que a criança pode então avançar para a maturidade. Segundo o autor, o conto de fadas leva a criança a outro mundo e, diante das superações ali sugeridas, retorna à realidade com uma postura mais segura. Seus processos inconscientes então podem ser direcionados a um controle consciente, a fim de organizar sua personalidade diante da dificuldade existencial.

Associando àquilo que Geraldí (2002) comenta, vemos que é por causa da representação construída pelo outro – outro mundo, outro personagem – que há possibilidades de

constituição do sujeito. É por meio de tal relação dialógica, a partir da palavra/imagem/metáfora do outro, que as subjetividades se movimentam.

Na fantasia, portanto, a criança (o homem) se organiza. Ela percorre um caminho de significações que as personagens trilham, respondendo a seus desejos e demandas. Por isso, a crença no mundo fantástico deve ser tomada com verdade, o que, para Tolkien (2013), é essencial para que não se veja a imaginação como pura ilusão, e sim como uma abertura a sentidos mais profundos à vida.

Como, nessa perspectiva, a criança consegue remodelar sua posição em meio ao caos existencial, os conflitos podem ser trabalhados a ponto de causar mudanças que forjam sua personalidade. “Ao mesmo tempo em que os contos de fadas invariavelmente apontam o caminho para um futuro melhor, concentram-se no processo de mudança” (BETTELHEIM, 2015, p. 90).

Dessa forma, por exemplo, acompanhar todo o trajeto das personagens João e Maria para saber como lidam com a questão do abandono dos pais e o desafio de vencer a bruxa comedora de crianças seria um percurso de aprendizado para a criança, pois lhe daria suporte sobre como superar dificuldades, ainda que não tenha que andar por uma floresta sozinha ou vencer uma bruxa de verdade. Os desafios da vida real são outros, mas mesmo assim precisam ser superados.

Esse jogo de significados pessoais, importantes para a construção da personalidade do indivíduo, é ressaltado também por Geraldí (2011), quando argumenta que a prática de leitura é uma busca por significações, e não mera decodificação. Ao ler, o aluno procura por sentidos, o que lhe permite ser um interlocutor em atividade no processo de interação em sala de aula; ele próprio é um agente de significações.

É interessante observar que, na perspectiva de Bettelheim (2015), o tipo de conhecimento que realmente importa à criança, obtido por meio das histórias fantásticas, é um conhecimento “indeclarável”, pois movimenta desejos além de sua consciência, já que atua também no plano inconsciente.

Bettelheim (2015) enfatiza que levar as pessoas às histórias fantásticas não deve ser feito com intenções didáticas explícitas, mas como uma forma de contribuir para a construção da personalidade humana, tendo por isso significados variados.

Nessa linha de pensamento, explicar uma narrativa de maneira a revelar tudo o que ela tem, ou mesmo tentar tornar óbvio o aspecto simbólico ali contido, teria como resultado o desencantamento das histórias, já que o universo mágico permite associações tanto no plano consciente quanto no inconsciente do ser.

Relacionando à discussão proposta por Lewis (2009c) e Tolkien (2013), vemos que razão e imaginação se coadunam para que a fantasia se construa representando a realidade por meio de figuras metafóricas, sem que as razões dessa escolha precisem ser óbvias. Se entrar no reino encantado é dar crédito àquele universo como o real, não se faz necessário externalizar todos os sentidos ali desenvolvidos, pois as possíveis significações que virão desse mundo mágico terão a ver com as demandas de cada indivíduo, as quais podem ser conscientes ou não para ele.

Em suma, portanto, a fantasia, na perspectiva aberta por Bettelheim (2015), em consonância com a dos demais autores que revisamos, é uma operação necessária à formação da personalidade do ser humano, pois é capaz de organizar demandas do consciente e do inconsciente, movimentando os desejos do indivíduo para alcançar um processo de humanização. Logo, fantasiar é parte do processo de desenvolvimento da personalidade e, por isso, é uma ação extremamente importante à consolidação de um engajamento existencial e, conseqüentemente, social.

As considerações que pautamos até aqui colocam em cena uma série de termos e ideias que atravessam o campo de interesse da nossa pesquisa. A fim de organizá-las, passaremos a considerar fantasia como uma operação intrincada da razão com a imaginação, capaz de criar um “mundo encantado” a partir do que é pré-existente no “mundo real”, com figuras metafóricas – as personagens – regidas por uma ordem dupla, consciente da realidade imaginada e ao mesmo tempo inconsciente, quando associações são regidas por questões e demandas não palpáveis pela ordem consciente.

Assim, a noção de fantasia que defendemos diz respeito tanto a um modo de ler ou ouvir uma história – sendo então ligada ao sujeito e às suas possibilidades de imaginar –, como a um modo de organizar o texto, em suas características e estruturas – uma fantasia projetada pela palavra de quem criou uma história. É por conta desses dois horizontes possíveis que, conforme entendemos, a atividade com texto fantástico movimenta subjetividades, uma vez que promove ao mesmo tempo a interação concreta de sujeitos em torno de um texto de circulação social e a mobilização subjetiva do leitor em torno do material de suas próprias fantasias.

Diante disso, queremos destacar que o processo de formação da personalidade, como resultado da interação com as histórias, diz respeito à própria constituição do sujeito que, num processo dialógico com outras vozes ou outras imagens, compartilha percepções diversas e, por isso, significações “pessoais” – quer sejam explícitas ou não –, que por sua vez forjam uma consciência existencial, de um “estar-no-mundo” e dele participar. Tal linha de

pensamento leva em conta que a “personalidade” não advém do próprio indivíduo, mas se forma no contato e no tensionamento entre o “eu” e o meio social, materializado nas figuras do outro.

Levar essa concepção de fantasia para as relações de ensino, mais especificamente ao ensino da leitura, implica olhar o aluno, antes de tudo, como um sujeito lacunar, atravessado por necessidades aparentes ou não, que tenta gerar percepções do “mundo que é” por meio da construção de “mundos que poderiam ser”.

Esse trabalho se desenvolve a partir da interação com outros sujeitos e também com os textos. Geraldi (2002) salienta que “a leitura vivifica os textos”, uma vez que os textos por si só não possuem sentido algum. Quem dá sentido, quem produz significações para e a partir do texto, é o sujeito que dele se aproxima, ou seja, o leitor; deste modo, “o texto produzido completa-se na leitura (...) o texto é condição para a leitura” (GERALDI, 2002, p. 112). Pode-se dizer, assim, em um sentido mais amplo, que toda leitura significativa é a produção de uma fantasia sobre o texto, ou ainda, a inserção do texto na fantasia do leitor.

Apesar de reconhecermos que a noção de fantasia tem um alcance maior, nossa preocupação neste trabalho é com a prática de ler textos fantásticos. Nossa ênfase a essa prática, que consideramos apenas uma das diversas formas de trabalho de ensino da leitura, também quer indagar sobre o lugar da fantasia na abordagem da sala de aula e nas propostas de formação de leitores que se pautam nas pedagogias atuais.

Entretanto, antes de analisar a estrutura das atuais propostas de leitura relacionadas à fantasia, precisamos discutir como a noção de “imaginação” foi sendo desconstruída em seu percurso, a ponto de serem necessários os argumentos aqui utilizados para demonstrar a sua importância na formação do leitor.

1.3 Imaginação corrompida: felizes para sempre?

– Estamos ouvindo sabedoria grega demais nesta manhã, rei – disse o Sacerdote. – E já a conheço bem. Não é preciso que um escravo me ensine nada disso. A sabedoria grega é muito sutil. Mas não traz chuva, nem faz crescer o milho; só o sacrifício faz ambas as coisas acontecerem. A sabedoria não dá aos gregos sequer a coragem para morrer [...] Muito menos essa sabedoria dá a eles o poder de compreender as coisas sagradas. Eles querem enxergar essas coisas claramente, como se os deuses não fossem mais que páginas escritas em um livro. Eu, rei, tenho lidado com os deuses por três gerações de homens e sei que eles cegam os nossos olhos e ficam saltando de um lado para outro, como redemoinhos sobre um rio e nada que seja dito claramente pode ser dito verdadeiramente sobre eles. Lugares santos são lugares escuros. E são vida e força, não o conhecimento e as palavras, que recebemos neles. A santa sabedoria não é clara e transparente como a água, mas densa e escura como o sangue. (LEWIS, 2017, p. 53 - 54).

Nessa releitura do mito de “Cupido e Psique”, feita por C. S. Lewis (2017), o Sacerdote da cidade de Glome, governada pelo rei Trom, confronta um escravo grego do rei que diz não acreditar nas coisas sagradas. O escravo também não dá credibilidade ao deus da temida Montanha Cinzenta que fica perto da cidade. O Sacerdote usa de suas experiências com o sagrado para convencer o rei Trom a entregar a filha mais nova, Psique, em sacrifício ao deus da Montanha, já que ela era a escolhida para tal. Sem sacrifício, a cidade de Glome estaria condenada. Mas, para o escravo grego, isso seria um terrível engano por não haver provas físicas de que a menina era a escolhida. O rei Trom, então, tinha de fazer uma importante escolha: confiar na profecia divina ou na lógica humana? Momentos depois, a menina Psique se tornou o sacrifício perfeito ao deus da Montanha Cinzenta, por decisão de seu próprio pai.

Vemos aqui a tensão entre duas formas de pensamento: aquela que está mais associada ao conceito de divino, do transcendente, e a que se baseia na razão humana. Esse cenário de tensão formou e ainda forma a construção de pensamento em relação a diferentes práticas sociais, seja em educação, na política, ou qualquer outro setor.

Discutiremos as influências que sofreu a percepção de “ser humano”, de “sujeito” no meio social e, a partir dessa jornada, pretendemos mostrar como a noção de imaginação foi afetada, no decorrer da história, por conta de confrontos com um racionalismo exacerbado. O ponto final de nossa argumentação é a hipótese já exposta na introdução, segundo a qual as práticas de ensino de leitura atuais vêm mostrando uma negação fundamental da fantasia e a afirmação implícita de preceitos marcadamente tecnicistas.

Conforme já argumentamos, as primeiras experiências humanas com o mundo refletiram o contato com o sagrado. Essa concepção de mundo sofreu grande abalo na sociedade quando os pressupostos de um movimento intelectual e filosófico enfatizaram a medida de tudo por meio da razão (a luz para tudo): o movimento iluminista que, iniciado na Europa do século XVIII, colocou a razão à frente da fé e fundou uma concepção diferenciada de sujeito, distante do divino, tornando ultrapassados muitos ideais da tradição cultural anteriores, ou até rejeitando-os como visões de mundo. Se a razão se tornava a principal parâmetro para regular a vida em sociedade, a perspectiva de Deus era substituída pela perspectiva do homem, e do teocentrismo se chegou ao antropocentrismo.

O homem, tornando-se o centro organizador da percepção de mundo, e a exaltação da ciência, índice de poder da razão, promoveram mudanças de paradigma que hoje podem ser notadas na construção da sociedade contemporânea. O sagrado, o desconhecido e o sobrenatural passaram a ser relegados a segundo plano em função do avanço da experimentação e da descoberta científica.

Ao ser visto como princípio e finalidade das coisas, o sujeito moderno, sob o legado do iluminismo, assumiu o lugar principal no mundo, o que abriu a oportunidade de ele ser observado como um indivíduo capaz de dominar a natureza e também a si mesmo, caracterizando-se assim como um ser possível de ser controlado integralmente pela razão.

As consequências desse movimento afetaram diretamente a concepção de ser humano que, anteriormente visto como dependente de um ente maior – do “outro divino” –, agora se observa como autônomo e independente para exercer um “poder racionalista”.

Vamos trilhar o caminho de constituição desse novo sujeito racionalista, a fim de esclarecer os motivos pelos quais a fantasia pôde ser construída, sob certo ponto de vista, como uma fuga do mundo real. Reforçamos que essa nova roupagem do sujeito moderno reflete-se também nas abordagens de trabalho em sala de aula, conforme veremos posteriormente. É, então, de suma importância tal discussão para sustentar nossa hipótese sobre o pouco espaço dado à fantasia no atual ensino de leitura nas escolas.

1.3.1 O sujeito como um ser totalitário

Da feita que o homem se tornou a “sua própria medida”, aspectos transcendentais e metafísicos das práticas sociais passaram a ser amplamente combatidos no âmbito intelectual. De acordo com Razzo (2016), a razão se transformou no instrumento de compreensão integral do ser humano e, com o decorrer do tempo, tomou o indivíduo como uma espécie de “objeto” a ser estudado. Esse deslocamento proporcionou a fragmentação do sujeito, que passou a ser visto, nesse cenário, como uma forma redutível de um experimento.

Se antes a experiência significativa se determinava na relação entre o sujeito e o “outro” (transcendental, ancestral, sobrenatural), nessa nova perspectiva, o homem passou a ser visto como a parte mais importante do todo e, diante dessa supervalorização do “eu” em detrimento do outro, a concepção de sujeito passou a favorecer as formas de conhecimento baseadas na abstração.

Razzo (2016) afirma que a experiência do outro revela ao ser humano que a concepção de mundo não pode ser mensurada considerando apenas a si mesmo. Esse “efeito narcísico” traria uma distorção da imagem do mundo que, na realidade, não é um espelho da própria imagem do sujeito. Anular a presença do outro desmantela o processo de interação entre sujeitos.

Essa redução da percepção dos sujeitos em suas interrelações, que passam a ser vistos como objetos isolados e manipuláveis, produz a generalização do todo para a parte, como se

as pessoas fossem simplesmente entidades dentro de um esquema, as quais funcionariam para um objetivo pragmático. Dessa maneira, os sujeitos modernos encontram “a sua solução racional na *práxis* humana e no compreender desta *práxis*” (RAZZO, 2016, p. 35), o que nos leva a uma noção pragmática e utilitarista da vida.

Pois o homem é apenas este que respira, indaga, questiona, sente, deseja, sofre e morre, não aquela entidade conceitual que já nasce sem vida na cabeça de intelectuais engajados. As pessoas precedem as abstrações, mas são pessoas reais que pagam o alto preço das consequências lógicas geradas pelo raciocínio. Na articulação conceitual, uma variável pode ser eliminada com a força do raciocínio. No mundo da vida, que é o mundo de pessoas vivas e reais, eliminar variáveis pode significar eliminar pessoas. (RAZZO, 2016, p. 36).

Vemos, então, que a preocupação com um “homem conceitual” se torna mais importante que a observação das singularidades do ser. Para o autor, essa perspectiva afetou o conceito geral de “humanidade”: em vez de considerar a parte (o indivíduo) como parte, passou-se a ver a parte como um todo, a “humanidade” como categoria teórico-imaginária que quer promover uma igualdade absoluta entre os homens; isto é, a ausência de diferenciação individual. Tal concepção refletirá na concepção do ensino que adiante iremos comentar. Esse homem imaginário é medido pela razão em sua suposta prática em sociedade, “por isso, é mais fácil falar em nome da *humanidade* do que em nome de João, Maria ou José” (RAZZO, 2016, p. 39).

A funcionalidade pragmática do sujeito assume a linha de frente da concepção moderna de homem, pois indica a utilidade racional de sua existência. O autor exemplifica a ação última dessa concepção em regimes totalitários que, considerando uma noção geral de homem, exterminam as variáveis que não obedecem a seus padrões ideais. Quem era alvo do Nazismo, por exemplo, era visto como um elemento estranho do todo idealizado por Hitler, portanto, um inimigo em potencial que precisava ser excluído do corpo social. É por isso que Razzo (2016) nos dá a concepção moderna de “homem totalitário” que enfatiza a objetividade do sujeito na *práxis*, desconsiderando suas experiências como um sujeito singular.

Em oposição a este homem totalitário, o autor considera como sujeito aquele que “sempre escapa à presunçosa tentativa de torná-lo um objeto de ciência” (RAZZO, 2016, p. 41). Se o sujeito é um ser lacunar, conforme já salientamos, faltoso na essência, não haveria possibilidade de se assumir total controle de si ou de se alcançar uma experiência autônoma e totalmente independente do outro. Essa noção de homem é a de um ser marcado por singularidades e alteridades; logo, o sujeito continua sendo visto por Razzo (2016) numa perspectiva semelhante à de autores como Tolkien (2013), Lewis (2009c) e Bettelheim (2015).

Chesterton (2008) chama essa premissa do homem moderno – a razão – de “razão tresloucada” porque destrói a possibilidade de olhar para o outro, prevalecendo a vontade própria do “eu”. Essa autoridade suprema seria a vontade da autovalorização do homem em detrimento do extermínio de pensamentos alheios.

A “adoração da vontade suprema” do eu despreza as outras possibilidades de vontade, e, “rebelando-se contra tudo, o homem perdeu o direito de rebelar-se contra qualquer coisa específica” (CHESTERTON, 2008, p. 44). Uma vontade que é tomada como um todo, um ideal a todos, mutila as subjetividades dos homens que deveriam ser vistos em suas particularidades, e não como entidades abstratas desprovidas de vontades próprias.

Extrapolando a discussão desses autores, e guardadas as proporções, podemos observar que esse ideal de sujeito totalitário pode estar inscrito, modernamente, no perfil de aluno que é esperado pela escola. Quem está “fora da curva”, diz-se não estar aprendendo como deveria. Responsabiliza-se o professor por não ensinar corretamente, por desconhecer as teorias “que funcionam” ou por não se dedicar como deveria à sua tarefa; responsabiliza-se também o aluno por não se interessar pelos conhecimentos escolares, ou por não reunir condições para apreciá-lo da forma esperada (por conta de seu meio familiar, de sua condição social, etc.).

Parece-nos que a tentativa é sempre construir as variáveis enquanto obstáculos que se interpõem a uma padronização que, para todos os efeitos, seria sempre benéfica. Daí podemos notar que muitos modelos de ensino são tomados como padrões a serem seguidos e obedecidos, desconsiderando a lida com os sujeitos discentes e somente enxergando a metodologia “perfeitamente” aplicável.

Num estudo sobre as diferentes relações que o contexto da sala de aula proporciona às crianças, Belintane (2013) afirma que as diferenças observadas entre os alunos, isto é, a heterogeneidade das turmas, são produzidas por sua própria imersão no âmbito escolar, o que marcaria as posições subjetivas assumidas pelos discentes quando se encontram diante dos saberes escolares.

Concordamos com esse autor e sustentamos que os diferentes percursos que os alunos constroem não deveriam ser tidos como problemas e nem ignorados, para que obedeçam a uma “uniformização” de aprendizagem. Baseando-nos no autor, ressaltamos que as diferenças precisam ser observadas como singularidades inerentes ao ser humano e, por isso, são parte constitutiva do cenário escolar e do trabalho do professor. A construção de um ensino sensível às singularidades que os sujeitos manifestam é que torna a questão urgente.

Nossa jornada de pesquisa na graduação percorreu esse caminho de enfrentamento das singularidades em sala de aula. Vimos, nas séries iniciais, crianças que ora permaneciam

concentradas, ora se movimentavam bastante durante uma atividade; em dado dia queriam ler e participar de todos os momentos da aula, mas no dia posterior resistiam àquilo que propúnhamos para ser feito.

Obviamente tínhamos ali caminhos de aprendizagem diferenciados. Apesar de, muitas vezes, nossa expectativa ser a de um resultado perfeito diante das tarefas, só passamos a conceber melhor a noção de heterogeneidade quando entendemos que cada criança é um sujeito diferente do outro.

Na medida em que nos inserimos em tal concepção, também notamos a necessidade de haver um trabalho com leitura por meio de diferentes abordagens, e não seguindo apenas um modelo. Uma atividade “x”, por exemplo, não atraía a atenção de alguns alunos, mesmo que outros conseguissem lidar de forma melhor. Já a atividade “y” instigava mais estes primeiros alunos a se debruçarem sobre a tarefa na tentativa de cumprí-la, mesmo havendo algumas resistências.

Por isso, a nós coube o desafio de trabalhar com leitura de variadas maneiras, de textos lúdicos a textos mais informativos, de textos narrativos em fragmento a textos mais complexos, usando ora imagens e desenhos, ora vídeos curtos e encenações das narrativas. O sucesso de uma atividade parecia depender mais da função que ela exercia na relação estabelecida entre mim e os alunos do que de suas características didáticas “intrínsecas” – o que já nos coloca numa posição de certo ceticismo em relação aos debates atuais sobre metodologias e procedimentos mais ou menos eficazes.

Ao fim de nossa pesquisa, notamos um avanço significativo na aprendizagem da leitura desses alunos, mas as heterogeneidades ainda eram renitentes: cada discente lidava com a leitura à sua maneira. Logo, vemos que um padrão esperado e idealizado pode ser o grande motivador da exclusão de alunos durante as aulas, assim como um dos principais fatores que prejudicam a aprendizagem na escola.

Para exemplificar a noção de homem totalitário, Razzo (2016) destaca que o marxismo seria um sistema próximo dessa concepção, pois concebe as pessoas como entidades não concretas e sim como sujeitos ideológicos ou teóricos. Dessa forma, seria possível prever o destino das categorias (opressores e oprimidos), já que as singularidades são descartadas em virtude do padrão imaginário, reduzindo o homem “a objeto de compreensão e, conseqüentemente, de manipulação e controle (...) Eliminam-se os homens a fim de se garantir a veracidade da teoria” (RAZZO, 2016, p. 44). Observamos, então, que a realidade objetiva, relacionada às possíveis funcionalidades do homem, adquire prevalência sobre o sujeito singular, em benefício do estabelecimento de um padrão imaginário.

Enquanto o homem for percebido como um fim em si mesmo, estaremos ante uma visão pragmática de sua funcionalidade no mundo. Se o ser humano é autorreferente, de acordo com Razzo (2016), sua consciência age segundo o seu próprio querer, assumindo assim a posição de “sujeito absoluto” que é instrumentalizado a fazer algo, nocivo a qualquer variável que esteja fora de seus padrões. Nessa perspectiva, “o homem nada mais é do que aquilo que funciona para si mesmo” (RAZZO, 2016, p. 61).

Percebemos, a partir disso, uma grande ruptura da concepção de interação entre sujeitos, já que o homem é pensado como bastando a si mesmo, agindo e cumprindo tarefas sem necessidade da presença do outro. Por isso, Razzo (2016) enfatiza que o sujeito só pode ter experiências reais a partir de sua própria exterioridade, ou seja, ele não é completo em si mesmo, não é uma figura autossuficiente, mas se baseia no outro para constituir-se.

Para o autor, o racionalismo como concepção de mundo enxerga as partes como algo universal, num sentido absolutista, enfatizando a possível unidade de tudo, inclusive do homem em si mesmo. O homem totalitário, portanto, é a universalização de si mesmo. O homem racionalista é aquele que “traz uma visão de mundo bastante sistemática e fechada”, pois “confia na capacidade da razão em produzir conhecimento objetivo inequívoco acerca do mundo, da existência de Deus, da consciência humana” (RAZZO, 2016, p. 181).

Se, dentro de tal perspectiva, o sujeito pode conceber toda forma de conhecimento a partir de uma racionalização sistemática, entendendo que há uma utilidade explicável para toda e qualquer ação ou propósito, que espaço então haveria para a imaginação, aquela que aqui defendemos ser responsável por criar imagens nas quais as significações se dão, muitas vezes, sem percebermos conscientemente? A ação mais urgente nesse cenário foi a de desconstruir a própria noção de fantasia, para assim estatuir o que seria uma imaginação mais “controlada”, conforme veremos adiante.

1.3.2 O sujeito sem imaginação

Para contestar livros didáticos de inglês produzidos no século XX no Reino Unido, Lewis (2005) tece uma discussão sobre como textos de cunho imaginativo eram abordados na época. Chamado por ele de “livro verde”, o livro didático citado em sua obra propõe-se a controlar as possíveis interpretações de um texto, restringindo assim as respostas “corretas” dos alunos.

Lewis (2005), então, decide pensar acerca da noção de “homem” (de sujeito) de modo a enfatizar o trabalho necessário com a imaginação na educação básica. Entendido como um

sujeito imerso nas relações sociais, éticas e morais – o que lhe confere uma realidade social que não é puramente abstrata ou ilusória –, o ser humano, para o autor, seria constituído por razão, vontade e sentimentos, que agem de forma entrecruzada.

A cabeça representaria a razão, que atua para dominar o estômago (a vontade, os instintos) por meio do peito, no qual residiriam as emoções. Aqui as emoções são transformadas em “sentimentos estáveis”, visto que o homem visceral (estômago-vontade) é dominado pelo homem cerebral. Com isso, “pode-se dizer mesmo que é por esse elemento intermediário [*o peito*] que o homem é homem, pois pelo seu intelecto ele é apenas espírito, e pelo seu apetite ele é apenas animal” (LEWIS, 2005, p. 23, *grifo nosso*).

É por causa do “peito” que a pessoa seria um ser dotado de imaginação, logo emoções, sentimentos e imaginação serviriam como base essencial para controlar o homem “visceral”, movido por suas vontades e também para dar sentido à lógica do homem cerebral, que intenta achar a verdade das coisas no mundo.

A problemática da crítica racionalista, segundo Lewis (2005), se encontra em destituir o lugar dos sentimentos para que a razão prevaleça. A imaginação perde seu lugar para um racionalismo acentuado, centrado na figura do homem cerebral, que seria o sujeito moderno ideal. Formam-se assim homens “sem peito”, sem imaginação. Para uma certa pedagogia, portanto, apenas estes homens cerebrais seriam importantes, pois supostamente agem de acordo com esquemas lógicos, primordialmente utilitários, que nos remete à discussão levantada por Razzo (2016) sobre o homem totalitário que apenas serve para cumprir uma função predeterminada .

Lewis (2005) também comenta que a imaginação (o peito) é aquela que se aproxima primeiramente dos valores éticos, por isso, relacionada à razão, pode construir o caráter do ser humano, o qual já terá “afinidade” com ela no processo iniciado pela imaginação. Distante de valores éticos, as ações lógicas do sujeito se tornariam apenas funcionalidade para a vida prática, sem um sentido mais aprofundado, e este, diante dos dilemas inerentes à experiência humana, não saberia ao certo como superar os conflitos da tensão existencial permanente.

Para o autor, a propaganda do pensamento moderno condiz em superar a “tradição sentimental da juventude” – ligada ao mundo religioso e às narrativas de imaginação – e “fortalecer a mente dos jovens contra a emotividade” (LEWIS, 2005, p. 12). Uma “boa educação moderna”, então, se valeria em conformar alguns sentimentos, desprezando outros, a fim de selecionar apenas o que vale para uma dada função.

A “livre vontade” dos valores e dos sentimentos propagandeia, então, uma liberdade restrita nos moldes organizados por “homens cerebrais”, a quem Lewis (2005) chama de

“Intelectuais”. Nesse cenário, ataca-se o subjetivo em troca da valorização de um padrão fabricado, que nada mais é do que o ideal subjetivo dos intelectuais, que formam um grupo minoritário capaz de planejar o que deve ser veiculado. Quem se posiciona contra o ideal deles, acaba por ser chamado de inimigo da inteligência, já que os intelectuais passam a ser vistos como padrão de referência para o pensamento na contemporaneidade.

Articulando ao campo do ensino, encontramos semelhanças entre a análise de Lewis (2005) e alguns posicionamentos da corrente chamada “interacionismo”. Geraldi (2015) afirma que a linguagem é uma atividade e, como produtos dessa atividade, as línguas sempre se encontram em construção. Assumir as línguas como sistemas fechados e acabados é, então, priorizar uma concepção uniforme e ideal de linguagem.

Para Geraldi (2015), “fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido” (GERALDI, 2015, p. 10) significa obstruir a própria noção de atividade, de movimento, que é intrínseco à linguagem. Essa posição deu base para uma ampla crítica ao que se chamou de “ensino tradicional”, pautado na gramática normativa, e abriu caminho para a introdução de diversas perspectivas novas no campo do ensino da língua – a psicolinguística, os estudos do “letramento”, o próprio dialogismo bakhtiniano nas diversas leituras que recebeu. Nossa hipótese é a de que, após o ingresso dessas vertentes teóricas no ensino, elas passaram a sustentar um retorno ao racionalismo exacerbado.

Entre as pedagogias “modernas”, que se opõem ao “tradicional”, vê-se ainda a veiculação de linguagem como sistema fixado quando nos deparamos com aulas que repetem um mesmo movimento, um padrão igual de ensino, que visam, de certa maneira, uma aprendizagem “x” para todos os discentes, como se todos os sujeitos tivessem as mesmas experiências e demandas. Isso corrobora o pensamento de Lewis (2005) quando destaca um “padrão fabricado”, que circula como o ideal a ser atingido pelas escolas.

Numa espécie de mórbida ingenuidade, extirpamos o órgão e exigimos sua função. Produzimos homens sem peito e esperamos deles virtude e iniciativa. Caçamos da honra e nos chocamos ao encontrar traidores entre nós. Castramos e ordenamos que os castrados sejam férteis. (LEWIS, 2005, p. 24).

Lewis (2005) ressalta que não há possibilidade de fabricar valores desconsiderando a construção social da humanidade, ou seja, os valores amplamente desenvolvidos na tradição continuam sendo a base norteadora para formação de pensamento no mundo. Isso se relaciona à seguinte questão: se os valores engendram o ser humano na ética, é possível então considerar que os valores não são puramente subjetivos, mas objetivos na medida em que

constituem uma base da moral humana, que pode ser percebida na estruturação dos povos durante a história da humanidade.

Se os valores fossem apenas vistos como subjetivos, cada pessoa lutaria por sua verdade desconsiderando a convivência com outros sujeitos, o que configuraria uma distorção da realidade comunitária. Essa crítica levantada por Lewis (2005) complementa o que, em Razzo (2016), se discute acerca do extremo oposto do racionalismo exacerbado, que seria o subjetivismo exclusivo que despreza o que foi socialmente construído.

Lewis (2005) comenta que o pensamento racionalista é uma “doutrina do valor objetivo” que pretende extirpar a imaginação da noção de homem, pois ela teria relação com o que é subjetivo e não com algo somente utilitário, ou seja, o que não é manipulável deve ser descartado (LEWIS, 2005, p. 17).

Se a fantasia, como produto da operação imaginativa, é capaz de provocar significações que não são necessariamente entendidas pela razão lógica, ou que não tem uma função utilitária imediata, logo se deve tentar controlar os possíveis sentidos ao serem confrontados por “percepções fabricadas” de uma história específica contida num livro didático, de uma narrativa contada durante a aula, entre outras situações. Nesse cenário de extrema racionalização, seria melhor imaginar de maneira obediente ao que se está esperando como resposta. Ou seja, há um padrão de resposta idealizado para uniformizar os sentidos a partir de uma dada narrativa.

Na ótica de Lewis (2005), as emoções (o “peito”) podem encontrar harmonia com a razão, sendo possível uma atribuição de sentidos que considera a realidade objetiva e as interpretações pessoais do indivíduo. “O coração nunca toma o lugar da cabeça, mas ele pode, e deve, obedecer-lhe” (LEWIS, 2005, p. 18). Podemos observar, então, que as associações produzidas pelo sujeito podem manter coerência com o mundo real, sem perder relação com os sentimentos ou mesmo com a imaginação. É a associação intrínseca entre razão e imaginação já mencionada por Tolkien (2013).

Podemos associar a fabricação dos “intelectuais” que Lewis (2005) comenta àquilo que Geraldi (2011) chama de atividades de simulação de leitura, por meio das quais há um falseamento que forja a interação entre os sujeitos na medida em que o aluno não se vê como participante ativo do processo de aprendizagem. Ele mais parece um receptáculo que recebe o conhecimento do professor, um “saber fabricado” de algum grupo intelectual que veicula os “sentidos corretos” do texto. Toma-se, então, uma teoria como algo tão inovador a ponto de tornar dispensável a experiência concreta do professor em sala de aula.

Se um dos sujeitos não interage, não há interlocução mediada pelo texto, e o que ocorre é simplesmente uma simulação de leitura. A leitura, para o autor, é um verdadeiro encontro do aluno com o autor que se dá por meio da palavra. Sendo o discente um sujeito participante nesse processo, ele surge como um agente à procura de significações.

Para Lewis (2005), atuar contra os valores ou sentimentos é uma forma de “atrofiar o peito”, que não passa de uma tentativa de subjugar os sentimentos a uma lógica do homem cerebral. O discurso dos intelectuais, procurando desmascarar os valores da tradição para enfatizar o ser racional, produz valores que dizem respeito a suas intenções ou utilidades, portanto, são valores superficiais.

Mas o fato de quererem quebrar o que gerações anteriores formaram e a sua preocupação em constituir sujeitos “cerebrais”, tornam os intelectuais grandes propagandistas não de valores verdadeiros, mas de instintos. E para controlar o instinto as pessoas devem obedecer às regras do grupo intelectual. Tanto se falou da busca do homem como ser integral, para conhecer mais a si mesmo, a ponto de chegarmos a esse extremo de desestruturação do sujeito que, agora fragmentado, deve corresponder a estímulos de acordo com padrões escolhidos por outros.

O poder do homem moderno para conquistar a natureza e a si próprio deu abertura a uma forma de poder sobre o próprio homem, ao considerá-lo como objeto reduzido a esquemas lógicos que, distantes das emoções ou da imaginação, fazem-no viver em função de pragmatismos. “Em toda vitória, o homem é ao mesmo tempo o general que triunfa e o escravo que segue o carro dos vencedores” (LEWIS, 2005, p. 56).

Com isso, o poder do homem sobre si configura o poder de alguns homens, os intelectuais, sobre a maioria dos pensamentos. Dessa forma, a conquista do homem representa a sua própria abolição, é seu extermínio em detrimento de uma “psicologia aplicada” que auxilia o homem a um “completo domínio” de si mesmo. Isso também nos faz lembrar a noção de “homem totalitário”, segundo Razzo (2016), que tanto se reduz acreditando num autocontrole total do ser, quando na verdade houve um processo fragmentário que o destituiu de ser um sujeito.

Em associação ao campo do ensino, essa visão de “homem sem peito” ou mesmo de “homem sem imaginação” representa, para nós, uma concepção que busca controlar o processo de ensino, delimitando antecipadamente a forma como o docente deve ministrar a aula e o tipo de material didático ao qual deve se submeter, assim como diz respeito aos alunos como objetos redutíveis a um esquema de aula, para sujeitá-los aos padrões pré-estabelecidos de leitor ideal.

Esse controle se daria pelos “intelectuais” da área da educação, que formam um pequeno grupo que escolhe quais abordagens de ensino prevalecem nos manuais e nos documentos oficiais que legitimam a docência – e que podemos associar à função exercida por autores ou teorias que se tornaram referência para a organização de propostas de ensino.

Contemplar os alunos com base em esquemas altamente racionalistas significa pressupô-los como ferramentas num experimento, desconsiderando assim suas experiências pessoais, que correspondem à realidade objetiva, associada aos seus processos subjetivos. Tal crítica facilmente recai sobre abordagens de ensino mecânico que foram criticados pela universidade brasileira, a exemplo da gramática escolar, de natureza prescritiva, e a análise linguística feita em frases aleatórias e repetitivas.

Nossa investigação questiona em que medida esse mesmo racionalismo pode ser reencontrado nas pedagogias que foram propostas em substituição ao ensino tradicional, levantando a hipótese que esse tipo de abordagem apenas tomou uma nova roupagem na contemporaneidade, e que uma noção tecnicista continuaria em vigor na escola, conforme será discutido em capítulos posteriores.

Segundo Lewis (2005), os intelectuais apelam para formação de homens viscerais, os quais respondem a seus instintos como réplica aos estímulos de uma educação racionalista exacerbada. “Quando todas as noções que dizem ‘isto é bom’ são desmoralizadas, permanece a que diz ‘eu quero’” (LEWIS, 2005, p. 63), logo, o instinto – o homem visceral – é evocado.

O sujeito concebido como matéria bruta não será moldado por ele mesmo ingenuamente, mas, de acordo com Lewis (2005), será lapidado pelos “desumanizados manipuladores” intelectuais. Por isso, “a crença dogmática em valores objetivos é necessária para a própria ideia de uma regra que não seja tirânica ou de uma obediência que não seja servil” (LEWIS, 2005, p. 69).

Aqui a crítica do autor é abertamente contra o estado totalitário mantido pelo nazismo que, com o discurso de formação da juventude nazista, atacou os sentimentos para priorizar o intelecto, a fim de enaltecer a lei do progresso, da utilidade e da eficiência. Eliminando o “peito”, o homem não vê mais o limite que o orienta dentro dos valores éticos, podendo assim produzir não somente um extermínio do sentimento, mas um extermínio físico de pessoas.

