

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469848123>

LITERATURA E COAPRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA: UM CAMINHO PELA LEITURA DE METAFICÇÃO

Gildene Lima de Souza Fernandes, Marly Amarilha, Alessandra Cardozo de Freitas

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6522>

Submetido em: 2023-07-27

Postado em: 2023-08-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**LITERATURA E COAPRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA:
UM CAMINHO PELA LEITURA DE METAFICÇÃO**

GILDENE LIMA DE SOUZA FERNANDES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1348-5399>
gilfernandes@nei.ufrn.br

MARLY AMARILHA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0467-6919>
marlyamarilha@yahoo.com.br

ALESSANDRA CARDOZO DE FREITAS³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5036-0573>
alessandra.freitas@ufrn.br

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

RESUMO: Este artigo discorre sobre um estudo motivado pela necessidade de fomentar o debate acerca da mediação da formação leitora e escritora de crianças já alfabetizadas. Tem por objetivo analisar o potencial da literatura de metaficção para possibilitar a reflexão acerca das práticas de leitura e escrita literárias na escola. Fundamenta-se nos estudos sobre literatura, metaficção e ensino. Numa perspectiva qualitativa, se apoia nos princípios da análise de conteúdo para o estudo de textos orais e escritos de crianças do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Natal/RN (Brasil), durante uma intervenção pedagógica constituída por sessões de leitura literária, de escrita e reescrita de textos autorais. Os resultados revelaram que a mediação para a escrita via leitura de metaficção constitui-se em um processo de coaprendizagem: as crianças se experimentaram como escritoras e a mediadora como interlocutora aprendiz dos processos de ler e escrever literatura.

Palavras-chave: literatura, leitura, mediação pedagógica, processo de escrita, formação docente.

**LITERATURE AND CO-LEARNING IN TEACHING:
A PATH THROUGH READING METAFICTION**

ABSTRACT: This article concerns a study motivated by the need to foster debate about the mediation of reading and writing training of already literate children. It aims to analyze the potential of metafiction literature in enabling reflection on reading and writing literary practices at school. This paper is grounded in studies of literature, metafiction, and teaching. Through a qualitative perspective, this article is based on the principles of content analysis for the study of oral and written texts of 5th grade primary school children from a public school in Natal/RN (Brazil). The corpus of research was collected during a pedagogical intervention consisting of sessions of literary reading, writing, and rewriting of authorial texts. The results revealed that the mediation of writing via reading metafiction constitutes a process of co-learning: the children experienced themselves as writers and the mediator as a learning interlocutor of the processes of reading and writing literature.

Keywords: literature, reading, pedagogical mediation, writing process, teacher training.

LITERATURA Y CO-APRENDIZAJE: UN CAMINO A TRAVÉS DE LA LECTURA DE METAFICCIÓN

RESUMEN: Este artículo trata de un estudio motivado por la necesidad de fomentar el debate sobre la mediación de la formación en lectura y escritura de niños ya alfabetizados. Objetiva analizar el potencial de la literatura de metaficción para permitir la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura literarias en la escuela. Se basa en estudios de literatura, metaficción y enseñanza. En una perspectiva cualitativa, se apoya en los principios del análisis de contenido para el estudio de textos orales y escritos de niños del 5º grado de primaria de una escuela pública de Natal/RN (Brasil) durante una intervención pedagógica consistente en sesiones de lectura literaria, escritura y reescritura de textos autorales. Los resultados revelaron que la mediación para la escritura a través de la lectura de metaficción constituye un proceso de co-aprendizaje: los niños se experimentaron como escritores y la mediadora como interlocutora aprendiz de los procesos de leer y escribir literatura.

Palabras clave: literatura, lectura, mediación pedagógica, proceso de escritura, formación docente.

INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser professor(a) numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...

Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.

A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

As palavras do mestre Paulo Freire foram escolhidas para iniciar este texto, porque elas irão dialogar intensamente com as ideias que aqui serão desenvolvidas. Realizaremos a análise de uma experiência que consideramos de coaprendizagem, pois entrelaça o ensino e a pesquisa em benefício dos processos de ler e escrever das crianças e também em benefício do processo de formação docente.

Ao tratarmos da formação docente, estamos abordando uma temática de extrema relevância para o âmbito da educação, porque, concordando com o mestre Paulo Freire, entendemos que ser docente exige preparação interminável, exatamente porque nenhum professor, assim como os demais profissionais, nasce pronto. O destaque que fazemos ao professor se justifica por estarmos nos referindo a um profissional que vai se dedicar à formação de pessoas, as quais estão em processo de interação e modificação do mundo e de si mesmas. Nesse sentido, seria contraditório pensarmos que qualquer instituição de ensino superior, por exemplo, poderia propor um currículo que contemplasse todas as necessidades de formação desse profissional, que, na verdade, não pode entender-se como acabado, sob o risco de seu pensamento e prática ficarem obsoletos.

Pensando mais diretamente na formação dos professores das séries iniciais, com vistas à sua preparação para mediar os processos de aquisição de leitura e escrita, encontramos, nos currículos dos cursos de pedagogia, disciplinas voltadas para o conhecimento desses processos e a proposição de estratégias quase sempre voltadas para o trabalho com a inserção das crianças na cultura letrada. Raramente, as discussões se aprofundam em torno de como mediar o avanço da leitura e da escrita em crianças que já apresentam domínio básico da leitura e da escrita, as quais costumamos nomear alfabetizadas.

Acrescentamos, ainda, que as orientações discutidas nos cursos de formação docente inicial ou continuada, que tratam do ensino da língua materna, costumam estar voltadas muito mais para a aquisição das normas da língua do que para alargar o potencial criativo para a autoria das crianças (FERNANDES, 2019). Destacamos o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ,

programa de formação continuada do qual tivemos oportunidade de participar como formadores dos professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, como um exemplo de ação formativa cujo foco também era a fundamentação teórico-prática de professores para a atuação na alfabetização, em sua etapa inicial.

A relevância de proporcionar o avanço na capacidade de ler e escrever de crianças maiores é incontestável e está expressa claramente nos objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). O documento estabelece que, no ensino da Língua Portuguesa, dos anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental, deve ser ampliado o contato com gêneros textuais, considerando as práticas de linguagem já vivenciadas e promovendo a ampliação destas, por meio de novas experiências. Sobre a formação literária, é defendido que, na continuidade do ensino fundamental, “é preciso supor – e portanto garantir – a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas [...]” (BRASIL, 2018, p. 138).

Contraditoriamente ao que se espera em relação à familiaridade das crianças com as práticas de linguagem, como educadores de sujeitos de 4º e 5º ano do ensino fundamental, temos observado certa desmotivação deles para ler e escrever ou mesmo descrédito em relação à capacidade de criar suas próprias histórias. Um questionário que aplicamos com crianças do 4º ano de uma escola pública de Natal/RN trouxe revelações inesperadas sobre como elas se referiram à própria condição de criar histórias. Nosso estranhamento se dá porque se tratava dos nossos alunos, pertencentes a uma escola com tradição em realizar projetos envolvendo leitura literária, que possui uma biblioteca atuante e professores que estão envolvidos em constantes ações de aperfeiçoamento profissional.