Entre enfatizar um racionalismo puramente utilitário e priorizar uma subjetividade que não é capaz de compreender a realidade das coisas, Lewis (2005) afirma que conceber os valores como reais, não apenas como subjetivos, permitem a construção de pensamento de uma realidade concreta. Dessa maneira, observamos que a educação precisaria priorizar a noção de sujeito numa realidade concreta e não somente teórica. O perigo de dizer que tudo é

subjetivo nos faz perder noções de medida para o real e a verdade, caindo assim numa construção mórbida de fantasia, já mencionada por Lewis (2009c).

Em síntese, ao observar de que modo o pensamento moderno interviu na concepção de sujeito, podemos visualizar a figura de um sujeito cerebral, lógico, movido por uma razão consciente, que necessita dar utilidade e propósito para suas demandas, a fim de controlar a si mesmo. Em vista de um racionalismo exacerbado, que priorizou combater percepções da tradição ligadas à subjetividade, o sujeito cerebral descarta a função do “peito” para fabricar sentimentos utilitários e moldar outros sujeitos que, visceralmente, respondem às expectativas criadas por intelectuais.

Trabalhamos com a hipótese de que um movimento semelhante a este pode ser encontrado no seio das transformações pedagógicas no ensino de língua das últimas décadas no Brasil, de modo que, na introdução de um ensino supostamente pautado na “interação”, um pensamento racionalista encontrou espaço para alojar-se sob novas roupagens.

Tendo o “peito” como função a ser ignorada no sujeito, a imaginação e, portanto, a fantasia, passam a ser vistas como puro entretenimento e escapismo. Se a realidade concreta do homem moderno diz respeito a dar sentido àquilo que o rodeia, já que quer controlar o que acontece, a fantasia então estaria no lado oposto, como aquela que tira o ser humano de sua realidade sem um propósito pragmático.

Com isso, tornou-se mais apropriado “filtrar” as histórias fantásticas para que um público específico fosse rotulado de leitores de fantasia: fantasia, então, passou a ser vista, em determinado período, como história para crianças. Tal discussão se dará na seção a seguir.

1.3.3 Coisa de criança?

As histórias fantásticas ainda hoje são associadas ao universo infantil. No Brasil, a expressão “conto de fadas” é mais frequente do que “história fantástica”, “conto do reino encantado” ou “conto fantástico”, o que pode direcionar a compreensão nesse sentido. Diversos autores nos alertam para o fato de que essa relação não é intrínseca às narrativas, mas resulta de um processo histórico relativamente recente, que data no século XIX e está diretamente relacionado à modernidade.

Lajolo e Zilberman (2004) afirmam que, ao se considerar a criança como um indivíduo em formação e com a escola abrindo suas portas a esse público que precisava aprender a ler e escrever, a produção literária veiculada nos manuais didáticos foi construída sob um tom pedagógico, de ensinar lições de comportamento e atitudes às crianças.

Assim, houve uma produção de literatura infantil em massa para dar suporte à formação que a escola deveria promover, e o contato das crianças com literatura servia, nesse processo inicial, para saber como agir, aprender o que seria bom ou não na sociedade. E histórias de cunho fantástico, que abordavam seres encantados num mundo mágico, se tornaram a grande frente de literatura para crianças.

Alguns autores, como Coelho (2000), apontam que essa emergência da literatura infantil teve efeitos contraditórios. De um lado, histórias de qualidade tiveram grande sucesso na forma de livros e muitos clássicos da literatura começaram a ser repensados para o público infantil. De outro, a didatização da infância gerou uma literatura insossa, superficial, com a finalidade única de explicar qual seria o papel da criança no meio social. Por isso, segundo a autora, a necessidade de exemplificar, por meio das personagens, as regras do comportamento ético era bem acentuada nesse início de produção literária.

Alguns escritores modernos posicionam-se de forma crítica em relação à associação da fantasia à infância. Tolkien (2013) e Lewis (2009c), por exemplo, criticam a banalização do universo fantástico.

Tolkien (2013), num contexto de pós-guerra, argumentou que essa forma de conceber as histórias surgiu quando o público adulto preferiu esquecer esse viés da literatura, repassando-o para as crianças. Ele diz que “a associação entre crianças e contos de fadas é um acidente de nossa história doméstica. No mundo letrado moderno os contos de fadas foram relegados ao ‘quarto das crianças’ (...) primordialmente porque os adultos não a querem” (TOLKIEN, 2013, p. 33). Pelo fato de as crianças serem vistas como “criaturas especiais”, como um grupo diferente dos adultos, apareceu a necessidade de oferecer a elas um tipo específico de história.

Lewis (2009c) enfatiza que, em dado momento, as histórias fantásticas foram vistas como literatura escapista, no sentido de fuga do mundo real, por causa dessa associação entre infância e fantasia. O gosto infantil estaria atrelado a essa possibilidade de não querer confrontar o mundo, mas de se afastar dele. No entanto, de acordo com o autor, “o que vemos nelas [*nas crianças*] não constitui especificamente um gosto infantil, mas simplesmente um gosto humano normal e perene, temporariamente atrofiado entre os mais velhos” (LEWIS, 2009c, p. 63-64).

Como consequência do pensamento racionalista da modernidade, o “mundo real” seria mais importante que o “imaginável”. Vemos então que crescer, dentro dos moldes projetados pela vida moderna, resultaria na rejeição da fantasia na qual a infância está mergulhada:

O processo de crescimento deve ser avaliado pelo que ganhamos, e não pelo que perdemos. Não adquirir o gosto pelo realismo é infantil no mau sentido. Mas perder

o gosto pelo maravilhoso e pelas aventuras é motivo para regozijo tanto quanto perder nossos dentes, nosso cabelo, nosso paladar e, finalmente, nossas esperanças [...] Quando acusamos uma obra de infantilismo, precisamos, portanto, ter cuidado com o que queremos dizer. (LEWIS, 2009c, p. 64 - 65).

Se as histórias fantásticas são chamadas de infantis, com base nos autores citados, é porque o desejo de acreditar no imaginável se perdeu entre os mais velhos, ao quererem ver no reino inventado possibilidades reais, e não mais metáforas da vida cotidiana. Assim, a infantilização do fantástico deu-se como um processo histórico devido a necessidade de produzir literatura para crianças, já que tal demanda se tornou crucial para a formação infantil num cenário moderno.

Lajolo e Zilberman (2004) são mais enfáticas ao associarem esse processo à ascensão de uma pedagogia voltada para a burguesia moderna. De modo mais abrangente e não se fixando somente às histórias fantásticas, a fim de perceber como a literatura infantil se tornou um notável veículo cultural, as autoras afirmam que a escola, quando recebeu a responsabilidade de formar as crianças para a sociedade, legitimou o que veio a ser a intensa produção de livros com histórias para o público infantil, na intenção de fomentar a circulação do livro como produto de um público letrado específico.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2004), as primeiras obras literárias voltadas à infância surgiram no século XVII, quando as fábulas de La Fontaine tomaram grande circulação, e também com a famosa coletânea de contos de Charles Perrault – *Contos da Mamãe Gansa* –, publicada em 1697. Logo, a literatura infantil tomava seus primeiros passos de “prestígio comercial, renome e lugar na história literária (...) literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 16).

As autoras também destacam que, como consequência da revolução industrial, uma nova concepção de família estatuiu papéis definitivos para cada membro. O pai tinha que trabalhar; a mãe era responsável pelo trabalho doméstico; e a criança aparecia como o “beneficiário maior” na família, o que levou prestígio social à infância, demandando assim ações da sociedade para preservar esse período da vida.

Diante desse novo cenário, ocorre o aparecimento de novos objetos industrializados para formar a cultura da criança. Os brinquedos, assim como os livros literários, se destinaram a cumprir esse papel de formação.

Dada à criança um novo papel social, a escola surgiu como o lugar de preparação para a meninada enfrentar o mundo. Com isso, a literatura infantil assumiu-se como mercadoria para dar às crianças condição de fazê-lo e, assim, os elos entre a literatura e a escola se constroem.

De acordo com as autoras, era pela capacidade de leitura que a criança poderia cumprir seu papel na família.

Surgindo como um instrumento de formação, a literatura infantil pretendeu uma “incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança”, que seria uma forma de traduzir a realidade interior dessa faixa etária utilizando, para isso, uma “simbologia” que alcançasse a sensibilidade infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 20). Nesse sentido, a associação entre fantasia e infância não resultaria apenas de uma degeneração do gosto adulto, como apontam Lewis (2009c) ou Tolkien (2013), mas de uma reorganização do próprio modo de produção da sociedade, voltado à industrialização (em oposição ao trabalho manual), à urbanização (em oposição à vida rural) e ao “letramento” (em oposição às tradições orais).

Coelho (2000), numa linha semelhante, afirma que a literatura infantil surgiu com a tarefa primordial de ser agente de formação, a partir do diálogo entre o leitor, o livro e as mediações da instituição escolar. A autora defende o reconhecimento da literatura infantil como literatura e argumenta em favor de sua importância na formação da criança. Nessa perspectiva, a autora afirma que a escola aparece como um espaço privilegiado por veicular “bases para a formação do indivíduo” (COELHO, 2000, p. 16). Para além de formar leitores, a literatura, então, seria uma experiência existencial – um processo de de autoconhecimento e de descobrimento cultural do mundo.

Coelho (2000) nos diz que o início da literatura infantil, no Ocidente, teve como grandes marcos a produção narrativa de Charles Perrault e os romances de aventuras, como *As Viagens de Gulliver*. Mais tarde, os Irmãos Grimm chegaram ao cenário com os contos de fadas amplamente conhecidos até hoje. Tal início, para a autora, proporcionou a predileção da literatura infantil pelas histórias fantásticas que emplacaram importantes personagens no âmbito literário como a menina Alice, de Lewis Carroll, e Peter Pan, de James Barrie.

A produção inicial, portanto, enalteceu o universo fantástico que, posteriormente, deu lugar a narrativas da vida diária como forma de refletir sobre a sociedade em tom de protesto, repleto de crítica social. Outro elemento importante é que o surgimento da literatura infantil também começa a marcar a entrada do fantástico na indústria cultural, já que muitas das obras emblemáticas desse gênero foram, de fato, *best-sellers*, grandes sucessos comerciais que continuam sendo explorados até hoje.

Diante da formação dessa nova mentalidade que a modernidade gerou, Coelho (2000) salienta que a criança, antes vista como “adulto em miniatura”, agora passa a ser vista como “ser em formação”, como um indivíduo a ser ensinado para a vida. Com isso, ela se tornou

alvo das produções literárias por representar a união do imaginário com as necessidades do cotidiano real.

Juntamente com a literatura infantil, muitas áreas também tentaram lidar com a “nova figura” da família. A criança se tornou questão importante em diversos debates, como na pediatria, na educação e na psicologia (em especial, na psicanálise). Há, então, um novo fôlego para olhar a literatura infantil, redescoberta no século XX.

Coelho (2000) critica a literatura infantil didatizada e moralista, construída no momento inicial sob um viés pedagógico, e enaltece o fato de que se começou a fazer livros mais elaborados, com narrativas mais complexas e até com a inserção de doses de humor. Essa nova produção, enquanto projeto estético bem mais estruturado, se pôs a construir personagens com mais camadas e não puramente maniqueístas, em tramas que relacionam a vida real com abordagens do mundo encantado. Diante disso, Coelho (2000) considera que essa literatura infantil de qualidade é uma conquista recente.

No Brasil, a obra que gerou desdobramentos fundamentais na produção literária infantil foi *A menina do narizinho arrebitado*, em 1920, de Monteiro Lobato. Segundo Coelho (2000), tal obra iniciou uma nova perspectiva na literatura para crianças por fundir o real com o fantástico, sendo aperfeiçoada no decorrer dos anos até a publicação da nova versão do livro, *Reinações de Narizinho*, em 1934.

Após a fase de Lobato, a autora comenta que os enredos e as personagens da literatura infantil passaram a considerar melhor as questões sociais, gerando crítica a costumes da época por meio das metáforas construídas. No mercado literário infantil, contos, novelas e romances começaram a ser publicados, transformando-se nessa nova forma de fazer literatura para a infância.

O tom moralizante, comum nas produções iniciais para crianças, foi então tomando um viés de complexidades interiores bem mais desenvolvidas, mantendo, ainda assim, uma maneira peculiar de destacar lições de vida ao público leitor:

Mais do que dar exemplos ou conselhos, a literatura inovadora propõe problemas a serem resolvidos, tende a estimular, nas crianças e nos jovens, a capacidade de compreensão dos fenômenos; a provocar ideias novas ou uma atitude receptiva em relação às inovações que a vida cotidiana lhes propõe (ou proporá) e também capacitá-los para optar com inteligência nos momentos de agir (COELHO, 2000, p. 154 – 155).

Em suma, a veiculação da literatura infantil se multiplicou e acompanhou a urbanização dos espaços sociais, num novo formato que surgia durante o processo de modernização da

sociedade. Vê-se, então, que a fantasia atrelada à infância foi resultante da nova concepção cultural na modernidade.

Diante dessa investigação, tornamos a destacar que a fantasia não está originalmente associada ao universo infantil, mas a uma procura de se preencher para satisfação e significação no mundo real que é inerente a qualquer ser humano.

Duriez (2018) ressalta que intitular fantasia como narrativa de escapismo se tornou uma acusação comum em virtude de um descrédito na tradição de ficção simbólica, passadas em mundos imaginados. Num cenário de conflitos entre a tradição e a modernidade, as tensões entre “mito e razão, mito e história, e mito e conhecimento” forjaram a ideia de que a fantasia era somente uma ilusão e, por isso, não se deveria mais acreditar nela.

Se a associação da fantasia à infância tornou-se comum na sociedade, tal processo também passou por uma “domesticação” das histórias. Contando com a presença de “fadas”, muitas histórias foram modificadas para que as crianças não fossem expostas a um enredo repleto de maldade, vingança, dores e sofrimento, o que construiu certa imagem de infância como pureza e inocência.

Contrariando essa posição, Bettelheim (2005) sustenta que oferecer para as crianças apenas imagens agradáveis ou baseadas na realidade consciente tende a apresentar uma “visão unilateral” do que é a vida, o que seria uma distorção da própria vida real, que não é feita somente de experiências agradáveis. Por isso, as histórias, segundo o autor, atuam como agentes de socialização, pois nelas experiências com dilemas existenciais são suscitadas.

O autor sustenta uma posição semelhante à de Tolkien (2013) e Lewis (2009c). Para ele, essas narrativas não deveriam ser vistas como literatura rasa, superficial, e muito menos como histórias amedrontadoras. As histórias fantásticas seriam histórias necessárias, nas quais o contato com conflitos existenciais – como a vingança, o ódio e o amor – engendram no indivíduo a descoberta de sua própria identidade.

Uma criancinha ama os pais com um sentimento incrivelmente intenso, mas às vezes os odeia. Partindo deste conhecimento, deveria ser fácil reconhecer que os contos de fadas falam à vida mental interior da criança. Mas, em vez disso, os céticos proclamaram que estas histórias criavam, ou pelo menos encorajavam muito, estes pensamentos conturbados. (BETTELHEIM, 2015, p. 151).

Distanciar as crianças das histórias fantásticas não tornaria a vida mais madura, já que elas perderiam a possibilidade de entrar em contato com os conflitos ali contidos, que formam um caminho mais luminoso a partir dos “audazes cavaleiros” e da “coragem heroica” que superam as dificuldades. “Ora, nos contos de fadas, ao lado das figuras terríveis, encontramos os seres radiantes, os eternos protetores e consoladores” (LEWIS, 2009a, p. 749).

A “domesticação” das narrativas anularia essa dimensão metafórica das narrativas de fantasia, substituindo-a por um moralismo consciente, explícito, e com isso prejudicaria a percepção de mundo da criança. Evitar o confronto com os “horrores” da vida também significa interferir em seu crescimento de forma negativa.

Na busca por uma melhor educação, segundo Cavaco (2017), muitas pessoas apelam para uma “trágica deseducação” na medida em que a intenção do ensino é camuflar o que seria a prática da vida real.

A verdade é que a nossa época une uma *desastrada romantização da infância* a uma triste desconfiança dos méritos da educação. Logo, a resposta mais fácil torna-se *achatar o ensino* para manter sagrada a suposta pureza da criança. Se se teme que o pequeno ouça a cantiga ‘Atirei o pau no gato’ e acabe com vontade de agredir o gato, não se lhe ensina a interpretar um texto – violenta-se o poema [...] Como os pequenos se tornaram sagrados na sua meninice, a aprendizagem que se adéque. A palavra começa a valer pouco. (CAVACO, 2017, p. 117, *grifo nosso*).

Na tentativa de proteger o suposto estado da pureza infantil, a linguagem simbólica é que sofreria os danos. E diante do que já discutimos, privar o contato da criança com os seres fantásticos é agir contra sua procura por significação do mundo.

Cavaco (2017) também aponta que esse tipo de ensino seria uma forma de idolatrar a infância. Uma vez canonizada, nada do que poderia incomodar a criança seria bem visto pelos pais. Isso traz a possibilidade de a criança afastar-se do outro, não considerar mais a possibilidade de satisfação a partir do outro, o que levaria, por sua vez, a construções “egoístas”, para usar o termo de Lewis (2009c), já que apenas o que lhe agrada será de seu interesse. “Quando a educação dos mais novos segue esse rumo, deixa de ser educação para ser uma deseducação, consumando o equívoco que é ter filhos como deuses aos quais os pais se devem prostrar” (CAVACO, 2017, p. 121).

Distante do universo do outro, essa criança “deseducada” preferiria lidar somente com as coisas a partir de uma perspectiva egoísta. Se a palavra dos pais não lhe causa mudança, menor então seria o efeito da palavra metafórica, das histórias fantásticas, já que entregar-se ao reino encantado seria uma atividade que ela não estaria acostumada a fazer. Esta seria uma consequência muito grave dessa forma de ensinar, pois, para o autor, a imaginação pode abrir meios diferentes para falar sobre a verdade do mundo.

Estar avesso à imaginação e com isso estar despreparado para ver o que há nas entrelinhas de uma história fantástica, seria capaz de aprisionar ao vício cotidiano, trancafiando na criança um adulto que gosta de puro realismo.

Ainda sobre a domesticação das histórias, podemos comentar acerca da chegada de histórias famosas dos Irmãos Grimm e de Charles Perrault à tela do cinema, que também contribuiu à produção de novos sentidos para a fantasia. Procurou-se amenizar o conteúdo considerado “impróprio” para crianças, enquanto que, em diversos enredos, foram acrescentadas “fadas” no lugar de outras personagens importantes.

A título de exemplo, a versão original de “Cinderela”, intitulada *A Gata Borralheira*⁴, não tem uma fada madrinha que concede oportunidade à protagonista de ir ao baile com um vestido bonito e sapatos de cristal; quem ajuda a moça são pássaros mágicos que vivem em uma aveleira nascida sobre o túmulo da mãe da protagonista e que cumprem qualquer pedido da jovem. O elemento “fada madrinha” surgiu na versão da *Disney*, em sua adaptação ao cinema. É também por conta dos interesses de comercialização desse tipo de filme que o “conto de fadas” passa a ser visto como algo tipicamente infantil, bem como a “fada” como uma personagem tipicamente pertencente ao universo feminino.

Cabe-nos salientar que essa relação entre infância e fantasia foi fortemente veiculada no século passado e, hoje, podemos perceber, de certa forma, um retorno à visão de fantasia destinada a um público mais geral, principalmente em ascensão no meio dos chamados *geeks* ou *nerds*, que consomem fantasia não somente por meio dos livros, pois também têm acesso a esse mundo fantástico nos *games*, no cinema, em lojas personalizadas, dentre outras formas. Parece-nos que fantasia agora virou “coisa” de adulto novamente.

Os filmes lançados, nos últimos anos, pela *Marvel* e pela *DC* são uma prova do quanto o universo fantástico voltou ao cenário cultural do público adulto. Os super-heróis, construídos por elementos fantásticos e também transcendentais, têm produzido uma grande massa de seguidores, gerando um lucro bem expressivo às produtoras.

O filme *Mulher Maravilha*, por exemplo, lançado em 2017 pela *Warner Bros* e protagonizado pela atriz Gal Gadot, tornou-se um dos filmes de heróis mais aclamados pela crítica de cinema. O enredo apresenta Diana, filha de Zeus, que, ao sair da ilha paradisíaca na qual nasceu e aprendeu a lutar como guerreira, se defronta com um mundo afundado no período da I Guerra Mundial. Num cenário de conflitos advindos da guerra, a amazona lida com a tensão entre as descobertas desse novo mundo e as suas próprias concepções baseadas

⁴ Essa versão original vem dos registros famosos dos Irmãos Grimm, que foram grandes pesquisadores do folclore alemão. A versão ainda traz cenas de mutilação protagonizadas pelas irmãs de Cinderela, as quais cortam pedaços do pé para que o sapatinho, na cena final, caiba nelas. Esses trechos sangrentos também foram mudados na versão do cinema. Algumas dessas compilações dos Grimm podem ser lidas no livro de Clarissa Pinkola Estés (2005), que também traz versões originais de histórias conhecidas pelo cinema, como Rapunzel e Chapeuzinho Vermelho.

na transcendência. Sua procura, nesse contexto, é por aquele que foi nomeado o deus da guerra, Ares, quem ela julga ser a origem das guerras no mundo.

Num jogo entre realidade e mitologia, o longa-metragem apresenta como Diana e seus companheiros tentam cessar o plano de ataque de um general, e como ela consegue destruir o deus Ares, cuja figura não é creditada pelos soldados que a acompanham, por justamente não aceitarem que haja um homem com poderes extraordinários, que originou todas as guerras. Percebemos, nesse filme, um movimento de retorno ao fantástico que se utiliza de aspectos transcendentais mesclados a contextos históricos de uma realidade vivida no mundo; logo, a fantasia estaria longe de ser unicamente atribuída à infância.

Conforme vimos, de forma geral, a associação entre fantasia e infância é uma produção histórica, ligada à cultura de massa, e a crença de que ela não seria necessária na vida adulta pode ser contestada. É também importante recordar que tal associação tem a ver com o percurso de um pensamento moderno sobre a noção de sujeito que, distante da imaginação, caberia às demandas pragmáticas da vida cotidiana. Diante disso, nos debruçaremos, a seguir, sobre a influência que tais mudanças com relação ao sujeito, e também à fantasia, causaram na área do ensino/aprendizagem, mais especificamente no campo da leitura.

2 LEITURA E FANTASIA: CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS, FORMAÇÃO DE LEITORES

Não havia muito sentido ficar esperando ao lado da portinha e então Alice voltou em direção à mesa, com esperança de poder encontrar outra chave sobre ela ou, quem sabe, um livro de regras para ensinar as pessoas a encolherem como telescópios: desta vez ela encontrou uma pequena garrafa sobre ela (...) e amarrada ao redor do gargalo estava uma etiqueta com os dizeres BEBA-ME lindamente impressos em palavras grandes. Tudo bem dizer BEBA-ME, mas a esperta Alice não ia fazer aquilo apressadamente. “Não, eu vou olhar primeiro”, disse ela, “e ver se está marcado veneno ou não”; Alice já lera muitas lindas histórias sobre criancinhas queimadas ou engolidas por feras selvagens e outras coisas desagradáveis, tudo porque não tinham lembrado das regras simples que seus amigos falavam para ela (...) Entretanto, naquela garrafa não tinha gravado “veneno”, daí Alice aventurou-se a experimentá-la e, achando o sabor muito gostoso (...) bebeu rapidamente todo seu conteúdo. “Que sensação estranha”, disse Alice. “Eu devo estar encolhendo como um telescópio!” E daí era fato, ela estava agora com apenas vinte e cinco centímetros de altura, e seu rosto resplandeceu ao pensar que aquele era o tamanho exato para atravessar a portinha em direção ao adorável jardim (CARROL, 2014, p. 10 – 11).

Nesse famoso livro de Lewis Carrol – *Alice no País das Maravilhas* –, a menina Alice, para poder passar por uma porta pela qual não conseguia entrar, teve acesso a uma garrafa com um líquido mágico que a diminuiu de tamanho assim que o bebeu. Posteriormente, ela conseguiu o que desejava e rumou por um caminho que a levaria, mais tarde, a um mundo fantástico com animais falantes, soldados em forma de cartas, um chapeleiro maluco e uma rainha que gostava de mandar cortar a cabeça de seus inimigos.

A expressão “beba-me” chamou a atenção da menina. Alice “tomou” a letra e a letra a “tomou”, de maneira a instaurá-la na realidade fantástica na qual se aventurou em seguida. Do mesmo modo, a palavra, ao ser lida, auxilia na construção de caminhos sobre os quais nos situamos como sujeitos em transformação, resvalando também em nosso percurso como leitores.

Levando isso em consideração, nosso interesse, neste capítulo, é articular construtos teóricos do campo do Ensino/Aprendizagem de línguas, especialmente no que concerne ao ensino da leitura, à abordagem já desenvolvida sobre a noção de fantasia, na intenção de problematizar a relação entre constituição de sujeitos e formação de leitores.

Estruturamos a discussão em duas grandes seções. Na seção 2.1, buscaremos salientar a abordagem interacionista que passou a nortear o ensino de línguas, utilizando especialmente as proposições de João Wanderley Geraldi (2002; 2004; 2011; 2013; 2015). Em seguida, avançaremos um pouco mais na concepção de sujeito e de ensino, numa articulação feita entre educação e psicanálise, baseando-nos principalmente em postulados de Claudemir Belintane (2012; 2013; 2015) e Laura Battaglia (2013).

Na seção 2.2, refletiremos acerca do panorama atual do ensino da leitura, tomando por base discussões que apontam para o ressurgimento ou a continuidade do que chamamos de “educação tecnicista” no contexto de pedagogias que, supostamente, negam essa perspectiva. Com a finalidade de verificar o espaço que a leitura de textos fantásticos ocupa no ensino de línguas, observaremos como os mecanismos dessa abordagem tecnicista enfatizam uma noção de racionalização das etapas que formariam um leitor.

2.1 A leitura como espaço de subjetividade

Já consideramos que, numa primeira experiência no mundo, o ser humano se submeteu à posição de criatura diante do objeto numinoso – a divindade. Também enxergamos, a partir dessa relação, o homem como narrador capaz de produzir uma “subcriação” por meio de sua imaginação, repetindo o perfil do Criador superior, para tentar restaurar-se de sua condição lacunar. Consideramos também o homem como sujeito que suprime a si mesmo para vislumbrar o universo imaginado, lançando-se ao outro no intuito de se preencher e, por último, destacamos um sujeito que encontra na narrativa fantástica a satisfação de suas demandas conscientes e inconscientes. Em todas essas passagens, percebemos um traço em comum: o ser humano que precisa diminuir a si próprio, portanto, esvaziar-se para poder aceder ao outro e assim alcançar certo contentamento.

Nesse movimento contínuo de constituição pela alteridade, o homem trocaria constantemente de posição para uma melhor compreensão de si mesmo e do mundo, contando, para isso, com a figura do outro, de outra voz, de outra imagem. Tal movimento se materializa na própria interação verbal, na qual os sujeitos tomam as palavras uns dos outros para elaborar conhecimentos e também produzir linguagem.

2.1.1 Leitura e interação

Se considerarmos as relações de ensino/aprendizagem como um processo de interação que coloca em jogo um “eu” lacunar e um “tu” por meio do qual essa lacuna pode ser parcialmente remediada, a sala de aula deve ser vista como um lugar marcado pelas subjetividades de alunos e professores, isto é, como um lugar no qual as singularidades destes sujeitos emergem e dialogam entre si.

Sendo assim, as propostas de aula e os materiais didáticos produzidos para esse meio também precisam estar embasados em tal perspectiva. No fundo, as subjetividades se

movimentam na sala de aula pela fala do professor e do aluno, seja qual for a perspectiva teórica adotada. No entanto, conhecemos bem as críticas que atribuem ao ensino “tradicional” a prevalência, na escola, de uma homogeneização ou padronização das propostas de ensino e dos percursos de aprendizagem no quadro estanque de um “ideal” único de conhecimento. Vemos assim que as diferenças parecem ser combatidas, já que se espera, se não no ingresso, certamente na saída, uma “safra” de alunos homogêneos.

Essas críticas podem ser encontradas, desde os anos 1980, em diversos autores. Geraldi (2011), por exemplo, afirma que o ensino tradicional nega a individualidade do aluno, pois atuaria para uma padronização da língua. Em suas palavras, “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem” (GERALDI, 2011, p. 128). Esse movimento de normatização da língua seria incorporado em atividades linguísticas artificiais que idealizam os sujeitos, os quais seriam instados a agir de acordo com um padrão veiculado como o correto.

Em contraposição a um ensino prescritivo da gramática tradicional e a um modelo de análise descritiva do conjunto de códigos da língua, segundo a concepção estruturalista, Geraldi (2011) tece uma discussão sobre linguagem partindo de uma noção interacionista, por meio da qual a linguagem é um lugar de interação humana e onde os falantes se tornam sujeitos.

Para o autor, ensinar e estudar a língua são ações que precisam considerá-la como prática real, levando em conta as condições de uso e as demandas que envolvem os sujeitos. “É muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2011, p. 42).

O autor também destaca uma distinção entre o ensino da língua e o ensino da metalinguagem. O primeiro é atrelado à concepção interacionista na qual se consideram as interrelações entre os sujeitos; já o segundo estaria mais voltado ao ensino tradicional que intenta ensinar uma metalinguagem a partir de descrição gramatical e estudo de regras.

Notamos que, ao focar no ensino da metalinguagem, a escola privilegia descrições previamente feitas da língua, distantes de situações concretas de interação, ou mesmo diferentes das características que seriam encontradas numa descrição da língua efetivamente usada pelos falantes.

Geraldi (2011) ressalta que tanto a análise gramatical, na perspectiva da gramática tradicional, quanto as descrições da teoria da comunicação convergem para um ensino da metalinguagem; logo, ambas as abordagens favorecem uma concepção de uso da língua

pautado num planejamento prévio, na suposição da existência de um conjunto de regras ou princípios que antecedem o ato de fala e podem ser nele reencontrados pelo analista.

As críticas ao ensino considerado “tradicional” originaram-se de propostas que pleiteavam uma reorganização da escola a partir de diferentes bases políticas e epistemológicas. É bem conhecido o texto de Geraldi (2011) em que ele afirma que há basicamente três concepções de linguagem circulando na academia e nas escolas. A primeira concepção toma a linguagem como expressão do pensamento e correspondente à gramática tradicional; a segunda concebe linguagem com instrumento de comunicação, segundo o estruturalismo e o transformacionalismo; e a terceira concepção de linguagem é aquela que a toma como forma de interação, ligada à linguística da enunciação. Esta última concepção é a que passou a permear os documentos oficiais de educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, por influência da obra de autores como Geraldi.

Tal concepção interacionista no ensino de língua passa a construir um lugar para se pensar nos sujeitos que dialogam nas próprias relações estabelecidas em sala de aula, tomadas já como relações sociais em que a língua é usada de fato (e não de forma simulada), o que permite o afastamento da noção de falante como um ator que segue regras pré-estabelecidas para produzir linguagem.

Os falantes, vistos como sujeitos em suas demandas e contextos, são considerados quanto a sua subjetividade, que se constitui ao longo da vida. Sendo assim, a constitutividade torna-se questão primordial nas relações de ensino/aprendizagem, pois “supõe uma teoria do sujeito e esta, por seu turno, implica a definição de um lugar nem sempre rígido a inspirar práticas pedagógicas e por isso mesmo políticas” (GERALDI, 2015, p. 30).

Ao nos debruçarmos sobre a ideia de constitutividade, é necessário, portanto, considerar que os sujeitos não são completos, mas permanentemente inconclusos. Os sujeitos, então, não devem ser vistos como estanques, inflexíveis e nem determinados, pois sua constituição por meio da linguagem tem um caráter permanente – a incompletude é sua essência.

A constitutividade “implica em admitir o caráter não fechado dos ‘instrumentos’ com que se opera o processo de constituição” (GERALDI, 2015, p. 30), o que significa supor, por exemplo, que um bom texto não resulta da aplicação de um conjunto de regras, da reprodução de um certo número de “características típicas dos bons textos”, nem mesmo do “conhecimento prévio” daquele que o produz.

Essa perspectiva nega, portanto, aquele que é um dos princípios implícitos da pedagogia tradicional – a preterdeterminação do sujeito, traduzida no pressuposto de que o “bem falar” e

“bem escrever” dependem da obediência a um conjunto de regras, e não do processo histórico em que essas regras continuam sendo construídas (ou desconstruídas) a cada uso.

Contra-pondo-se a essa linha, Geraldi (2015) defende que a aula de português tenha como centro a própria atividade linguística do aluno, e não a tentativa de transmissão de um conjunto de conceitos sobre a língua. Podemos ressaltar que a atividade linguística do aluno necessita mobilizar sua subjetividade e, por conseguinte, também a do docente, já que nenhum ato de linguagem se realiza fora da suposição de um outro a quem se dirige.

Uma vez que o sujeito não existe somente por causa de si, mas na relação com o outro – e, por isso, a interação é necessária –, torna-se essencial pensar que a subjetividade sobre a qual falamos é a que emerge na relação de ensino, isto é, entre professor e aluno. Isso nos faz perceber que o professor não é aquela figura que detém todo o conhecimento e que irá transmiti-lo ao aluno que, como uma tábula rasa, receberá os saberes nunca antes experimentados. Pelo contrário, a interação ocorre entre professor e aluno e, nesse contexto, subjetividades e conhecimentos entram em diálogo, o que oportuniza a constituição de sujeitos que são “mutuamente incompletos”, por assim dizer.

No que concerne à aprendizagem da língua escrita, para Geraldi (2011), a leitura seria um processo de interlocução entre leitor e autor que é mediado pelo texto. Ao se lançar à palavra, o leitor buscaria significações, tornando-se assim um agente no processo de compreensão e produção de uma “contrapalavra” diante do texto. Aliás, o texto só é um texto porque alguém atua sobre ele – até mesmo as tentativas de determinar de antemão um conjunto de características ou princípios para diferenciar o texto do “não-texto” sofrem a constante ameaça de se encontrar um exemplo concreto que as invalide.

Compreendendo a leitura como um espaço de construção e circulação de múltiplos sentidos, pode-se observar que ela configura um espaço de subjetividade, portanto, um lugar de constituição de sujeitos que amplia o horizonte da própria relação aluno-professor, garantindo que o processo de formação não se restrinja a uma dualidade meramente pessoal, mas seja permeada pela sua inscrição na história e na cultura.

Ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo esta como o lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação de subjetividade o outro, alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos (GERALDI, 2015, p. 32).

Diante disso, ao se pensar no jogo de interação, torna-se essencial considerar a figura do outro, seja o professor, o aluno ou o próprio texto. As relações sociais e os processos

educacionais precisam ser tomados como lugares de interação *constitutivos* de subjetividades, portanto, não *constituídos* de forma normativa, protocolar ou burocrática. Vale dizer, as relações sociais não são *determinadas* por regras previamente estabelecidas (o que não quer dizer que não haja regras).

Mesmo Geraldi (2011), que não tem uma preocupação específica com a “fantasia”, tal como a constituímos em nossa pesquisa, concorda em que a leitura é uma prática que promove um percurso, ao discente, por caminhos mais profundos. No texto “Unidades básicas do ensino de português”, a sugestão é que se trabalhe com dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura, a saber: textos curtos, como contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias, entre outros, que podem ter maior rotatividade no espaço da sala de aula justamente por serem mais concisos; e textos longos, como romances e novelas, que demandariam maior tempo de trabalho.

Entendemos que a posição de Geraldi (2011) é suficiente compatível com aquela sustentada por Cavalcanti (2002), Bettelheim (2015) ou Lewis (2009c). Podemos, então, compreender que esses autores concordam que os processos de ensino da língua precisam levar em conta a dimensão “fantástica” da linguagem, isto é, a dimensão em que, para além de simplesmente referir-se ao mundo concreto como uma realidade acabada, externa ao sujeito e indiferente às suas aspirações, com a finalidade de “comunicar” ou “realizar ações” de caráter utilitário (pedidos, atos de convencimento, etc.), ela coloca o sujeito em contato com sua incompletude, com sua condição lacunar já mencionada por Cavalcanti (2002), ao mesmo tempo em que fornece o único meio pelo qual essa incompletude pode ser parcialmente resolvida.

Nesse sentido, aliás, todo texto poderia ser considerado como tendo uma dimensão “fantástica”, na medida em que ele está aberto à incompletude da própria linguagem e o mundo construído nele nunca é simples reflexo ou “representação” de um mundo concreto anterior às palavras. Compreender o texto é “ouvir” o que o autor está nos dizendo por via da imaginação – isto é, imaginar o outro como estando interessado em mim o suficiente para ter “me” produzido um texto. Como leitores, o próprio trabalho da fantasia está no fato de que ler é conceber um dado texto como “parte do nosso mundo” – mundo interior, diria Bettelheim (2015) – capaz de nos trazer significações com base em nossas experiências pessoais.

Todo texto implica um sujeito que lhe dá forma, e um sujeito é também uma posição, que significa e é significado pelo que escreve. Ele não é a fonte dos sentidos que faz circular, porque estes lhe antecedem; mas não é máquina neutra de registros sinápticos [...] Ler é também *reencontrar o projeto de dizer*, sem nele permanecer sob pena de a experiência estética da leitura se tornar alienante: *depois*

da última palavra, é preciso retornar à vida própria, enriquecido pelo trabalho produtivo da leitura. Volta-se o mesmo e outro depois de cada efetiva experiência de leitura. (GERALDI, 2013, p. 31, grifo nosso).

Construir significados é, para Geraldi (2013), “reencontrar o projeto de dizer” do autor, tomando a sua palavra, mas “sem nele permanecer”, isto é, separando-se dele, no intuito de “retornar à vida própria” e produzir sentidos que dão forma singular ao conhecimento. Toda leitura, para ser significativa, é portanto a produção, pelo leitor, de uma “fantasia” sobre o texto, não no sentido de engano ou de fuga, mas no sentido de tornar o texto uma parte de si mesmo.

A elaboração dessa “fantasia” demanda a associação do texto a uma rede de memórias já constituídas pelo sujeito em experiências anteriores de leitura. Na perspectiva de Belintane (2013), essas memórias não correspondem exatamente à noção de “conhecimentos prévios”, no sentido em que fala a Psicolinguística – noção que será explorada mais adiante –, mas constituem um conjunto de traços ou “impressões” de experiências anteriores que situam o sujeito em relação ao outro presentificado no texto.

Atrelada ao jogo de alteridade, essa rede de memórias se compõe tanto por experiências conscientes quanto por aquelas inconscientes, que, por isso, não podem ser tidas como conhecimentos objetiváveis. As referências intertextuais através das quais o leitor lê um texto não são, portanto, informações que o sujeito tem à disposição como conhecimentos enciclopédicos organizados – elas são o que ele “é” perante cada novo texto lido. O leitor preenche as lacunas do texto, sem que jamais encerre seu sentido, considerando suas próprias vivências.

É importante acrescentar que, por meio da leitura, é possível o contato entre realidades contraditórias: a realidade do leitor e a realidade proposta pelo texto podem não ser harmônicas. Geraldi (2011) comenta que essa contradição recobre questões sociais, a exemplo do aluno que provém de um contexto social distinto daquele em que se produzem os conhecimentos escolares e que, por meio da própria escolarização, lhes confere um *status* social.

Em uma situação de ensino, o discente pode encontrar, em sua rede de experiências constitutivas, percursos que o aproximem do conhecimento escolar, mobilizando sua posição subjetiva para apreensão dos objetos de aprendizagem que lhe são dispostos, ou, pelo contrário, saberes que se chocam com os que são promulgados pela escola. Belintane (2012) nos diz que ensinar a ler seria ajudar o aluno a encontrar possibilidades de decifrar o material

“novo” – o saber escolar – e conectá-lo a uma rede de memórias tecida com base nas suas vivências.

A existência desses encontros e desencontros de saberes não é, em todo caso, um problema em si mesmo – trata-se mais de uma dimensão a ser explorada em favor do ensino. Sendo a leitura uma atividade produtiva, Geraldi (2013) afirma que a palavra nela contida suscita caminhos outros que alcançam o patamar de uma compreensão responsiva – uma atividade de interação com o outro – e, ainda, que oportuniza a interpretação criativa.

Diante de cada leitura, os desafios seriam diferentes porque são exigidas demandas distintas e, por isso, sempre há possibilidades de descobertas que levem o leitor para além do estado inicial em que empreende uma leitura. Para Lewis (2009c), “nenhum leitor que se preze avança obedientemente de acordo com um cronograma” de leitura (LEWIS, 2009c, p. 746).

Sendo assim, observamos que ler não é uma atividade guiada por regras e padrões arquitetados que proporcionam apenas informações superficiais, mas constitui uma ação coletiva entre autor e leitor chamados para unidade, constituição gerada a partir do outro.

Nossas leituras também são situadas e datadas e na maioria dos casos respondem a um *projeto de escuta* [...] Assim, as leituras em tempos distintos de um mesmo texto podem diferir em função das correlações realizadas no momento da leitura e estas dependem das condições de sua produção, incluindo entre estas os outros textos que o leitor chama para ancorar a leitura que está processando. Isto inclui memória, experiências anteriores, objetivos, interlocuções futuras previstas, entre outras condições. (GERALDI, 2013, p. 35, *grifo nosso*).

Essa complexa prática que é a leitura, interativa na medida em que aparece como “projeto de escuta” do (s) outro (s), deve ser percebida em sua dimensão de multiplicidade, não apenas por um viés de padronização que falseia a interação entre os sujeitos e conduz a um ensino prescritivo, baseado numa idealização do uso da língua.

Priorizar apenas um padrão de leitura significa fragmentar o processo interativo em um recorte previamente organizado, para que os discentes o recebam como ideal a ser seguido. Logo, tomar a leitura como prática fechada e previsível teria a ver com uma noção monológica da língua.

É nesse cenário de monologia que Geraldi (2011) destaca a posição do discente como um “aluno-função”, responsável por repetir os saberes já estabelecidos, ou mesmo produzir a partir da leitura significações já convencionadas e esperadas. Seriam esses os saberes divulgados pelos “intelectuais” como os ideais, discussão semelhante àquela mencionada por Lewis (2005). A função do professor aqui seria a de repetir os modelos de atividades e a do aluno seria a de produzir textos e sentidos dentro do previsto por tais modelos .

Em suma, visualizar a aula na perspectiva interacionista é concebê-la em sua unicidade como um acontecimento, como um ato singular que contraria a permanência do mesmo e valoriza o movimento, associando-se assim à concepção de sujeitos em permanente constituição. Logo, não há um sujeito pronto que se apropriaria de uma língua pronta, pois tanto aluno como professor se constituem à medida que permanecem interagindo, numa dada interação verbal.

Consequentemente, os sujeitos permanecem buscando completar-se, apropriando-se da palavra do outro, em constante diálogo, o que nos permite dizer que estudar a língua é parte do próprio processo de construção da mesma, e não a simples repetição de um padrão estabelecido. Desse modo, “não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes” (GERALDI, 2015, p. 101).

2.1.2 Leitura e inconsciente

Recuperando o que já vimos em Bettelheim (2015), ao considerarmos a leitura de textos fantásticos como uma prática geradora de muitas significações que, em diferentes camadas, mobilizam a subjetividade de quem as lê, a perspectiva que considera o sujeito como um ser em constituição também leva em conta os planos do consciente e do inconsciente que formam o psiquismo humano. Por isso, ressaltamos anteriormente que há sentidos gerados a partir das histórias que, muitas vezes, não conseguem ser totalmente “explicáveis”, uma vez que alcançam a dimensão do inconsciente.

Ao tratar desse assunto, Belintane (2013) diferencia dois níveis em que o trabalho do sujeito com a linguagem se dá: de um lado, a fala cotidiana, de caráter utilitário; de outro, a oralidade lúdico-poética. Enquanto o primeiro tipo de uso da linguagem está relacionado à realização de tarefas com uma finalidade prática, como um pedido ou um relato de acontecimento, o segundo tipo tende a tomar o uso da linguagem como um fim em si mesmo, a exemplo de trava-línguas, cantigas de roda e narrativas.

A interpenetração desses dois eixos é, segundo o autor, bastante comum durante a infância, período no qual há uma relação acentuada entre uma palavra ou expressão da fala cotidiana e um texto memorizado. Belintane (2013) também salienta que esses textos do eixo lúdico-poético estão mais propensos a movimentar o desejo inconsciente, na medida em que retomam demandas do sujeito, apontando assim para uma rede de memórias textuais que têm a ver com textos propriamente ditos e com experiências significativas e profundamente marcadas no inconsciente do ser.

Logo, mais que considerar a intertextualidade como conexão entre textos lidos ou ouvidos, que formariam o repertório do chamado “conhecimento prévio”, Belintane (2013) desloca tal noção ao considerar que ela implica a associação do texto lido tanto a outros textos já conhecidos quanto à experiências vividas pelo leitor, que carregam a dimensão dos desejos e demandas do sujeito, ou seja, há a mobilização da subjetividade. A isso o autor chama “subjetividade de entre-textos”.

Vemos que a leitura não é apenas o domínio de uma técnica ou de regras, mas também evoca desejos conscientes e inconscientes. Na leitura, portanto, o sujeito lê o texto e, no texto, se “relê”, construindo suas posições subjetivas nesse “entre-textos”. Sendo assim, a intertextualidade é uma operação que percorre o caminho “de uma subjetividade de entre-textos, ou seja, um sujeito-efeito resultante das possibilidades de relações que os dois eixos [palavra ou expressão cotidiana e um texto completo memorizado] proporcionam” (BELINTANE, 2013, p. 18).

Partindo de uma análise dos posicionamentos subjetivos que alunos do Ensino Fundamental assumem durante a realização de uma tarefa de escrita, Belintane (2015) discute como se dá o entrecruzamento dos polos do psiquismo humano em atividades escolares de ensino da língua. Um dos polos que se enlaça seria o consciente e o outro, o inconsciente. Tal abordagem afirma que um mesmo movimento pode passar de um polo para o outro sem ter que transgredir uma das dimensões psíquicas.

Para isso, o autor lança mão do conceito de alienação e separação. Embasado numa abordagem lacaniana, o autor salienta que a primeira relação do bebê com o outro é mediada pela figura da mãe. Por meio dela, inicia-se seu processo de subjetivação. A criança é envolvida numa primeira formação imaginária, na qual o “eu” é produzido via representações geradas pela mãe. O próprio nome da criança, por exemplo, aparece como uma representação que a figura materna dá ao filho, ou seja, a criança já é algo antes mesmo de nascer.

Nessa etapa, o bebê seria envolvido pela voz materna, em seus balbucios, em seu ritmo e narrativa, o que lhe gera prazer e satisfação por manter-se ligado a ela, como se cada palavra tivesse um correspondente fixo à sua demanda. Essa tentativa de se manter fixo à mãe diz respeito a um “estado mítico”, uma relação abstrata de permanecer conectado ao útero.

Por isso, a primeira linguagem na qual o bebê se enreda é a linguagem do outro, a linguagem da figura materna. Belintane (2015) sustenta, com base em Lacan, que nesse processo inicial ocorre a alienação da criança à linguagem da mãe, pois ela se reconhece no código desse “outro” materno, respondendo ao seu chamado e, conseqüentemente, passa a se

apropriar de códigos, imagens e representações culturais a partir dessa relação. A criança, portanto, identifica-se considerando o que é de acordo com o “outro” materno.

Nesse cenário, a linguagem dá abertura para a constituição de sua subjetividade, a partir da relação imaginária com a mãe, a qual configura o lugar do “outro” nessa interação. É a palavra dela que antecede o sujeito, por isso existiria uma marca vinda de outro que incita a subjetivação. Antes de ser um sujeito falante, a criança então seria um sujeito falado.

Porém, essa relação imaginária sofre rupturas quando a criança percebe a interveniência de um segundo “personagem”: a figura do pai. Essa interferência impede que a ligação prazerosa com a mãe se prolongue indeterminadamente e, por isso, instaura a necessidade de elaborar formas de satisfação substitutivas – as primeiras “fantasias” da criança. E a língua torna-se o meio fundamental de elaboração desses substitutos, por meio do jogo metafórico.

Diante dessas rupturas, a criança deixaria o estado de alienação ao primeiro “outro” (a mãe), indo para o estado de separação, havendo assim a formação do que seria o “sujeito”, agora estruturado por um plano consciente e também pelo inconsciente, sendo este último resultante do recalçamento do objeto original do desejo, ou seja, o desejo de manter-se unido à mãe é desestruturado pela percepção da figura do pai, que seria o segundo “Outro” (o “incesto”, para Freud, isto é, a união edipiana do filho à mãe – o desejo primordial). A essa ruptura Belintane (2015) atrela a ideia da separação, pois ocorre a partir da falta da voz ou da imagem do “outro” primário.

Observamos, então, que a alienação inicia o processo de subjetivação, formando primeiramente o “eu” imaginário na relação especular com a figura materna, e a separação provoca a maturidade desse processo, gerando a possibilidade de deslocamentos de sentido, a produção de objetos substitutivos como “fantasias” que repõem o objeto de desejo interdito pela figura paterna. Assim, tem-se a estrutura de um sujeito marcado pelo consciente e inconsciente, um sujeito dividido essencialmente por dimensões.

Do entrecruzamento desses eixos, desloca-se o que chamamos aqui sujeito barrado ou mesmo sujeito dividido (\$) ou do Inconsciente. O que barra este sujeito? O que o descentra de suas certezas? Não é outra coisa senão o Outro que tensiona a mãe, a figura paterna com tudo o que representa no psiquismo da mãe: o amor, a lei, a palavra, em síntese, o simbólico. (BELINTANE, 2013, p. 32).

É importante observar que “simbólico”, na abordagem lacaniana, tem um sentido distinto daquele que utilizamos até aqui – isto é, como sinônimo das imagens metafóricas das histórias fantásticas. Na Psicanálise, o simbólico seria uma estrutura, um significante que está fora da ordem comum, mas que organiza o percurso a um sentido, por isso, o simbólico não é aleatório, e sim a estrutura que conduz a causa determinada.

É a figura do pai, responsável por romper a relação desejante entre o filho e a mãe, que faz surgir a ordem do simbólico, pois é quem determina a interdição do prazer na criança, produzindo posteriormente o recalçamento ou a interdição dos desejos para o plano do inconsciente. Na perspectiva psicanalítica, o simbólico é a chave do inconsciente, sendo assim, não possui sentido para o polo da consciência.

O movimento de separação não é só do filho em relação à mãe, mas também do significante em relação ao significado, o que torna possível a metáfora, a analogia, as narrativas fantásticas, a linguagem poética, ou seja, tudo aquilo que intenta substituir a ausência da mãe para o sujeito. A separação, por exemplo, já se encontra no manhês – balbucios e modo peculiar de falar e cantar – que a mãe utiliza para acalmar o filho, o que se configura numa metáfora para a perda da relação desejante.

Ao falar de posicionamentos subjetivos, Belintane (2013) comenta que os polos do psiquismo humano – o consciente e o inconsciente – podem se fundir ou se separar, não sendo apenas uma questão de vontade do sujeito. A associação gerada no inconsciente “é imprevisível; nem o próprio falante percebe como ela se dá” (BELINTANE, 2013, p. 18), e se entrelaça aos movimentos conscientes do ser.

Fazendo o aporte dessas noções ao campo do ensino, Belintane (2015) atribui à alienação um movimento de passividade com relação ao “outro” e à separação, uma noção mais ativa. Assim, por exemplo, para o autor, a alienação estaria ligada a posturas quando uma criança, que começa a dominar o alfabeto, lê silabando um texto, passando por cada letra aos poucos, como se tivesse receio de perder suas correlações. Ela se aliena ao código (a letra, a sílaba) e tenta conferir lentamente a sua correspondência, mesmo perdendo às vezes o sentido geral do texto lido.

Já a separação seria quando um discente consegue ter uma leitura mais fluída, separando-se então da conferência restrita do código e sendo envolvido por uma dinâmica intertextual. O autor, ainda, destaca que os sujeitos se revezariam em seu deslocamento subjetivo, considerando associações profundas que teriam a ver com desejos não totalmente explicáveis, já que estariam na dimensão inconsciente, o que aponta para a relação intrínseca entre os movimentos da alienação e da separação.

Numa linha semelhante, Battaglia (2013) também comenta que as relações entre a alienação e a separação permeiam a própria lida em sala de aula, influenciando as relações escolares, conforme podemos ver a seguir:

Impulsionado vital e visceralmente pelo desejo e dependente da vida em sociedade (onde estão depositados os desejos de outros sujeitos), cada ser humano forja nas

suas relações um movimento alternado de deixar-se apreender pelas demandas do Outro e delas se afastar para sustentar o próprio desejo (alienação/separação). É no Outro que está contido o conjunto dos significantes que a criança precisa alcançar, mas o trabalho de significá-los é totalmente seu. (BATTAGLIA, 2013, p. 215).

Há, então, demandas advindas do jogo de alienação e separação necessárias para a constituição da relação de ensino/aprendizagem. Nota-se assim que a base de constituição subjetiva deve ser levada em conta no âmbito escolar, um lugar no qual existem relações desejantes entre os sujeitos alunos e os sujeitos professores.

Podemos dar um exemplo de nossa experiência de pesquisa anteriormente ocorrida na graduação. Trabalhando em uma sala de alfabetização, uma aluna que observamos no processo de leitura demonstrava total aversão a tarefas de ler textos, escrever ou qualquer outro tipo de atividade. Ela preferia brincar, conversar, dançar, se movimentar na sala, fazer outras coisas a se concentrar e cumprir a ordem da atividade.

Em dado momento, a discente demonstrou interesse em ler um texto e deixou a resistência de lado. O texto se tratava de uma narrativa na qual um caçador conversava com uma árvore, no meio de uma floresta escura. Essa árvore era um carvalho. Depois de perguntarmos sobre o motivo que a havia levado a querer ler, a aluna comentou: “Carvalho é meu sobrenome”. E ela fez questão de falar para todos os outros colegas na sala sobre isso.

Essa associação ao sobrenome tirou a discente de um comportamento mais arredo às tarefas e a posicionou numa atitude mais colaborativa. Ela queria fazer parte da atividade, pois aparentemente ali havia um elemento apto a representá-la (como significante). Mesmo lendo com certa dificuldade, travando em sílabas mais complexas, a aluna conseguiu cumprir a tarefa da leitura e desenhou árvores por toda a folha da atividade. Representar o carvalho por imagens tornou-se, para ela, algo muito importante.

Alienando-se inicialmente pela presença do carvalho, portanto, a aluna transgrediu a própria resistência de ler. Em um segundo tempo, saindo à procura do que as palavras do texto iriam trazer de descobertas para ela (e talvez sobre ela), bem como reproduzindo por meio de desenhos a figura da árvore, a aluna realiza movimentos de “separação”, extrapolando a identificação inicial ao significante “Carvalho”.

Quando Bettelheim (2015) discorre acerca de significações mais profundas que as histórias fantásticas poderiam gerar nos leitores, ele está se remetendo a essa base de subjetivação, por meio da qual desejos são tensionados e mobilizados no inconsciente. As personagens fantásticas e o reino encantado aparecem, então, como símbolos que auxiliariam o sujeito a (re) organizar as tensões e a complexidade de seus desejos, por meio de identificações análogas à da aluna de nosso exemplo em relação ao significante “Carvalho”.

Pela mesma razão, como ela, as crianças que encontram uma identificação em uma história fantástica geralmente passam, imediatamente, a reelaborá-la – desenhando-a, recontando-a, parodiando-a (ações tidas aqui como processos de separação).

É considerando isso que podemos destacar que há uma dimensão que não pode ser explicável e nem mesmo mensurada ao se ler um texto, pois a leitura permitiria o acesso ao plano do inconsciente inalcançável pela consciência humana, uma vez que esta reprime as tensões que ali são produzidas.

Assim, na concepção psicanalítica, o sujeito se constitui por meio da relação entre a consciente e o inconsciente, instaurada a partir da interação com a figura dos outros: o “outro-mãe” e o “Outro-pai”. É necessário enfatizar que a constituição permanece em curso, haja vista que o sujeito, no decorrer de sua vida, estará sempre em contato com outros sujeitos. De maneira geral, percebemos então que o sujeito pode manifestar-se entre movimentos conscientes e inconscientes, confirmando sua essência dialética dividida entre essas duas forças.

Considerando essa interseção dos polos do psiquismo no que tange à prática de leitura, ler seria uma ação de “releitura”, isto é, um ponto de contato com a dimensão criada, pelo autor, no texto, ao mesmo tempo em que há uma retomada de desejos e significações permeados na história do sujeito, por meio de processos de identificação (alienação).

Ao mesmo tempo, ler também seria uma ação de “reescrita”, uma vez que a identificação poderia ser superada na medida em que o movimento de separação provoca uma maturação do processo de subjetividade. Deste modo, ao ler, o sujeito “reescreve” a si próprio, um sujeito envolto por demandas que alcança satisfação (ainda que não totalmente). Separa-se, então, para constituir a si mesmo.

Sendo assim, adentrar no texto e “fantasiar” estaria atrelado ao jogo de alienação/separação: envolver-se pela palavra do texto, alienando-se pelas metáforas das personagens fantásticas, para posteriormente separar-se, produzindo significações que ressoam com as singularidades do sujeito. “Da teoria de Lacan, também se pode depreender que a posição subjetiva oscila entre os dois polos, aliena-se para se separar ou até mesmo aliena-se já se separando” (BELINTANE, 2015, p. 4).

Podemos, então, associar a noção de fantasia que articulamos anteriormente ao movimento de separação, por meio do qual o sujeito se posiciona em resposta à figura do outro e, nesse processo dialético, o processo de subjetivação alcança maturidade, mas não é consolidado. Logo, na Psicanálise, a noção de outro/Outro aparece como o primeiro suporte da linguagem.

Desta maneira, observamos uma convergência entre as contribuições do interacionismo e as investigações psicanalíticas para o ensino/aprendizagem de línguas, a partir do reconhecimento de que ambas as correntes teóricas ressaltam a configuração de sujeitos que interagem entre si, produzindo, em seguida, uma linguagem marcada por vozes de outros que fundamentaram essa relação dialética.

Quando a criança se implica na linguagem, o processo de subjetivação passa sempre por esta oscilação entre se alienar ao outro materno e dele se separar pelo atravessamento do Outro, no entanto, esse outro materno da fixação imaginária e o grande Outro do deslocamento simbólico, *não constituem polos rígidos*, estandartizados na figura da mãe e do pai. (BELINTANE, 2015, p. 5, *grifo nosso*).

Em síntese, ao articularmos a noção de sujeito no Interacionismo e na Psicanálise, tentamos destacar a ideia de incompletude do sujeito, que mobiliza seus desejos e demandas para constituir-se, demarcando seu percurso nas relações sociais com base em sua subjetividade. Sendo assim, o ato de ler é constitutivo do sujeito porque a palavra mobiliza desejos, instados no mais profundo campo da mente, que contribuem ao processo de subjetivação do ser, ainda que não haja uma completude.

2.1.3 Relações de ensino/aprendizagem e subjetividade

Considerando que os sujeitos emergem de um processo de interação e que, estruturados por um psiquismo marcado pelo inconsciente, compartilham experiências e produzem significações, é essencial pensarmos que as relações de ensino/aprendizagem podem ser percebidas como um entrecruzamento entre “sujeitos desejantes”. Isto significa dizer que tais relações são pautadas em processos de alienação e separação sobre os sujeitos.

Na escola, por exemplo, costuma-se ouvir expressões como “esse aluno é bonzinho”, “aquele não se aquieta”, “esse professor não gosta de mim”, “este texto é muito comprido”, “essa história é bacana”, sinais que apontam para uma relação imaginária que faz o aluno se identificar à imagem produzida por alguém sobre ele mesmo. Dessa forma, o discente aliena-se na linguagem do outro, no discurso criado no contexto escolar.

Ao nos debruçarmos sobre a relação desejante entre os sujeitos, argumentamos que toda relação do professor com seus alunos será marcada pela heterogeneidade, que é resultante da singularidade dos sujeitos. Segundo Belintane (2013), a heterogeneidade se dá, por um lado, pelo fato de os sujeitos já chegarem na escola trazendo consigo diferentes vivências e saberes, e, por outro lado, é consequência do modo como o docente sustenta a relação pedagógica com

os discentes. Logo, o simples contato de um sujeito com outro já é capaz de mobilizar diferentes heterogeneidades.

Isso nos leva a entender que a heterogeneidade é inerente à subjetividade. Belintane (2013) afirma que a condição heterogênea é gerada mediante a inserção do indivíduo no meio social, pois nesse processo estão em jogo diversos conhecimentos, experiências e formas de significar o mundo construídas na relação entre as práticas sociais e as singularidades do sujeito.

Destacamos que essa heterogeneidade não é capturável por um discurso objetivo, inteiramente racionalizável, já que se constitui na relação desejante entre aluno e professor, ao que se associam os (re) posicionamentos subjetivos que passeiam ora pela consciência, ora pelo inconsciente.

Tal perspectiva concebe um ensino por meio do qual os alunos são vistos em suas singularidades para que, a partir disso, sejam construídas as metodologias de ensino que irão influenciar na aprendizagem, de acordo com uma visão “diagnóstica”, atenta das situações de sala de aula.

Na tentativa de construir um trabalho que mobilize a subjetividade dos alunos, Belintane (2013) destaca que as narrativas de fantasia favorecem o jogo de alienação e separação que ajudaria numa maior mobilidade das posições subjetivas constituídas nas relações de ensino/aprendizagem, auxiliando o aluno a lidar com a dimensão angustiante do processo de aprendizagem.

Conforme já salientado, essas narrativas, que teriam a ver com o polo da oralidade lúdico-poética comentado pelo autor, justamente por seu ludismo e “descompromisso”, envolveriam, inicialmente, o aluno a identificar-se com as personagens e os dramas por elas vivenciados (movimento de alienação) para, posteriormente, fazê-lo superar essa “imitação”, deslocando seu posicionamento subjetivo para um movimento de atividade, produzindo significados que suprem a necessidade de seu processo de subjetivação (movimento de separação).

Para o autor, na relação intrínseca desses textos, a chamada “subjetividade de entre-textos”, é o lugar no qual se dariam as relações de textos que permeiam a fase mais precoce da criança, de balbuciar até construtos mais desenvolvidos da fala cotidiana. Desse modo, podemos dizer que uma dimensão fantástica da linguagem continua fazendo parte do sujeito mesmo quando adulto.

Segundo Belintane (2013), as narrativas e ludismos linguísticos se enredam na constituição do sujeito por remeterem à infância marcada pela voz da mãe e ao objeto

originário do desejo, sempre perdido – na perspectiva psicanalítica, o “incesto”, a relação edipiana. As histórias fantásticas responderiam à emergência subjetiva de integralizar as tensões psíquicas.

A narrativa das histórias do mundo têm sentido apenas no momento em que se entrelaçam na história de vida do próprio sujeito. Pois, para a criança, *Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, A bela e a fera, O gato de botas* e tantas outras narrativas têm sentido porque dizem respeito aos diversos aspectos e conteúdos experimentados simbolicamente por ela [...] Diante disso, não é difícil imaginar que a criança é introduzida no mundo da leitura desde o seu primeiro olhar para o mundo, que em geral dirige-se à imagem materna. Assim, uma criança acalentada e embalada pela voz, pelo olhar morno e desejoso da mãe [...] tem uma grande possibilidade de ser alguém potencialmente estimulado para o universo da leitura (CAVALCANTI, 2002, p. 67 – 68).

Nesse sentido, podemos notar que existe uma importante relação entre a constituição de sujeitos e a formação de leitores. Se o “primeiro olhar” da criança se baseia na voz da mãe, as narrativas fantásticas então possibilitariam esse contato com uma “memória afetiva” que, de acordo com Belintane (2013), seria “ativada pela função poética” desses textos dispostos numa infância permeada de textos da tradição oral infantil. Para Lima (2006), que segue a mesma linha de pensamento, tal modo de se encaminhar o sujeito à escrita é tomar como matriz os saberes da oralidade numa associação aos textos escritos, que são expressões linguísticas distintas, mas complementares.

Sobre a questão da heterogeneidade dos alunos, que essencialmente constitui os sujeitos, Lima (2006) vem destacar que não haveria mais o “aluno ideal”, como parâmetro a todos, e sim “alunos” marcados por singularidades que condicionam sua trajetória na aprendizagem da escrita. Deste modo, cada discente necessita ser visto por “experiências muito próprias com a língua, então se torna fundamental partir do conhecimento de língua da criança, sabendo-se que se trata, nesse momento, de suas matrizes orais” (LIMA, 2006, p. 3).

Com isso, observamos que as heterogeneidades não se reduzem ou, de alguma forma, cessam, mas se tornam uma constante na vida dos sujeitos, pois são renitentes. Logo, se torna tão importante considerar tal princípio no momento em que se propõem tarefas escolares, para que um padrão de “aluno eficiente” não seja uma imposição que reprime aquilo que é essência da constituição de um sujeito.

[...] Me parece relevante [...] a necessidade de se observarem as singularidades, sem que para isso seja preciso criar um currículo para cada aluno. É fundamental pensar que, de um modo geral, as estratégias que usamos para motivar e criar percursos de aprendizagem são de algum modo aceitas e encampadas pelos alunos em sua maioria. Entretanto, há situações em que se faz necessário uma escuta capaz de repensar e adequar propostas de ensino (LIMA, 2006, p. 7).

As palavras de Lima (2006) nos permitem, então, retomar a discussão introduzida por Geraldi (2015), ao dizer que as atividades escolares precisam considerar a língua em seu contexto de uso real, em toda sua dinamicidade e possibilidades. Isto implica argumentar que as atividades não podem ser fixas e fechadas, haja vista que a própria língua não é, assim como os sujeitos não são homogêneos e inflexíveis.

Quando falamos, anteriormente, em função paterna como aquilo que “separa” a criança da mãe e instaura uma lei, estávamos dizendo que, para que exista sujeito, é preciso haver “regras” (a Lei). A grande questão é que a regra está no “Outro”, na relação simbólica, e não no “outro” imaginário. A Lei é a lei da linguagem (Outro), e não a lei explicitamente postulada na linguagem ordinária, a lei que diz como o texto deve ser lido, em quais características deve-se pautar para haver uma prática efetiva da leitura – que se configuraria numa lei do “outro”, numa relação imaginária alienante.

Diante disso, toda forma de cercear o imprevisível e tornar a resposta do aluno previamente delimitada coloca a lei no “outro” e não no “Outro”. A lei, então, passa a ser ditada pelo docente, com suas crenças, em vez de o professor se conceber como submetido à mesma Lei que atinge o aluno.

Quando tomamos as relações de ensino/aprendizagem sob o princípio da constitutividade dos sujeitos, o processo de ensino da leitura não teria uma preocupação unicamente com o conhecimento “racional”, uma forma de compreensão explícita sobre o texto, que diz respeito às características estáveis do texto, aos tópicos objetiváveis, mas o foco seria a realização de um trabalho de linguagem no qual o aluno possa elaborar seus processos de separação, de modo a construir seus usos singulares da língua por meio das metáforas do texto.

Ler, então, não é antecipar as características ou temas do texto, mas inscrever cada novo texto lido em uma rede de memórias singular, composta de outros textos, ou melhor, da experiência do sujeito com outros textos lidos antes, dentro da qual o leitor está representado como sujeito de diferentes formas – representações essas que são identificações do processo de alienação, retomadas pelas relações intertextuais para se chegar ao movimento de separação.

Semelhante a isso, Riolfi et al. (2008) também destacam que o ato de ler é um modo de provocar uma alteração profunda no estado dos discentes, portanto, os efeitos da leitura não poderiam ser previstos com exatidão, muito menos reduzidos a uma abordagem metódica, na medida em que mobilizam a dimensão subjetiva de quem lê. Ler é uma forma de reconstruir o

texto partindo de outros textos já lidos e vividos, isto é, uma “rearticulação da rede textual que nos cerca” (RIOLFI et al, 2008, p. 52).

Em se tratando do contexto escolar, a noção de uma subjetividade marcada pela heterogeneidade leva à compreensão de que as diferenças de desempenho e percursos na aprendizagem são, pelo menos em parte, um fator inerente ao processo de ensino e não um problema ou deficiência de alunos específicos. Esses sinais compõem o fenômeno da heterogeneidade como um lugar onde as diferenças serão sempre encontradas, uma vez que constituem os indivíduos em suas particularidades e tensionamentos.

Compreendemos que falar em diferenças de desempenho é também falar na possibilidade de acolher e incorporar à aula diferentes modos de ler um texto, enfatizando a ideia de que, na leitura do texto, também se teriam heterogeneidades, uma vez que há associações de sentidos que circulam na dimensão inconsciente de cada sujeito.

Vemos, então, que as relações nas quais os alunos se envolvem ao entrar na escola também são determinantes para que haja diferentes desempenhos entre eles e variadas maneiras de lidar com os objetos de aprendizagem da escola. Por isso, Belintane (2013) não vê as diferenças como objetos para exclusão, mas como elementos das próprias relações escolares.

Alinhando-se com esse autor, Battaglia (2013) ressalta que as condições de aprendizagem são dadas nas relações entre os sujeitos, sejam estes alunos ou professor. O aluno se lança ao desejo do outro, o professor; e este também deve abrir mão de si para escutar o que o outro (o aluno) tem a lhe mostrar. Numa perspectiva psicanalítica, as demandas da escola – incluindo-se tanto o comando de uma atividade, por exemplo, quanto o modo como o professor se dirige ao aluno – chegam ao sujeito da aprendizagem não apenas como desafios ao seu intelecto, mas como manifestação de um desejo.

Diante disso, a autora critica os diagnósticos e as avaliações feitos nas escolas que colocam os alunos numa condição estanque de “alunos ruins”, “alunos problemáticos” ou outros estigmas, acabando por levá-los a se relacionar com o professor e com os saberes escolares a partir dessas posições imaginárias, alienando-se portanto na prática escolar.

Para Battaglia (2013), esse tipo de diagnóstico pode predeterminar o perfil do aluno e induzir a sua “não aprendizagem”, por isso cabe ao professor perceber as condições nas quais o aluno se engaja com os objetos de aprendizagem numa relação desejante. É importante aqui entender que “relação desejante” inclui tanto o aluno que incorpora a posição de “atrasado” na escola, daquele que “precisa de ajuda”, como também aquele aluno considerado o “exemplar”. Desta forma, desejante não é sinônimo de bem sucedido.

Se cada sujeito percorre uma trilha diferente para a aprendizagem, cada um terá obstáculos em particular: a resistência ao texto escrito, a dificuldade de se expressar oralmente, a falta de convivência com outros tipos de experiências, a falta de vontade de fazer trabalho em equipe, etc. Sendo assim, diferentes posturas podem ser tomadas pelo aluno em seu percurso da aprendizagem, conforme seu desejo se molda ao que ele percebe como demanda da escola.

Ao pensarmos sobre a perspectiva sustentada por esses autores sobre o trabalho com fantasia na escola, há uma aproximação com o que vimos em Bettelheim (2015). Se os sujeitos mantêm uma “relação desejante” entre si, existem então significações pessoais diferenciadas, de acordo com as demandas mobilizadas pelos elementos do texto fantástico numa rede de memória afetiva que constitui o ser. O que agrada e chama atenção de um leitor em determinado texto, agora, pode ser o que amanhã ele rejeitará, pois sua condição lacunar procurará por outras formas de satisfação do desejo.

Transposta ao ensino da leitura, essa perspectiva coloca em segundo plano o trabalho com as regularidades do texto – como, por exemplo, a nomeação das partes de sua estrutura, o reconhecimento de suas características típicas, as explicações explícitas sobre sua origem, etc. Tornam-se mais importantes as atividades que permitam ao aluno “elaborar suas fantasias” (movimento de separação) no próprio ato de ler.

Podemos traçar paralelos, também, entre as noções de alienação/separação e aquilo que vimos nas considerações de Tolkien (2013) a respeito da fantasia. Embora este autor conceba a entrega do sujeito ao outro no mundo fantástico como uma “atividade racional”, as devirações ou significados desse processo complexo ocupam demandas subjetivas, tanto na consciência como no inconsciente.

Para Tolkien (2013), é o “golpe” produzido pela fantasia que eleva a história lida ou ouvida a uma transcendência do próprio sujeito, que, fora de si, tenta conquistar sua forma plena. O outro no mundo da fantasia é um emaranhado de significantes e o sujeito que se lança a essa rede apreende os significados, conscientemente ou não, baseados em suas próprias experiências.

Se para tornar-se Sujeito a criança precisou antes ser tomada irrestritamente como objeto de gozo e saber do Outro e aí se alienar, para depois deles se esperar constituindo sua própria verdade, também para aprender ela precisa fazer este duplo movimento de alienação ao saber socialmente estabelecido, para em seguida dele se afastar, pois suas representações guardarão sempre dissonâncias com relação às do meio. (BATTAGLIA, 2013, p. 215 - 216).

O sujeito então se aliena a fim de estabelecer o que é a sua verdade, segundo o que percebe perante o outro, no movimento posterior da separação. É no jogo entre alienação/separação que a aprendizagem ocorre, pois das representações imaginárias em que o sujeito se aliena, há uma passagem para a consolidação de sua subjetividade no ponto em que o processo é rompido, quando o sujeito se separa a partir de associações pessoais que consistem na elaboração de “sua” fantasia.