**Quadro 1 – Respostas das crianças à pergunta:
Você considera fácil ou difícil criar suas próprias histórias?**

Maria	Eu acho difícil, porque eu não sei imaginar muito bem.
José	Bom, é legal quando você tem inspiração.
Cristina	Eu acho um pouco difícil, porque eu gosto que a história fique legal.
Pedro	Acho difícil, porque não tenho muita criatividade.
Regina	Fácil. Eu sou uma criança e toda criança tem criatividade.
Joaquim	Difícil, porque eu não tenho muita imaginação e criatividade.
Laura	Difícil, porque não tenho ideias.
Alice	Fácil, porque é só imaginar.
Paulo	Acho fácil, porque é a própria pessoa que cria a história.
Davi	Não me lembro de ter inventado recentemente (só quando pequeno).

Adaptado de Fernandes (2019, p. 39).

As respostas suscitam a interpretação de que as crianças se consideravam pouco criativas ou sem inspiração. Elas pareciam desconhecer ou desconsiderar o processo que está por trás da elaboração de um texto, como se as virtudes para escrever fossem inatas, dadas sem esforço ou investimento. A resposta de Davi (nome fictício, assim como os demais) nos chama a atenção de uma forma diferente, pois ela coloca em dúvida se a escola vinha oferecendo oportunidades para o exercício da escrita autoral, o que vem contrapor a visão que nós, docentes da instituição, costumamos ter de que estamos possibilitando uma boa formação de leitores e escritores.

O universo de dez sujeitos consultados poderia ser insuficiente para nos sentirmos provocados a pensar sobre as deficiências ou lacunas na atuação da escola para a formação de leitores e escritores, não fosse o baixo desempenho nacional que é apontado pelos relatórios das avaliações em

larga escala de Língua Portuguesa no Brasil, a exemplo da prova do SAEB, aplicada em 2019. Ressaltamos aqui a nossa ciência acerca da complexidade de tomarmos esses dados para análise, em virtude dos inúmeros fatores que podem interferir na aplicação das avaliações em larga escala e, conseqüentemente, na construção de seus resultados. Porém, ao analisarmos o relatório da referida avaliação, fomos tomados pela seguinte inquietação: as crianças estariam chegando aos últimos anos da 1ª etapa do ensino fundamental ainda com pouca familiaridade com a leitura e a escrita?

Verificando o resultado nacional da avaliação dos alunos do 5º ano de 2019, podemos observar que houve uma concentração de 38,91% dos participantes nos quatros primeiros níveis da escala que foi estabelecida para a mensuração (0, 1, 2 e 3). Vejamos as habilidades que são verificadas nos estudantes que foram classificados no nível 4, conforme a matriz especificada no Relatório de resultados do SAEB 2019, para termos uma melhor ideia do resultado obtido:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos (BRASIL, 2021, p. 96).

Ao analisarmos que 60% dos estudantes avaliados não demonstraram o domínio das habilidades acima especificadas, temos um indício de pouca familiaridade destes com os gêneros abordados na avaliação. Considerando que “a leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita” (SMITH, 1989, p. 16), estariam as crianças conseguindo realmente dar sentido e compreender aquilo que estão lendo, se estão? Como educadores, estamos preparados para mediar a formação de leitores e escritores?

Toda essa problemática justifica o nosso interesse no estudo sobre a inserção das crianças na cultura letrada, numa perspectiva que extrapola a conquista de conhecimentos básicos em relação ao ler e escrever, entendendo que, muito além de alfabetizar, é preciso também “letrar” (SOARES, 2009). Estamos ancorados na definição de letramento como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 44), condição que acreditamos ser essencial para o exercício pleno da cidadania.

Considerando o exposto, propomos uma intervenção pedagógica, em 2017, submetida e devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, com o intuito de promover uma experiência de leitura e escrita com crianças do 5º ano, que as provocasse a pensar sobre o processo de criação de textos autorais. Para tanto, selecionamos a obra *Fazendo Ana Paz* (BOJUNGA, 2007), da escritora Lygia Bojunga, exatamente pelo fato de ela ser propícia à reflexão acerca dos percursos que podem ser experimentados por um autor para constituir um personagem e uma vida para ele. Além das contribuições da leitura e discussão da obra, nossa pretensão era também verificar o impacto da colaboração dos pares na revisão e no aprimoramento dos textos produzidos, o que nos motivou a realizar as chamadas “conferências de escrita” (CALKINS, 1989). Nossa expectativa era constituir uma prática de produção de textos na escola diferenciada dos exercícios solitários de produção que costumam ser propostos.

A vivência possibilitada pela leitura e pela discussão da obra literária alcançou muito além dos objetivos previstos para as crianças: ela permitiu que, enquanto educadores, pudéssemos experimentar um novo processo de mediação de leitura e de escrita de textos, tendo em vista que também fomos “afetados” pelo texto literário de caráter metaficcional. Enquanto pretendíamos formar, estávamos também sendo formados como leitores e docentes, numa experiência de coaprendizagem.

São as conquistas possibilitadas pelo texto literário, com ênfase na coaprendizagem na docência, que vamos revelar neste artigo. Nosso objetivo é analisar o potencial da literatura de metaficção para possibilitar a reflexão acerca das práticas de leitura e escrita literárias na escola, tendo como

pressuposto que a formação acontece de forma contínua, exatamente porque “ninguém começa a ser professor(a) numa certa terça-feira às 4 horas da tarde” (FREIRE, 1991, p. 58).

DEFININDO O CAMINHO A SER PERCORRIDO: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Neste artigo, realizamos a análise dos dados colhidos na pesquisa intitulada “Aprendizes de ficção: a produção de histórias por crianças do ensino fundamental” (FERNANDES, 2019 – disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27140>). Dialogamos com o referencial teórico nas áreas de literatura e ensino (AMARILHA, 2013, 2010, 1997; CANDIDO, 2011), metaficção (BOJUNGA, 2007; LODGE, 2010) e formação docente (FREIRE, 1996; NÓVOA, 1992).

A pesquisa que originou os dados é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e propôs uma intervenção pedagógica em uma escola pública de Natal/RN (Brasil), desenvolvida no ano de 2017, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, conforme parecer de nº 2.368.665, emitido em 07/11/2017. A referida intervenção foi mediada por uma das autoras deste artigo, que era a professora do grupo participante, constituído de 18 sujeitos, com idade entre 10 e 11 anos. O critério de seleção foi a adesão dos sujeitos e suas famílias, conforme o cumprimento dos protocolos éticos aprovados e acompanhados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O corpus de dados foi constituído por 40 textos do gênero conto produzidos pelas crianças e 15 sessões gravadas em vídeo e transcritas, assim constituídas: sessões de leitura de texto literário, de escrita, de socialização e de reescrita de textos. Para proceder à análise, tomamos como referência os princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), em um esforço para realizarmos uma leitura aprofundada das mensagens (falas e escritas dos sujeitos e pesquisadora), inferindo os sentidos e desdobramentos que estavam implicados, mesmo que implicitamente, para desvendar a influência da literatura metaficcional nas relações de ensinar e aprender que foram estabelecidas na pesquisa.

As sessões de leitura foram dedicadas à exploração da obra *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga (2007), utilizando a metodologia da andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995). Além disso, foram realizadas sessões de escrita, discussão e aprimoramento de histórias de ficção do gênero conto, as quais promoveram a troca de ideias entre os colegas da turma – momentos denominados de conferências de escrita (CALKINS, 1989).

Pela impossibilidade de trazeremos aqui a obra *Fazendo Ana Paz* em sua inteireza, indispensável para sua real apreciação, apresentamos uma síntese elaborada por Amancio (2017):

[...] Ana Paz, a protagonista de *Fazendo Ana Paz*, tal como Lygia, nasceu no Rio Grande do Sul e se mudou, quando na juventude, para o Rio de Janeiro. [...] Ana Paz chega para a autora e se apresenta como uma garotinha de oito anos de idade. [...] Revela muitos fatos sobre si mesma, mas “desaparece”, o que frustra Bojunga, que gostaria de dá-la voz e ouvi-la. Entretanto, esse desaparecimento de inspiração não dura muito tempo: “E daí que depois de mais duas semanas no branco, eu senti a urgência de fazer uma moça [...]” (BOJUNGA, 2007, p. 16). E esse sentimento a faz dar vida a outra personagem, que, à primeira vista, não possui conexão com a garotinha sumida. Porém, no romper de mais uma criação, uma velhinha solitária, Lygia percebe a relação temporal entre essas três personalidades diferentes: ambas são Ana Paz. A Ana Paz-velha é o presente das outras, Ana Paz-criança e Ana Paz-moça. A Ana Paz-Velha decide voltar à sua cidade natal, no Rio Grande do Sul, para rememorar a infância e como para se eximir de haver esquecido a promessa feita ao pai: “promete que tu nunca vais te esquecer da carranca [...]” (BOJUNGA, 2007, p. 14). A carranca é o símbolo da união dela com seu pai, já que muitas de suas conversas eram sobre essa figura mítica (AMANCIO, 2017, p. 1).

Em *Fazendo Ana Paz*, Lygia Bojunga se utiliza de um narrador-personagem para falar sobre as incertezas e as angústias na composição de Ana Paz. Recorremos a Ando (2013) para tornar mais claro o caráter metaficcional da obra escolhida para a referida pesquisa:

[...] os referidos tropeços do escrever encontram-se materializados na escritura de Lygia Bojunga, pois é nesse caminho cheio de tropeços e percalços que surge o processo de (des)montagem de uma personagem, responsável por colocar em interação autora e escrita, estabelecendo inusitados encontros entre criador e criatura (ANDO, 2013, p. 2).

Os encontros inusitados entre criador e criatura apresentados no texto provocaram os/as sujeitos/crianças e também a pesquisadora/professora a se colocarem no lugar da narradora inventada por Lygia Bojunga. Essa experiência foi possível a partir da estruturação de uma intervenção pedagógica pensada para tal, que assim foi desenvolvida ao longo de quinze sessões:

Quadro 2: Síntese da intervenção pedagógica com as crianças do 5º ano

Nº DA SESSÃO	ATIVIDADE REALIZADA
1ª	Encontro introdutório: discussão sobre o que é realidade e o que é ficção a partir da leitura de um texto literário e de uma notícia. Produção individual de um conto, a critério do participante.
2ª	Estudo da biografia de Lygia Bojunga a partir da exploração do site casalygiabojunga.com.br e da leitura de trechos da obra <i>Livro - um encontro</i> (BOJUNGA, 2007).
3ª à 8ª	Leitura e discussão da obra utilizando a metodologia da Andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995). Leitura oral realizada pela professora pesquisadora com as crianças dispostas na sala em forma de círculo e de posse individual da obra em mãos.
9ª	Planejamento de uma segunda história de ficção, por parte das crianças, seguindo um roteiro que foi elaborado para essa finalidade.
10ª	Produção de uma nova história de ficção a partir do personagem definido no encontro anterior. Obs.: a maior parte dos sujeitos não concluiu a elaboração do texto nesse encontro, sendo preciso disponibilizar, em alguns casos, vários dias para a conclusão.
11ª	Discussão sobre os sentimentos envolvidos na experiência de escrita da 2ª história de ficção e momento de socialização das histórias criadas. Algumas crianças preferiram não ler para a turma. Outras, escolheram ler em outro dia, como texto a ser contemplado no momento diário da rotina das aulas que é destinado à leitura.
12ª à 15ª	Conferências de escrita entre os colegas: encontros com 2 grupos de 3 sujeitos cada um para troca de ideias sobre os textos e reescrita. Para a reescrita, os sujeitos ficaram livres para escolher se gostariam de se dedicar ao texto sozinhos, a partir das sugestões dos colegas, ou se preferiam a parceria para escrever. Um deles optou por não fazer alterações no texto, sendo sua vontade respeitada. Obs.: a partir desse momento, com vistas a um maior aprofundamento da análise do processo, escolhemos apenas 6 sujeitos para continuaram participando da intervenção.

Adaptado de Fernandes (2019)

Todas as sessões de leitura foram estruturadas com as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme abordagem de leitura denominada Scaffolding Reading Experience – SER, em português chamada de experiência por andaimes, que consiste em “uma série de atividades especificamente desenhadas para assistir um grupo particular de estudantes a ler com sucesso, entender, apreender e apreciar uma seleção particular de texto” (GRAVES; GRAVES, 1995, p. 1). Utilizamos esse procedimento no momento da leitura, cujas discussões e aprendizados beneficiaram a realização da escrita, conforme apresentaremos nos resultados.

A escolha dessa abordagem para as sessões de leitura exige que a etapa de implementação seja antecedida pela de planejamento, momento em que foram pensadas, dentre outras definições, as perguntas que iriam mobilizar as crianças antes, durante e após a leitura. Tais perguntas constituíram um

roteiro que, conforme esperávamos, foi ampliado durante cada debate, considerando a participação e o interesse das crianças.

UM ENCONTRO COM A LITERATURA E A METAFICÇÃO, NO MEIO DO CAMINHO

Dediquemos nossa atenção para pensarmos em um conceito fundante para as ideias que aqui desenvolvemos: o conceito de literatura. Candido (2011) ensina que a literatura é um bem incompressível, como o alimento, a casa e a roupa. Ela se manifesta por meio de canções, anedotas, causos, samba carnavalesco, entre outras criações humanas. É, portanto, uma manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos, uma necessidade que precisa ser satisfeita, um direito (CANDIDO, 2011).

As instituições de ensino são – ou deveriam ser – os espaços privilegiados para possibilitar a garantia do direito à literatura. Recordamos o nosso caso, enquanto professoras pesquisadoras da experiência abordada neste texto: na infância, estudamos em uma escola que não tinha biblioteca. O acesso aos textos literários foi possibilitado por poucas e importantes iniciativas, como a de uma professora que levou para a sala de aula uma caixa de livros de literatura infantil – na época, já desprovidos da atenção dos filhos crescidos da docente.

Quando estudantes de nível médio, no curso profissionalizante de magistério, finalmente frequentamos uma escola com biblioteca e nos envolvemos em experiências diversas relacionadas à leitura, como na organização de uma minibiblioteca na sala de aula, da qual realizávamos os empréstimos do acervo para os colegas da turma. Porém, foi no ensino superior, no curso de Pedagogia, pela mediação da professora de Literatura, que nos foi assegurado, de forma plena, o direito à literatura. Dentre as conquistas dessa época privilegiada de formação, destacamos a intimidade construída com autores como Monteiro Lobato e Lygia Bojunga.