O que estamos dizendo, portanto, é que as relações de ensino construídas na escola, se pensadas a partir de uma perspectiva psicanalítica, envolvem a criança numa relação desejante que abrange a produção de “imagens fantasísticas”. Essas produções imaginárias podem favorecer o seu processo de aprendizagem, colocando o desejo do aluno a favor do trabalho demandado pela escola, ou desfavorecê-lo, paralisando-o em posições resistentes aos saberes escolares.

Desenvolvendo essa linha de argumentação, Battaglia (2013) destaca que o papel exercido pelo professor pode ser comparado ao da mãe, na primeira relação imaginária com o filho, papel ao qual o aluno se alienaria para depois se separar.

Na alternância de presença/ausência que se passa entre dois sujeitos de constituições absolutamente singulares (que na escola se apresentam como ensinante/aprendiz, mas que em outras estruturas sociais poderia ser mãe/filho, analista/analizando, escritor/leitor) é preciso haver um momento de encontro entre os polos da díade professor-aluno. Um momento evanescente de alienação de um ao outro, mas um encontro efetivo e conseqüente em que os desejos se confundam. Em seguida, há desencontro em que não se comunica nada, mas se pode compreender a relação estabelecida (BATTAGLIA, 2013, p. 216).

Sendo assim, o próprio professor também é um sujeito desejante e se aliena ao aluno, separando-se posteriormente, a fim de uma relação ali ser construída. Somente dessa forma, para a autora, é que pode haver uma troca efetiva de saberes, uma transmissão significativa de algo entre ambos os sujeitos. Observamos, com isso, que a aprendizagem então decorre dos processos relacionais entre os diferentes sujeitos.

A autora também tece uma crítica aos modelos de ensino tradicionais nos quais o professor assume o papel soberano de detentor de conhecimentos e experiências, cabendo aos discentes apenas reproduzir o que é repassado, como se fossem uma “massa homogênea que se deve doutrinar da mesma maneira” (BATTAGLIA, 2013, p. 217) – crítica que se aproxima daquela feita por Geraldi (2015).

De maneira geral, se não há possibilidade de expressão da singularidade nas relações em sala de aula, a aprendizagem é prejudicada. Assim, a posição de um sujeito que interage com o outro é fundamental para a constituição subjetiva e também para a formação de aprendizes.

2.2 A pedagogia do previsível: a leitura como técnica

Em contraposição à noção de leitura como espaço de subjetividade, no qual os sujeitos interagem entre si e se constituem pela palavra do outro – aqui comentada sob a ótica do interacionismo e da psicanálise –, podemos conceber a existência de uma abordagem da leitura tomada como técnica, para a qual o texto é pensado como um instrumento de linguagem que requer esquemas definidos e tarefas determinadas, a fim de gerar como resultado a formação do que seria o “leitor eficiente”, baseando-nos para isso em Geraldi (2015), ao discutir acerca de “novos tecnicismos” utilizados para a atividade linguística.

Entendemos que essa abordagem tecnicista da leitura pode ser encontrada no contexto atual, a despeito do fato de os documentos orientadores do ensino se basearem em correntes teóricas que se apresentaram como contraponto a essa perspectiva. Esse “novo tecnicismo” parece retomar o movimento de prescrição, que alicerçou por muito tempo o ensino da gramática tradicional, bem como o movimento de descrição do processo de comunicação que configurou um ensino do código pelo código.

Ambos os movimentos já foram criticados pelo fato de construírem um ensino inflexível, padronizado que não dava outras possibilidades de produção além do que era previsto. Pretendemos argumentar que esse viés tecnicista, que toma a linguagem como técnica e efetiva uma prática de linguagem dentro de regras pré-estabelecidas, continua presente nas propostas de ensino da leitura, porém em novas roupagens teórico-metodológicas.

2.2.1 A língua como instrumento

Para articularmos nossa discussão, nos utilizamos dos argumentos que Larrosa (2002) tece sobre a relação entre educação, experiência e sujeito. O autor nos põe a refletir sobre a educação a partir do par “experiência/sentido”: da experiência pensada como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca”, seríamos capazes de produzir ou dar sentido “ao que somos” e àquilo que circunscreve o meio no qual nos situamos (LARROSA, 2002, p. 21). A experiência, segundo o autor, se dá em associação à palavra.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que *o homem é palavra*, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver

próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p. 21, *grifo nosso*).

Essa perspectiva nos aproxima daquilo anteriormente discutido acerca do sujeito que se constitui pela linguagem. Estruturado pela palavra, o sujeito atuaria a partir dela e sobre ela, a fim de perceber o mundo e a si próprio como participante de relações mediadas pela linguagem. Sendo assim, não haveria como reduzir o sujeito e nem a palavra a “coisas” ou “ferramentas”, uma vez que ambas as conceituações pressupõem uma objetividade totalizadora.

Enfatizando a *experiência* como algo que ocorre nos sujeitos e não fora deles, Larrosa (2002) a define como ação formadora e transformadora na medida em que os sujeitos permanecem abertos à sua própria mudança. Tais ações são, portanto, o componente fundamental da experiência.

Porém, o autor salienta que, no contexto do avanço tecnológico da modernidade, a chamada “sociedade da informação” vivencia o acesso em massa a informações e não a experiências. Para ele, a informação não é sinônimo de experiência; pelo contrário, a informação é vista como “antiexperiência”, pois os sujeitos possuem informações e conteúdos com os quais não são transformados, já que se põem sempre à procura de mais assuntos a dominar. Desse modo, “o saber da experiência” é diferente do “saber coisas”.

Para Larrosa (2002), pode-se saber muitas informações e, mesmo assim, ser impossibilitado de ter experiências a partir delas. Nesse contexto, a sociedade é pensada como um sistema de processamento de informação, que utiliza seus dados arquivados para opinar, informar, de maneira automática, sobre aquilo que não se experienciou.

Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação [...] Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível (LARROSA, 2002, p. 22).

A troca de conhecimento ou experiência por informação nos faz remeter à concepção de linguagem que toma a língua, no ensino, como sistema de regras e padrões a serem aprendidos, quando se enfatiza, por exemplo, a descrição e classificação de orações subordinadas e coordenadas, repetidas incessantemente como informação a ser armanezada na mente dos alunos. A informação, nesse cenário, não corresponde à experiência do aluno, assim como a língua prescrita não corresponde à língua na qual se expressa.

Como dito antes, argumentamos que a epistemologia tecnicista pode ser encontrada, de forma implícita, no bojo de propostas que se apresentam como alternativas ao próprio ensino

tecnicista. Saber o passo a passo das regras ou descrições linguísticas, por exemplo, do mesmo modo como conhecer as etapas da construção de um gênero textual, não implicaria numa experiência verdadeira com a língua.

Antes de tudo, se levada ao extremo, tal abordagem tecnicista pode fragmentar a própria experiência humana, pois esses exemplos podem se reduzir a listas de informações para apenas memorizar. E o sujeito da informação, para Larrosa (2002), não é o mesmo que o sujeito da experiência.

Vale a pena, nesse momento, retomar alguns preceitos que Bakhtin (2011) tece sobre os gêneros do discurso, pois aqui apontamos que o trabalho com gêneros na escola repete alguns dos mesmos movimentos do ensino tradicional da gramática.

Vistos como enunciados, os usos multiformes da língua assumem formas concretas e únicas, produzidas em variados campos da atividade humana. Considerando que cada atividade humana demanda um estilo de linguagem e uma estrutura de composição para realização da língua como prática efetiva, Bakhtin (2011) ressalta que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2011, p. 261). É na tríade do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional que tais enunciados se circunscrevem na ação humana. A essas características dos enunciados que Bakhtin (2011) associa a formação de gêneros do discurso.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Em se tratando dessa heterogeneidade acentuada de gêneros, Bakhtin (2011) salienta que existem traços comuns que possibilitam um estudo particular de um dado gênero. Por isso, o autor considera que os gêneros são tipos de enunciados *relativamente* estáveis, não desconsiderando a variação e flexibilidade destes.

Sendo assim, “não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 263), devendo-se portanto dar atenção à diferença essencial entre os gêneros primários – simples, formados na comunicação imediata – e os secundários – complexos, de caráter mais desenvolvido e organizado. Para o autor, considerar tais diferenças permite observar a natureza e as particularidades dos diversos tipos de enunciados.

Torna-se necessário salientar que alguns gêneros, segundo o autor, demandam uma forma mais padronizada que outros, a exemplo da carta oficial e de outros documentos afins,

porém, um “estilo individual” na produção desses enunciados pode permanecer em diferentes graus, o que nos permite entender que a singularidade dos sujeitos também é visto como complementar à constituição dos gêneros.

Tomando o falante como um “respondente”, como um sujeito que age em responsividade à palavra de alguém, notamos a possibilidade da emergência de estilos e significações que se constroem a partir da interação com outros sujeitos. O falante “está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 272), pois é a sua essência como participante desse processo interativo que é a linguagem, o que o leva a assumir a produção linguística como produção dialógica, que sempre “conversa” com outros sujeitos.

Debruçar-se sobre o estudo dos gêneros significaria, então, agir sobre a língua e, a partir dela, perceber a individualidade de quem a usa. Para o autor, quanto mais dominar os gêneros, melhor o indivíduo poderá descobrir-se neles.

Utilizando a teoria dos gêneros, Schneuwly, Dolz et al (2004) propuseram uma aproximação às relações de ensino/aprendizagem de línguas. Considerando as práticas atreladas ao uso, produção e circulação dos textos, os autores deram aos gêneros o *status* de objetos de ensino a fim de promover uma melhor reflexão da língua pelos discentes.

Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos [...] Convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais (SCHNEUWLY, DOLZ et al., 2004, p. 11).

É interessante observar que, quando os autores levantam essa questão gênero/tipo, que inexiste em Bakhtin (2011), eles já estão trabalhando no sentido de costurar a proposta deles a uma cultura escolar antecedente. De certa forma, há uma instrução ao professor aí: “onde você já trabalha com tipos, estamos pedindo apenas que troque por gênero”.

Os gêneros, incorporados nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa desde 1997, aparecem como o “instrumento” de suporte à aprendizagem de língua materna, que leva em conta a forma e o conteúdo mediante uma situação contextual de utilização de um dado gênero. Schneuwly, Dolz et al (2004) concebem o gênero como um instrumento de intervenção capaz de transformar as maneiras de comportamento em dada situação; logo, a atividade humana também seria transformada por intermédio do gênero.

Apropriar-se do instrumento, para os autores, condiciona uma espécie de posse de ferramentas que auxiliariam na produção linguística, configurando então uma apropriação da

totalidade do gênero como instrumento – totalidade da língua –, assim como o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. O gênero como um instrumento é o que mediará a atividade humana, logo, ele poderia ser visto como ação instrumentalizadora que transforma qualquer ação do homem.

Observamos, com base nesses argumentos, que há uma sobreposição do instrumento com relação ao sujeito e à situação, o que configura um destaque maior ao gênero, reduzindo o próprio sujeito que dele se utiliza, em situações contextuais, a um usuário ou, no limite, um repetidor dos esquemas de utilização de tal instrumento.

Dessa forma, o gênero não mais parece *mediar* a atividade humana, e sim se torna a própria atividade, na medida em que força uma interação considerando a figura do “outro” como sendo ele mesmo. É nesse sentido que vemos no bojo dessa perspectiva um retorno ao ensino do código pelo código.

Schneuwly, Dolz et al (2004) também comentam que os gêneros são flexíveis, mas que neles podem ser percebidos estruturas definidas por sua função, que permitiria caracterizá-los por um “plano comunicacional”. A singularidade é, portanto, secundária em relação à regularidade. Os autores também sustentam que, com o auxílio de um instrumento – o gênero –, a *totalidade* da atividade humana poderia ser observada, tanto na produção quanto na compreensão de textos, o que configuraria o gênero como uma forma de linguagem *prescritiva*.

Poderíamos aqui [...] considerar o gênero como um “*megainstrumento*”, como uma *configuração estabilizada* de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir *eficazmente* numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma *fábrica*: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo (SCHNEUWLY, DOLZ et al., 2004, p. 28, *grifo nosso*).

Sendo o gênero um instrumento responsável por gerar objetos, os autores enfatizam um “lugar definido” para sua produção ao suporem o domínio de níveis de operação da linguagem, e atribuem às ações humanas sobre a linguagem um processo de “autonomização” no qual a atividade linguística é efetivada. “Autonomizar” o processo – o que nos lembra a palavra “automatizar”, bem mais próxima da metáfora da fábrica que os autores escolheram – demanda, segundo os autores, um controle consciente e voluntário de cada etapa da produção. Vale a pena também mencionarmos acerca do deslocamento do que seria um gênero como relativamente estável para um conceito de gênero agora “estabilizado”.

Consideramos que definir “etapas” da produção linguística se configura num formato de padronização da mesma, no qual se tomam os falantes como sujeitos previsíveis, destinados a cumprir cada etapa definida e já estabelecida.

É importante, portanto, ressaltar a divergência entre a perspectiva “bakhtiniana” encontrada em Schneuwly, Dolz et al (2004) e aquela que se desenvolveu no Brasil antes da introdução dessa linha nos PCN. Geraldi (2015), que trouxe à concepção do ensino discussões sobre o interacionismo, salienta que tomar um modelo planejado da atividade linguística não seria a maneira correta de concebê-la, haja vista que reduções e descrições fixas não conseguem compor uma descrição ampla da constituição da língua.

Se o gênero em si, e não a atividade humana, é tomado como instrumento produtor de objetos, ele mesmo é deslocado da noção de prática à noção de processo manipulável (técnica) que, definido num molde pré-estabelecido, torna-se prescrição para toda e qualquer atividade linguística. Observamos, então, que o gênero se transforma no modelo a ser seguido.

Os gêneros passam a ser “entes” e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar (GERALDI, 2015, p. 79).

Se o gênero é pensado como um “ente”, a ele os sujeitos precisam se submeter. É o “megainstrumento” que predestina a própria atividade linguística do ser humano. Desse modo, os gêneros se tornam objetos antecipadamente estabelecidos para que, a partir de uma estrutura fechada, sirvam de base para posteriores produções.

Assume-se, nesse cenário, que o sujeito, para ser sujeito, deve repetir a estrutura definida desses objetos produzidos anteriormente a sua tomada da palavra – “quem não conhece as regras de um lugar não é aceito nele”, afirma-se, fazendo crer que a aceitação de um enunciado seria garantida pelo fato de ele estar em acordo com um conjunto de convenções.

Isso nos faz refletir acerca da crítica desenvolvida ao ensino prescritivo da gramática e dos códigos de comunicação, que fixavam os elementos da língua de modo a engessar qualquer atividade que ali fosse produzida. Para Geraldi (2011), essa era uma maneira de ensinar a metalinguagem, o código pelo código, a língua a partir de regras definidas. Estamos sustentando que o ensino dos gêneros incorporou essa mesma abordagem, na medida em que se foi dando atenção demasiada a sua forma estrutural, realocando a língua dinâmica em meras estruturas fixas, estabelecidas fora da atividade linguística.

“Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades didaticamente transpostas passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’” (GERALDI, 2015, p. 80), nas quais há a existência de “sujeitos ficcionais” usuários de um instrumento, e não sujeitos reais que interagem entre si. É nesse sentido que acreditamos poder dizer que o ensino de gêneros configura um novo tecnicismo para o ensino/aprendizagem de língua materna; é a noção de técnica repetida, em etapas inflexíveis, engessando a produção linguística em sala de aula.

Schneuwly, Dolz et al (2004) ainda afirmam que a aprendizagem da linguagem se daria pela mediação dos gêneros textuais, os quais, vistos como “megainstrumento”, podem fornecer “um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY, DOLZ et al, 2004, p. 75).

A figura do outro, portanto, parece não ser mais destaque nesse processo de “interação”, pois se interage com o gênero como “ente”, um sistema padronizado e de “referência” para a produção linguística. A interação, como fica claro, se daria entre um “sujeito” e um “objeto”, e não entre sujeitos mutuamente constituintes. Logo, ensinar a forma estrutural de um dado gênero nos parece estar na mesma linhagem que ensinar a reconhecer e classificar classes gramaticais, já que se repassam definições prontas e padronizadas da atividade linguística.

O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir *toda uma série de regularidades no uso*. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma *estabilidade de fato*, o que não exclui evoluções, *por vezes*, importantes (SCHNEUWLY, DOLZ et al, 2004, p. 75, *grifo nosso*).

Observamos, com base no excerto acima, que o ensino dos gêneros, tal como proposto por Schneuwly, Dolz et al. (2004), possui o intuito de tornar as repetições, as “regularidades no uso”, o próprio objeto a ser aprendido. Ainda que reconheçam a mutabilidade dos gêneros, esta parece ser vista pelos autores como acidental, algo que “por vezes” teria sua importância. Mais uma vez, vemos o deslocamento da “estabilidade relativa” do gênero para uma estabilidade de fato.

Seguindo essa linha, é comum vermos materiais didáticos utilizados na escola que dedicam-se ao ensino de gêneros, como receita, notícia, carta, bilhete, entre outros, com vistas a reconhecer a suposta estrutura composicional destes para, posteriormente, produzir um texto nos mesmos moldes. Em muitos casos até mesmo a descrição fornecida e os exemplos de textos do gênero são de autenticidade e verossimilhança questionáveis.

Tal abordagem se encontra mais num formalismo do que numa produção criativa de textos em suas várias possibilidades. O gênero é, então, o instrumento que regulariza, que normatiza as atividades linguísticas dos sujeitos.

Ignorando outras possibilidades que a língua oferece, o movimento proposto para a escola como uma suposta alternativa ao ensino tradicional muitas vezes consiste em tornar uma abordagem como padrão e a partir disso criar “tarefas linguísticas de normalização”. Se se considera apenas uma forma de trabalho, aquilo que destacaria a mobilidade da língua sofre um processo de esterilização, o que para Geraldi (2015) significaria a perda da vitalidade da própria língua.

Ainda segundo o autor, a ênfase no ensino de gêneros do cotidiano na escola passou a imobilizar o trabalho com leitura e escrita num molde que fixa o próprio modo de dizer e fazer com a língua. Essa postura contraria os pressupostos que constroem a base de reflexão da língua e também as perspectivas de trabalho com leitura aqui discutidas, já que tenta priorizar uma única forma e não possibilita ao alunado variadas abordagens.

Tal pressuposto acoplaria todas as possibilidades da leitura a uma única fórmula que pode ser treinada e repetida sobre cada novo texto tomado para leitura. Em se tratando da leitura por meio de textos fantásticos, a fantasia também sofreria o mesmo processo de tecnização. Belintane (2013) tem uma crítica semelhante a de Geraldi (2015) no que diz respeito ao deslocamento do foco do ensino para textos de caráter cotidiano e utilitário em detrimento da literatura e do estudo de textos mais complexos.

O ideal de que o ensino se dirige a uma subjetividade ativa ou que visa a uma consciência vigilante engendrou, sem querer, um estranho pragmatismo, que chega a empurrar o texto literário para as sombras em nome de textos que advém de um tal “universo de letramento”, que é comumente entendido como a escrita circulante do universo do aluno (publicidades, logomarcas, receitas culinárias, textos instrucionais, bilhetes entre outros [...] esse sentido meramente utilitário superpõe o mundo adulto sobre o infantil, sufocando a *ninez* poética e criativa (BELINTANE, 2013, p. 41).

Em nome do “letramento”, a promessa dada ao leitor de ser “feliz para sempre” estaria, então, estremecida pelos padrões de uma abordagem que busca pedagogizar as práticas do cotidiano em formas estanques e explícitas, que não costumam sugerir aos discentes interpretações diversas, já que pressupõem respostas ideais para as tarefas de leitura e escrita. Vemos, então, que essas práticas procuram educar para o ordinário, para o cotidiano, e não para o extraordinário, desconsiderando uma abordagem mais imaginativa e mais criativa em detrimento do que é corriqueiro e perceptível.

Tal padronização das propostas de leitura parece não considerar as heterogeneidades que são inerentes ao contexto de sala de aula, nem o trabalho do conhecimento mantido em silêncio, não explicitado – como aquele de que fala Bettelheim (2015) a respeito das histórias fantásticas.

Belintane (2013) afirma que a concepção de ensino vigente construiu uma dicotomia entre textos utilitários e lúdico-poéticos. De acordo com essa dicotomia, para abarcar o que seria uma subjetividade mais ativa, o foco das aulas de língua portuguesa deveria estar mais no trabalho com textos utilitários, de “função social” e disponíveis do cotidiano, pois estes interessariam ao universo de letramento dos alunos.

Ensinar, então, a partir dos gêneros ou textos do cotidiano se encontra num pragmatismo da língua, onde tudo é mensurado e previsto; é focar num “sujeito centralizado” que dominaria totalmente o objeto linguagem em “interação” com um outro “palpável e presentificável” (quase sempre, no fundo, o “especialista” a quem se procura copiar). Este sujeito seria um “sujeito de prontidão” que, envolvido pelos textos do cotidiano, se torna um usuário-padrão à mercê de listas, bilhetes, rótulos, etc, para uma aplicação imediata “útil para a cidadania”.

Ainda dentro do cenário desse “novo tecnicismo”, sustenta-se a expectativa de sujeitos de aprendizagem ideais, o que, de acordo com Geraldi (2011), promove a construção de materiais didáticos com tarefas que falseiam a atividade de linguagem, já que, de forma mais explícita ou sub-reptícia, elas impõem um padrão de leitor e de leitura desejável.

Dessa forma, a própria base das relações de aprendizagem é norteada para valorizar somente um perfil de aluno, o que faz com que as heterogeneidades, mais uma vez, sejam encaradas como problemas e percalços a serem superados. Padronizando a leitura, também se tira a mobilidade do professor para construir uma escuta do aluno, uma relação de ensino na qual o docente também se implique como um sujeito.

Sendo assim, tem-se um quadro de ensino que projeta uma “homogeneidade” por parte dos discentes, assim como uma prática semelhante do corpo docente. De práticas de linguagem a objetos de ensino, Schneuwly, Dolz et al (2004) comentam que os gêneros, na escola, parecem ter se tornado uma “pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” e “são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY, DOLZ et al, 2004, p. 76).

Na tentativa de corrigir esse problema metodológico, os autores apresentam uma modelização didática para os gêneros: a sequência didática que, dividida em etapas ou módulos, poderia dar suporte à aprendizagem dos discentes.

Notamos, entretanto, que pelo fato de o gênero ser concebido como um ‘instrumento’ que regulariza os usos da língua, a sequência didática também reintroduz um conjunto de procedimentos que apontam para o uso da língua como técnica. O que eram tipos de enunciados *relativamente* estáveis é visto, na perspectiva da sequência didática, como enunciados estáveis.

A própria sequência didática, surgida como proposta dos autores para um trabalho metodológico com os gêneros, favorece a construção de moldes estanques, tanto do gênero quanto do próprio trabalho do professor, já que propõe um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, noção bem próxima da metáfora da fábrica mencionada antes que mecaniza a ação humana, que automatiza o processo de produção linguística, ao invés de autonomizar.

Segue-se então a sugestão como um modelo que necessita ser efetivado dentro de um sistema fechado, de fase em fase, etapa por etapa, conforme a estrutura proposta: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, entre outros módulos, e, por último, a produção final.

Em se tratando da leitura, essa proposta leva a fragmentar o processo de leitura e o próprio contato do aluno com o texto. Enquanto ler, conforme já mencionamos, incitaria diversos posicionamentos subjetivos, aqui o ato de leitura é concebido como procedimento técnico, por meio do qual funções práticas seriam efetivadas dentro de uma mecânica particular.

A busca do texto que realmente circula, o texto significativo do universo de letramento do aluno, a estruturação do gênero, a relevância do suporte e do portador de texto, a busca do ambiente de letramento do aluno – tudo isso, paradoxalmente, acabou resultando no afastamento da leitura crítica e do texto literário, em prol de um pragmatismo com contornos de neoliberalismo. O tiro contra os tradicionalistas saiu pela culatra, pois a prática que se observa hoje não é muito diferente daquela criticada por eles, em alguns aspectos, a situação até piorou (BELINTANE, 2013, p. 83).

Mudou-se, portanto, a teoria, mas permaneceu a mesma abordagem de padronização da língua. E da feita que esses procedimentos teórico-metodológicos que embasam o ensino dos gêneros se tornam oficializados por documentos nacionais de educação, a veiculação do modelo parece deixar de ser uma base ou sugestão, para assumir um formato de prescrição, de lei – pelo menos na esfera do ensino público. A teoria dos gêneros, atrelada à sequência didática, virou um capital nacional (e multinacional) ao qual as instituições escolares e aquelas ligadas à rede de ensino (pode-se pensar em que medida as próprias universidades, também) concedem um *status* de abordagem única a ser considerada.

Associando à discussão feita por Larrosa (2002), consideramos que o ensino dos gêneros nestes moldes se encontra num papel de transmissão de informações, e não de possibilidades de experiências que transformam os sujeitos. Desta maneira, se prevê “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação (...) um sujeito incapaz de experiência” (LARROSA, 2002, p. 22).

Em outras palavras, o excesso dado às estruturas fixas do gênero pressupõe um sujeito conceitual que se torna um modelo ideal a ser alcançado. Sendo assim, a ideia de “aprendizagem significativa”, para Larrosa (2002), encontra corpo ao se considerar a informação como característica objetiva de práticas escolares, uma atenção dada ao pragmatismo da linguagem, que gera uma “opinião”.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja [...] Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse é o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência (LARROSA, 2002, p. 23).

A aprendizagem significativa, então, seria medida pelas opiniões geradas, mesmo que não tenha uma experiência real com os saberes ali contidos. Em contraposição a esse pensamento, sustentamos que ensinar, aprender, ser um sujeito da experiência é abrir-se ao novo saber e não apenas constatar informações já conhecidas ou evidenciadas. Para Larrosa (2002), este sujeito da experiência não é o sujeito da informação ou da opinião, pois este primeiro estaria suscetível a mudanças e efeitos que a experiência lhe causa, não se tornando um mero repetidor de informações.

Trocar a experiência pela informação, segundo Larrosa (2002), é converter a experiência em um método, configurando-se num *experimento*, passível de ser fragmentado, descrito e dominado. Experiência, então, passa a ser observada como “série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las” (LARROSA, 2002, p. 28) – definição que ecoa as palavras de Schneuwly, Dolz et al. (2004) a respeito do gênero e de seu ensino por meio de “sequências didáticas”.

Vê-se, nesse cenário, a ênfase dada ao domínio dos objetos na tentativa de dominar a própria vida do homem com a experiência, o que também nos remete ao sujeito totalitário mencionado por Razzo (2016), que funciona de acordo com funções pragmáticas da vida, a fim de controlar a si próprio com base na ideia de um sujeito manipulável pela ciência.

Deste modo, teríamos uma escola empenhada na formação de “sujeitos homogêneos”, de “aprendizes perfeitos”, que agem de maneira semelhante para cumprir ações semelhantes dentro de uma concepção utilitária da própria sociedade.

Se a lógica do *experimento* produz acordo, consenso ou *homogeneidade* entre os sujeitos, a lógica da *experiência* produz *diferença*, *heterogeneidade* e pluralidade [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez (LARROSA, 2002, p. 28, *grifo nosso*).

Conceber os gêneros como modelos fechados, aproximando a discussão à perspectiva de Larrosa (2002), então seria uma pedagogia do “experimento” que se repete, dos instrumentos que visam normatizar o passo a passo do processo interativo, na medida em que se seguem módulos de uma sequência didática que procura tornar previsível o resultado da atividade linguística do sujeito.

A partir disso, o cenário desses “novos tecnicismos” configura o que chamamos em nossa pesquisa de uma *pedagogia do previsível*, uma pedagogia que busca controlar tanto o percurso de aprendizagem do aluno, como a maneira de ensinar do professor. Por conseguinte, a atividade linguística enfatizada por tal abordagem aparece distante das subjetividades e da dialogicidade que constitui os sujeitos da experiência, aproximando-os mais de sujeitos da informação.

Sendo assim, a busca pela estabilidade da língua permanece nas roupagens contemporâneas veiculadas no campo do ensino/aprendizagem de línguas. O gênero assume um lugar muito semelhante ao que foi criticado anteriormente na gramática tradicional.

2.2.2 A leitura como procedimento

Dentro da perspectiva geral que assume o gênero como (único) objeto de ensino, o trabalho com a leitura passou por um movimento semelhante de “tecnicização”. O elemento mobilizador dessa nova tecnicização da leitura é a noção de “estratégias de leitura”, extraída de teorias de verve cognitivista. O modelo das “estratégias de leitura”, organizado por Isabel Solé (2009), em particular, foi fortemente incorporado nas propostas didáticas dos PCN e tem grande reverberação nas produções acadêmicas do nosso *corpus*.

Considerando a leitura como processo de interação entre o leitor e o texto, Solé (2009, p. 22) destaca que o leitor deve assumir um papel “ativo”, por meio do qual “processa e examina o texto” para atingir a meta de compreendê-lo. Esse leitor não atuaria somente no

sentido de atribuir significados àquilo proposto pelo autor do texto, mas também contaria com suas próprias experiências antecedentes à leitura – os chamados conhecimentos prévios.

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLE, 2009, p. 23).

Podemos perceber a concepção à qual a autora vincula a prática da leitura, como um “processo de previsão e inferência contínua” que permite a comprovação ou não de previsões feitas no percurso da leitura. Para Solé (2009), o texto só é “processado” pelo leitor caso este realize o levantamento de hipóteses sobre o texto, mantendo uma associação com o que já conhece sobre o mundo e sobre a possível temática do texto. Deste modo, o leitor surge como um processador ativo do texto, responsável por manejar estratégias da leitura, na tentativa de realizar uma leitura eficaz.

A autora salienta que as estratégias de leitura são um recurso essencial para a compreensão do texto, pois organizam os detalhamentos do processo de leitura, mesmo que tal organização se dê numa dimensão inconsciente. Ela ainda afirma que tais estratégias permitiriam o “controle do processo de leitura” pelo próprio aluno, isto é, “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê” (SOLE, 2009, p. 27).

O fato de levantar hipóteses aparece, nessa proposta, como a tentativa de prever o que o texto dirá, ou seja, é uma maneira de antecipar a leitura propriamente dita, verificando se as previsões foram respondidas ou não, o que possibilitaria a interpretação textual. No entanto, observamos que tal abordagem dá abertura a uma forma de encarar a leitura de textos na qual a *previsão* tem prevalência sobre o imprevisto, o que condiciona uma leitura orientada para o cumprimento de uma dada tarefa ou para responder a questões previamente determinadas (pelo próprio leitor ou pelo professor). Em certo sentido a função do texto é reduzida à de confirmar as antecipações do leitor – e pouco se diz sobre os processos desencadeados no caso em que o texto as frustra.

À primeira vista, a ação de fazer previsões parece motivar o aluno a interagir no momento da aula, porém argumentaremos que as estratégias de leitura constituem um método que fragmenta o processo de leitura, pois enfatiza etapas pelas quais a leitura supostamente deve percorrer e pode tornar ações como a própria elaboração de hipóteses e a tentativa de prever o conteúdo do texto mais importantes que a leitura propriamente dita.

Acrescente-se que Solé concebe como estratégia a noção de “procedimento” que serve para “regular a atividade das pessoas” (SOLÉ, 2009, p. 69), uma base para controlar ou tornar maleável a prática da leitura. As estratégias, para a autora, se dariam no campo do “inconsciente”, sendo assim um tanto difícil de entendê-las como ações que autodirecionam a lida com o texto. Notamos, pois, uma contradição nessa abordagem ao propor um modelo de estratégias que enfaziam ações conscientes para manipular a leitura do texto, na tentativa de levar à consciência o que é do inconsciente.

Se formos retomar a base psicanalítica já discutida acerca do processo de subjetivação do ser humano, o plano do inconsciente permanece “inalcançável” por justamente ser recalcado. É preciso reconhecer, então, que “inconsciente”, para Solé (2009), não implica uma noção psicanalítica de sujeito desejante, mas a ideia de ações automatizadas, realizadas sem um controle voluntário por parte do leitor. É nesse sentido que a autora fala em uma possibilidade de se regular a própria atividade leitora – por meio de ações voluntárias (enunciar para si mesmo um objetivo de leitura, por exemplo) ou do condicionamento de ações involuntárias (reconhecimento de letras, etc).

Solé (2009) propõe que as estratégias de leitura a serem utilizadas no ensino se dividam em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Na primeira fase, tanto as ações do professor quanto as do aluno seriam conduzidas pelas seguintes ordens: motivação para a leitura, explicação dos objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

As estratégias revisadas – motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas – encontram-se estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra [...] O fundamental é entender *para que* se ensinam estas estratégias, ou outras, o que leva ao seu uso racional, ao fato de elas serem vistas como meios mais que como fins e à progressiva interiorização e utilização autônoma pelos alunos [...] Deixem-me insistir na necessidade de situá-las e contextualizá-las em cada situação concreta, sem considerar que se trata de uma sequência fixa, estática, que deve ser aplicada (SOLÉ, 2009, p. 113-114).

Na segunda fase, viriam as estratégias “durante a leitura”, que dizem respeito a verificação das previsões ou hipóteses levantadas, e síntese do assunto contido no texto. Por fim, na última etapa, as estratégias “depois da leitura” centram-se em ações como identificar a ideia principal do texto, elaborar um resumo sobre o que foi lido e formular respostas a perguntas realizadas pelo professor.

Sem nos determos a explicar cada estratégia e sua função, queremos salientarmos o fato de que essas estratégias trazem uma concepção de fragmentação do processo de leitura que, para

ser realizado, necessita “ativar” o conhecimento do aluno, visualizando-o assim como um “leitor ativo” que controla seu percurso de aprendizagem.

A autora, ainda, demonstra a mesma preocupação de Scheuwly, Dolz et al (2004), ao comentar que sua proposta didática não deve ser tomada como modelo estanque ou fechado, porém, o que observamos, mais uma vez, é que tal teoria das estratégias tomou força de prescrição no trabalho com textos na escola, atribuindo a qualquer tipo de texto a execução dessas tarefas indicadas pelas estratégias. A própria preocupação da autora em precaver o leitor quanto à possibilidade de sua proposta ter esse efeito pode ser entendida como um movimento de isenção de responsabilidade com um fundo denegatório.

A própria autora, embora afirme que não apresenta um modelo a ser seguido, mostra posteriormente um modelo a ser usado. Tal noção de ensino da leitura se encontra em “decifrar” que estratégias movimentar, ao invés de proporcionar um contato com o texto de maneira mais livre de regras ou ordens previamente estabelecidas.

Observamos que, como a sequência didática de Schneuwly, Doz et al (2004), as estratégias de leitura pressupõe uma interação entre um sujeito (leitor) e um objeto (texto), e não entre dois sujeitos. Mantém-se, portanto, a prioridade de um conjunto de procedimentos a serem tomados frente a qualquer texto, que podem tornar o enfrentamento da leitura mecanizado, automático e pouco significativo.

Além disso, o ensino das estratégias prevê uma quantidade tão grande de passos ou procedimentos que o próprio texto pode não chegar a ser lido, mas apenas comentado. Pode-se, por exemplo, passar mais tempo fazendo hipóteses ou falando de coisas já sabidas pelos alunos do que explorando o texto em si, em especial o que o texto traz de novo para as referências que o aluno tinha até então. Conforme diz Geraldi (2015), a mecanização de tantos procedimentos é capaz de levar ao desaparecimento da ideia de que um texto pode ser lido de diferentes maneiras.

A concepção de ensino por meio das estratégias, assim como a sequência didática, nos parece estabelecer como parâmetro a “compreensão” do texto e não uma “reação”, pelo aluno, ao texto, ou mesmo uma “experiência” com a palavra. Deste modo, trata-se de uma espécie de decifração do texto.

Extrapolando tal crítica, podemos dizer que determinar as estratégias para ler, ou mesmo qual o gênero textual ali se encontra a partir de características pré-estabelecidas, estaria na mesma condição de “decifrar” as letras, pois é um tipo de atividade em que se perde a dimensão de abertura do texto para a resposta do sujeito em detrimento de aspectos predeterminados que esse tipo de leitura propõe.

Salientamos também, com base em Riolfi et al. (2008), que os textos possuem aspectos superficiais e outros profundos, entretanto, ao se tomar como prioridade uma técnica para ser aprendida ou um “megainstrumento” que lista características de uma prática linguística, o foco é deslocado às características superficiais, na tentativa de regularizar as ações e de padronizar as atividades linguísticas dos alunos. Logo, identifica-se o gênero, decifra-se a resposta a uma dada estratégia; e não se lê.