Anos mais tarde, por ocasião da pesquisa de mestrado, nosso interesse pela obra de Lygia Bojunga renasceu, impulsionado pela leitura da obra *Fazendo Ana Paz*. Destacamos um fragmento dessa obra, com o intuito de partilhar um pouco do dilema no qual adentramos acerca do ofício de ser escritor:

E aí começou de novo:
Hoje eu faço o pai;
Segunda-feira sem falta eu vou fazer o pai;
Até quarta-feira esse pai fica pronto;
Quem sabe eu deixo o pai para a semana que vem?
Quem sabe eu tiro o pai dessa história?
Parei de escrever.
Passei algum tempo sem nenhum contato com Ana Paz.
(BOJUNGA, 2007, p. 59).

O contato com esse texto aconteceu em 2017, quando completávamos vinte anos de docência, com ensino de leitura e escrita com crianças. Apesar da formação proporcionada pelo curso de Pedagogia e das inúmeras oportunidades de aperfeiçoamento vivenciadas ao longo da carreira profissional, pela primeira vez, foi possível “sentir na pele”, pela recepção do texto literário, o quanto poderia ser complexo o processo de constituição de um personagem e de uma vida para ele.

Quando sentimos as emoções descritas pela narradora de *Fazendo Ana Paz*, estamos vivendo a leitura como uma experiência, aos modos como descreveu Smith (1989, p. 83):

A leitura é uma experiência. Ler sobre uma tempestade não é o mesmo que estar em uma tempestade, mas ambos são experiências. Respondemos emocionalmente a ambos e podemos aprender com ambos. Mas o aprendizado, em cada caso, é derivado da experiência.

A escolha da referida obra para nossa intervenção de pesquisa teve o propósito de provocar os sujeitos envolvidos, assim como fomos provocados, a viverem a experiência de um escritor, por meio da narrativa que é contada pela narradora/personagem. Essa é uma das possibilidades abertas pela literatura, visto que, pela narrativa de ficção, é possível viver todas as emoções da trama, com a vantagem de não correr os riscos da vida real (AMARILHA, 2013).

A literatura tem o potencial de provocar a suspensão temporária do real e transitar para o ficcional. O leitor que sabe e aceita “entrar no jogo” ficcional volta ao real tendo a possibilidade de ter

alcançado uma nova percepção sobre o mundo. Do contrário, sem aceitar que o que experimenta é um faz de conta, o leitor pode sair frustrado (AMARILHA, 2013). Os envolvidos na intervenção aceitaram o convite de entrar no “jogo da ficção”. Suas falas e ações revelaram que eles voltaram ao mundo real mais convencidos de que o escritor não detém nenhuma “fórmula secreta” para escrever, nem mesmo é dotado de uma capacidade inata para tal. Pelo texto metaficcional, foram motivados a pensar que o escritor constrói o seu texto num exercício que pode ser tão prazeroso quanto frustrante ou tão revelador quanto intrigante.

Para compreendermos ainda mais o potencial formativo da literatura e a conseqüente importância da sua presença nos currículos escolares, recorremos a Barthes (2013), que assim se refere aos muitos saberes existentes no texto literário:

[...] Num romance de Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2013, p. 18-19).

Cientes do caráter transdisciplinar da literatura, fomos instigados a refletir sobre o quanto é complexa a atividade da escrita literária. Em decorrência, nos inquietamos acerca de como a produção escrita tem sido mediada na escola, a ponto de formularmos os seguintes questionamentos: se a escrita é esse trabalho laborioso de se inspirar, planejar, rascunhar, aprimorar e até desistir e recomeçar, como a escola propõe a elaboração de textos em uma única ocasião, com tempo delimitado e condições muitas vezes nada favoráveis para a organização das ideias? Como podemos querer que as crianças gostem de escrever, sejam persistentes e competentes se as situações de escrita de textos que costumam ser propostas pela escola desconsideram que cada escritor é diferente e produz em diferentes tempos?

Todas essas questões sugerem a reflexão acerca do papel do docente enquanto mediador, ou seja, aquele que irá intermediar o encontro da criança com a leitura literária e com o exercício da escrita, sem cometer o equívoco da didatização da literatura.

CRUZAMENTOS ENTRE A APRENDIZAGEM DOCENTE E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Ao pesquisar sobre a mediação da produção escrita das crianças na escola, conhecemos as ideias de Calkins (1989) e nos identificamos com as críticas que a pesquisadora faz aos tempos e aos espaços que geralmente são destinados à prática da escrita. Segundo ela,

A abordagem ao processo de escrita requer um ritmo e estrutura de sala de aula totalmente diferentes daqueles utilizados em nossas escolas. Se desejamos que os estudantes se tornem profundamente investidos em sua escrita, se desejamos que esbocem e revisem, compartilhando seus textos com os outros, enquanto escrevem, estas crianças precisam de tempo (CALKINS, 1989, p. 36).

Para além da ampliação do tempo, é preciso que o autor se torne leitor do próprio texto, possa compartilhá-lo com os pares, se assim desejar, e modificá-lo conforme a necessidade. Esse pensamento da autora nos inspirou para a realização de conferências de escrita entre os colegas (CALKINS, 1989), que nada mais são do que encontros em que os participantes apresentam os seus textos, trocam ideias e podem colaborar com o aprimoramento do texto do outro.

Tal possibilidade de organização do tempo e das interações seria, para nós, impensável se estivéssemos arraigados às práticas mais tradicionais de produção de textos. A abertura para uma proposta diferente de mediação desse processo somente foi possível graças ao diálogo entre pesquisa e ensino que foi estabelecido na intervenção do mestrado e que atualmente é alvo de aprofundamento, no doutorado. Estamos falando da pesquisa com e sobre o texto literário, que reverberou na possibilidade de ressignificar a mediação docente.

Ainda sobre a mediação da escrita na escola, destacamos o pensamento de Smolka (2012):

[...] A escola tem ensinado às crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem,

que elas escrevam como dizem (porque o “como dizer” revela as diferenças); a escola tem ensinado às crianças a ler um sentido unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe; é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação (SMOLKA, 2012, p. 153).

Pensemos na importância de retirar da criança a responsabilidade por sua “suposta incapacidade”, como também de retirar do professor a responsabilidade pelas lacunas em sua formação enquanto agente que vai formar leitores e escritores. Vislumbramos a necessidade da qualidade das interações que precisam ser estabelecidas com os pares e com o saber teórico-prático e literário nos contextos de formação docente.

Ao acreditar no potencial das interações com foco na aprendizagem do processo de escrita na escola, estamos ancorados nos pressupostos de Vigotski (2008), os quais defendem que o indivíduo é um ser cultural, que aprende em interação com os pares. Vigotski (2008) ensina ainda que a escrita é o modo de fala mais elaborado, assumindo formas complexas, o que ocasiona a necessidade dos rascunhos. A evolução do rascunho até a versão final do texto reflete o processamento mental realizado por aquele que escreve. Portanto, para esse teórico, a escrita precisa ser planejada, mesmo que o rascunho seja em formato mental, que é uma fala interior. Os resultados de sua investigação mostram o caráter singular da escrita, pelo alto nível de abstração que está envolvido – sua qualidade abstrata é o principal obstáculo da escrita e não qualquer obstáculo mecânico envolvido em sua produção.