As estratégias propostas por Solé (2009) podem se transformar em perguntas que são feitas ao aluno, esperando-se uma resposta pré-fixada, do tipo “a que público este texto se dirige?”, “sobre o que você acha que o texto vai falar?”, etc. Vemos aqui que, assim como o gênero “vira” gramática, a estratégia de leitura “vira” pergunta de interpretação. É também necessário salientarmos que:

Mais do que dar a última palavra a respeito do que está no texto, importa mostrar ao aluno *como estão construídos* os efeitos de sentido de sua leitura. Nosso trabalho consiste em enfrentar a palavra do outro para perceber como o texto foi organizado, que tipo de construção foi utilizada, qual o vocabulário escolhido, etc. [...] Ler é um *ato criador* que retira da apreensão estática aquele lê passivamente (RIOLFI et al, 2008, p. 63, *grifo nosso*).

Sendo assim, “a palavra do outro”, no texto, nos transforma, nos conduz a criar, a construir novas percepções, nos mobiliza a agir, e não a imobilizar a atividade linguística. Ler consiste em agir ou mesmo reagir ao texto, “adotar um movimento de leitura que possibilite a reconstrução do percurso argumentativo construído durante o ato de escrever” (RIOLFI et al, 2008, p. 65).

Geraldi (2015) chama esse novo movimento de prescrição das atividades linguísticas de “neo-tecnicismo”. Em consonância com essa posição, procuramos salientarmos que a abordagem tecnicista ainda permanece no ensino de língua materna, mesmo que esteja transfigurada em teorias que surgiram como reação ao tecnicismo e receberam *status* por terem sido “oficializadas” na produção de material didático no Brasil. Ler, para Geraldi (2015), em contrapartida a esse movimento de repetição ou constatação, é uma atividade de produção, de construção e até mudanças de significados.

Solé (2009) também afirma que o ensino de estratégias de leitura conduz à aprendizagem significativa do aluno, o qual deve aprender a manipular “a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas” (SOLÉ, 2009, p. 70).

Nota-se, no entanto, que sua concepção de “aprendizagem significativa” remete à formação de procedimentos replicáveis em situações futuras – aprendizagem e domínio de

técnicas de previsão. Isso configura uma tendência a padronizar o percurso do leitor em contato com o texto, e também reduz o próprio trabalho do professor a induzir e constatar “estratégias” durante as atividades em sala de aula. Esse risco é reconhecido pela própria autora.

O fato de apresentar listas de estratégias corre o perigo de transformar o que é um meio em um fim do ensino em si mesmo. É fundamental estarmos de acordo em que o que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto. Por outro lado, as listas podem nos ajudar a cair na tentação de ensinar as estratégias não como tais, mas como técnicas ou procedimentos de nível inferior – como de fato já ocorre em diversas propostas –, isto é, como procedimentos que detalham e prescrevem o que deve constituir o curso de uma ação, neste caso de leitura (SOLÉ, 2009, p. 73).

Tal percepção das estratégias como curso guiado é o que se pode observar, principalmente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, que fragmentam o processo de leitura, seguindo a ordem estabelecida pela proposta de Isabel Solé (2009): atividades para antes, durante e depois da leitura. Sendo assim, costuma-se ter uma lista extensa de questões antes mesmo do texto com a finalidade de “ativar” o que seria o conhecimento prévio do aluno, para prever as possibilidades do que será lido.

Em se tratando de leitura de textos fantásticos, que possuem elementos surpresas e reviravoltas na narrativa, estratégias de previsão ou constatação facilmente constroem um tipo de instrumento que “desmascara” o percurso das personagens antes mesmo de as ações ocorrerem. É uma ação metalinguística que prioriza um falar sobre, pensar sobre, explicitar sobre, antes mesmo da leitura do texto. A título de exemplo, trazemos um pequeno recorte de uma atividade de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa⁵, atualmente usado numa rede municipal do Pará.

Durante a leitura: Você vai ler na página seguinte uma lenda amazônica que conta de que maneira Bahira, o pajé do povo Kawahiwa, conseguiu levar o fogo para sua tribo. Ao ler o texto, sua tarefa será dizer se Bahira resolveu sozinho, sem a ajuda de ninguém, todos os problemas que surgiram (PEREIRA, BARROS E MARIZ, 2015, p. 15)

Notamos que já no enunciado da atividade de leitura é dada uma prévia de todo o enredo ou o acontecimento principal da lenda “Bahira” e, como esta seção se encontra anteriormente à lenda, antecipa ao aluno o que se esperar do que vai ocorrer durante a leitura. Esse tipo de introdução, que visa transformar os elementos da lenda em informações

⁵ Livro de Língua Portuguesa do 6º ano da Coleção “Universos Ensino Fundamental”, distribuído pelo PNLD 2017/2018/2019, da Edições SM.

manipuláveis, nos parece muito pouco favorável a atizar a curiosidade do aluno pelo universo mítico.

Em detrimento de se saber “o objetivo da leitura”, resolve-se entregar antecipadamente os elementos que constituem a história fantástica. A própria tarefa dada é estranha, já que a princípio não há relevância em se discutir se Bahira atuou sozinho ou se teve ajuda, mas sim em saber como ele obteve o fogo e como o transportou à aldeia.

Apresentamos um segundo exemplo. Temos as estratégias de leitura que estão localizadas antes do texto e que induz ao mesmo tipo de movimento no processo de leitura anteriormente observado:

No caderno, faça um quadro, como o que você vê abaixo. Durante a leitura do texto, você deve registrar, na coluna direita, de que forma o herói conseguiu solucionar cada problema. Veja no quadro os problemas que Bahira teve de resolver (PEREIRA, BARROS E MARIZ, 2015, p. 15).

Antecipando boa parte do enredo da lenda, as tarefas de preenchimento indicam todo o percurso que o protagonista Bahira irá fazer para solucionar um problema também já antecipado na seção “durante a leitura”, conforme podemos observar a seguir:

Quadro para preencher	
PROBLEMA	SOLUÇÃO
Como roubar o fogo do Urubu?	
Como fugir do Urubu após o roubo do fogo?	
Como ir de uma margem à outra do rio?	
Como transportar o fogo de uma margem à outra do rio para entrega-lo à tribo?	

Tabela 1: Atividade do livro didático

Em vez de dar pistas da lenda que provoquem no leitor curiosidade em conhecer o enredo integral do texto, ou simplesmente deixar que o aluno proceda à leitura sem ter que passar por esses prolegômenos, essa tarefa destrincha o movimento do principal personagem com os dilemas abordados na história, e ainda parecem conduzir o leitor a somente ler o texto com vista a preencher o quadro com as soluções que Bahira encontrou para cada dificuldade.

É possível, então, ressaltar uma forma técnica de lidar com o texto que intenta revelá-lo ao discente antes mesmo do contato com a própria lenda. Não podemos deixar de dizer que, ao fazer isso, a proposta também faz uma hipótese sobre o aluno a quem se destina, antevendo-o como sujeito incapaz de ler o texto sem o apoio de um conjunto de balizas.

Deste modo, salientamos que há uma quebra de expectativa do que seria a primeira impressão ao se ler o texto, pois as estratégias mecanizam o percurso da leitura, de forma a tornar óbvio aspectos considerados importantes na perspectiva do livro didático.

Nosso intuito, nesta pesquisa, não é analisar livros didáticos, mas nos baseamos neste breve recorte para demonstrar como a leitura concebida como técnica, tendo suporte na noção de estratégias de leitura, passa a burlar a própria definição de leitura como espaço no qual subjetividades são constituídas e significações podem ser atribuídas pelos leitores.

Se as “pistas” de tais estratégias já induzem à obviedade do texto, o que se verifica posteriormente é uma simples constatação do que foi definido antes. Retomando Larrosa (2002), isso configura um acúmulo de informações que nada tem de experiências que formam o sujeito.

Quando tais estratégias são tomadas como padrões para didatizar o ensino da leitura, o que era uma sugestão inicialmente se torna, também, uma prescrição, um molde fechado que formaria o leitor eficiente. Somente alcançaria o *status* ideal de leitura, aquele aluno que conseguisse passar por todas as etapas das estratégias.

Verificamos, assim, que o ensino de língua é substituído por ensino de estratégias de leitura, pois o que se quer é propiciar a manutenção de procedimentos que tornam a língua, de certa maneira, numa atividade previsível.

Trata-se de um “texto-pretexto”, mas piorado, pois apenas um fragmento será o pretexto, o resto pode ser abandonado [...] Até que poderíamos aceitar o argumento de que esse cotejamento um a um (um texto para uma habilidade) foi pensado para exemplificar com clareza cada habilidade, mas não é verdade, pois as avaliações seguem o mesmo padrão [...] Em nome da diversidade de gênero, do uso e da circulação social e da certeza de que o “item” está sendo contemplado, afere-se apenas um aspecto de cada texto (BELINTANE, 2013, p. 88-89).

Sendo assim, a necessidade de haver questões ou itens que recubram cada aspecto da abordagem escolhida, seja a dos gêneros – dentro de uma sequência didática – ou a das estratégias de leitura, retomam a ideia de leitura como um processo técnico que precisa ser manipulado em etapas para que a compreensão textual se realize.

À leitura tomada como técnica, que engessa a atividade linguística na tentativa de dominar todas as suas nuances, atribuímos a discussão desenvolvida no capítulo anterior, quando Razzo (2016) aponta como o sujeito construído na modernidade objetiva a manipulação de todos os segmentos da vida. A este “sujeito totalitário”, numa aproximação àquilo que buscamos tecer como crítica no ensino de língua, também caberia a responsabilidade de dominar, de forma totalmente consciente, todos os possíveis percursos da leitura.

Se, diante de abordagens tecnicistas da leitura, os alunos vistos como leitores eficientes são aqueles que identificam características estáveis de gêneros ou que guiam seu percurso de leitura de acordo com estratégias previamente definidas, é possível também associarmos tais sujeitos ao que Lewis (2005) aponta como sujeitos sem imaginação, “homens sem peito” que, em nome de um saber padronizado por intelectuais – no caso do ensino de língua, os documentos oficiais para o ensino, as propostas didáticas em voga como produto mercadológico, os parâmetros que norteiam o ensino/aprendizagem da língua materna –, agiriam por instinto, que se comportam segundo estímulos de um processo planejado para a leitura, sem mediação do “peito”.

É sob a ordem de dominar todas as práticas de leitura que o sujeito, tomado como ideal, é deslocado para uma posição de sujeito pragmático, que cumpre ações para fins utilitários, que responde, por exemplo, a estratégias de leitura que mecanizam o contato do aluno com o texto e regulam antecipadamente sua leitura ou, ao menos, suas respostas às demandas escolares sobre o texto dado a ler.

Nossa discussão não quer somente apontar que tais abordagens de leitura são novos tecnicismos no âmbito do ensino de língua materna, mas também procura demonstrar como essas abordagens se tornaram uma forma de padronização da língua.

No que tange à fantasia, os textos também passariam pelo mesmo processo de fragmentação, haja vista que as teorias e práticas veiculadas comandam o passo a passo da aprendizagem do discente. Em se tratando do texto literário, que carrega mais fortemente o recurso da fantasia, se perde a possibilidade de interpretações do texto. Tem-se, então, uma fantasia diferente daquela que procuramos articular: surge uma fantasia mecanizada, reduzida a técnica, para cumprir padrões e estratégias determinados.

A fantasia nos resgata do todo desencantado que nos propõe a civilização moderna. O fato é que cada vez mais as nossas crianças precisam ser estimuladas para o mundo da fantasia, não porque isso lhes garanta o ópio, mas exatamente pelo contrário. A entrada no mundo encantado vai proporcionar a convivência com o seu mundo de dentro, no qual guarda medos, anseios, desejos (CAVALCANTI, 2002, p. 53).

Dessa forma, “desencantados” ou sem imaginação proporcionada, teríamos sujeitos que agem somente para fins pragmáticos, acreditando que alcançariam assim a totalidade da vida. Distantes dos símbolos construídos pela fantasia, estes sujeitos acham-se sujeitos prontos, construídos de maneira plena, e não mais em processo de constituição.

Entretanto, Cavalcanti (2002, p. 54) nos lembra que a ausência é elemento que constitui o ser, é uma falta permanente, por isso “em nós existe um infinito a ser percorrido e desvelado”.

Como são escritos com uma força simbólica muito grande, a metáfora fica sendo o meio pelo qual o leitor poderá alcançar a dimensão máxima do estético. No conto de fadas, não é a mentira que é proposta em questão, mas a possibilidade de conduzir o leitor/ouvinte a experimentar outras existências. De identificar-se com as personagens retratadas nas narrativas. De chorar e sorrir. De odiar e amar com a mesma intensidade [...] Pois, todo bom menino já foi um lobo mau, como toda menina, também, alimentou com culpa o desejo de devorar e ser devorada. Mesmo quando adultos, muitas vezes o rapaz faz-se o lobo sedutor e a mocinha brinca de esconde-esconde (CAVALCANTI, 2002, p. 55-56).

São estas identificações que, num plano consciente ou não, engendrariam o leitor a constituir-se como um sujeito, permeado por singularidades e desejos. E é nesse cenário que as palavras se entrecruzam, a palavra do sujeito que lê, a palavra do autor que escreve, a palavra transfigurada nas personagens fantásticas: é a dimensão dialógica da linguagem que transcende a letra.

É por isso que Geraldi (2015) concebe a leitura como um encontro, um lugar no qual sujeitos dialogam, como um comprometimento com a palavra do outro. Para o autor, isso está muito além das dicotomias entre “formação técnica” e “formação humanística”, e visualiza um espaço de construção mútua entre professor, aluno e o texto.

A atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. *Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado [...] Focalizado na aprendizagem, o ensino não pode ter um planejamento inflexível [...] O conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso (GERALDI, 2015, p. 100-101, grifo nosso).*

Se, para repetir um modelo tecnicista de leitura, perdem-se aspectos importantes da leitura como espaço de subjetividade, teríamos então uma maneira superficial de relacionar-se com o outro, uma vez que os textos, as histórias fantásticas “não são somente nossas, mas já nos chegam interpretadas, liquidificadas (...) enlatadas para serem facilmente digeridas” (CAVALCANTI, 2002, p. 57). Para Cavalcanti (2002), esse leitor daria espaço à figura de um telespectador, que não interage com o texto, destituído da capacidade de interpretar amplamente.

Diante disso, nos cabe percorrer, nos capítulos que se seguem, propostas de leitura que utilizam textos fantásticos na tentativa de perceber como o lugar da fantasia tem sido construído, e de que maneira existe uma influência tecnicista da leitura vista sob a ótica das abordagens contemporâneas expostas neste capítulo.

3 METODOLOGIA

Certo dia, uma jovem mulher chamada Ariadne procura Dédalo para lhe pedir ajuda. O rei Minos está bravo com Teseu, um grande amigo dela, e vai mandá-lo ao labirinto. Ariadne está preocupada com Teseu e quer que Dédalo o ajude. Dédalo entrega a Ariadne um novelo de lã.

– Dê isto a Teseu. – diz ele. – Com esse novelo de lã, ele poderá escapar do labirinto. Ao entrar lá, ele terá de seguir o fio para voltar à porta com segurança (FISH, 2016, p. 11).

Como forma de punir possíveis ameaças a seu governo, o rei da ilha de Creta, Minos, mantinha a prática de lançar seus inimigos ao labirinto no qual habitava a criatura mais temida da ilha: o Minotauro. Nesse conhecido mito grego, o Minotauro, que era metade homem e metade touro – originado por um castigo dado pelo deus Poseidon ao rei –, devorava as pessoas para poder sobreviver, já que se encontrava aprisionado no labirinto que Dédalo, um grande engenheiro ateniense, havia construído sob as ordens do rei. Ao confrontar Minos, o jovem Teseu foi auxiliado por Dédalo a sair daquela prisão: um novelo de lã que marcou todo o percurso do jovem no labirinto, evitando assim que se perdesse e fosse devorado pelo Minotauro. Além de conseguir escapar, Teseu ainda matou a criatura mitológica, abalando então um dos principais meios de poder que Minos exercia. Logo, o novelo de lã foi a solução que guiou Teseu a um destino vitorioso.

Da mesma forma, necessitamos de um “novelo de lã” que conduza o percurso da nossa pesquisa, com o propósito de entender os passos que precisam ser dados no “labirinto” que a pesquisa dispõe, para que cheguemos “à saída com segurança”. Este capítulo cumpre tal papel, apresentando os caminhos da pesquisa e a metodologia da referida investigação.

3.1 Os labirintos da pesquisa

Para discutir como as atuais propostas de leitura por meio de textos fantásticos têm sido estruturadas em torno de um núcleo tecnicista, nosso primeiro intuito foi o de analisar o livro didático de Língua Portuguesa. Consideramos, porém, que pesquisas sobre livros didáticos que adotam um tom crítico em relação à perspectiva assumida por esses materiais são muito numerosas e, ao mesmo tempo, têm pouco efeito no sentido de propiciar alternativas a elas.

Em virtude dessa percepção, nosso foco se voltou a produções acadêmicas que apresentam propostas de “intervenção em sala de aula”, por entendermos que trabalhos dessa natureza, em tese, resultam de uma reflexão livre sobre problemas do ensino e representam aquilo que, no âmbito da pesquisa em Educação, se considera um tratamento adequado dos objetos de ensino.

O propósito inicialmente foi analisar dissertações de mestrado defendidas no programa ao qual somos vinculados, o Programa de Pós-Graduação em Letras, que tematizassem o ensino da leitura em textos de fantasia. Uma primeira busca por essas produções foi feita no site do Repositório Institucional da UFPA⁶, no qual as dissertações e teses de pós-graduações da universidade são publicadas.

Orientamos a pesquisa por meio das palavras-chave “ensino da leitura”, “textos fantásticos” e “fantasia”, porém, das mais de 300 publicações digitalizadas, apenas seis dissertações foram encontradas dentro desse recorte temático. Essas dissertações tratavam sobre o ensino de leitura e de produção escrita utilizando contos, tirinhas e lendas, com intervenções no ensino fundamental. Há um percurso no que tange à estrutura da proposta, aplicação e os resultados obtidos dessas intervenções. No entanto, consideramos que era um *corpus* muito pequeno para desenvolvermos uma análise ou mesmo para termos uma noção mais geral de como as propostas de leitura vêm sendo estruturadas.

Na intenção de encontrar uma maior quantidade de dados que estivessem relacionados ao nosso problema de investigação, passamos a considerar em nosso escopo os trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, o PROFLETRAS, uma vez que estes se dão como propostas de ensino/aprendizagem no contexto escolar, geralmente dentro de uma perspectiva de “pesquisa-ação” ou “estudo de caso”. Sendo oferta de um plano nacional, o PROFLETRAS é um curso presencial que mantém articulação com Instituições de Ensino Superior, reunindo atualmente 42 universidades públicas de todas as cinco regiões do Brasil. Essa formação superior foi lançada no ano de 2013, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PROFLETRAS⁷ é o Mestrado Profissional que objetiva capacitar professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental da rede pública, declaradamente a fim de auxiliar para um melhor desempenho no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos discentes. Além disso, o programa tem duas importantes diretrizes para a pesquisa do trabalho final: primeiro, a pesquisa deve ser de caráter “interventivo”, tomando como objeto a realidade escolar no que tange ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa; segundo, a pesquisa, além de uma “intervenção”, também deve ter uma dimensão teórica. Esse próprio formato já é objeto atual de discussão em trabalhos que observam a formação docente.

⁶ <http://repositorio.ufpa.br/jspui/>, acessado em 19 de junho de 2018.

⁷ Essas informações podem ser encontradas no site: <http://www.profletras.ufrn.br/>

Consideramos, então, que o PROFLETRAS seria um contexto mais profícuo para a coleta dos dados de nosso *corpus* por duas razões: a) primeiro, porque localizamos uma maior quantidade de trabalhos nos quais se desenvolvem propostas concretas de ensino de leitura baseadas em textos fantásticos; b) porque, além disso, por sua natureza e escopo, o próprio programa representa uma visão que o Estado promulga a respeito da qualificação docente para atuar no Ensino Fundamental. Entendemos, portanto, que os dados com os quais trabalhamos nesta pesquisa consistem em uma amostra daquilo que, no campo do ensino da língua materna no Brasil, pode ser considerado o que há de mais avançado.

3.2 O novo de lâ

Pesquisamos novamente no site do Repositório Institucional da UFPA pelas mesmas palavras-chave usadas anteriormente e, com base em nosso recorte temático e dentre os mais de 30 trabalhos disponíveis no site, encontramos 14 dissertações, publicadas entre 2015 e 2016 na referida instituição. Conseguimos um *corpus* bastante considerável se comparado ao de antes. Partimos, assim, para a leitura dessas dissertações.

Em caráter exploratório, lemos os resumos das dissertações coletadas com a finalidade de saber quais eram os principais objetivos das pesquisas, que tipos de propostas faziam para o ensino e quais teorias foram tomadas como base para o trabalho. Observando essas informações, pudemos visualizar o que se tem produzido no âmbito do PROFLETRAS, de maneira geral, no tange ao ensino da leitura.

No âmbito dessas 14 dissertações, muitas utilizaram uma base teórico-metodológica semelhante, que reflete fortemente os pilares da proposta dos PCN. As bases mais usadas foram a proposta de ensino dos gêneros discursivos, o procedimento das sequências didáticas, o conceito de estratégias de leitura e a noção de letramento literário.

A noção de interacionismo ou dialogismo, gerada no Círculo de Bakhtin, é encontrada em alguns trabalhos via autores da didática das línguas como Schneuwly, Dolz et al (2004) e outros, e também fundamentada nos estudos de Geraldi (1997; 2011; 2015). A proposta de ensino por sequências didáticas, originária em Schneuwly, Dolz et al (2004) e outros, se encontra em alguns trabalhos e é também articulada com propostas de Lopes-Rossi (2008) e Menegassi (1995), que discutem a noção de “responsividade”.

O conceito de letramento, embasado em Magda Soares (1986; 1998) ou Ângela Kleiman (2000; 2013), também é usado em algumas dissertações e, no que tange especificamente ao letramento literário, encontram-se com recorrência menções aos estudos

de Rildo Cosson (2014). Uma concepção cognitivista de leitura, concebida por Isabel Solé (2009), também é desenvolvida em alguns textos. Destacamos, ainda, o aparecimento de correntes teóricas que fogem desse âmbito citado anteriormente, como uma discussão teórica sobre as concepções de metáfora baseada em Lakoff e Johnson (2002) e Lakoff e Turner (1989), o desenvolvimento de questões de oralidade com base em Belintane (2008; 2013) e Claudia Riolfi (2008), uma discussão sobre leitura e literatura fundamentada em Antônio Candido (1980), Márcia Abreu (2006) e Marisa Lajolo (2005), e algumas noções de texto, escrita e reescrita, e uma vertente que trata sobre o mito e a figura do herói, baseada em Joseph Campbell (2002; 2003) numa articulação com o ensino de leitura e escrita em sala de aula.

Os textos escolhidos por esses trabalhos para intervenção em sala de aula variam entre notícias, memórias literárias, fábulas, contos populares, poemas, autobiografias, mitos, charges, reportagens, artigos de opinião e crônicas.

Nosso novelo de lã havia começado a se desenrolar. As pesquisas acadêmicas do PROFLETRAS compunham o quadro geral dos modelos oficializados para composição do trabalho docente na escola, assim como das expectativas acerca da aprendizagem dos alunos.

Selecionamos as dissertações para análise de acordo com os seguintes critérios: a pesquisa deveria tematizar explicitamente a prática da leitura na escola; assim como deveria se utilizar de um texto ou gênero que entendêssemos pertencer ao ramo da fantasia, partindo dos pressupostos teóricos que articulamos do que seria um “reino encantado” e a composição deste.

Considerando esses critérios fundamentais, em meio a propostas focadas no estudo de variados textos já mencionados, selecionamos para uma leitura intensiva as pesquisas que se voltavam para a fábula e o mito, que são narrativas marcadas por personagens fantásticas que agem no interior de um mundo encantado, nos remetendo à construção imaginativa que, para Tolkien (2013), transfigura o mundo real num mundo completamente diferente – o mundo secundário –, mas que possui um alicerce no mundo primário.

Dessa forma, escolhemos 2 dissertações como dados para uma análise detalhada. Escolhidos entre 14 trabalhos, esse recorte nos mostrou um sinal bastante considerável acerca das perspectivas de estudos na universidade que pensam no ensino da leitura.

Como a necessidade de desenvolver um projeto para a escola se encontra nas diretrizes do PROFLETRAS, parece-nos que tomar os modelos oficiais para o ensino de língua materna é tornar relevante a pesquisa, pois se aceita o que é convencionalizado como a melhor estratégia ou melhor instrumento para ensinar e aprender.

Nosso passo seguinte foi o de ler integralmente as duas dissertações produzidas pelos professores cursistas do programa, compreender a “abordagem teórico-metodológica” escolhida para a pesquisa e analisar a “proposta de intervenção” apresentada no trabalho.

Partimos da hipótese de que é possível encontrar um processo de “tecnicização” da leitura nessas propostas, sustentado em elementos teóricos vinculados às perspectivas promulgadas em documentos oficiais, como os PCN. Procuramos observar se essa hipótese se confirmava nas dissertações, isto é, se esses trabalhos testemunham em favor de uma abordagem da leitura como técnica, ainda que declarem adesão a perspectivas que negam ou se opõem ao tecnicismo, e mesmo que tenham optado por textos fantásticos como suporte do trabalho, o que nos ajuda a visualizar o espaço que a fantasia ocupa nessa concepção de leitura contemporânea. Depois da leitura, pudemos observar quais mecanismos são assumidos pelos autores, o que nos permitiu verificar se as hipóteses levantadas por nossa investigação foram ou não comprovadas.

Nossa análise será estruturada, primeiramente, na descrição geral das dissertações no que diz respeito a objetivos, base teórico-metodológica, construção de propostas e intervenção em sala de aula. Durante a descrição dos passos das pesquisas, retomamos as questões defendidas em nossa pesquisa sobre leitura e fantasia, na tentativa de associarmos as análises às hipóteses sugeridas em nossa investigação.

Por último, organizaremos, em tópicos, os principais conceitos ou movimentos que as propostas das dissertações constroem para reafirmar o que constitui as metodologias assumidas como um modelo de ensino, comprovando assim a abordagem vigente do que intitulamos em nossa pesquisa de *pedagogia de previsível*.

4 ANÁLISE DE DADOS

Com certeza Smaug parecia estar em um sono profundo, quase morto e apagado, quase sem roncar, apenas com um bafejo de vapor invisível, quando Bilbo espiou mais uma vez da entrada. Estava prestes a entrar no salão quando percebeu o brilho tênue, repentino e perscrutador de um raio vermelho por baixo da pálpebra do olho esquerdo de Smaug. Ele apenas fingia dormir! Estava vigiando a entrada do túnel! Depressa Bilbo recuou e abençoou a sorte de ter o anel. Então Smaug falou.

– Bem, ladrão! Posso sentir seu cheiro e seu ar. Ouço a sua respiração. Venha! Sirva-se de novo, tem muito e de sobra!

Mas Bilbo não era tão ignorante em matéria de dragões a ponto de fazer isso e, se Smaug esperava que ele chegasse mais perto com tanta facilidade, ficou desapontado. – Não, obrigado, ó, Smaug, o Tremendo! – retrucou ele. – Não vim por causa de presentes. Eu só queria dar uma olhada e ver se você é realmente grande como dizem as histórias. Eu não acreditava nelas (TOLKIEN, 2014, p. 216-217).

Depois de ter iniciado uma jornada inesperada, ao lado de um grupo de anões guerreiros e de um mago, o hobbit Bilbo Bolseiro, que morava na pacata região do Condado, desbravou ambientes antes desconhecidos por ele para chegar finalmente ao lugar no qual se encontrava o tesouro de herança de Thorin Escudo de Carvalho, o líder dos anões: o salão da Montanha Solitária. Lá, o poderoso dragão Smaug vigiava o tesouro que tomara à força muitos anos antes, e Bilbo teve a missão de verificar se o tesouro ainda estava no mesmo lugar, passando pelos túneis apertados e escuros da montanha.

Ao se deparar com o dragão, o hobbit precisou ser muito esperto para lidar com a criatura, a fim de que não fosse exterminado com fogo no mesmo instante. Depois de uma conversa mais do que forçada e, enquanto fugia do dragão furioso, o hobbit teve um rápido momento a sós com o tesouro e pegou escondido a pedra Arken, uma joia importantíssima para Thorin, que reluzia fortemente no meio do salão. Naquele momento foi tudo o que Bilbo Bolseiro pode recuperar do tesouro. Mais tarde, Smaug seria derrotado, dando assim livre acesso a toda aquela fortuna guardada no salão e, enfim, os anões puderam exercer poder e autoridade sob a Montanha Solitária.

Assim como o sr. Bolseiro, chegamos também ao salão principal da montanha e o nosso “tesouro” – os dados coletados – precisa ser analisado. Porém, é necessário antes saber lidar com o “dragão” do processo de análise para, então, podermos tocar na recompensa prometida. Neste capítulo, portanto, trataremos da análise dos dados de nossa investigação, levando em consideração aspectos gerais das dissertações que formam nosso *corpus* e, principalmente, a proposta de intervenção estruturada e aplicada no contexto de sala de aula.

4.1 A primeira parte do tesouro

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, destacamos, mais uma vez, que partimos de critérios definidos para escolher os textos do PROFLETRAS que iríamos analisar. Era necessário que as pesquisas tratassem sobre o ensino da leitura na escola e que abordassem algum texto do ramo da fantasia.

Selecionamos, então, duas dissertações que atendiam a nossos critérios. A partir deste momento, nos deteremos em analisar a dissertação 1 (D1), que se estrutura pelos seguintes pontos:

DISSERTAÇÃO	ANO	OBJETIVOS DA PESQUISA	BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA
D1	2016	Propiciar uma resposta mais ativa dos alunos, durante as atividades sobre o gênero fábula, para formar leitores críticos.	Gêneros discursivos Estratégias de leitura Responsividade

Tabela 2: Dados gerais sobre a dissertação 1 (D1)

Iremos nos remeter a quem escreveu a referida dissertação como “pesquisadora”, sem identificar diretamente a autoria do trabalho, uma vez que esse aspecto é indiferente à análise que pretendemos. Além disso, nosso intuito não será o de explicar todas as partes estruturais do texto, pois nossa análise terá dois focos. Primeiramente, comentaremos os objetivos da pesquisa e verificaremos em quais noções teórico-metodológicas se baseia a dissertação, de maneira a nos situar no contexto geral do que foi produzido.

Num segundo momento, passaremos a falar especificamente dos capítulos “metodologia” e “proposta de intervenção”, pois são as partes do texto nas quais a pesquisadora delimita o passo a passo de sua proposta de leitura e justifica os modos de usá-la na intervenção em sala de aula.

Não nos deteremos em comentar o capítulo dos resultados da intervenção, pois a pesquisadora analisa a produção escrita dos alunos a partir de perguntas feitas nas aulas e a escrita não é nosso enfoque de discussão, já que o nosso intuito é observar as propostas de leitura e em como são estruturadas. Ademais, entendemos que verificar detalhadamente os efeitos das propostas na aprendizagem dos alunos não cabe à discussão levantada, ainda que referenciemos algumas situações específicas comentadas pelos autores dos trabalhos no capítulo metodológico e no de intervenção.

4.1.1 A concepção de leitura em D1

Nos capítulos teóricos, que se dividem em três, a priori, a pesquisadora delinea uma discussão acerca da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, e ressalta a vertente dos gêneros discursivos como base ao campo do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Posteriormente, ela salienta concepções de leitura e de leitor crítico, e considera as estratégias de leitura, propostas por Isabel Solé (1998), como mecanismos que norteiam a prática efetiva da leitura, prática esta capaz de formar “leitores críticos”, segundo a perspectiva da pesquisadora, que também se embasa em categorias de análise de Menegassi (2005).

Em se tratando da noção de “leitor crítico”, a pesquisadora destaca a noção de “responsividade”, de acordo com estudos de Menegassi (2005), que seria um aspecto essencial no ensino/aprendizagem da leitura. Para esse autor, a responsividade, que é um conceito inicialmente encontrado em Bakhtin/Volochínov (2009), corresponde a certos estímulos por meio de perguntas ou tarefas feitas pelo professor que auxiliam o aluno a responder com precisão a partir do que foi lido ou comentado sobre um dado texto. Diante da “ativação dos conhecimentos prévios” acerca do texto ou de sua temática, o aluno poderia articular melhor uma criticidade em sua leitura, a qual é conduzida por perguntas previamente estabelecidas.

Nessa abordagem, ser “responsivo”, então, é ser um leitor crítico, eficiente, que por sua vez corresponde, de forma esperada, aos estímulos específicos produzidos pelo professor, na forma de perguntas ou debates propostos à turma.

Observemos alguns trechos que tratam sobre esses aspectos teóricos levantados em D1:

(1) Além da motivação, há também a *ativação* dos conhecimentos prévios que, segundo Solé (1998), é um dos *procedimentos* de suma importância no ato de leitura, visto que, por meio dela, os docentes são levados a perceber o que os alunos já sabem sobre a temática dos textos. *Nesse momento*, também é necessário “dar alguma explicação geral sobre o que será lido” (SOLÉ, 1998, p. 105), de maneira que eles consigam identificar a temática do texto e possam perceber aspectos essenciais à compreensão geral. Outra possibilidade de ativação de conhecimentos prévios seria “incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema” (SOLÉ, 1998, p. 106) (p. 65, *grifo nosso*).

(2) *Depois* que o leitor seleciona as informações que considera mais eficaz aos interesses da leitura, *passa a* utilizar outra *estratégia* para se apropriar dos sentidos do texto, a antecipação. Essa estratégia trata-se de “predições que o leitor constrói sobre o texto que está lendo” (MENEGASSI, 2005, p. 80) (p. 61, *grifo nosso*).

Em todos estes trechos, podemos observar uma noção procedimental de leitura que a base teórica adotada pela pesquisadora estabelece, isto é, uma abordagem de leitura que

define passos, etapas ou fases que necessitam ser seguidos pelo aluno – expressões como “nesse momento”, “depois” e “passa a” imprimem essa noção indicam isso –, assim como pelo docente na elaboração didática, a fim de formar o que seria, dentro de tal perspectiva, um leitor crítico.

Pode-se observar que essa percepção procedimental resulta de um movimento epistemológico único, que se repete: a “tradução” de um conceito que inicialmente descreve um aspecto da linguagem (“ativação de conhecimentos prévios”, “responsividade”) em um procedimento didático específico. O resíduo dessa operação é que, o que inicialmente é visto como característica intrínseca da linguagem, passa a ser visto como uma “habilidade” cuja existência depende de uma ação de ensino (só seria “responsivo” o aluno que é submetido a essa didática, só haveria “ativação de conhecimento prévio” se houver uma pergunta do professor, e assim por diante).

No terceiro e último capítulo teórico, a pesquisadora define um estudo histórico sobre o “gênero fábula”, dando ênfase à produção, características e definições do que seria esse gênero. Além disso, a pesquisadora comenta sobre o livro de fábulas de Monteiro Lobato, o qual foi escolhido para fazer parte da “proposta de leitura dialógica na escola” e que compõe a intervenção da pesquisa.

Numa articulação do “gênero fábula” com o ensino das estratégias de leitura em sala de aula, a pesquisadora discute certos aspectos do que supõe ser a leitura desse tipo de texto, conforme exposto nos trechos a seguir:

Ao escolher um livro de fábula, por exemplo, *o leitor seleciona* as suas primeiras leituras após ler o sumário e, em seguida, *escolhe* as fábulas que mais lhe agradou ou que está de acordo com seus objetivos. Já, *durante a leitura*, *essa seleção estará* de acordo com os *objetivos do leitor* e as finalidades do gênero lido. Na fábula, as *escolhas estarão direcionadas à moral* e às críticas ao comportamento humano diante dos problemas sociais envolvidos na trama do texto. *Cabe ao leitor selecionar* os elementos figurativos que estão de acordo com *esses objetivos* para que ele possa desvendar os sentidos do texto. Esse *processo* é uma forma *eficaz* de escolha de textos e de informações para que o *leitor selecione* o que lhe seja *relevante* de acordo com o objetivo de sua leitura (p. 61, *grifo nosso*).

Esse recorte apresenta um movimento que, segundo a pesquisadora, todo leitor deveria adotar como maneira de normatizar sua interação com o próprio texto: ler o sumário, escolher o que lhe agrada, ler a fábula para saber lições moralizantes, etc. Somente seguindo esse passo a passo é que o aluno poderia “desvendar os sentidos do texto”, o que o ajudaria a selecionar o que é relevante para seu foco de leitura.

Essa forma de descrever o suposto percurso do leitor consiste, para nós, numa “idealização” da leitura – a ideia de que todo leitor lê ou deveria ler dessa forma. Assim, confundem-se os objetivos do leitor com os objetivos de quem propõe o modelo que é, no caso, a própria pesquisadora.

O resultado dessa perspectiva pode ser o de descartar, por exemplo, outras associações entre textos que a fábula também poderia dispor – o que está mais ligado a uma interpretação não revelada de forma consciente –, ao mesmo tempo em que também descarta outras maneiras de lidar com os textos, como escolher ler por causa de uma imagem interessante, por ser um texto mais curto, por conter ali uma personagem que chama atenção, por ter um título inusitado, conhecido ou até desconhecido, entre outras motivações possíveis.

Anteriormente vimos, nas posições de autores como Bettelheim (2015), Belintane (2013) e Lima (2006), que esse aspecto “associativo” da leitura é precisamente o que pode capturar o interesse do leitor. Mais do que uma explicação puramente objetiva, as associações se dão considerando também os aspectos da subjetividade de quem lê – desejos e singularidades –, já que existe uma memória de “entre-textos” sendo construída no percurso do próprio sujeito.

Sendo assim, determinar as atitudes do leitor diante do texto aparece como uma forma de ruptura de associações significativas que o mundo fantástico poderia propor ao discente. A nosso ver, a noção fantasia seria desconstruída em detrimento de objetivos taxativos que precisam ser cumpridos pelo leitor – “leia assim”, “escolha tal coisa”, “procure por tal elemento” em vez de simplesmente “leia”. Nesse cenário, ler enquanto trabalho de fantasia não cumpre nenhum objetivo, não tem uma função específica. Isso significa que a interação com o texto dita correta, do ponto de vista da teoria adotada em D1, só ocorrerá quando a forma normatizada for obedecida.

Há um direcionamento da leitura a um movimento esperado do aluno que aponta para o “ideal” de aprendiz, tomado como objetivo dessa base teórico-metodológica. A norma, então, é mostrada pela pesquisadora como este ideal, esgotando outros diferentes perfis de leitores, ou mesmo outros objetivos de leitura de uma fábula (para parodiar, para apreender um modelo de narrativa, etc.) para lidar com o texto. Esse efeito é produzido por certos recursos “retóricos” como “o leitor” e “o aluno” que fazem referência a um sujeito “universal”, reafirmando a noção de idealizar o sujeito durante a atividade de leitura.

Destacamos também expressões como “o leitor seleciona” e “o leitor escolhe” nas quais há um uso do tempo presente que reforça uma referência universal, na medida em que se considera que o discente agiria da forma prevista ou mesmo que essa forma de agir não

corresponde a um trabalho de leitura, e sim a uma definição da própria leitura. Trata-se, portanto, de uma idealização que se transforma em previsão. Sobre essa previsão, trechos como “essa seleção estará” e “as escolhas estarão” significam um futuro como decorrência lógica, no sentido de que, se um passo “x” for seguido pelo aluno ou se uma dada etapa for cumprida, os próximos passos caminharão para um resultado pré-estabelecido.

Enquanto escreve a forma como esse “aluno abstrato” deve lidar com as informações textuais, a pesquisadora normatiza cada passo a fim de que as estratégias de leitura escolhidas tenham uma resposta eficiente, e ainda enfatiza o comportamento prescrito como sinal de avanço nas etapas da leitura, conforme notamos a seguir:

Durante a leitura, o leitor terá a oportunidade de esclarecer dúvidas que ainda não foram comprovadas na etapa anterior (...) Nesse processo, o leitor faz o resumo de ideias, ou seja, ele organiza os principais sentidos e opiniões encontradas no texto e passa a confirmar as suas hipóteses. Essa etapa é muito importante para compreensão e posterior verificação de aspectos relevantes do corpo textual (...) Em seguida, o leitor realiza a avaliação do caminho percorrido, no qual perceberá se as estratégias que usou possibilita a compreensão do texto ou não. Feito isso, o leitor passará a “construir novas predições, a partir da comprovação ou não, readequando seus objetivos” (MENEGASSI, 2005, p. 94) (p. 68, grifo nosso).

Chama-nos atenção, nesta passagem, a sequência de verbos, no presente ou no futuro, que designam as ações do leitor durante o ato de ler. Vê-se que o emprego dessas estratégias produz um efeito que é o de medir as ações do que seria um “sujeito universal”, que produziria respostas coerentes com esse processo fragmentado da leitura.

Há, assim, mais destaque ao cumprimento das etapas do que à possibilidade de o discente movimentar-se com uma maior “liberdade”, no que tange a uma construção singular de sentidos a partir do próprio texto. Um caminho mais singular, nesse caso, acaba sendo ocultado em nome de tal universalização do sujeito em cada procedimento; com isso, a noção de atividade linguística como trabalho, como um ato produtivo e único, perde espaço para atender a uma noção mais sistematizada e fechada, a qual pode ser repetida em cada fase de um processo segmentado da leitura.

Há, ainda, uma ênfase da pesquisadora em dar todas as informações ao aluno acerca do texto e de seu contexto, pois se acredita que somente assim ele poderá ser um leitor crítico e reflexivo durante as aulas. Em outras palavras, existe um maior realce em mobilizar o chamado “conhecimento prévio” do que ao próprio trabalho da leitura, aos conhecimentos que possam ser adquiridos na leitura em si.

Em D1, o aluno que se apropria desses movimentos fragmentados durante a realização das tarefas é aquele capaz de criticar e refletir, o que sugere a idealização de um perfil de

discente que responde e comenta sobre variados assuntos, que trata as informações que chegam até ele de maneira racionalizada – sempre de acordo com as explicações e contextos fornecidos. Parece-nos que acumular informações para responder a uma série de perguntas antes, durante ou depois da leitura do texto, é a medida de avaliação de tal “responsividade” como sinal de uma leitura crítica.

Tal homogeneização das respostas dos alunos, durante as atividades, pode ser percebida na ideia da “antecipação” contida na proposta, que objetiva tornar mais previsível o trabalho do professor e a resposta do aluno, a partir do que seria a “ativação dos conhecimentos prévios”. Observemos o recorte abaixo:

Ao desvendar essas pistas discursivas, o aluno/leitor também se apropria da cultura do passado e do presente, pois, ao tomar conhecimento, passará a compreender muitos costumes populares que estão e estiveram contidos nesse tipo de narrativa. Assim, o leitor poderá questionar os valores neles implícitos por meio das mudanças dos contextos históricos em que se deu a produção do discurso. Nessa ocasião, o discente poderá verificar que valores tinham as pessoas que viveram em determinados épocas e hoje, quais as intenções do enunciador e confrontar essas ideias com as atuais (p. 76, grifo nosso).

Num movimento de “dar conhecimento” sobre o contexto das fábulas, a pesquisadora ressalta que as informações levadas às aulas dariam condições suficientes para uma reflexão mais eficiente acerca de valores contidos nas histórias. Supõe-se, assim, que o aluno poderia “compreender” costumes e “questionar” os valores presentes nas narrativas, embora em nenhum momento se esclareça em que consistiria esse questionamento. Como o termo usado na sequência é “verificar”, pode-se entender que a “compreensão” e o “questionamento” referidos antes se referem à construção, pelo aluno, dos mesmos sentidos que o professor já atribui ao texto.

Deste modo, o aluno que dominasse tais informações saberia responder, de maneira ideal, às estratégias que estruturam a leitura prevista pelo docente e, com isso, formaria opiniões sobre as fábulas que corresponderiam, fundamentalmente, às opiniões que o professor tem sobre essas mesmas fábulas – e que são a própria razão da escolha delas para o trabalho em sala.

Observamos, com isso, que o aluno ou leitor crítico, diante de tal perspectiva, é o que manifesta “opiniões” sobre o texto, o que possui um número grande de informações para comprovar as expectativas geradas por esse modelo didático, o qual incita uma resposta rápida e imediata com relação ao texto, e, sobretudo, é o aluno que explicita, por meio de suas respostas, um determinado percurso de interpretação.

Podemos dizer que, nessa perspectiva, a “experiência” da leitura é substituída pelo acúmulo de “informações” ou “opiniões” sobre algo, numa convergência àquilo que Larrosa (2002) comenta: não é a experiência em si, mas um saber sobre a experiência. A experiência aqui parece atrelada mais ao cumprimento de etapas da leitura.

Portanto, *a leitura das fábulas* na obra de Monteiro Lobato *poderá possibilitar* ao aluno/leitor uma visão de *leitura participativa e mais crítica* da realidade, pois a obra, por seu caráter metalinguístico, na qual os personagens discutem os assuntos presentes na narrativa, desperta uma *leitura ativa* e levam o leitor a adentrar no mundo encantado do Sítio do Picapau Amarelo e associá-lo ao mundo real e aos problemas sociais em busca de compreendê-lo um pouco mais ou até mesmo envolver-se como um sujeito modificador da realidade. Por esse motivo, o leitor deixa de ser um mero observador dos fatos durante a leitura, ou seja, um sujeito passivo e passa a dialogar com o texto (p. 86-87, *grifo nosso*).

A escolha pelo livro de Monteiro Lobato se deu sob a perspectiva de tornar o leitor mais “ativo” em sua leitura. Para a pesquisadora, a fábula permitiria uma visão crítica acerca do mundo real, já que, graças a uma característica dela (a metalinguagem), o aluno deixaria de ser um sujeito passivo para tornar-se ativo, mediante interpretações realizadas durante a leitura. Essa “postura ativa” aparece quando o discente diz o que acha do texto, o que considera relevante, e o que pode ser retirado como lição, o que nos permite entender que “ações ativas” estariam mais voltadas a respostas totalmente conscientes e racionalizadas do que se entendeu de uma leitura.

Observa-se que a origem de todos os comportamentos “ativos” esperados do leitor são atribuídos, pela pesquisadora, não ao próprio leitor, mas a um efeito produzido sobre ele pelo texto, o que nos parece mais próximo do sentido de “passividade”. Para nós, essa noção peculiar de “atividade” justifica o motivo de ser produzida uma lista de perguntas que possui o propósito de administrar previamente as respostas “ativas” que do aluno são esperadas.

A própria pesquisadora, ao escolher trabalhar com a obra de Monteiro Lobato, pode estar se mostrando como uma leitura “passiva”, uma vez que sua escolha incide sobre um autor cujo prestígio a exime da necessidade de sustentar mais solidamente algumas de suas previsões sobre o efeito da leitura no aluno – não é necessário, por exemplo, alongar-se sustentando a tese de que os textos de Monteiro Lobato sejam de qualidade ou possam favorecer a criticidade, pois essa já é a forma como esse autor é visto por uma determinada comunidade.

Em suma, até este momento notamos que, na aparente tentativa de mapear um percurso ideal do leitor, por meio de ações racionalizadas e manipuláveis, os mecanismos de leitura são divididos em etapas que fragmentam a interação do aluno com o texto em ações mais pontuais

– a saber, o que o leitor pode relacionar ao título do texto, em que tipo de situação comunicativa o texto circula, o que se pode prever acerca da conclusão do texto, etc. Isso parece ser feito para que o aluno possa exaurir todos os sentidos possíveis do texto.

Visa-se, então, um domínio “completo” do próprio texto, ao mesmo tempo em que é proposto o domínio do percurso da leitura do discente. A partir disso, podemos até recordar acerca do domínio do “sujeito totalitário”, enfatizado por Razzo (2016), que intenta manipular todas as suas próprias ações. Assim, dominando-se os sentidos do texto, também seriam dominadas todas as possibilidades de sua interpretação.

Podemos supor que essa antecipação do percurso do leitor é, em parte, efeito da necessidade da pesquisadora de mostrar seu próprio domínio das teorias que toma como base para a construção de sua proposta de intervenção. O problema é que um “modelo analítico” da leitura, que divide o processo em etapas para explicar abstratamente como ele se desenrola, corre o risco de transformar-se em um modelo fragmentário de práticas de leitura.

Enfatizamos também que há uma priorização do ensino de procedimentos em detrimento da própria prática da leitura. Mais do que ler, estuda-se o texto, fala-se sobre ele e se executam tarefas periféricas. Isso nos remete, então, a uma forma de ensinar metalinguagem, com base na discussão de Geraldi (2011), que seria uma descrição segmentada de traços ou passos que precisam ser seguidos dentro dessa abordagem da leitura.

De maneira geral, assume-se um modelo teórico de leitura, que serve para descrição de leituras concretamente realizadas, que passa a funcionar como ideal para leituras futuras, tornando-se, a partir disso, um modelo padronizador de ações.

4.1.2 A proposta de leitura de D1

Nossa atenção agora se voltará aos capítulos “metodologia” e “proposta de intervenção”.

Baseando-se na ideia da “pesquisa-ação”, a abordagem interventiva de D1 teve como foco de aplicação a sala de aula, em cumprimento às diretrizes que orientam a produção científica no âmbito do PROFLETRAS.

A proposta da referida intervenção foi realizada durante 2 meses e 5 dias, no fim do primeiro semestre letivo de 2016, numa escola da rede pública de Belém, no estado do Pará, que se situa em área periférica e que, segundo a pesquisadora, é marcada pela violência. Por estar em fim de semestre, ela utilizou a proposta como avaliação dos discentes na disciplina

de Língua Portuguesa, pois também era docente regular na turma escolhida, de 9º ano, composta por 28 alunos.

A intervenção deu-se em 15 encontros semanais e cada encontro preenchia o tempo de 5 aulas, contabilizando uma carga horária de 45 horas/aula ao todo. A coleta de dados e de materiais de sala de aula ocorreu por meio de gravação de vídeos e áudios, assim como de registros escritos das aulas que a pesquisadora ministrou à turma. Apesar das dificuldades encontradas com relação à má estrutura da escola e também ao comportamento dos alunos, a pesquisadora salienta que as etapas da intervenção tiveram êxito.

A proposta levada para essa turma surgiu como resultado de uma oficina produzida numa disciplina, que faz parte da grade curricular do curso do PROFLETRAS. Por conta disso, as bases teórico-metodológicas escolhidas para tal intervenção surgiram das aulas ministradas na universidade.

Com relação às fábulas utilizadas na intervenção, grande parte veio do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato. Autores como Esopo e La Fontaine também tiveram seus textos lidos pelos alunos, mas com menor frequência.

A proposta delimitou 10 etapas ou fases que precisavam ser cumpridas, com o propósito de promover a responsividade dos alunos no que tange à leitura. Essas etapas indicam as atividades que seriam realizadas nas aulas, os objetivos das tarefas e a quantidade de aulas reservada para isso.

Conforme já mencionado, a proposta explorou o “gênero fábula” durante quase 3 meses, um longo período de estudo que se deteve em: a) verificar o que os discentes conheciam sobre o gênero; b) proporcionar a leitura de fábulas de escritores variados; e c) motivar os alunos a exporem suas opiniões acerca das leituras que faziam, de acordo com uma lista de perguntas a cada atividade de leitura.

Depois que fizemos a leitura dos capítulos “metodologia” e “proposta de intervenção”, pudemos observar, de forma geral, como a proposta de leitura foi estruturada, aplicada e, mesmo sem nos debruçarmos em analisar especificamente os resultados da proposta, também notamos como as aulas foram conduzidas e as impressões que os alunos tinham das atividades, de acordo com a ótica da pesquisadora.

Para organizar nossa análise, a partir desse momento destacaremos pontos que mais demarcaram o percurso da proposta elaborada pela pesquisadora. Cabe salientar, assim como explicitado na descrição da concepção teórica de leitura presente em D1, que a proposta opta por movimentos repetitivos e por escolhas de tarefas que seguem um mesmo padrão de abordagem sobre fábula. Na tentativa de demonstrar tal configuração, decidimos elencar os

aspectos mais expressivos da proposta de D1. De forma a sintetizar o percurso da abordagem, elaboramos uma tabela que traz um recorte de algumas etapas montadas para as aulas, conforme veremos adiante.

ETAPAS	1ª	2ª	9ª	10ª
ATIVIDADES PROPOSTAS	Apresentação do projeto de leitura; <i>investigação dos conhecimentos prévios</i> sobre o gênero fábula (atividade escrita); <i>socialização dos conhecimentos prévios</i> dos alunos.	Leitura de 2 fábulas: A cigarra e as formigas, de Esopo, e A formiga boa, de Monteiro Lobato (<i>Familiarização</i> dos alunos com o gênero, compreensão de texto); <i>socialização</i> da atividade escrita.	Rodas de leitura, em sala de aula, do livro <i>Fábulas</i> ; promover discussões sobre as fábulas lidas. Nesse momento, cada aluno iniciará a discussão sobre duas fábulas lidas.	Atividade de <i>motivação</i> – estratégia “antes da leitura”; atividade de compreensão e interpretação da fábula O julgamento da ovelha, de Monteiro Lobato.
OBJETIVOS	<i>Identificar o que os discentes já sabem</i> sobre o gênero em estudo; <i>socializar os conhecimentos prévios</i> já adquiridos sobre fábulas; <i>opinar</i> sobre informações que não concorde, concordar, reformular, exemplificar e criticar os assuntos apresentados.	Conhecer e familiarizar os alunos com o gênero fábula; compreender a leitura dos textos sugeridos; <i>socializar impressões</i> e fazer comentário sobre as leituras; <i>compartilhar posicionamento crítico</i> sobre os textos lidos; <i>dar opinião</i> , exemplificar, discordar ou reformular o que fora apresentado nos textos.	<i>Socializar</i> as leituras; discutir sobre as leituras feitas posteriormente; <i>compartilhar impressões</i> sobre os textos lidos; desenvolver a argumentação e <i>expor pontos de vista e reflexão</i> sobre o livro lido; <i>socializar impressões</i> e fazer comentário sobre as leituras; <i>apresentar posicionamento crítico</i> sobre os textos lidos; dar opinião, exemplificar, discordar, concordar ou reformular o que fora apresentado nos textos.	Compreender e interpretar as questões discursivas do gênero em estudo por meio da identificação de implícitos discursivos.
QUANTIDADE DE AULAS	3 aulas	3 aulas	8 aulas	3 aulas

Tabela 3: Recorte das etapas da proposta de D1 (*grifo nosso*)

Há, de maneira geral, movimentos que se repetem nesse pequeno recorte das etapas. O primeiro é a “ativação dos conhecimentos prévios”, veiculada nas listas de perguntas que

servem para o aluno constatar o que sabe e acumular informações sobre o gênero ou o tema do texto.

Um segundo movimento que podemos destacar são ações como “opinar”, “compartilhar impressões” ou mesmo “socializar” o que se aprendeu, que convergem para verificação de que tipo de informação o aluno se apropriou e que o ajudariam supostamente a ter um “posicionamento crítico”, durante a sua leitura.

Observamos, assim, que o que se espera para validar a leitura não é apenas que o leitor saiba dizer tudo o que fez, mas que o diga publicamente para se tornar referendado por um grupo. Isto é, uma leitura feita em silêncio, na qual haja uma experiência com o texto, não seria uma leitura. Lê-se, então, para dizer algo em público sobre o que se entendeu.

Assim, baseando nosso enfoque nesses dois movimentos repetitivos da proposta, passaremos a detalhar alguns exemplos de atividades, a fim de compreendermos a abordagem geral daquilo que a pesquisadora desenvolveu em sala de aula.

4.1.2.1 Módulos de leitura (ou “desleitura”?)

Dos 15 encontros destinados ao estudo de fábula, a pesquisadora utilizou o que chama de “módulo de leitura” em quase todas as aulas. Esse módulo diz respeito a uma atividade que contém uma lista de perguntas. Esse formato de atividade era usado para verificar as informações que os alunos haviam aprendido de alguma fábula, vídeo ou outro tipo de texto, e também era usado para ativar o conhecimento prévio dos discentes.

A intervenção referenciada pelo embasamento teórico-metodológico da pesquisa foi seguida à risca. Esses módulos de leitura eram aplicados antes, durante ou depois da leitura de textos, conforme a pesquisa salienta a seguir. Em algumas aulas, a pesquisadora optou por utilizar uma ou duas dessas etapas, mas notamos que a opção por fragmentar as atividades e, com isso, segmentar a própria leitura, foi um movimento que se repetiu em todas as aulas.

No módulo de leitura, elaboramos uma atividade com o objetivo de estimular a responsividade ativa dos discentes. Nela, foram organizadas *questões de leitura prévia, leitura propriamente dita e pós leitura* baseadas no contexto de produção, nas características gerias, no conteúdo temático, no estilo e na construção composicional do gênero em estudo. Sempre com o intuito de *estimular a leitura crítica dos alunos por meio de estratégias* de retomadas do texto e de localização dos implícitos (p. 114, *grifo nosso*).

Citamos, então, uma das várias listas de perguntas que eram entregues aos alunos para que respondessem, ora por escrito, ora falando, na tentativa de observar o que estes sabiam

acerca do gênero e sua temática. Trata-se aqui da primeira etapa da proposta e da primeira atividade feita com os alunos sobre a fábula. Observemos atentamente:

- 1- O que você sabe sobre fábulas?
- 2- Você já leu alguma fábula? Qual? Onde você costuma ver ou ouvir fábulas?
- 3- A fábula que você leu era de qual autor? Vocês conhecem outros autores de fábulas?
- 4- Qual era o tema (o assunto discutido na fábula) apresentado na fábula?
- 5- Foi difícil compreender o tema da fábula que você leu? Por quê?
- 6- Havia alguma crítica social? Qual? Explique.
- 7- Ao ler a fábula, você concordou ou discordou do assunto discutido? Explique por que.
- 8- Havia semelhança da fábula que você leu com alguma situação que já vivenciou e conhece? Comente.
- 9- Na fábula, havia personagem? O que eles representavam?
- 10- Na fábula, havia algum conflito que seria resolvido? O que poderia simbolizar esse conflito para o sentido do texto? (p.117-118).

Com o objetivo de responder por escrito, antes mesmo de ter acesso a qualquer tipo de texto na aula, o aluno deveria dar todas essas informações elencadas para o cumprimento do que é chamado de “ativação de conhecimentos prévios”. O discente precisaria “ativar conscientemente” essas informações sobre fábula para dar sinais de uma responsividade esperada pela proposta, a fim de que a pesquisadora obtivesse dados sobre o “nível de conhecimento” sobre o assunto.

É possível reconhecer que o tipo de informação visado por essas perguntas provavelmente é importante para uma boa leitura da fábula, mas nos parece diferente o fato de um leitor já ter lido uma fábula e o fato de um leitor ser questionado se já leu alguma fábula. Com relação a isso, nossa crítica se dá ao movimento repetitivo que a pesquisadora sempre faz, ao entregar uma lista de perguntas, antes ou depois da leitura de uma fábula.

Em primeiro lugar, não é difícil supor que, dada a quantidade de perguntas, os alunos passam mais tempo respondendo a perguntas sobre a fábula do que efetivamente lendo fábulas. Nesse sentido, a “ativação de conhecimentos prévios”, procedimento de leitura transformado aqui em uma atividade em si mesma, pode contribuir para afastar o aluno do texto e postergar ou interromper sua leitura mais do que envolvê-lo nela.

Em segundo lugar, podemos observar que há disparidade no teor das perguntas. Por exemplo, nas perguntas 1, 2 e 3 o que se quer saber é uma constatação sobre o conhecimento de fábula. Nas perguntas posteriores, a intenção é ver se o aluno associou à fábula algum fato concreto da realidade, tornando o texto fantástico em mero verificador de associações ao mundo real.

Notemos que nenhuma pergunta instiga o leitor a “fantasiar”, a expandir sua imaginação diante da leitura, pois o que se pretende é encontrar padrões de sentido nos quais os discentes vejam crítica social, reduzindo-se assim a fábula a um teor simplesmente moralista. Esse módulo também burla a si próprio, pois há a possibilidade de ter como resposta negativa àquilo que 2 e 3 perguntam, impossibilitando assim de todas as outras questões fazerem sentido ao leitor, caso não tenha lido ou não se lembre de alguma fábula.

Por último, e mais importante, a lista de perguntas induz a produção do tipo de evidência de que pesquisadora necessita para determinar se há uma responsividade, uma marca de um “leitor ativo”. Parece-nos que esse leitor ativo se configura como um discente que responde automaticamente a tais listas, demonstrando uma forma de tomar a leitura como técnica a ser seguida, como fragmentos em etapas de um processo maior. Lê-se, diante disso, para responder às perguntas, tornando a experiência com a leitura propriamente dita como algo secundário em relação ao ato de falar ou escrever sobre a leitura.

Dessa maneira, o espaço da fantasia parece ser substituído por um trabalho de racionalização, ou mesmo de automatização, na medida em que as perguntas prescrevem o percurso do leitor, tanto nos sentidos que ele deve produzir sobre o texto, quanto sobre as reflexões a questões sociais que ele deve ter.

A escolha por antecipação, ou mesmo por explicação de tudo o que irá ou deve ocorrer em seguida, é usada até mesmo quando a pesquisadora apresenta inicialmente o projeto de estudo sobre fábula à turma.

Antes de iniciarmos as atividades do módulo de leitura, é necessário familiarizar os educandos com o projeto. Com essa finalidade, iremos expor os objetivos do trabalho, os benefícios pedagógicos que a atividade pode proporcionar aos discentes e qual o papel deles e do professor no trabalho. Dessa forma, os alunos conhecerão todas as etapas do projeto, objetivos e tempo de aplicação (p. 116).

Levando em consideração que a pesquisadora delimita a função da fábula nas aulas e o papel que os alunos devem assumir, podemos aqui comentar que o próprio lugar da imaginação já tem seu objetivo e destino marcados. Os “benefícios pedagógicos” parecem estar a serviço da pesquisadora e de sua proposta, e não dos discentes. Ela, ainda, destaca, nesse primeiro dia da intervenção, todas as etapas que os alunos deveriam cumprir durante o período das aulas, salientando a noção que abarca a opção teórico-metodológica feita para sua proposta: o cumprimento do passo a passo de etapas.

Observa-se que não houve leitura alguma de textos nesse momento inicial da aula. O tempo foi destinado somente para a explicação das etapas do projeto e para a atividade de

ativação de conhecimento prévio por nós já mencionada. Na aula de leitura, não houve ainda leitura.

Na quarta etapa da proposta, o enfoque foi dado à vida e obra do autor Monteiro Lobato. A pesquisadora decidiu exibir dois vídeos sobre a temática no início da aula, para que a turma pudesse compreender melhor sobre a principal obra que leriam no decorrer do projeto em sala de aula. Essa escolha reitera a percepção do ensino de leitura como um trabalho voltado para fora do texto, baseado em informações e ações periféricas. Não deixamos de considerar, ainda, que a exibição desses vídeos antes da leitura pode cumprir a função de restringir, e não ampliar, as hipóteses que os alunos poderiam fazer sobre o que viria pela frente.

Após o vídeo, a pesquisadora, mais uma vez, utilizou um módulo de leitura para verificar aquilo que a turma havia entendido sobre a exibição. Dessa vez, as perguntas deveriam ser respondidas oralmente.

- Os vídeos assistidos por você provocaram de alguma forma o seu interesse em conhecer alguma obra do autor Monteiro Lobato? Por quê?
 - A vida e o contexto de produção influenciaram na produção das obras de Lobato?
- (p. 126)

Parece-nos que as perguntas que só tendem a comentar se os vídeos foram um bom recurso para a aula ou não, em vez de explorar mais o conteúdo dos mesmos. Assim, a lista de perguntas serviu apenas para constatação de uma boa escolha ou não para a aula; a pergunta, então, só serviria para fazer o aluno dizer o que a pesquisa necessita.

Nesse mesmo dia, foram repassados aos alunos as cópias do livro de Monteiro Lobato e o diário de leitura. Esse diário era a forma de dar o passo a passo da leitura das fábulas para que a pesquisadora pudesse verificar, por meio das respostas escritas pelos discentes, o que estavam entendendo dos textos. Diante disso, a leitura do livro *Fábulas* se apresenta aqui como pano de fundo para o verdadeiro objetivo da tarefa: responder a mais listas de perguntas desse diário de leitura.

Ainda sobre a mesma etapa, em outra lista de perguntas podemos verificar o mesmo tipo de abordagem fragmentada da fábula. Trata-se do momento após o recebimento das cópias do livro do autor. O módulo de leitura serviria, segundo a pesquisadora, para estabelecer uma conversa sobre a vida e obra de Monteiro Lobato, especificamente sobre seu Livro de Fábulas.

- 1- O que lhes chamou a atenção nesse livro?
- 2- Observe a introdução do livro e o resumo da vida e obra do autor Monteiro Lobato e imagine as possibilidades de leitura que poderão ser feitas no livro. Diga o que pensa sobre isso.

- 3- Você conhece alguma fábula das que estão indicadas no sumário?
 4- Qual das fábulas você gostaria de ler? Por quê? (p. 126).

Depois de a pesquisadora ter apresentado o livro em questão e todos os seus elementos, como capa, contracapa, sumário, etc., – um modo de apresentar o livro que revela que a noção de fragmentar em partes é importante para entender um todo –, os alunos precisaram responder a mais uma lista de perguntas, para verificação do que entenderam sobre a conversa anterior. O interessante é ver que, na segunda pergunta, há um direcionamento até para o que alunos devem imaginar, de acordo com as partes descritas na ordem da questão – a introdução e o resumo da vida e obra de Monteiro Lobato.

A lista também precisa definir a motivação que levou o aluno a preferir uma fábula “x” do livro do autor, dando-nos a entender que as escolhas pessoais também devem ser conscientemente verbalizadas, assegurando a teoria do leitor ativo e responsivo em detrimento do cumprimento de uma estratégia.

Na questão 3, por exemplo, a pesquisadora induz a resposta do discente ao tipo de leitura que ela mesma idealizou, na qual o aluno lê alguma fábula só depois de consultar o sumário do livro. Já, na questão 4, em vez de deixar que o discente escolha qualquer fábula e leia, a pesquisadora pergunta qual ele gostaria de ler. Os atos de optar e de ler são substituídos pelo ato de verbalizar uma escolha que nem foi feita ainda, pois o aluno não está lendo, mas sim respondendo perguntas.

Retomando o uso de um diário de leitura para guiar a leitura dos alunos sobre as fábulas de Monteiro Lobato, destacamos a seguir as perguntas. Esse diário é, na verdade, um caderno de anotações com orientações feitas pela pesquisadora para cumprir a tarefa de ler as fábulas.

- 1- Você gostou das histórias, por quê?
 2- O que você aprendeu com essas histórias?
 3- *Faça relação do que você leu nas fábulas com alguma situação do cotidiano e, se for possível, retire fragmentos do texto para ilustrar a sua opinião.*
 4- *Comente sobre os comportamentos dos personagens das fábulas fazendo relação com comportamentos sociais.*
 5- Comente sobre as atitudes dos personagens, das críticas e comentários que eles fazem sobre as fábulas, sobre a opinião que tecem a respeito da opinião e comportamentos dos outros personagens?
 6- Que comentário você acrescentaria se caso pudesse conversar com os personagens do sítio?
 7- Você concorda com as opiniões discutidas pelos personagens do sítio?
 (p 186 – 187, grifo nosso)

Percebe-se que muitas perguntas direcionam, mais uma vez, as respostas a comparações com a realidade pragmática. A dimensão fantástica perde espaço para a dimensão puramente

realista e mensurável, caracterizando o estudo sobre a fábula como uma maneira de somente aprender lições à realidade concreta. As questões 2, 3 e 4 traduzem essa ideia.

Há, porém, perguntas elaboradas que exigem um trabalho imaginativo que as outras questões não contam, ao se pedir para que o aluno, por exemplo, se imagine conversando com as personagens do livro, conforme se vê na questão 6. Pode-se supor que essa “conversa” ocorre na própria leitura como parte do comportamento responsivo do leitor – mas formular comentários “interiormente” durante o ato de ler não é o mesmo que responder ao professor dizendo que comentário se faria.

Mesmo neste caso, portanto, a atividade fantasística parece ser substituída por uma tarefa pragmática, que é o preenchimento do diário. De maneira geral, a atividade quer destacar somente as possibilidades com o mundo real a partir da comparação de comportamentos e atitudes das personagens.

É também importante salientarmos que, apesar de ter apenas 7 perguntas, este módulo deveria ser feito para todas as fábulas do livro, o qual tem mais de 80 histórias. Os alunos tiveram 30 dias para ler e responder ao diário, mas, no dia da entrega, do total de 28, apenas 16 alunos haviam cumprido a atividade. Sobre a finalidade do uso do livro em sua proposta, a pesquisadora afirma o seguinte:

A leitura do livro na íntegra tem como objetivo estimular o interesse dos discentes à leitura do texto literário tanto com relação às fábulas quanto com relação a proficiência de obras mais densas como as obras de Monteiro Lobato. Além de desenvolver *a leitura crítica e reflexiva dos discentes* e, com relação ao diário de leitura, objetivamos *capturar as primeiras impressões dos alunos sobre a leitura do livro* (p. 127, grifo nosso).

Já que a pesquisadora enfatiza que o objetivo desse diário é “capturar as primeiras impressões dos alunos”, vê-se que a finalidade do diário é ter as respostas para se possa discutir, na dissertação, o suposto percurso de compreensão do leitor. Lê-se para responder a essa lista, e não simplesmente para conhecer as histórias do livro. Além disso, parece-nos que a ideia também é ler as fábulas para aplicá-las à vida pragmática, à realidade social, e não como destaque ao mundo fantástico.

O próximo módulo de leitura faz parte da última etapa da proposta, a décima. Foi este módulo que a pesquisadora utilizou para comentar sobre os níveis de responsividade dos alunos, no capítulo destinado aos resultados da intervenção.

Como o objetivo de desenvolver a interpretação e a leitura crítica de fábulas, a última atividade continha a fábula “O julgamento da ovelha”, de Monteiro Lobato, a partir da qual os alunos deveriam compreender os implícitos sobre as questões sociais. Nota-se que já havia

um direcionamento para a interpretação: o foco era, mais uma vez, ressaltar aspectos da vida real na leitura desse texto fantástico.

Tal intervenção foi iniciada com o módulo de leitura que deveria ser respondido oralmente, a fim de levantar hipóteses sobre o texto e ativar o conhecimento prévio da turma. A pesquisadora, então, elaborou um texto de apoio que antecipou a leitura da fábula escolhida. Destacamos, abaixo, um parágrafo deste texto.

Na sociedade, inúmeras são as situações que nos deparamos com pessoas que possuem instintos ruins e prejudicam o seu próximo com voracidade e prazer. São pessoas perigosas, tecedoras de mentiras, com o objetivo de levar alguma vantagem ao destruir o outro. Na maioria das vezes, elas conseguem o seu intento, pois quem lhes dá atenção é fraco de caráter e possui condições favoráveis para lhes auxiliar em seus objetivos (p. 139).

Notamos que, apesar de não ser uma lista de perguntas, o texto em si trabalha para antecipar o enredo da fábula, prevendo, para aquele que lê, o elemento surpresa da construção da narrativa. Assim, antecipar continua sendo uma finalidade dessa fase pré-leitura. Tal questão influencia no modo como se lê histórias, pois, segundo Lewis (2018), o que motiva a leitura “é a qualidade do inesperado, não o fato, que nos deleita”, por isso, o leitor não estaria “à procura de surpresas reais (que podem vir apenas uma vez), e sim de certo estado de surpresa” (LEWIS, 2018, p. 52).

A pesquisadora também destaca, nessa antecipação da leitura, o conceito de uma interpretação de texto fantástico a partir do mundo real e das práticas sociais “verdadeiras”, e não uma abertura ao mundo da fantasia que preenche a fábula.

Na sequência, a pesquisadora propôs mais um movimento de antecipar o que se iria ler. A partir do título da fábula, a ideia da especulação é reiterada em detrimento do cumprimento de etapa para ativar conhecimento prévio.

- 1- Observe o título e diga qual assunto poderá ser abordado no texto?
- 2- Nos textos, de forma geral, os títulos resumem seu assunto principal.
- 3- Pensando nisso, qual será o assunto desse texto? (p. 139).

Deste modo, etapas fragmentadas são enfatizadas de tal forma a desconstruir o próprio enredo da história antes mesmo de ser lido. Se já se sabe o que irá acontecer, por que então continuar a atividade? O “familiarizar-se com o texto” acaba por substituir a expectativa de ler por já saber tudo o que será lido. Percebe-se que o aluno, até este momento, não conseguiu ler o texto sozinho, pois já é a segunda atividade que antecede a leitura da fábula.

Observamos, então, que há um “engessamento” da própria fantasia para que se cumpram etapas sistematizadas de um processo de leitura antecipado pelo

professor/pesquisador a partir de uma demanda do modelo teórico que ele assume. Mesmo havendo a possibilidade de usar formas diferentes para trabalhar com a fábula, a pesquisadora opta por repetir as mesmas decisões que engendram uma abordagem formatada de um texto fantástico, uma vez que se concebe que cada ato de leitura deve ser também “integral” – todas as etapas devem ser cumpridas a cada iteração do ler, ou não haverá leitura.