Quando pensamos em como poderia ser benéfico para as crianças conhecerem os processos cognitivos envolvidos na elaboração da escrita, estamos dialogando com um conceito importante da psicologia: a metacognição. Tal conhecimento também seria benéfico para os educadores, que são os principais mediadores da produção escrita pelo outro. Sobre o conceito de metacognição, destacamos as ideias de Flavell (1976):

A metacognição está relacionada ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, de seus produtos e de tudo a eles relacionados, por exemplo propriedades relevantes para a aprendizagem, informações ou dados [...] metacognição está relacionada, entre outras coisas, à avaliação ativa, à regulação desses processos de acordo com os objetos cognitivos ou os dados sobre os quais eles carregam, geralmente para servir a um propósito, um objetivo concreto (FLAVELL, 1976, p. 232)

No que diz respeito aos processos cognitivos, destacamos ainda as ideias de Jou e Sperb (2006), que nos provocam a pensar acerca da importância da metacognição, questionando-nos: como seria a nossa vida se não tivéssemos consciência de nossos próprios pensamentos? Como nós poderíamos planejar e corrigir nossas ações? Como poderíamos escolher a forma mais adequada de estudar? Essa compreensão que podemos ter de nossos próprios pensamentos é o que a psicologia cognitiva denomina de metacognição. Em consonância com tais ideias, consideramos que aprender a aplicar diversos conhecimentos com vistas a melhorar o seu desempenho é uma competência que precisamos formar nas crianças, mas é, principalmente, um desafio presente no cotidiano dos educadores, que precisam mobilizar os seus conhecimentos para o exercício da docência.

Dentre os conhecimentos que consideramos de extrema relevância para o exercício da docência, destacamos o conhecimento acerca do processo da escrita. Compreendendo que esse saber é tematizado pela própria arte, chegamos à metaficção. Lodge (2010, p. 213) ensina que a metaficção é “a ficção que versa sobre si mesma: contos, romances e contos que chamam a atenção para seu status ficcional e o método usado em sua escritura”. Para esse teórico, “os escritores de metaficção têm o hábito sorrateiro de incorporar possíveis críticas a seus textos e ficcionalizá-las” (LODGE, 2010, p. 215).

Um texto do escritor Vinícius de Moraes nos convida, de forma literária, a pensar sobre o ofício de ser escritor:

O exercício da crônica

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado meio a tapas pelas personagens e situações

que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fia mais fino. Senta-se ele diante de sua máquina, acende um cigarro, olha através da janela e busca fundo em sua imaginação um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou da véspera, em que, com as suas artimanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. Se nada houver, resta-lhe o recurso de olhar em torno e esperar que, através de um processo associativo, surja-lhe de repente a crônica, provinda de fatos e feitos de sua vida emocionante despertados pela concentração. Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual o ato de escrever pode surgir o inesperado.

[...] Coloque-se porém o leitor, o ingrato leitor, no papel do cronista. Dias há em que, positivamente, a crônica “não baixa”. O cronista levanta-se, senta-se, lava as mãos, levanta-se de novo, chega à janela, dá uma telefonada a um amigo, põe um disco na vitrola, relê crônicas passadas em busca de inspiração – e nada (MORAES, 2010, p. 15).

Ao longo do texto, o autor nos fornece algumas lições importantes, tais como: o entendimento da literatura como arte; a ausência de domínio do texto por parte do ficcionista; a busca de fatos e imagens para alimentar o exercício da escrita; a necessidade de se colocar no lugar do escritor, para, assim, entender a complexidade do que é escrever; e a ironia de que o texto não surge de forma súbita. Conforme percebemos, muitos aspectos acerca do ofício da escrita são oferecidos pelo próprio escritor quando ele escolhe a ação de escrever como tema para o seu texto.

A reflexão sobre os controversos processos de escrita que podem ser vivenciados pelos escritores, fomentada pela obra de Lygia Bojunga, ampliou não somente a compreensão dos sujeitos da nossa pesquisa sobre o processo de escrita, mas também a nossa compreensão, enquanto professores/pesquisadores. A clareza desse processo trouxe relevantes modificações na forma como planejamos e mediamos a intervenção de leitura e escrita com as crianças. Sobre a mediação de leitura, por exemplo, sentimos-nos orientados a elaborar previamente perguntas como as listadas abaixo, as quais foram feitas às crianças após a leitura de um trecho de *Fazendo Ana Paz*:

- a) Em que momento a narradora conseguiu perceber o elo entre as três personagens?
 - b) Como foi o encontro das três personagens?
 - c) Com que finalidade Ana Paz foi parar naquela casa?
 - d) Quais lembranças a casa desencadeou na personagem?
 - e) Por que será que a cena do pai volta à cabeça da narradora?
 - f) Como será que Lygia Bojunga vai desenrolar essa história?
 - g) Como você daria continuidade à história se fosse o escritor?
- (FERNANDES, 2019, p. 68).

Essas foram questões lançadas após a leitura de um trecho do livro, durante a 4ª sessão da intervenção. As perguntas para todas as sessões de leitura e escrita foram definidas de forma antecipada, ao longo do planejamento da intervenção. No exemplo destacado, as perguntas tinham a intenção de possibilitar aos participantes: ampliar o entendimento do que se passa na história (perguntas referenciais); colocar-se no lugar da narradora para supor o que ela estaria pensando; prever a continuidade que a autora daria ao texto; e ainda colocar-se como escritor para propor a sua própria continuidade. Toda essa extrapolação do texto por meio do debate pretendia também fomentar a curiosidade e o interesse pela leitura da obra.

Entendemos que, para além das perguntas elaboradas para a pós-leitura, toda a condução dos encontros com o texto literário e com a atividade da escrita autoral (Quadro 2) reflete decisões respaldadas não somente no conhecimento teórico por nós construído, mas também em função do impacto, do encantamento e da compreensão possibilitados pela leitura do texto de natureza metaficcional.

Consideramos que essa ressignificação na forma de mediar a leitura e a escrita com as crianças constitui-se em um indício de que a leitura de literatura se mostra como instrumento de formação/autoformação docente, mediante o seu caráter transdisciplinar. A formação pelo texto literário é possível pelo fato de a literatura abordar os diferentes temas humanos, que falam do mundo, dos povos e, no caso da metaficção, discutem sobre a própria escrita. Diante de tamanha relevância, não seria a literatura matéria principal nos currículos de formação de professores?