Em nome da “criticidade”, responder a perguntas listadas, que ancoram o percurso do aluno num movimento “automatizador” da leitura, e comunicar sempre o que se entendeu, são atitudes demandadas por uma abordagem que incita os discentes a tomarem as estratégias como instrumentos que guiam sua própria aprendizagem. Mais importante, o ato de guiar a aprendizagem aqui não é tomado como uma possibilidade de aprender algo, e sim como uma espécie de prestação de contas a um grupo cujo comportamento se procura homogeneizar.

4.1.2.2 Socialização (ou repetição?)

O cumprimento das etapas, nessa abordagem escolhida por D1, requer também uma noção de “responsividade” extremamente objetiva e verbalizada, desconsiderando a possibilidade de responsabilidades silenciosas ou não dizíveis. Diante dessa premissa, o discente que não se manifesta e nem se expressa durante atividades seria aquele que não é responsivo.

Com isso, responsividade, segundo a pesquisadora, parece virar sinônimo de responder perguntas, de explicitar supostos posicionamentos, que induzem uma fragmentação do processo de leitura. Ensinam-se, portanto, estratégias e não a língua em sua dinamicidade; ensina-se a característica da fábula e a maneira como deve ser lida; ensina-se a como superar uma etapa para, posteriormente, responder a outra. Retomando a fala de Geraldini (2011), ensina-se o código pelo código, a técnica de como dominar uma técnica que prescreve uma dada língua, mas não se ensina a ler.

Em grande parte dos encontros, a pesquisadora dedica um momento de “socializar” experiências, informações e conhecimentos obtidos durante a leitura de textos. E esse ato de socialização é sempre vinculado a falar, a comentar em voz alta, a demonstrar a ideia ao público que está em sala de aula.

Para nós, a problemática não está na atitude do aluno que precisa responder oralmente a perguntas, mas se encontra, na verdade, no propósito que constitui tal estrutura de atividade. Parece-nos que a socialização procura constatar que as etapas da proposta foram cumpridas,

validando assim um percurso traçado desde o início de cada aula, segundo o planejamento fragmentado dessa abordagem de leitura.

Ao reconsiderarmos a discussão feita anteriormente, sobre a forma das perguntas que compõem o módulo de leitura, perceberemos que a socialização parte daquilo que já foi entregue aos alunos, por meio de perguntas de antecipação e especulação, por meio de levantamento de hipóteses que revelam o enredo das histórias e a função das figuras fantásticas de dada fábula, dentre outras maneiras.

Socializa-se o que já disse, ou seja, os conceitos prontos que circularam nas aulas só foram retomados e, finalmente, assumidos por discentes como o correto. Socializar, então, surge como um ato de constatação e ratificação do que a própria pesquisadora propôs. Diante disso, se a fantasia resulta de um trabalho individual sobre o texto, o fato de que todo comentário tenha que encerrar seu circuito sendo “socializado” publicamente acaba ocupando o lugar da experiência do sujeito, ao considerarmos seus desejos e associações produzidas na leitura do texto.

Percebamos, então, como essa atitude é esperada pela pesquisadora a partir da estrutura de suas perguntas. O módulo que se segue faz parte da segunda etapa da intervenção, após a leitura das primeiras fábulas em sala de aula. Os textos foram “A cigarra e as formigas”, de Esopo, e “A formiga boa”, de Monteiro Lobato. A proposta lista 10 perguntas sobre ambos os textos.

- 1- O que há de interessante nos textos?
- 2- Com relação ao assunto discutido, o que eles têm em comum e o que há de diferente?
- 3- Os textos que você leu são fábulas e são produzidas a partir de um objetivo social. Para que eles servem, ou seja, qual é a sua finalidade?
- 4- Os personagens representam alguns comportamentos sociais? Quais? Que atitudes e comportamentos sociais são criticados? Explique.
- 5- Nas fábulas, geralmente há o destaque a oposição de comportamentos. As qualidades de um personagem são valorizadas enquanto que as qualidades do outro personagem são desvalorizadas. Explique como isso acontece em cada fábula (p. 121).

Na questão 1, há, mais uma vez, a necessidade de o aluno escrever sobre seu próprio desejo pessoal, de modo a explorar tudo o que ele pode vir a pensar sobre o texto. Na questão 3, se retoma a finalidade da fábula segundo a autora, que serve para ensinar algo, uma função simplesmente pragmática, distante de uma abordagem imaginativa, confirmando um tom mais realista ao mundo da fábula.

Assim como na questão 3, na qual a pesquisadora já define um conceito pronto sobre o que é fábula, o comando da questão 5 também traz um conceito definido sobre o tipo de

personagem na fábula. Havendo a possibilidade de trabalhar sobre o comportamento das personagens a partir da própria leitura e, com isso, proporcionar ao aluno uma reflexão de como estas funcionam numa fábula – a exemplo de: Que tipo de comportamento há no texto? O que isso interfere na trama? Como as atitudes caracterizam personagem “x”? –, a pesquisadora escolhe o caminho oposto: usa primeiramente o conceito pronto para, depois, verificar exemplos nas leituras feitas em sala de aula.

Após essa atividade, a pesquisadora iniciou uma proposta de atividade oral para socializar as impressões dos alunos, já registradas na atividade escrita do módulo. Essa atividade pós-leitura carrega a ideia de fazer uma “apreciação crítica” e falar sobre “dificuldades” no decorrer do exercício.

Para a pesquisadora, esse tipo de atividade ajuda o aluno a dominar o “gênero fábula”, o que nos parece querer esgotar todas as possibilidades de sentido do texto, de modo que se fale sobre a estrutura do gênero, sem mesmo que seja necessário ler o texto propriamente. Conhece-se o gênero, sem se ler o texto. Esclarecendo as respostas e os motivos que levaram a turma a responder de tal modo é que, para ela, se chega a uma leitura proficiente da fábula.

Observamos, a partir das perguntas elaboradas, que a estratégia de socialização entre os alunos, acerca das respostas ao módulo, surge apenas como verificação do que já foi dado pela própria pesquisadora sobre o que é fábula, como as personagens são construídas nesse tipo de texto e qual a finalidade de se estudar o texto naquele momento.

Assim sendo, as diretrizes para a socialização estão dadas desde o recebimento das atividades antes e durante a leitura. Essa etapa do pós-leitura é uma constatação das respostas esperadas dentro da sistematização da proposta de leitura.

Na sétima e nona etapas, a questão de socializar o que se aprendeu foge um pouco desse formato fechado. Na sétima etapa, os discentes foram divididos em grupos para ler algumas fábulas, observar aspectos linguísticos e estruturais dos textos e, logo após, comentar aquilo que o grupo havia discutido acerca das histórias. E, na nona, depois de entregarem o diário de leitura finalizado, os alunos puderam conversar, em equipes, sobre as experiências e impressões obtidas com a leitura do livro de Monteiro Lobato. Percebe-se que há uma abertura maior à conversa entre a turma e àquilo que se entendeu sobre as narrativas, por mais que haja um módulo de leitura já respondido anteriormente.

Organizar rodas de leitura, em sala de aula, do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato, e promover discussões sobre as fábulas lidas em casa e em sala de aula. Para esse momento, os alunos apresentarão, ao longo das leituras do livro, os registros feitos no diário de leitura. Cada aluno terá a oportunidade de ler uma fábula do livro e

iniciar as discussões e, nessa ocasião, os demais alunos também contribuirão para seus pontos de vista (p. 137).

Como era uma gama maior de histórias, os alunos puderam explorar a fábula que quiseram no momento da atividade, mas, ainda assim, a pesquisadora colocou a necessidade de verbalizar tudo o que se conversou entre os grupos, para validar o cumprimento da etapa pós-leitura.

Na última etapa, a leitura da fábula “O julgamento da ovelha”, já comentada por nós anteriormente, foi seguida por um módulo de leitura com 7 perguntas para responder. Observemos, então, algumas dessas perguntas.

1- O texto que você leu foi escrito no século XX, por Monteiro Lobato, autor brasileiro, que tinha como objetivo provocar, no público-alvo (as crianças e adolescentes), uma leitura mais crítica e participativa. A leitura é um caminho para ampliar novos horizontes dos leitores, torná-los mais críticos e participativos na sociedade. Esse texto contribui para o pensamento crítico desses leitores? Por quê?

Observamos que há conceitos definidos no comando da questão. Em vez de incitar a reflexão sobre a intenção do autor, o contexto de produção, entre outras coisas, a pesquisadora entrega a noção pronta e formada, para depois perguntar ao aluno se ele pode comprovar ou não o que fora comentado por ela antes.

Como há uma evidente assimetria de poder entre a instância que postula a pergunta e o aluno, que é obrigado a respondê-la, uma pergunta desse tipo acaba reduzindo-se a um exercício de autoridade, pois é muito difícil imaginar como o aluno poderia responder negativamente. Pode-se acrescentar a isso o fato de que fazer tal pergunta ao aluno é impertinente, já que a escolha do texto coube à professora – seria somente dela que se esperaria, portanto, uma resposta sólida a essa questão.

2- O texto “O julgamento da ovelha” é uma fábula. As fábulas são histórias em que os personagens quase sempre são animais que agem como se fossem pessoas; é uma narrativa tradicional, de origem oral, com função de promover ensinamentos norteadores de condutas sociais. Nessa fábula, há comportamentos humanos sendo criticados. Você considera que atitudes como essas podem prejudicar o convívio entre os membros de uma sociedade? Explique.

A questão 2 segue a mesma abordagem da 1. Já é dado ao discente o conceito formado sobre fábula, sua origem e a estrutura das personagens. Ao retomarmos o texto de apoio usado antes da leitura desta fábula, que já foi comentado anteriormente, a resposta a tal pergunta sobre atitudes e comportamentos já deve considerar como prejudicial à sociedade aquilo que o vilão da fábula faz. O fato de estar neste módulo parece servir apenas para constatar o conhecimento dado antes, no texto de apoio, sobre pessoas que fazem mal ao próximo.

Em suma, basear-se nesse módulo de leitura para “socializar” as informações só reforça a mensagem exposta pelas próprias questões da atividade. Já que se parte de conceitos definidos sobre a fábula e sobre os objetivos do autor do texto, no momento de compartilhar as impressões da leitura, é mais provável que se repita a mesma ideia, a perspectiva desenvolvida pela pesquisadora.

Nota-se, ainda, que as perguntas enfocam em certo afastamento do mundo fantástico contido no texto, a fim de realçar aspectos da realidade social, o que remonta a ideia de que texto fantástico só serviria para alienar, para fugir da realidade e ficar distante. Pensar sobre aspectos do mundo da fantasia não estaria em jogo, já que se tem um objetivo pragmático para as fábulas nessa proposta de leitura,

Além disso, a dificuldade de tal proposta se situa numa tomada de atitude no que tange à padronização de qualquer tipo de atividade com texto, que deve passar pelos mesmos processos e etapas para proporcionar, segundo tal abordagem, a formação de leitores críticos, ativos ou reflexivos.

Se “atividade” foi por nós tomada, segundo Geraldi (2011), como sinônimo de “produção” – um evento único, a aula como situação e acontecimento singular –, em contrapartida, a atividade dentro uma noção segmentada da leitura mais parece ser sinônimo de “repetição”. Logo, repete-se a estratégia, repete-se uma etapa para fomentar a suposta criticidade do leitor, ou mesmo, para repetir ideias já dadas pelas questões de uma atividade. Esquece-se, no entanto, que opinar e assumir uma postura, com relação a algum saber, requer tanto uma posição consciente, quanto demanda uma experiência do inconsciente do sujeito.

Articulando com a perspectiva de Bettelheim (2015), se ler uma história fantástica produz significações mais profundas do que se pode explicitar, já que atuam na dimensão do inconsciente, a maneira de repetir questões ou etapas que exigem do discente uma opinião dada imediatamente reforça a concepção de querer dominar, integralmente, o processo de leitura, para automatizar o percurso de quem se debruça sobre essa prática.

Supomos que tal ideia de leitura não comportaria uma leitura “com segredos”, que requer uma “privacidade” ou que movimentaria desejos inconscientes, pois nos parece que a abordagem feita pela pesquisadora exige a leitura como uma socialização do que se entendeu, ou seja, como um ato público necessário para que um dado grupo verifique se está correto ou não.

Se o propósito é de total exposição do percurso e dos sentidos, o sujeito não necessitaria mais de interação com o outro, uma vez que ele se tornaria pleno em si, sem demandas que cobram a presença de outros sujeitos.

Ser responsivo, diante disso, nos parece mais com um sujeito que responde a estímulos que as estratégias proporcionam, um sujeito visceral, na perspectiva de Lewis (2005), que agiria no instinto de alcançar uma meta “x”, de reduzir sua experiência em ações utilitárias. No caso da proposta empregada por D1, o instinto condiz a cumprir metas estabelecidas pelas estratégias, as quais devem ser superadas para gerar a “segurança” de que o leitor se tornou um leitor eficiente.

Vemos, então, que fantasiar, em D1, diz respeito a responder verbalmente a perguntas que descontroem as possibilidades que essa operação imaginativa pode nos dar. É uma “imaginação mecanizada”, reduzida a percepções superficiais de um texto e que, por isso, podem ser manipuladas e repetidas, que motiva a controlar as significações de acordo com um dado parâmetro determinado.

4.2 A segunda parte do tesouro

Nesse momento, faremos a análise da segunda dissertação escolhida que respondeu aos nossos critérios: de ser uma proposta de leitura e trabalhar com textos do âmbito da fantasia. O quadro abaixo sintetiza as características principais de D2:

DISSERTAÇÃO	ANO	OBJETIVOS DA PESQUISA	BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA
D2	2016	Formar o leitor literário do ensino fundamental, a partir de diálogos entre mitos de culturas diferentes, a fim de possibilitar uma reflexão mais crítica.	Estratégias de leitura Módulos didáticos Letramento literário Jornada do herói Dialogismo

Tabela 4: Dados gerais sobre a dissertação 2 (D2)

Ao compararmos com a proposta realizada em D1, nessa segunda dissertação há um trabalho mais específico com a Literatura, tanto é que são utilizados aportes teóricos que correspondem à área, como Antônio Candido (2004) e Rildo Cosson (2015), e seus objetivos também são claros quanto a essa vertente.

Vamos nos referir ao autor de D2 como “pesquisador”. Conforme já mencionado, o enfoque de nossa análise não se encontra em detalhar todas as partes estruturais do texto em questão, mas sim observar e comentar, principalmente, a proposta de intervenção elaborada pelo discente do PROFLETRAS.

4.2.1 A concepção de leitura em D2

O pesquisador estrutura sua base teórica em três capítulos. Na primeira parte, há um destaque à prática da leitura na sala de aula atrelada a uma concepção dialógica da linguagem, fundamentada em Bakhtin (1992; 1999). Assim, comenta-se sobre a necessidade da interação durante as aulas, englobando o professor, o aluno e o texto que é lido. Sobre tal noção, observemos o trecho a seguir:

É importante ressaltar, aqui, que para que esse grau de maturidade de leitura seja alcançado há uma necessidade de, *nos primeiros contatos com os textos*, no ambiente escolar e fora dele, o indivíduo procure se sentir *motivado* para esse encontro e, para que isso aconteça, o educador deve adotar uma perspectiva que leve em consideração a interação como conceito-base de sua prática pedagógica (p. 25, *grifo nosso*).

Nota-se que a ideia de “motivação” para ler o texto, tão enfatizada na proposta de D1, reaparece aqui como maneira de validar uma melhor experiência para o aluno. Parece-nos que interação se resume nessa ideia de motivar para algo, para instigar a alguma ação e ao professor cabe esse papel de iniciar o processo da leitura. Vale dizer que essa compreensão do que seja “interação” já é produto de um aporte das ideias bakhtinianas ao ensino, e mais particularmente à didática, uma vez que a noção de dialogismo original não tem a ver com a vontade de entrar em contato com as palavras do outro (a ausência de motivação seria uma reação positiva ao texto), mas com o modo como as palavras do outro constituem o falante.

Observamos que há uma aproximação da noção de “interação” a outros conceitos de base cognitivista quando se trata de construir um modelo teórico da leitura:

O leitor, *aos poucos*, seleciona informações valiosas para seu plano de leitura e, a partir da seleção, *prediz*, elabora hipóteses, *verifica* as possibilidades e, por fim, *constrói pontes de sentido*, isto é, *realiza inferências* (p. 28, *grifo nosso*).

Vê-se que a motivação, nesse cenário de “interação” disposto em Menegassi (2005), seria fundamental para que o discente dê os próximos passos na leitura que condizem com ações bem pontuais e fragmentadas – primeiramente ele seleciona, depois prediz, em seguida elabora –, configurando um perfil leitor padrão dentro de um processo que enxerga a leitura por um viés procedimental. “Aos poucos”, seguindo cada fase, o aluno poderia chegar a uma noção mais complexa da leitura.

Tal percepção da leitura, que busca elaborar hipóteses verificar possibilidades e outras ações, torna-se ponto de partida para a própria construção da proposta de “intervenção” do

pesquisador, pois o conceito teórico vira mecanismo de elaboração das etapas das atividades propostas aos alunos.

Além de destacar a importância de se pensar a leitura, sob uma ótica dialógica, o pesquisador salienta a noção de um “leitor ativo”, um “leitor pleno” capaz de reconstruir um texto e seus sentidos na medida em que realiza os mecanismos da leitura, conforme podemos notar no seguinte trecho:

Portanto, a leitura sob a perspectiva da interação entre texto e leitor é vista como um processo contínuo, *construído em etapas*, a partir da interação entre sujeitos e uma variedade de textos de posições ideológicas diversas, em conflito constante e cujo condutor é a troca, o diálogo, no qual o sujeito não é um mero objeto contemplativo do processo, mas uma *figura atuante*, protagonista e de *voz ativa*, exercendo uma *atitude responsiva* ante o mundo, percebendo suas artimanhas, as nuances perigosas dos discursos presentes na sociedade; mas também um sujeito que, além de se *defender*, bem sabe como *contra-atacar* (p. 29, *grifo nosso*).

Nota-se que o quadro teórico tomado como base pelo pesquisador é uma mescla de duas perspectivas bastante distintas – de um lado, um interacionismo de fundo bakhtiniano, ao qual remetem passagens como “interação”, “processo contínuo” e “diálogo”; de outro, uma noção cognitivista de leitura por etapas, implicada em passagens como “construído em etapas”.

Diante disso, vemos que a leitura que possibilita o aluno a “se defender” e “contra-atacar” é a leitura “construída em etapas” e que, fragmentada, é suscetível a ser dominada pelo discente, por isso produziria uma posição ativa em sala de aula e na sociedade de forma geral. O leitor ativo e pleno seria, assim, um leitor completo, que domina a si mesmo e todos os significados do texto.

O leitor ativo é o que tem “voz ativa”, que se manifesta e se apresenta, que opina sobre tudo. Vemos, a partir disso, que não haveria uma leitura quando não se tem manifestação “ativa” por parte do leitor, ou seja, um padrão de discente é construído nessa perspectiva de leitura como o ideal. Vemos, assim, que a noção original de “interação” ou de “dialogicidade da linguagem”, ao ser transposta para o campo da didática, deixa de ser encarada como concepção de linguagem e passa a ser vista como padrão de desempenho almejado para o aluno.

Na segunda parte de sua base teórica, o pesquisador argumenta sobre as dificuldades de se definir o que é a literatura. Usando discussões feitas por Candido (2004), Culler (1999) e Lajolo (1999), literatura é tomada, em D2, como uma ação humanizadora e que, por isso, a escola deve ser responsável por promover uma cultura literária para os alunos. O pesquisador comenta que, apesar disso, o espaço reservado à literatura na escola seria mínimo e que, quando mencionada, é de maneira superficial ou como pretexto para ensino de estruturas

gramaticais. Sendo assim, haveria a necessidade de se tomar a literatura como objeto de ensino em sala de aula.

Na intenção de entender a literatura por essa ótica, o pesquisador utiliza as propostas metodológicas elaboradas por Rildo Cosson (2015) para formação e desenvolvimento do leitor literário. Esse autor enfatiza o estudo da tríade “texto, contexto e intertexto” que constrói uma rede de sentidos ao se ter contato com uma obra literária.

Cosson (2015) elabora uma sequência básica composta por 4 etapas: a motivação – que seria um momento inicial de preparação do aluno para a leitura do texto –, a introdução – que concerne à apresentação do autor e da obra literária –, a leitura propriamente dita e, por último, a interpretação – que seria a construção coletiva do professor e do aluno. Sobre isso, observemos o trecho a seguir:

Com esse tipo de leitura, poderíamos evitar as armadilhas a que estamos sujeitos diariamente e desenvolver uma *leitura crítica* e réplica da realidade, uma leitura múltipla, que preze pelo diálogo e a interação, uma *metaleitura* que permite ao leitor ‘conhecer e *controlar seus mecanismos de leitura* e, assim, aprimorá-los (...) Não se chega, entretanto, a ser um *leitor maduro* sem se praticar esse tipo de leitura, por isso ler para aprender é um exercício que precisamos fazer para manter e ampliar nossa competência como leitor’ (COSSON, 2015, p. 49) (p. 43, *grifo nosso*).

Vê-se que a base de leitura construída, pelo pesquisador, remete à ideia de controlar o processo da leitura, de interagir, seja com texto, autor ou contexto, a partir de mecanismos que se acumulam no percurso do leitor para, enfim, gerar um significado esperado.

Essa “metaleitura”, que é uma ação de se debruçar sobre o próprio processo de leitura, para nós, diz respeito a observar etapas e mecanismos. Em outras palavras, há um ensino estrutural de leitura que intenta promover uma “experiência” de ler fundamentada no cumprimento de etapas previamente planejadas.

Recordando os comentários de Larrosa (2002), vemos que a proposta enfatizada por Cosson (2015) ensina um saber sobre a experiência e não propriamente a experiência de ler. O ato de ensinar o controle, a técnica de ler, está relacionado a essa ênfase dada aos mecanismos e fases do processo de leitura, que parecem ser mais importantes que a leitura do texto em si.

O pesquisador, em seguida, associa o “letramento literário” de Cosson (2015) às investigações de Isabel Solé (1998). Destacamos um trecho que reflete a ideia, mais uma vez, de um ensino de leitura sedimentado em camadas:

No início do exercício das habilidades de leitura, da construção de competências, é importante que o educador procure adotar *estratégias* que fomentem a compreensão cada vez mais ampla dos textos e, neste sentido, Solé (1998) aponta que a compreensão dos textos não emerge e nem se desenvolve de modo espontâneo, ela

precisa ser ensinada, *em etapas*, em um processo contínuo, para que haja a formação e o desenvolvimento de leitores autônomos (p. 44, *grifo nosso*).

Parece-nos, a partir da noção de ensino de estratégias, que a concepção de Solé (1998) foi apenas transposta ao letramento literário, pois ambas as vertentes salientam a necessidade de tomar a leitura “em etapas”, pois só assim seria possível formar um leitor crítico, reflexivo e “autônomo”. Essa “adoção de estratégias” seria essencial para construir o aluno leitor.

A espontaneidade de ler, as surpresas e os imprevistos que poderiam ter na leitura, os encontros inesperados são menosprezados em virtude da intenção de se dominar a estratégia e, com isso, dominar o sentido do texto. Dominar, nessa perspectiva, é autonomia e significa um “domínio progressivo” das estratégias.

Vemos, então, que tal processo é veiculado como o ideal a ser realizado em sala de aula, descartando assim outras possibilidades de se trabalhar com leitura e outros perfis de alunos que não encaixam no que é normatizado dentro desse cenário de leitura procedimental. Ou ainda, é a proposta de uma forma de educar na qual não há espaço para trajetórias individuais – ou se aprende conforme o ritmo e a concepção de ensino, ou se está fora.

Na última parte da discussão teórica de D2, o pesquisador desenvolve uma investigação sobre narrativa. Toma-se a narrativa como construção da própria humanidade no decorrer do tempo. Segundo o pesquisador, apesar de diferentes povos terem suas próprias histórias, estudiosos procuraram semelhanças entre essas narrativas, a fim de perceber elementos coesos que tornam essas histórias uma rede bem articulada.

O pesquisador comenta que Wladimir Propp e Lévi-Strauss foram alguns desses estudiosos que se dedicaram a observar marcas em comum das narrativas de diferentes povos. Porém, ele dá destaque a Joseph Campbell (2002; 2003), um autor norte-americano que fez um estudo comparativo entre mitos de diversas culturas. Este é o teórico utilizado para sua proposta de intervenção sobre o mito na escola.

Baseado em Campbell (2002; 2003), o pesquisador salienta que estudar o mito seria uma maneira de autoconhecimento e comenta que, na escola, se perdeu muito espaço para o trabalho com mitologia, já que o enfoque do ensino seria somente o acúmulo de informações e conteúdos. Na obra desse autor, é apresentada a ideia de que existiria uma jornada arquetípica do herói nas narrativas tradicionais.

O mito, na pesquisa de D2, é uma narrativa sagrada, com intenções alegóricas e significados profundos à humanidade. Ademais, os diferentes símbolos encontrados nos mitos podem ser contemplados em mitologias de diferentes culturas e povos.

A leitura literal de um símbolo é sua morte, neste caso a leitura literal é a não-leitura, é necessário ir além do texto, além das informações dispostas na superfície, é importante encontrar pistas, o diálogo com outros mitos de simbologia similar, portanto, a leitura dos mitos na escola é de fundamental importância, por seu caráter alegórico, profundo e metafórico, que aguça a capacidade interpretativa e intuitiva do aluno (p. 54).

Notamos nesse trecho uma perspectiva semelhante a que construímos em nosso aporte teórico acerca de fantasia, ao tomar-se a narrativa como metáfora, possuindo um significado mais profundo do que poderíamos ilustrar com uma explicação explícita, daí a necessidade de se ir “além do texto”.

Para Lewis (2018), uma das funções da arte é “apresentar o que as perspectivas estreitas e desesperadamente práticas da vida real excluem” (LEWIS, 2018, p. 42), por isso, a imaginação leva para além do que se vê, na tentativa de possibilitar o sujeito de ver a si mesmo diante de uma rotina pragmática da vida. Também Bettelheim (2015) insiste na ideia de que a simbologia das histórias fantásticas não deve ser explicada às crianças, pois seu efeito estaria em agir no “não dito”.

Assim sendo, o pesquisador salienta que o estudo do mito em sala de aula é necessário para compreender os símbolos da própria existência humana, assim como se encontra em dar suporte para criação de novas histórias fantásticas, a partir do estudo sistemático da jornada do herói, de acordo com a concepção de Campbell (2002; 2003). Mas não é claro de que forma essa premissa do mito como narrativa estruturante do ser se articula com as ideias extraídas de outros autores, especialmente quando estes preconizam uma racionalização da leitura “por etapas”.

4.2.2 A proposta de leitura de D2

Nosso enfoque agora será dado aos capítulos “metodologia” e “proposta de intervenção” de D2. Em cumprimento às diretrizes do PROFLETRAS, a referida dissertação se trata de uma “pesquisa-ação” e elabora uma proposta interventiva aplicada no contexto de sala de aula.

A proposta de D2 objetivou formar leitores literários, ampliando seu conhecimento a partir de elaboração de estratégias para leitura e produção escrita. A intervenção foi realizada no mês de outubro de 2016, numa escola da rede pública de um bairro periférico de Belém, no estado do Pará. O pesquisador destaca que, por se tratar de um mês marcado por festividades regionais e datas importantes celebradas pela escola, a proposta teve de passar por algumas

mudanças em seu percurso, não conseguindo, portanto, cumprir todas as tarefas planejadas para duas semanas.

A intervenção ocorreu numa turma de 8º ano com 40 alunos, no turno da manhã, numa sala descrita pelo pesquisador como pequena e muito abafada. Ademais, o pesquisador destaca que a estrutura da escola é inadequada, com espaços apertados para uma grande quantidade de discentes, salas sem portas; por falta de professores, haveria também a circulação de muitos alunos pelos corredores da escola, o que causaria muito barulho e desorganização dentro e fora da sala de aula.

Para elaborar a proposta de intervenção, o pesquisador utilizou questionários para determinar o que professores e alunos achavam sobre a importância da literatura em sala de aula e se havia projetos na escola que incentivassem a leitura. Conversas informais com a comunidade escolar também foram consideradas em D2.

O pesquisador comenta as respostas de alguns destes questionários a fim de estabelecer o perfil leitor docente da referida escola, em especial do professor da turma na qual a intervenção iria ocorrer, o qual se mostra, segundo D2, um leitor de literatura e que trabalha, ainda que poucas vezes, com essa vertente em suas aulas de Língua Portuguesa.

Em seguida, o pesquisador dá ênfase a três metodologias que foram utilizadas para construir sua abordagem na escola: as estratégias de leitura, de Isabel Solé (1998); o letramento literário, de Rildo Cosson (2012); e os módulos de leitura, de Lopes-Rossi (2011).

Acerca das estratégias de Solé (1998), já discutidas na análise que fizemos da proposta de D1, leiamos o seguinte trecho de D2:

A proposta se baseia no pressuposto da interação, em que os envolvidos no processo busquem trocar conhecimentos de modo a chegar ao final a um consenso coletivo, além de educar por meio do *refinamento* de habilidades e competências, pois como defende Solé (1998) o educador deve promover a leitura de modo que os alunos possam, *aos poucos*, ler os textos com autonomia (p. 61, *grifo nosso*).

Nessa concepção, ler com autonomia só é possível se forem cumpridas as etapas da proposta. Percebe-se que a ideia de “consenso coletivo” retoma o que já discutimos na análise de D1, quando enfatizamos a parte de “socialização” repetida em quase todas as etapas das aulas sobre fábula: comentar em voz alta sobre o que foi entendido. A própria ideia de que seja necessário consensuar a interpretação do texto pode indicar que a leitura será orientada por um entendimento previamente estabelecido pelo professor.

Também a ideia de “aos poucos” ir se tornando autônomo na leitura remete à percepção de leitura fragmentada, dividida em fases, procedimental, e parece descrever mais uma forma de organização do currículo do que um percurso de formação. Portanto, percebemos que o

pesquisador enfatiza o ensino de leitura utilizando como material textos que são mitos, mas abordando-os a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura de uma forma semelhante ao que em D1 se faz com as fábulas.

Sobre os módulos didáticos de Lopes-Rossi (2011), fundamentados no ensino dos gêneros discursivos, também há uma noção procedimental dividida em três partes: módulo de leitura, módulo de escrita e módulo de divulgação. As sequências para cada módulo se subdividem em várias etapas. Acerca deste primeiro módulo, observemos os trechos abaixo:

(1) Segundo a autora, o trabalho neste modelo, em módulo de leitura ‘deve levar o aluno a discutir, comentar, e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto a partir de vários *exemplos*’ (LOPES-ROSSI, 2011, p.74) (p. 69, *grifo nosso*).

(2) A partir do momento em que o aluno tem contato com uma variedade de textos *do mesmo gênero discursivo*, ele passa a comparar, seleciona melhor as informações, observa o tom e os traços característicos de cada autor e gênero (p. 69, *grifo nosso*).

As citações nos remetem à ideia de Larrosa (2002), quando critica o movimento na escola sobre acúmulo de informações. Para nós, ler vários textos para entender os vários exemplos do gênero condiz acumular informações sobre estrutura, conceito e conteúdo. Lê-se aqui somente para verificar estruturas e padrões.

Pode-se pensar no que implica o próprio uso do termo “exemplo” para designar a função da variedade de textos a que o aluno deve ser exposto nessa linha de pensamento. O autor de D2, alinhando-se com suas bases teóricas, afirma aqui explicitamente que o leitor se forma lendo textos de um mesmo gênero – sob esse prisma, então, a leitura de um mito serviria, antes de tudo, não para humanizar, mas para exemplificar o “gênero mito”.

Também notamos que uma referência a um sujeito ideal, que repete as ações ditadas no segundo trecho – ler, comparar, selecionar, observar –, levaria a essa compreensão geral do gênero como ponto de chegada da formação do leitor.

Com isso, verificamos a tentativa de padronizar os comportamentos e as escolhas dos discentes em detrimento de uma concepção de leitura realizada em etapas e voltada ao reconhecimento das características recorrentes dos textos de um determinado gênero, em detrimento de qualquer discussão sobre a articulação entre o texto lido e o próprio leitor.

O pesquisador, baseando-se no ensino de estratégias, construiu uma proposta de leitura e escrita de textos mitológicos. É importante lembrar que o foco de nossa pesquisa não é produção escrita, por isso não analisaremos resultados obtidos da intervenção de D2, já que tratam acerca de narrativas míticas criadas de acordo com a jornada do herói. Nossa atenção estará voltada ao chamado “módulo de leitura”.

Os textos escolhidos para a intervenção foram “Teseu e o Minotauro”, da mitologia grega, e “Gilgamesh”, da Mesopotâmia, para um estudo comparativo, o qual não foi realizado, segundo o pesquisador, devido a imprevistos no calendário escolar.

O objetivo de toda atividade era trazer ao máximo o discente para todas as *etapas* envolvidas no processo, *etapas* essas *divididas* em *antes*, *durante* e *depois* da leitura em *módulos didáticos* que culminariam com a produção escrita. E houve uma tentativa em cumprir as etapas de modo a não prejudicar o andamento do projeto (...) Entretanto, devido ao tempo e outros problemas em meio à execução da proposta na escola, alguns pontos ficaram incompletos. Mas, ao longo de todo percurso, houve a preocupação em motivar os alunos para a atividade (p. 79, *grifo nosso*).

Notamos, então, que a preocupação que o pesquisador teve em cumprir cada fase de sua proposta, de modo a corresponder às suas escolhas teórico-metodológicas, parece não ter sido adequada ao contexto em que a pesquisa foi realizada. Essa atitude reitera a perspectiva de que só se pode avançar para uma fase “y”, se antes for executada a fase “x”, o que demonstra uma maneira manipulada de se compreender a leitura.

Pode-se indagar em que medida essa forma de organização do ensino é uma solução viável para o trabalho do professor se ele está sujeito a interrupções como as que o autor de D2 vivenciou. A própria ocorrência dessas discontinuidades pode indicar que a organização do trabalho nas escolas obedece intrinsecamente a outras concepções de aprendizagem que não a encaram como percurso segmentável, progressivo e hierarquizado.

Em se tratando da intervenção, depois de lermos o texto, tentamos perceber quais os principais pontos construídos pelo pesquisador na aplicação de sua proposta. Mesmo que nossa análise não tome como foco os resultados da produção escrita da turma – etapa final de D2 –, trazemos à discussão algumas informações gerais sobre os resultados para compreendermos mais atentamente o que foi elaborado em D2.

Organizamos, a seguir, um quadro com recorte que destaca tópicos que constituíram a abordagem do pesquisador, realizada em sala de aula. É, ainda, importante salientar que esse recorte remete aos três primeiros dias da intervenção, nos quais podemos ver a divisão da proposta de leitura em momentos “antes”, “durante” e “depois” da leitura do mito – retomando a base procedimental já comentada anteriormente.

ETAPAS	ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	DEPOIS DA LEITURA
ATIVIDADES PROPOSTAS	Perguntar aos alunos: “o que é um herói?”; <i>Ativar conhecimento prévio</i> dos alunos usando imagens de personagens de filmes e séries; <i>Debater</i> sobre a figura do herói nas narrativas.	<i>Síntese</i> da primeira aula; <i>Apresentar</i> os objetivos da leitura do mito; Ler variados livros de mitos; Leitura em voz alta do texto “Teseu e o Minotauro”; <i>Comentários</i> acerca do mito; Leitura meditativa do texto.	<i>Apresentação</i> de quadro com a jornada do herói; <i>Retomar</i> o texto “Teseu e o Minotauro”; Ler sinopses de filmes e identificar a jornada do herói; <i>Debater</i> sobre as identificações.
QUANTIDADE DE AULAS	3 aulas	3 aulas	3 aulas

Tabela 5: Recorte das etapas da proposta de D2 (*grifo nosso*)

Nota-se que, para cada dia, houve uma divisão por etapas até se chegar à leitura propriamente dita. No primeiro dia, por exemplo, a leitura do mito não ocorreu, pois o objetivo parece ter sido somente de “ativar conhecimento prévio” da turma acerca da figura do herói nas diferentes narrativas. Em outras palavras, tratou-se de uma aula de leitura de mitos sem se ler um mito.

No segundo dia, há apresentação dos objetivos aos alunos para que eles pudessem, enfim, ler o mito grego. A leitura já tinha objetivos pontuais e estes foram explicados aos discentes: a) Compreensão e interpretação dos textos mitológicos; b) Identificar sua temática, os personagens envolvidos, os conflitos entre eles e outros fatores envolvidos na narrativa; c) Refletir a respeito dessa história e trazê-la um pouco para nossa realidade cotidiana.