Contraopondo-se a essa ideia, constatou-se que ainda é insuficiente a presença da literatura nos currículos de formação inicial de professores, conforme apontamentos de Saldanha (2018), que realizou um cuidadoso apanhado acerca da oferta da literatura nos cursos de Pedagogia em 27 universidades federais. Eis um trecho das considerações finais da autora:

Os dados construídos e sistematizados e as reflexões desenvolvidas indicam que existe orientação legal para a inserção do ensino de literatura nos cursos de Pedagogia. Do mesmo modo, indicam que há sensibilidade e movimento por parte dos docentes e discentes das universidades pesquisadas de que existe a necessidade de inserção da literatura no curso de Pedagogia. Entretanto, a legitimidade da literatura no currículo de Pedagogia ainda é incipiente, vulnerável e não é assegurada pela maioria das IES pesquisadas. A maioria das universidades federais não oferece a disciplina Literatura em seu currículo obrigatório dos cursos de Pedagogia (SALDANHA, 2018, p. 228).

A referida pesquisa destaca que, mesmo em estados brasileiros da região sudeste, cujas universidades possuem pesquisadores de produção relevante nessa área, a oferta da literatura ocorre apenas como disciplina optativa em seus currículos. Saldanha (2018) ressalta a necessidade de superação do entendimento de que a literatura deva ser objeto de estudo apenas de estudantes do curso de Letras. Considerando que, se são os pedagogos que estão à frente do processo de inserção na cultura letrada de crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, além de estudantes da primeira etapa da EJA, eles também precisam de formação literária.

Ressaltamos aqui a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, conforme defende Freire (1996). Sem a oportunidade de estabelecer um diálogo entre pesquisa e ensino, não teríamos a possibilidade de repensar as práticas de leitura e escrita com as crianças. Porém, como afirma Nóvoa (1992), a formação de professores não pode limitar-se à dimensão individual. São necessárias ações de dimensão coletiva, pois estas “contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e valores” (NÓVOA, 1992, p. 15). Pensar a dimensão coletiva, para nós, é também desatrelar a responsabilidade da formação unicamente ao professor, que, por vezes, se sente oprimido em contextos desfavoráveis, os quais dificultam o investimento na formação pessoal e profissional.

Nóvoa defende uma perspectiva crítico-reflexiva da formação profissional que resulte na constituição de uma identidade pessoal e profissional. Para ele, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios” (NÓVOA, 1992, p. 13). Segundo o autor,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Concebemos a leitura de literatura como um caminho formativo, transgressor ao aprendizado de técnicas e diverso em experiências para a constituição dessas identidades pessoais e profissionais. Amarilha (2010) defende a importância da leitura de literatura para a constituição de um repertório de leitura, que ela denomina de “estoque de histórias e poemas”. Para a pesquisadora, é esse estoque que conferirá aos docentes a autoridade pedagógica, impulsionando a sua criatividade e capacidade de transgredir os programas previamente postos (AMARILHA, 2010). Aprendamos sobre a importância do repertório literário com as próprias palavras da pesquisadora:

O domínio desse estoque possibilita ao professor exercer continuamente sua capacidade de refletir e inovar sobre sua prática, justamente porque traz as marcas de sua formação pessoal e a relacionada às necessidades do contexto pedagógico em que atua. É com essa visão que valoriza a capacidade de perceber oportunidades de avanços para si e para seus alunos que o professor deve buscar enriquecer cada vez mais seu repertório literário, capacitando-se, assim, a exercer uma docência ao mesmo tempo rigorosa, porque em contínua formação, em sintonia com as provocações que seu entorno apresenta (AMARILHA, 2010, p. 87).

Em consonância com essa ideia, conhecer a obra metaficcional de Lygia Bojunga constituiu-se como item primordial do nosso “estoque de leitura”, para propormos uma experiência de leitura e escrita de textos autorais com crianças, partindo do entendimento de que elas precisam de tempo,

preparação de rascunhos, troca de ideias e, principalmente, da consciência de que o texto não nasce pronto. O trecho que segue demonstra como essa tomada de consciência é possível pelas crianças. Ele é a transcrição de um momento em que Raíssa (criança identificada com nome fictício, assim como as demais), numa das sessões da intervenção da pesquisa, após às sessões destinadas à leitura da obra *Fazendo Ana Paz*, responde ao nosso questionamento a respeito de como se sentiu ao assumir o papel de escritora:

Raíssa: Eu sei lá. Primeiramente, eu pensava em outras coisas pra fazer, e quando eu fiz esse texto, eu tentei mudar porque eu sempre fazia o narrador e não o próprio personagem falando. E eu também queria escrever sobre um menino porque eu acho que eu nunca escrevi algum personagem além de menina. Eu achei bem interessante ser uma escritora, mas também um pouco complicado. É, eu acho que eu senti as emoções que Lygia passava pela Ana Paz. Às vezes eu pensava em desistir quando uma das minhas amigas, ela perdeu a história dela e começou de novo, eu tava no meio da minha pensando em desistir, que ela não tava legal, só que eu mesmo assim continuo achando que ela poderia ser melhor a minha história, é só que mesmo assim ela tá boa (FERNANDES, 2019, p. 94).

Percebemos nessa fala o quanto a leitura do texto literário referenciou o exercício da escrita e a análise posterior que a criança fez da sua ação de produzir um texto. Quando Raíssa reconhece que escrever é também uma tarefa complicada, ela demonstra o potencial que o texto literário tem de suscitar pensamentos ou sensações mais diversas, inclusive aquelas que podem ser consideradas negativas para a escola e/ou sociedade.

Como afirma Candido (2011, p. 178), a literatura não é uma experiência inofensiva – ela “tem um papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da realidade”. Ao propormos as situações de leitura e discussão da obra literária, alcançamos o objetivo de possibilitar uma experiência de criação literária que considera a complexidade do ato de escrever. Segue outro trecho da discussão, quando provocávamos a participação de outras crianças:

Professora: Camille, quer falar? Como você se sentiu nesse lugar de escritora? Camille ainda tá no processo de construção da história dela, mas já pode partilhar desse sentimento.

Camille: Apesar de não ter acabado minha história ainda dá pra fazer bem muito porque eu tava fazendo, só que eu me arrependi de algumas partes, aí comecei ele totalmente, só que com a mesma história, com o mesmo objetivo. Aí eu ainda tô no início, apesar de eu ter mais de quatro páginas.

Professora: Você mudou totalmente o quê? Os personagens?

Camille: Não, tipo a história que tava acontecendo.

Professora: E os meninos? Joaquim, como foi que você se sentiu na hora que você ia assumir a função de escritor?

Joaquim: Deu quinze páginas e eu tô com uma dúvida...

Professora: Sua dúvida está girando em torno de quê?

Joaquim: Se eu faço a morte do personagem ou não (FERNANDES, 2019, p. 94).

Nesse trecho, fica evidente que a construção das histórias se deu em tempos diferentes para cada criança. Enquanto Raíssa já havia concluído o seu texto, percebemos nas falas de Camille e Joaquim que eles ainda estavam imersos nesse processo. É importante também destacar que essas crianças estavam encarando com naturalidade o sentimento de desagrado com o que escreviam e a existência do desejo de recomeçar a sua história, como é o caso de Camille. Também estavam aceitando que é possível ter dúvidas sobre que desfecho criar para a história, como é o caso de Joaquim. Ou seja, elas estavam compreendendo que o texto não nasce pronto na cabeça do escritor.

Outro aspecto a ser levantado diz respeito ao fato de que, mesmo sem qualquer indicação advinda de nossa parte sobre o número de páginas da história, as crianças estavam se permitindo escrever textos mais longos do que costumavam fazer, sem a eventual pressa para terminar. Joaquim, especialmente, era uma criança que não costumava dedicar-se com afincos à produção de histórias e nos surpreendeu com uma produção bem mais extensa, na qual decide que o personagem principal não

morre, mas passa por muitos desafios e situações de tensão, na luta pela sobrevivência sozinho, após a perda dos seus pais.

Extraímos da nossa dissertação um trecho que sintetiza parte da nossa análise, após compararmos os textos escritos antes e após a leitura e as discussões do livro *Fazendo Ana Paz*. Para tal comparação, verificamos, dentre outros aspectos, como as crianças constituíram os elementos da narrativa (enredo, personagem, ambiente, tempo e narrador):

- a) o repertório literário das crianças constituiu-se em referência para a criação de suas histórias, o que foi comprovado pelos indícios de outros textos dentro das histórias criadas por elas. Foi possível verificar fragmentos/passagens que muito se assemelhavam aos contos tradicionais que são de conhecimento das crianças. [...]
 - b) as crianças se permitiram experimentar novas experiências de escrita, como iniciar a história narrando uma ação já em desenvolvimento (em pleno diálogo entre dois amigos) ou uma menina escrever, pela primeira vez, como um narrador menino, e ainda o uso do tempo de forma não linear, numa provável influência da forma como escritores mais experientes procedem em suas criações;
 - c) a criatividade na inserção de elementos de ficção e dos acontecimentos inusitados nos enredos [...] evidenciaram que o contato com a literatura foi importante para as crianças compreenderem que os autores se inspiram na realidade, mas não ficam presos a esta, e que é possível (e necessário) transpor os limites do que comumente consideramos real;
 - d) os discursos produzidos pelas crianças após a leitura de *Fazendo Ana Paz* evidenciam o quanto a obra contribuiu para que elas desenvolvessem a consciência de que o autor vive as emoções da sua criação, que ele pode ter dúvidas e até insatisfações em relação às suas produções. E, ainda, que ele tem o direito de não concluir e/ou não tornar público o que escreveu; [...]
- (FERNANDES, 2019, p. 171).

Dentre tantas contribuições positivas advindas do contato com o texto literário, queremos destacar a relação entre realidade e ficção mencionada nessas considerações. Convidamos o leitor deste artigo a apreciar a história criada por Jason, intitulada “O homem sem nome”. É imprescindível ressaltar que se trata de uma criança muito introspectiva que, ao longo do ano, vivenciou experiências nas quais ficou evidente a sua dificuldade de controlar as próprias emoções. Costumava escrever pouco e até mesmo não concluir as suas histórias, ficando sempre evidente a sua “dificuldade” para escrever, em comparação ao nível de produção da turma. Essa consciência acerca de sua “suposta inferioridade” em relação ao desempenho dos colegas tornava para Jason ainda mais difícil o enfrentamento das dificuldades que sentia para realizar e cumprir as atividades escolares. Eis o contexto que justifica nosso encantamento com a produção autoral a seguir, cuja escrita foi mantida tal como grafou o escritor (inclusive a letra em caixa alta).

O HOMEM SEM NOME

EM UMA ILHA VIVIA UMA PIQUENA CIDADE ONDE TINHA PESCADO, NADADO, CANTOR E VENDEDOR. TINHA TUDO LA TODO MUNDO ERA AMIGO SEMPRE SE AJUDAVAO TODO ERA FELIS.

ATE QUE CHEGO UM HOMEM COM UMA MASCARA QUE SEMPE EVITAVA FALA COM AS PESSOAS E A CASA DELE ERA A MAIS AFASTADA ATE QUE UM HOMEN DESIDIL INVADI A CASA DA PESSOA MISTERIOSA.

- O QUE SERÁ QUE AQUELE CARA FAIS VOL TENTAR FALA COM ELE.

O HOMEN ASSIN FEIS. FOI FALA COM O VIZINHO ANTES DE TOCA NA PORTA ELE OILOU NA JANELA ATE QUE ELE PERCEBEL QUE O VISINHO NÃO ESTAVA EM CASA E VIL ELE SIAPROSIMUNDO.

- SAI DA MINHA CASA DA PROSIMA VEIS QUE VOSE VINHE A QUI DE NOVO EU LE MATO.

- O QUE O VISINHO DISSE QUE IA MIMATA SO PORQUE EU OILHEI PELA JANELA DELE

ENTAO O PLANO DO RAPAIS DEL ERADO MAIS ELE VIL QUE O VISINHO USAVA UMA MASCARA E ELE RESOLVEL CHMA LO DE JASON.

- OQUEI EU VOU FALA COM ELE SO QUE EU VOL TER MAIS CUIDADO VISINHO EU QUERO FALA COM VOCÊ O MEL NOME E MAYKON E O SEU POSO TE JAMA DE JASON

- NÃO JA FALEI PARA VOCE NÃO SE APROSIMA DA MINHA CASA

- TABON SO ME DIS O QUE VOCÊ FAIS E O SEL NOME
- NÃO VAI EMBORA SE NÃO EL VOL CAMA A POLICIA.
ENTAO MAYKON FOI EMBORA MAIS AINDA QUERENDO SABER O QUE
QUE O VIZINHO FAIS SO QUE ELE NÃO SABIA MAIS O QUE FAZER ENAÃO ELE
PENSOL EN INVADI A CASA DELE SO QUE MAYKON TINHA QUE TER CUIDADO
PRA NÃO SER VISTO POR JASON.
- SERTO ACHO MEILHOR E VIR POR TRAIS. TOMARA QUE ELE NÃO ME
VEJA QUE BARULHO E ESSE
- DESCUPA DESCUPA
- O QUE QUE E ISO
- SAI DA MINHA CASA E VOL INTERA VOCÊ.
ENTAO JASON CONSIQUIL ENTERA MAYKON SO QUE ENQUENTO ELE
INTERAVA UMA MULHER VIL E CHAMOL A POLISIA E DISINTEROL MAYKON
MIS NINQUÉIN ALI SOLBE O NOME VERDADEIRO DE JASON E NÃO VIRAO O
ROSTO DELE E MAYKON NUNCA SOLBE O QUE TINHA NA CASA (JASON, 2017).

Sentimo-nos impactados com a leitura dessa história, que nos foi entregue pelo escritor bem no finalzinho do ano, sem inclusive ter sido discutida e revisada nas últimas sessões da intervenção, destinadas às conferências entre os colegas. Felizmente, ainda houve tempo para fazer um elogio pessoal ao autor pela sua produção e de ficarmos contentes ao ouvi-lo dizer que ainda iria escrever a segunda parte da história.

Não sabemos se houve essa continuidade do texto, mas o que Jason escreveu no que ele considerou ser a primeira parte da história nos instigou a formular inúmeros questionamentos, principalmente por termos convivido com ele e conhecermos a sua personalidade. São eles: Por que o personagem principal não tinha nome e ninguém viu o seu rosto? Por que o nome sugerido ao personagem principal pelo personagem secundário foi exatamente Jason, que é o nome fictício escolhido pelo autor do texto para identificá-lo na pesquisa? Percebemos, ainda, que, no início do último parágrafo, o autor diretamente nomeia o personagem como Jason. Por que o personagem principal fugia tanto dos outros e inclusive queria enterrar quem mais tentou se aproximar dele?