Lê-se, assim, para cumprir os objetivos da proposta, uma vez que os alunos ainda nem puderam ler o mito em sala de aula. Pode-se ainda observar que o objetivo “c” parece inclinar a balança a favor de uma visada cognitivista da leitura em detrimento das posições encontradas em Campbell (2002; 2003), para quem o mito exerce seus efeitos de outro modo que não por meio de uma “tomada de consciência” racional.

De maneira geral, portanto, vemos que o pesquisador age, primeiramente, para apresentar a temática ou conteúdo da aula, antecipando ou mesmo instigando nos alunos a previsão do que será visto.

Para finalizar, há também a noção, já mencionada na análise de D1, de debater, de tornar públicas e conhecidas as impressões acerca do que se leu – e até do que não se leu durante a aula. Percebemos, no entanto, uma ênfase mais elaborada a essa primeira ação citada, a de antecipar a discussão da aula, e sobre ela trataremos a partir de agora.

4.2.2.1 Módulos de leitura (ou “desleitura”?)

Enfatizada por Cosson (2012; 2015), Lopes-Rossi (2011) e Solé (1998), a etapa de ativação de conhecimentos prévios é a que, segundo esses autores, deveria iniciar qualquer atividade com texto em sala de aula. Tal concepção abarca tentativas de se prever o que será tratado no texto e de se comentar acerca do tema proposto para que os discentes possam “se envolver” na aula. Somente assim, o aluno teria seus conhecimentos prévios “ativados”, possibilitando então uma reflexão mais crítica sobre o texto que será lido.

Vale observar que ativar conhecimentos prévios é concebido, nesses trabalhos, não propriamente como uma atividade cognitiva do leitor, mas como um conjunto de declarações que devem ser colhidas publicamente, como suposta evidência (sempre indireta) de um trabalho de leitura. Esse é um dos principais objetivos dessa concepção de leitura defendida em D2.

Inicialmente, o pesquisador apresentou imagens de personagens da televisão e do cinema, como Flash, Harry Potter e Mulher Maravilha, para que os alunos identificassem qual era o herói ou heroína das histórias, já que a indagação inicial era para saber o que era um herói numa narrativa.

Após comentários gerais sobre essas personagens, o pesquisador utilizou um guia de instrução para interagir com os alunos, guia que, na verdade, nos remete àquelas listas de perguntas tão utilizadas pela pesquisadora em D1, conforme podemos notar a seguir:

- 1- Vocês gostam de ouvir histórias? O professor pode sugerir que contar histórias é algo inerente à humanidade e que histórias fantásticas, de mistérios e fantasias podem fazer referência a um universo distante, mas no final, trata de questões humanas, a literatura humaniza.
- 2- Perguntas aos alunos o que eles entendem por mito e mitologia. Fazer o seguinte questionamento: quando eu digo ‘isso é mito’ ou que ‘o Neymar ou o Messi são mitos do futebol, a palavra mito tem o mesmo sentido?
- 3- É importante estudar os mitos de hoje? Por quê?
- 4- Será que existem autores para os mitos? (p. 86 – 87).

Observa-se que, no trecho desse módulo de leitura, a “sugestão” dada após a pergunta 1 traz um conceito específico sobre narrativas e, de certa forma, já direciona a interpretação dos alunos, ao lerem posteriormente o mito, para identificarem as questões humanas ali trabalhadas. Assim, a atividade imaginativa deveria ocorrer em busca de saber quais temas sobre a humanidade estariam sendo comentadas. Em 3, há algo semelhante, pois pergunta a importância de se ler mitos nos dias atuais. A resposta esperada provavelmente diz respeito a questões humanas. Vale ressaltar que essa lista de perguntas foi feita à turma antes de se ler algum texto mitológico.

No segundo dia de aula, depois que conceitos sobre mito e os objetivos da leitura do texto foram dados pelo pesquisador, houve um momento de contato com livros de mitologia em sala de aula.

Mas antes da leitura, procuramos levar para a sala diversos livros em que figuram textos da mitologia (...) Cosson (2014) denomina este momento como de introdução, que significa o aluno ter contato com os livros físicos, *olhar a capa, folhear, ter contato com os originais*, é um momento importante (...) Era um momento importante, que deveria ser levado em consideração (p. 111, *grifo nosso*).

Vemos que a ideia de levar vários livros objetiva cumprir uma etapa, dita pelo teórico, como introdutória. Essa etapa serve de base para realização de outra: a de levantamento de hipóteses do que será feito em sala de aula. “Olhar a capa”, “folhear” também dizem respeito à noção procedimental e que, de pouco em pouco, o conhecimento é “ativado”.

Após esse momento, foi feita a leitura do texto “Teseu e o Minotauro”, que possui 5 capítulos, do livro “Contos e lendas da mitologia grega”, de Claude Pouzadoux. Após a leitura em voz alta realizada pelo pesquisador, o momento foi dedicado a comentários sobre situação e contexto de produção da história, conteúdo temático, interpretação e compreensão, estilo e construção composicional.

A partir desses tópicos, o pesquisador lista mais perguntas, algumas como atividade oral, outras como atividade escrita. Vejamos um trecho seguir:

- 1- Será que existe um autor para esse mito?
- 2- Em que época mais ou menos você acha que esse mito foi criado?
- 3- Qual a finalidade desse mito na época grega?
- 4- Qual o público-alvo desse tipo de história hoje e no passado?
- 5- Há público para esse tipo de história hoje?
- 6- Onde podemos encontrar esse mito? Em que tipo de publicação ele circula?
- 7- Há nesse mito um herói? Quais as suas características e por que você o define como um herói? Cite uma passagem do texto que justifique sua resposta.
- 8- Como seria esse herói nos dias de hoje? (p. 93).

Trata-se do primeiro bloco de perguntas acerca dos tópicos citados anteriormente: situação e contexto de produção da história. Algumas das questões, a exemplo de 1 e 2, trazem pontos interessantes a serem pensados sobre o texto. Em 8, há um movimento parecido com o que percebemos na abordagem de fábula por D1, ao se tentar entender a narrativa a partir da vida real, da rotina contemporânea.

Apesar de conter tópicos importantes para se entender o texto, o pesquisador não se utilizou apenas dessa lista de perguntas, mas levou para a aula 5 listas, uma para cada tópico. O tempo da aula, portanto, foi direcionado praticamente só para responder a essas listas de perguntas. A título de exemplo, vejamos o segundo bloco de perguntas:

- 1- Qual o tema da história, sua ideia central ou sentido predominante?
- 2- Faça um mapa com as ideias do texto, apontando em cada parágrafo a ideia mais importante.
- 3- Apresente uma pequena sinopse do texto, um pequeno resumo, com os aspectos essenciais da narrativa.
- 4- O comportamento de Dédalo, no capítulo 03, indica uma das funções do mito? Qual é essa função?
- 5- Toda a história é vivida por personagens. Alguns são protagonistas, outros atuam de forma secundária na história. Quais os personagens principais e secundários no texto lido?
- 6- Ao mesmo tempo que toda narrativa apresenta personagens, toda história acontece em um espaço ou em diferentes espaços. Como é caracterizado o espaço na narrativa? (p. 93).

Essa lista trata-se do tópico sobre conteúdo temático. Observamos, a exemplo das questões 2 e 3, a necessidade de destrinchar a história em fragmentos – o que nos remete à própria concepção de leitura fundamentada em procedimentos, em partes – para que, a partir disso, o aluno possa dominar tudo o que circunda no mito. Em 5, a definição sobre tipos de personagens já é trazida no próprio comando da tarefa, assim como em 6.

O que é importante frisar neste caso é que, embora questões como as que são levantadas nessas perguntas possam ter relevância em um percurso de leitura, elas não surgem, para o aluno, como parte de suas próprias “estratégias” no enfrentamento do texto, mas como questões originadas fora dos textos que estão sendo lidos.

Vejamos ainda um terceiro bloco de perguntas:

- 1- O que representa o Minotauro do ponto de vista simbólico/metafórico?
- 2- Qual é o significado simbólico/psicológico do labirinto na história?
- 3- O que representa Ariadne na história do ponto de vista simbólico? (p. 93).

Observamos que essas questões tratam sobre compreensão e interpretação, questões que parecem tentar exaurir os possíveis sentidos da história a partir da análise das personagens principais. Ao se perguntar acerca das representações simbólicas, vemos surgir uma maneira de desconstruir a ótica da fantasia em detrimento de se tornar palpável um significado pragmático, que precisa ser detalhado para ser compreensível.

Sustentamos, durante toda a nossa pesquisa, que as metáforas e comparações não precisam ser necessariamente explicadas, haja vista que as verdades e conflitos por elas comentados dizem respeito a movimentos tanto conscientes quanto inconscientes. Ou seja, há questões e desejos que o sujeito consegue lidar justamente pelo viés da metáfora.

Wilson (2018) salienta que “as histórias preparam as pessoas para viver bem em sua própria história” porque “muitos tipos de verdade podem ser comunicados muito melhor por meio de histórias” (WILSON, 2018, p. 118 –119). Com isso, verdades construídas em metáfora auxiliam o entendimento de quem o próprio sujeito é ou pode vir a ser.

Desfigurar a fantasia para se aplicar à realidade pragmática, para nós, significa desencantar a própria leitura. Também percebemos esse movimento na proposta de D1, ao se propor para os alunos a compreensão das críticas sociais nas fábulas como prioridade nas atividades.

Como eram muitas perguntas para apenas uma aula, o pesquisador comenta que teve que descartar muitas delas para que o momento fluísse mais rápido, conforme observamos a seguir:

Com o tempo, *fui deixando de lado as sugestões de questões* apresentadas na proposta metodológica (ver capítulo 07), e *optei pelo diálogo espontâneo*, deixando que os alunos opinassem, *a leitura deveria ser compartilhada*, baseada na troca, mas também no respeito (p. 114, *grifo nosso*).

A ideia de “leitura compartilhada” diz respeito à noção de comentar em voz alta o que se entendeu do texto, que corresponde ao que seria o leitor ativo e responsivo dentro dessa ótica de leitura de D2.

O terceiro dia da aula, que seria a leitura do segundo mito, “Gilgamesh”, acabou não ocorrendo conforme o planejamento, por causa dos eventos escolares e do período de festividades de outubro na cidade. O pesquisador teve que escolher outros dias para continuar sua intervenção, porém precisou fazer mais mudanças em seu cronograma devido ao curto tempo. A leitura do segundo mito, portanto, foi tirada da proposta, que seria a grande base do trabalho comparativo da jornada do herói.

Apesar disso, decidimos trazer a proposta de trabalho com esse texto a fim de percebermos mais pontos importantes para nossa discussão. Observemos o seguinte trecho:

Leitura do Mito de Gilgamesh. Para esta atividade de leitura, o professor deve fazer *a leitura em partes*, apresentando em slides *cada segmento* da história, de modo que a cada momento, *os alunos construam hipóteses* a respeito da narrativa, procurando estabelecer paralelos com a narrativa de Teseu (p. 94).

A proposta do pesquisador era de mostrar o texto mitológico dividido em 6 partes para que os alunos percebessem as semelhanças com o primeiro texto lido. Nota-se, no entanto, que à turma não seria dada a oportunidade de ler e compreender por si só a história e, por fim, verificar se havia semelhanças ou não.

Se o pesquisador conduziria a leitura dividida, pode-se perceber que a própria ideia de fragmentar a leitura era de forçar uma semelhança com o mito “Teseu e o Minotauro”. Novamente, essa aproximação, se é possível, não surge da leitura do aluno, mas já está antecipada nas perguntas planejadas pelo professor. Também a sugestão da leitura em partes

retoma muito da base teórico-metodológica validada por D2: fragmentando a leitura, é possível construir hipóteses, ativar conhecimentos e ser um leitor responsivo.

Assim sendo, “estabelecer paralelos” com o primeiro mito, partindo de uma leitura compartimentada, não nos parece uma atividade imaginativa e, sim, uma atividade para cumprir etapas.

Após a leitura do texto, sugerir algumas questões, mas poucos. O importante, nesta atividade, é a construção de hipóteses ao longo da leitura segmentada (p. 96).

Notamos, com isso, que a etapa é mais importante que o texto e seus sentidos. O aluno precisa ser guiado pelo recurso dos slides para que possa, enfim, ver conexões desse mito com o de Teseu. A leitura, retomando a noção procedimental, repete a ideia de partes separadas e, assim, o mito é lido em fragmentos, a cada imagem projetada no slide, a fim de que os alunos construam hipóteses a respeito da narrativa. Para nós, tais hipóteses mais parecem ser constatação do que o pesquisador espera.

Sobre a aula de apresentação da jornada do herói, depois de comentar sobre a estrutura estudada por Joseph Campbell, o pesquisador também utilizou uma série de perguntas. Vejamos a atividade oral:

- 1- Será que podemos encontrar essas ideias nos mitos antigos?
- 2- Como podemos entender esse chamado para a aventura? Dê exemplos.
- 3- Você já leu alguma história da mitologia em que há um encontro com um mentor? Alguém que auxilia/ensina o herói a como deve superar as provas. Como geralmente é caracterizado?
- 4- O que você entende como ventre da baleia? O que significa esse termo?
- 5- Como você acha que é a caverna oculta e a provação suprema? O que isso quer dizer?
- 6- Onde você acha que estão os grandes conflitos para o herói?
- 7- O que é o elixir e a recompensa?
- 8- Procurar outros mitos que trazem esse mesmo tipo de formato de história, exceção o mito do Minotauro já trabalhado no segundo encontro (p. 97).

Tal lista de perguntas foi dada após a apresentação dos 12 passos da jornada do herói. Observa-se que boa parte das questões retomam quase todos os passos, pedindo para que os discentes expliquem cada conceito. Assim, por exemplo, na questão 3, há uma definição do que seria o “mentor” numa narrativa. De maneira geral, em vez de utilizar o texto “Teseu e o Minotauro” para instigar os alunos à percepção desses elementos da jornada – a exceção das questões 2 e 8, que abrem essa possibilidade –, o que o pesquisador procura fazer é definir os conceitos por si só, conceitos já apresentados no momento inicial da aula.

Parece, então, que o ponto de contato de Campbell (2002; 2003), como referência teórica, com a perspectiva procedimental dos demais autores que embasam D2 é justamente o fato de esse autor propor uma descrição “universal” do mito, que pode ser lida, inclusive,

como um conjunto de parâmetros do que seria o “gênero mito”. É importante perceber, em todo caso que, quando Campbell (2002; 2003) descreve a jornada do herói, seu objetivo está longe de ser didático, pois seu foco se encontra em perceber as nuances que se repetem na construção do herói na narrativa mítica.

Vemos, de maneira geral, que os módulos de leitura são muito utilizados como forma de ativar o conhecimento dos alunos sobre a temática – seguindo a noção de antecipar para familiarizar –, de fragmentar o texto em pequenas partes a serem dominadas ou mesmo como fins em si mesmos – já que são elaborados em resposta ao que é ditado pela escolha teórica de D2.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, no primeiro momento, traçamos um estudo sobre a possível origem da fantasia, sua relação com a constituição do homem e do mundo, e o conseqüente papel das narrativas. Tal percurso foi necessário para que compreendêssemos a maneira como a fantasia pode ser atrelada a noções importantes no campo do ensino da língua, a saber, as de interação e constituição de sujeitos. Definimos, então, fantasia, em nossa pesquisa, como trabalho que se relaciona a um modo de ler um texto, bem como um conjunto de processos que se relacionam a um modo de construir e organizar um texto. Considerando esses dois aspectos, entendemos que uma atividade escolar com o texto fantástico pode tanto formar leitores, quanto possibilitar mobilizações subjetivas a respeito de desejos e demandas dos sujeitos que se encontram em constituição.

Nesse momento inicial também demos destaque à forma como a sociedade moderna passou a entender a concepção de sujeito, influenciada pela ótica de um racionalismo exacerbado, que provocou mudanças significativas na maneira como se passou a enxergar a noção de fantasia no contexto atual – o que tem impactos também nas concepções que regem as práticas de ensino.

Em seguida, discutimos sobre a prática da leitura em sala de aula assumindo como base teórica a perspectiva do interacionismo. Consideramos a leitura como um processo dialógico e um espaço no qual as subjetividades se mobilizam e se constituem. Também levamos em conta alguns pontos da abordagem psicanalítica sobre sujeito, enfatizando as dimensões que estruturam o psiquismo humano (o consciente e o inconsciente) e os processos de alienação e separação. Nossa intenção foi construir uma visão acerca do que seria a constituição de sujeitos e o processo de formação do leitor.

Posteriormente, tecemos uma crítica à concepção contemporânea da leitura que a toma como uma técnica. Essa concepção tecnicista, intitulada por nós de *pedagogia do previsível*, funcionaria como um conjunto de instrumentos e/ou procedimentos supostamente capaz de prever todos os percursos do leitor durante uma atividade de leitura. Observamos que essa abordagem surge como uma maneira automatizada de lidar com a leitura que visa também ao controle do trabalho docente. Tal abordagem se mostra contrária à noção anteriormente discutida, sobre leitura como prática multifacetada que demanda diferentes possibilidades, e leva a uma tendência de exclusão do trabalho com a fantasia no ensino da língua.

No capítulo metodológico apresentamos o trajeto percorrido para compor um *corpus* por meio do qual pudêssemos analisar como as propostas atuais para o ensino da leitura vêm

se estruturando, tentando perceber o lugar em que a fantasia se situa em metodologias contemporâneas articuladas para a escola.

Para este fim, escolhemos para a análise duas dissertações (nomeadas aqui como D1 e D2) produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, por terem como premissa a construção de propostas didáticas para a sala de aula.

Com relação à concepção de leitura adotada por D1 e D2, por mais que seja fundamentada em perspectivas teóricas que salientam a leitura como prática dialógica e em permanente construção, verificamos a predominância de uma abordagem de leitura como procedimento técnico que prescreve o que seria o passo a passo a ser seguido pelo leitor, a quem se projeta a expectativa de que responda fielmente a todas as etapas, o que configura, para nós, uma “leitura idealizada” sob uma ótica que veicula uma padronização do que o aluno pode ou não fazer. Espera-se, assim, um perfil já definido de um leitor ideal.

E sobre as propostas de leitura de D1 e D2 – centradas na fábula e no mito, respectivamente –, podemos verificar a tradução dessa concepção tecnicista às metodologias de ensino da leitura. A ênfase dada às etapas da leitura valoriza essa necessidade de trabalhar com as partes de uma técnica subdividida, e não à leitura do texto em si.

De maneira geral, observamos que a experiência da leitura, nesse contexto, é, na verdade, uma experiência com etapas de um processo automatizado que aparentemente dão segurança ao leitor para que, ao fim de todo o processo, responda ao ideal de perfil definido. As etapas não podem ocorrer numa sequência diferente justamente por se entender que a leitura, de fase em fase, chega a um produto final pré-fabricado. Para nós, esses mecanismos estratégicos de leitura engessam o percurso do leitor que deve responder a etapas antes, durante e depois da leitura dos textos.

Essa abordagem da *pedagogia do previsível* é caracterizada por cinco movimentos que podemos caracterizar como sendo de *idealização normativa*, de *fragmentação*, de *ritualização*, de *explicitação* e de *coletivização* da leitura. Vejamos como cada um desses movimentos se caracterizou no *corpus*.

Observamos que o movimento de *idealização normativa* quer controlar tanto os movimentos do discente como os do docente, num cenário no qual se deveriam considerar subjetividades em construção, e não perfis construídos e prontos antecipadamente. Deste modo, essa pedagogia do previsível se configura como uma metodologia que busca prever e antecipar as escolhas do discente com relação ao texto, assim como direcionar os sentidos que a partir do texto poderiam ser produzidos.

Portanto, idealiza-se o percurso do leitor e essa idealização é transformada numa norma ao se entender, pelo exemplo citado em D1, que o aluno deva começar a ler um livro pelo sumário para depois escolher uma fábula para leitura, ou que o discente, conforme exemplo em D2, sempre faça associações dos comportamentos dos heróis dos mitos à temática de questão social.

Essa idealização, ainda, nega o direito de o aluno poder gerar outros significados que não estejam no arcabouço das significações previstas e aceitáveis do ponto de vista dessa pedagogia, ou seja, há também uma idealização das possíveis respostas e sentidos sobre o texto. Vemos, então, que a metodologia é constituída como o elemento mais importante numa aula, pois tem um *status* superior ao dos sujeitos. Ela é o “megainstrumento” que ordena e organiza a atividade linguística.

Além desse processo de idealização normativa da leitura, ditada como norma à aula, também destacamos, com base em D1 e D2, que a pedagogia do previsível, ao considerar etapas ou fases como objetivos da aula, prescreve uma *fragmentação da leitura* do texto na tentativa de descrever a totalidade dos processos envolvidos no ato de ler. A partir disso, o trabalho de leitura é substituído por um ensino que se volta ao domínio de estratégias de leitura ou regras de um dado gênero, prevalecendo o ensino de técnicas que procuram reger antecipadamente a experiência de leitura dos discentes.

“Dobra-se” o texto para favorecer a aprendizagem de regras e possibilidades definidas a partir de uma leitura prévia, mediante etapas a serem obedecidas. Fragmentar aparece, então, como reduzir a leitura a suas operações elementares, como, por exemplo, a passagem por etapas como a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, a constatação de previsões sobre o texto, o que o título do texto pode indicar sobre o enredo da história, etc.

Observamos, então, que a leitura, nessa concepção tecnicista, serve como pano de fundo para o objetivo essencial das tarefas em sala de aula: guiar o percurso do leitor por etapas e produzir informações explícitas sobre as suas “experiências” a cada fase. Com base nisso, concluímos que essa pedagogia que idealiza, normatiza e fragmenta a leitura também é uma pedagogia que procura “prever” as experiências e significados possíveis diante do texto. É a pedagogia do previsível legitimada para formar subjetividades semelhantes, homogêneas, submetidas a um padrão de leitor em circulação.

Uma terceira característica da perspectiva que observamos nas dissertações é a *ritualização da leitura*. As perguntas e atividades propostas a partir do texto servem para fazer o aluno passar pelo que seria um “ritual” performatizado em sala de aula. Para cada etapa, um

objetivo e uma resposta já esperada, assim como partes de um ritual que devem ser seguidos para que, ao fim, se tenha um encerramento idealizado.

Com isso, a etapa cumprida é dada como uma leitura realizada. Como todo rito, aqui a leitura surge como um jogo de cartas marcadas desde o início já que se segue um mesmo roteiro, um mesmo planejamento dividido em fases, mas que se inicia como se seu desfecho fosse aberto. Mais ainda, observamos que, como se tratam de propostas de leitura realizadas como parte de uma pesquisa, as atividades parecem ser organizadas de forma a gerar dados que “mostrem” certo percurso de leitura – aquele previsto pelas concepções teóricas adotadas em D1 e D2.

Como boa parte dos ritos, podemos dizer, também, que aqui se trata de uma performance que busca controlar o imprevisível, evitar as surpresas, evocar o retorno de um ciclo, pois as possíveis respostas às etapas da atividade já recebem direcionamento de como devem ser. Nesse “ritual”, a “experiência” se mede pela resposta dada a uma etapa, por isso seu enfoque se encontra em destacar o acúmulo de informações e não propriamente a experiência.

Uma característica importante ligada à “ritualidade” da leitura na pedagogia do previsível é a necessidade de exibição pública da leitura que se configura, para nós, no movimento de *explicitação*. Um ritual aqui nunca é privado, já que o leitor sempre precisa se posicionar e explicar o que achou diante de uma dada etapa, expondo verbalmente seu entendimento por escrito ou pela fala.

Podemos retomar o exemplo de D1, quando a pesquisadora pergunta, como tarefa de escrita, se o aluno conhece alguma fábula, se sabe sua temática, se conhece o autor do texto, entre outras características. As extensas listas de perguntas funcionam justamente para suprir a expectativa desse movimento de explicitação, por isso são usadas frequentemente nas aulas propostas por D1 e por D2. Conforme intitulamos, essas perguntas “desleem” o texto, pois o propósito das atividades é preencher o tempo da leitura para responder questionamentos já definidos, e não responder a dúvidas geradas depois que se lê uma dada história.

A leitura, nesse cenário tecnicista, é conduzida de forma que os sentidos por ela produzidos sejam sempre comentados, como uma maneira de validar a sua opinião diante do público que está em sala de aula. Vemos nisso uma quinta característica dessa pedagogia, o movimento de *coletivização*. Sob o pretexto de expressar a opinião para “socializar as impressões”, conforme mencionamos em nossa análise, observamos que o que se quer, na verdade, é comprovar se o que se entendeu está coerente com o pensamento de todos os

sujeitos da aula, ou mesmo trata-se de uma maneira de o professor verificar se a resposta final está de acordo com a sua perspectiva previamente construída.

Considerando tais movimentos, podemos notar que, na *pedagogia do previsível*, ensina-se leitura “prevendo” que todos os discentes caminhem de um mesmo jeito, que trilhem o percurso da leitura sob um mesmo ritmo. É uma forma de organizar o saber e padronizá-lo que ressurge, de modo mais enfático, no contexto atual da cultura escolar.

Ademais, tal concepção visa permitir a condução coletiva da leitura, pois o aluno parece não ler sozinho, já que sempre há etapas que o direcionam a se fixar em respondê-las, em vez de construir sua própria experiência diante do texto. Assim, o discente não pode se antecipar a uma etapa da leitura porque, se fizer isso, sairá do caminho que a turma está trilhando, prejudicando o tempo destinado para cada fase do processo de leitura já organizado.

Descarta-se, portanto, as experiências individuais da leitura em detrimento de uma “experiência” coletivizada e de acordo com a norma da proposta. Troca-se a ideia de “subjetividades” em nome da “subjetividade” que, de tanto fragmentar, pode ser aparentemente manipulada e controlada e, por isso, prevista.

E sobre o lugar ocupado pela fantasia nessas propostas? Para atender à ordem da previsibilidade, de modo geral, percebemos que ao texto fantástico também é incorporado esse teor de idealização, fragmentação, ritualização, explicitação e de coletivização.

Em primeiro lugar, notamos que a experiência de leitura das histórias fantásticas é fragmentada para dar voz ao cumprimento de etapas que, em muitas vezes, ocupam a maior parte do tempo de uma aula. Por isso, com base nas propostas de D1 e D2, há momentos em que se fala do texto, se comenta sobre o texto, sem haver a leitura propriamente dita. Na aula de leitura, então, há a predominância da leitura de etapas a serem respondidas; a leitura da história fica para segundo plano, o direito de imaginar é renegado.

Em segundo lugar, essa “experiência fragmentada” – onde só se acumulou informações, pelas etapas, para prever o enredo e como as personagens funcionam na história, por exemplo, assim como tentam prever os significados gerados nos discentes – se torna base para desconstruir a dimensão imaginária das histórias, ao se destacar a medida de um realismo exacerbado que intenta construir comparações explícitas e previsíveis às personagens do mundo fantástico.

Tem-se, assim, uma espécie de “fantasia mórbida” em obediência a analogias feitas ao cotidiano, contrapondo à imaginação a ideia de que somente a razão e o pensamento lógico devem ser o guia para se entender a mensagem das histórias fantásticas. E à fantasia resta o

lugar de ver o mundo real a partir de associações totalmente explícitas, subvertendo as simbologias a puros conceitos totalmente racionalizados.

Destacamos, ainda, que o problema não está totalmente no motivo de querer racionalizar todas as histórias – uma vez que a razão faz parte da construção da fantasia, ao lado da imaginação –, mas se encontra, de maneira mais profunda, em como perceber essas narrativas: elas são destituídas de um lugar no qual o trabalho com fantasia tem a ver com organização de um texto e um modo de ler que mobiliza experiências e demandas do sujeito, para se tornarem um texto no qual o objetivo seja o de dominar as propriedades que estruturam o gênero (a saber, qual o público pretendido, quem é o autor, quais as características do gênero, entre outros tópicos).

Vemos, assim, a brecha pela qual o pensamento tecnicista se instala, pois, dominando-se as propriedades estruturais, observamos que tal abordagem quer transferir a mesma forma de ler para outros textos, já que se têm combinações que funcionariam de maneira igual, sempre num mesmo formato. Isso fica bastante evidente na forma como se constroem as propostas de D1 e D2 que, por mais que tenham algumas vertentes teóricas diferentes, acabam por repetir os mesmos movimentos de leitura: antecipar o assunto, prever o enredo, subjugar o mundo fantástico para coletar informações sobre o mundo real, entre outras ações que se assemelham.

Vai-se, assim, reduzindo a experiência individual com o texto em favor da criação de espaços coletivos de discussão, nos quais se constrói uma “leitura média” do texto, uma leitura que gira em torno dos sentidos “comuns” ao texto. Esses sentidos correspondem a uma leitura mais superficial e genérica, uma vez que exclui-se a singularidade para se poder fazer consensos. O próprio movimento visto em D1 e D2, de sempre socializar as experiências da leitura na sala de aula, reitera a ideia de coletivizar os significados. Evidentemente o espaço para o trabalho da fantasia fica reduzido se tudo o que se extrair do texto tiver que ser explicado e exposto para todos durante a aula.

Se, sob a ótica da pedagogia do previsível, o discente necessita cumprir uma esquematização de perguntas que rege seu percurso durante toda a atividade escolar, concebemos que tal abordagem se aproxima mais do que seria a leitura como técnica, e não como espaço de subjetividade; uma vez que, sob a motivação de guiar um percurso de leitura, se dá destaque a como responder etapas – movimento que segmenta o processo –, acreditando que assim o aluno pode se tornar um leitor crítico e responsivo – movimento que idealiza o sujeito e conseqüentemente sua aprendizagem.

Tal abordagem se configura num ensino da metalinguagem, no qual se realçam os processos segmentados em etapas que devem ser dominados e efetivados, mesmo que não se tenha ainda o contato com o texto. Distancia-se, assim, uma experiência com leitura em nome de um controle técnico de fases da leitura; a leitura desencanta-se porque a própria experiência de ler é sujeitada a uma normatização da lida com o texto.

Sendo assim, a desconstrução do conceito de fantasia, nas propostas de D1 e D2, se apresenta em dois níveis: no do conteúdo e no da forma. No nível do conteúdo, sempre se parte da fábula e do mito em direção à realidade cotidiana. No da forma da aula, a explicitação e a coletivização, em especial, reduzem o tempo e a importância da elaboração individual da leitura, forçando um cenário no qual os alunos precisam ler juntos e comentar juntos para que, ao fim, seus comentários encontrem convergência àquilo definido pelas propostas.

A alienação, então, a um modelo de leitura, a uma formatação da proposta, prepondera sobre qualquer possibilidade de separação, de uma posição subjetiva que evidencia singularidades traçadas pelo efeito da história fantástica no sujeito. Em tal abordagem tecnicista, a separação continua ocorrendo, porém não é aproveitada na aula.

Concluimos, portanto, que as propostas de leitura enfatizam uma noção de leitura automatizada, guiada por procedimentos e expectativas fechadas e pré-estabelecidas, que condicionam e “preveem” um comportamento homogêneo de alunos durante a realização das atividades.

Vemos, então, o desencantamento da leitura, em detrimento da formação de um leitor “ativo” que se quer ter como “previsível” na medida em que atende a etapas planejadas por uma metodologia tecnicista. Torna-se, assim, necessário repensar os papéis dos sujeitos nas relações escolares, a fim de que se leve em conta a dimensão da leitura que corresponde a demandas dos sujeitos que, essencialmente, necessitam do (s) outro (s) para se constituir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATTAGLIA, Laura. **Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização.** São Paulo: FEUSP/Tese de doutorado, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261 – 306.

BELINTANE, Claudemir. A alienação e a separação na paródia: estratégia para a produção de texto com alunos de nove anos. In: CALIL, E.; BORÉ, C. **Criação textual na sala de aula.** Maceió: Edufal, 2015.

_____. Oralidade e escrita: muito a pesquisar e a integrar no campo do ensino. In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. (Orgs). **Na língua do Outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagem.** 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 01, p. 235 – 256.

_____. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Vozes da escrita: em tempos de crianças e menestréis. **Estilos da Clínica (USP)**, v. 02, p. 36-51, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Trad. de Arlene Caetano. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas.** Trad. de Clélia Regina Ramos. São Paulo: Universo dos Livros, 2014.

CAVACO, Tiago. Meninada. In: _____. **Cuidado com o alemão: três dentadas que Martinho Lutero dá à nossa época.** São Paulo: Vida Nova, 2017.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

CHESTERTON, Gilbert Keith. **O homem eterno.** Trad. de Almiro Pissetta. São Paulo: Mundo Cristão, 2010.

_____. O suicídio do pensamento e A ética da elfolândia. In: _____. **Ortodoxia.** Trad. de Almiro Pissetta. São Paulo: Mundo Cristão, 2008, p. 47 – 67.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COZZI, Andréa Lima de Souza. **Tessituras poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande/Belém-PA.** Belém: Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará/ Dissertação de mestrado, 2015.

DURIEZ, Colin. **J. R. R. Tolkien & C. S. Lewis: o dom da amizade**. Trad. de Ronald Kyrmse. 1ª ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Contos dos Irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FISH, Hannah. **Dédalo e Ícaro**. Trad. de Fabio Bonillo. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17 – 24.

_____. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J.; BABORSA, M (orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 25 – 48.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 – 28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEWIS, Clive Staples. **A abolição do homem**. Trad. de Remo Mannarino Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **As crônicas de Nárnia**. Trad. de Paulo Mendes Campos. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Até que tenhamos rostos: a releitura de um mito**. Trad. de Jorge Camargo. 1ª ed. Viçosa, MG: Ultimato, 2017.

_____. **O problema do sofrimento**. Trad. de Alípio de Franca Neto. São Paulo: Editora Vida, 2009b.

_____. **Sobre histórias**. Trad. de Francisco Nunes. 1ª ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

_____. **Um experimento na crítica literária**. Trad. de João Luís Ceccantini. São Paulo: Editora UNESP, 2009c.

LIMA, Sheila Oliveira. **Escrita do inconsciente: do oral às possibilidades de alfabetização**. In: VI Colóquio do LEPSI, 2007, São Paulo. Anais do 6 Psicanálise, Educação e Transmissão, 2006.

LOPES, Reinaldo José. **A árvore das estórias**: uma proposta de tradução para “Tree and leaf”, de J. R. R. Tolkien. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Dissertação de mestrado, 2006.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIPER, John. C. S. Lewis, racionalista romântico. In: MATHIS, D.; PIPER, J. **O racionalista romântico**: Deus, vida e imaginação na obra de C. S. Lewis. Trad. de David Portela. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017, p. 23 – 46.

RAZZO, Francisco. **A imaginação totalitária**: os perigos da política como esperança. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

RIOLFI, Cláudia et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SEMMELMANN, Cristina Casagrande de Figueiredo. **Em boa companhia**: a amizade em O Senhor dos Anéis. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Dissertação de mestrado, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. **Árvore e folha**. Trad. de Ronald Eduard Kyrmse. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **O Hobbit**. Trad. de Lenita Maria Rimoli Esteves e Almiro Pisetta. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VANHOOZER, Kevin. Em sombras brilhantes. In: MATHIS, D.; PIPER, J. **O racionalista romântico**: Deus, vida e imaginação na obra de C. S. Lewis. Trad. de David Portela. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017, p. 103 – 134.

WILSON, Douglas. Deixando de ser dragão. In: MATHIS, D.; PIPER, J. **O racionalista romântico**: Deus, vida e imaginação na obra de C. S. Lewis. Trad. de David Portela. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017, p. 81 – 102.

_____. Paixão por histórias. In: _____. **O que aprendi em Nárnia**. Trad. de Leonardo Bruno Galdino. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2018, p. 117 – 136.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O freudismo**: um esboço crítico. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BELINTANE, Claudemir. O instante complexo da vacilação na sala de aula. MELP. **Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**, vol. 1, n. 1, 2006, p. 9 – 21.

KYRMSE, Ronald. **Explicando Tolkien**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 2**: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

LEWIS, Clive Staples. **Surpreendido pela alegria**. Trad. de Eduardo Pereira e Ferreira. 1ª ed. Viçosa, MG: Ultimato, 2015.

LISBOA, Rose Suellen (org.). **Guia de elaboração de trabalhos acadêmicos**. Belém: Biblioteca UFPA, 2017.

NASIO, Juan-David. Esquema da lógica do funcionamento do aparelho psíquico e Definições do inconsciente. In: _____. **O prazer de ler Freud**. Trad. de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 14-43.

NUNES, Benedito. Ética e leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 193 – 206.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Trad. de Antonio Negrini. 7ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

VITA, Ercilene Maria de Souza. **O sujeito, o outro e suas relações com o texto na revisão de textos escolares**. São Paulo: Faculdade de Educação/Dissertação de mestrado, 2006.