Não podemos saber até que ponto ficção e realidade estão imbricadas nessa história, mas nos alegamos pela construção de uma escrita que trouxe satisfação ao autor e que pode ter sido um canal para que ele, fazendo uso do disfarce permitido da literatura, pudesse vivenciar ou externar os próprios sentimentos. Como nos ensina Amarilha (1997), as crianças podem vivenciar um processo de identificação com a história, a ponto de se projetarem em sua trama. São as palavras da pesquisadora sobre o jogo ficcional possibilitado pelo texto:

Esse jogo de entrar na ficção instrui a criança nos procedimentos de ajustamento intelectual para lidar comparativamente com fatos reais e fatos imaginados. Essa habilidade de transitar por dois mundos – que o lúdico proporciona – introduz a criança no conhecimento dos limites das coisas acontecidas e das inventadas. Colabora para que ela desenvolva o discernimento entre o real e o fictício (AMARILHA, 1997, p. 54).

Enquanto leitores de “Um homem sem nome”, entramos no jogo ficcional proposto por Jason, mesmo inquietos por não conseguirmos discernir o quanto da realidade do autor pode estar presente em sua história. Estarmos imersos nessa curiosidade em nada compromete a conquista realizada por Jason por meio da literatura.

Jason nos ensinou que cada um escreve no seu tempo, ou seja, que não existe um tempo padronizado para todos. Ele nos ensinou também que é possível que a criança fale sobre si, por meio de outras linguagens – no caso de Jason, pareceu se sentir seguro quando estava “disfarçado” de narrador/personagem. Eis um exemplo do processo de identificação que é proporcionado pela leitura de ficção, uma experiência vicária, na qual o leitor vive, mesmo que de forma temporária, a vida do personagem (AMARILHA, 2013). Em consonância com essa ideia, consideramos que Jason viveu um processo de identificação pela escrita de ficção.

Diante das reflexões suscitadas, é possível a compreensão de que o texto literário cumpriu o seu papel formativo: possibilitou a aprendizagem docente acerca da mediação dos processos de ler e escrever e ainda contribuiu para que crianças pudessem experimentar um novo jeito de se sentirem no aprendizado da linguagem, como escritoras de ficção – um processo de coaprendizagem na docência.

CONSIDERAÇÕES DE UM PERCURSO QUE NÃO SE FINDA

A função do leitor/1

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (Eduardo Galeano).

Escolhemos apreciar a criação de Eduardo Galeano para, a partir dela, tecermos considerações que não se findam. O referido texto representa, com um toque de leveza e ao mesmo tempo de profundidade, a nossa compreensão sobre a relevância da leitura de literatura na formação de professores. Imaginemos que nós, educadores, podemos ser Lucias, ao carregarmos conosco os ecos das vozes distantes presentes nos livros que lemos. É provável que não mais reconheçamos tais livros, pois, assim como a referida personagem, os temos redimensionados dentro de nós, mesmo que não tenhamos consciência disso.

Apesar dos resultados aqui apresentados, reconhecemos o inacabamento das ideias que foram levantadas. Como Lucia, muito temos ainda a caminhar. Concordamos com Paulo Freire (1996, p. 53), quando afirma: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

O fazer pedagógico docente enfrenta, diariamente, o desafio de atender a um universo de estudantes com interesses, potencialidades e dificuldades específicas, que requerem atenção e oportunidades. A análise aqui realizada, a partir dos dados da intervenção pedagógica, integra nosso esforço para nos constituirmos docentes, na busca de contemplar as necessidades que são postas - corroborando com as ideias de Freire de que ninguém caminha sem aprender a caminhar e de que o educador aprende enquanto ensina (FREIRE, 1996). Quando propomos a intervenção pedagógica, não imaginávamos que ela seria uma experiência de coaprendizagem: enquanto as crianças se experimentavam como escritoras, nós nos experimentávamos como interlocutoras aprendizes dos processos de ler e escrever literatura, enquanto também aprendíamos sobre a linguagem literária.

Os resultados apresentados indicam que nos parece relevante que as ações de formação de professores possibilitem a constituição de um repertório de leitura que possa subsidiar a ação de aprender, avaliar e, por vezes, redimensionar a prática pedagógica. Tal repertório poderá favorecer a autonomia e a criatividade dos professores, afastando o risco de separação do pensar e do fazer, o que reduziria a docência à sua dimensão técnica.

A formação literária de crianças, jovens e adultos requer a atenção do pensar e do fazer docente, não somente para que estes se tornem leitores, mas também para que experimentem a criação literária. A literatura metaficcional mostra-se como um possível caminho para a formação pessoal e profissional de educadores, contribuindo para que avancem na mediação do contato dos educandos com o texto literário e com a produção autoral. A literatura poderá ser uma voz que, somada a outras vozes, venha ecoar e nos constituir enquanto professores em muitas terças-feiras, quartas, quintas...

REFERÊNCIAS

AMANCIO, Thalya. *A metalinguagem em Fazendo Ana Paz*. Disponível em: <http://thalyalee.blogspot.com/2017/06/resenha-de-fazendo-ana-paz-de-lygia.html>. Acesso em: 07/03/2019.

AMARILHA, Marly. *Alíce que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

AMARILHA, Marly. Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: AMARILHA, Marly (org.). *Educação e leitura: redes de sentidos*. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 85-99.

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 - Natal: EDUFRN.

ANDO, Marta Yumi. *A performance verbo-visual em Fazendo Ana Paz de Lygia Bojunga*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO MÚLTIPLOS OLHARES CONALI, 2013. Anais. Maringá: UEM-PLE, 2013. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali/>> Acesso em: 02/01/2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977/ Roland Barthes; Tradução de Leyla Perrone-Moisés*. São Paulo: Cultrix, 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BOJUNGA, Lygia. *Fazendo Ana Paz*. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa de Lygia Bojunga, 2007.

BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa de Lygia Bojunga, 2007.

BRASIL. *Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

FERNANDES, Gildene L. S. *Aprendizes de ficção: a construção de histórias por crianças do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27140>

FLAVELL, J. H. *Metacognitive aspects of problem solving: the nature of intelligence*. New York: Hillsdale, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. *Reading*, abril 1995.

JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. In: *Psicologia Reflexão Crítica*, v. 19, p. 177-185, 2006. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acesso em: 06 abr. 2021.

LODGE, David. *A arte da ficção*. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MORAES, Vinícius de. *Para viver um grande amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 1-27.

SALDANHA, Diana Maria Lopes. *O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo*. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26401>

SMITH, Frank. Conhecimento e compreensão. In: SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Tradução de Daise Batista. São Paulo: Artmed, 1989. p. 21-40.

SMOLKA, Ana Luiza B. *et al. Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Programa Fapesp – Projeto Melhoria do Ensino Público. Relatório Final. Campinas, 2012.

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

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de J. L. Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Pesquisadora responsável pela coleta dos dados, análise e escrita do texto.

Autora 2 – Atual orientadora da pesquisa, com participação na análise dos dados e revisão do texto.

Autora 3 – Orientadora da pesquisa no período da coleta de dados, com participação na análise dos dados e revisão do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.