

O LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA E O NÃO ALCANCE DO LEITOR CONTEMPORÂNEO: DO DEPÓSITO DE CONTEÚDOS AO CONTATO COM AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

THE LITERATURE TEXTBOOK AND THE NON-REACH OF THE CONTEMPORARY READER: FROM THE DEPOSIT OF CONTENT TO THE CONTACT WITH THE ARTISTIC LANGUAGES

Fabiano Tadeu Grazioli  0000-0002-3860-6767
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
ftg@uricer.edu.br

Recebido em 12 de dezembro de 2022

Aceito em 12 de fevereiro de 2022

Resumo: A partir de proposições de Manguel (2010) sobre o texto literário e os leitores, assim como de Montes (2020), Larrosa (2014), Foucault (2011), Petit (2019) e Freire (1987, 2014), reafirmamos que as práticas leitoras empreendidas pela escola brasileira mais distanciam os jovens do texto literário, do que aproximam, considerando o que seria a sua efetiva recepção no ensino médio. Na sequência, exemplificamos como essa ocorrência se presentifica no material didático do componente curricular de literatura, mirando como são apresentadas as cantigas líricas trovadorescas. Na contramão do que sugere o material, demonstramos outras possibilidades de o mesmo conteúdo ser oferecido aos leitores em questão, a partir dos estudos de Moraes (2018) e Barros (2011), sobre o entendimento do amor cortês como código cultural da época. Já os estudos de Alves (2017) e Melo (2011) orientam o aproveitamento de produtos culturais-midiáticos que dialogam com o universo da poesia trovadoresca, entre eles o espetáculo *Sem mim* (2011), do Grupo Corpo. Evidencia-se, por fim, a necessidade de a escola, por meio de seu material didático e suas ações, propor a integração entre os jovens leitores-espectadores e a literatura que se apresenta fundida nas diferentes linguagens e meios expressivos da cultura visual-digital contemporânea, atendendo aspectos do paradigma da *formação do leitor* (COSSON, 2020).

Palavras-chave: Leitura literária. Leitor contemporâneo. Formação do leitor.

Abstract: From Manguel's approaches (2010) on the literary text and the readers, as well as of Montes (2020), Larrosa (2014), Foucault (2011), Petit (2019) and Freire (1987, 2014), we reaffirm that the reading practices undertaken by the Brazilian school distance young people from the literary text more than they bring them closer, considering what would be their effective reception in High School. Next, we exemplify how this occurrence is present in the didactic material of the curricular component of literature, observing how troubadour lyrical songs are presented. Contrary to what the material suggests, we demonstrate other possibilities for the same content to be offered to the readers in question, based on studies by Moraes (2018) and Barros (2011), on the understanding of courtly love as a cultural code of the time. The studies by Alves (2017) and Melo (2011) guide the use of cultural-media products that dialogue with the universe of troubadour poetry, including the show *Sem mim* (2011), of Grupo Corpo. Finally, the need for the school, through its didactic material and its actions, to propose the integration between the young reader-spectators and the literature that presents itself fused in the different languages and expressive resources of the visual-digital contemporary culture is evidenced, taking into account aspects of the paradigm of the reader's formation (COSSON, 2020).

Keywords: Literary reading. Contemporary reader. The reader's formation.

1. Introdução

Os aparatos de produção, legitimação e controle do conhecimento são, indistintamente, aparatos de produção, legitimação e controle de certas linguagens.
Jorge Larrosa, 2014.

A literatura no Ensino Médio apresenta-se, em alguns Estados brasileiros, como um componente curricular e, em outros, como conteúdo da disciplina de língua portuguesa. Nos dois casos, se observada a abordagem metodológica em relação a aspectos como a leitura, a literatura, enquanto manifestação estético-criativa, enfrenta dilemas já conhecidos, como a sua tradicional escolarização, que procura domesticar o texto artístico por meio da interpretação dirigida, ou colocá-lo à serventia de algo – um conteúdo, um tema, um fundamento –, redimindo-o da heresia de ser gratuito e servir “somente” para ser lido, como se essa finalidade não atendesse de imediato à complexidade da natureza da criação literária e de sua recepção. O presente estudo ocupa-se, inicialmente, dessas questões, e para debatê-las, buscamos algumas considerações nas memórias de leitura de Alberto Manguel (2010), as quais colocamos em diálogo com proposições teóricas de Graciela Montes (2020), Jorge Larrosa (2014), Michel Foucault (2011), Michèle Petit (2019) e Paulo Freire (1987, 2014).

Esse quadro comumente caracterizado para o ensino da literatura no Brasil tem no livro didático um aliado que potencializa suas fragilidades, à medida que possibilita a sistematização da metodologia brevemente pontuada anteriormente. Na sequência deste estudo, buscamos a exemplificação das orientações discutidas em um material didático oferecido à disciplina de literatura disponível para escolas de ensino médio que firmam convênios com a editora que o distribui, o qual servirá de amostra de como este recurso esmorece o ensino da literatura. Os conteúdos que buscamos exemplificar são as cantigas líricas de amor e amigo que fazem parte do Trovadorismo, na literatura portuguesa e, numa provocação, na contramão do que o material didático oferece, ilustramos como que, mesmo com este conteúdo como exemplo – colocado com precisão no eixo histórico da literatura de língua portuguesa –, pode ser levado aos alunos, tomados aqui como leitores-espectadores, e apresentado numa perspectiva criativa, capaz de evidenciar particularidades do leitor contemporâneo, observado a partir do paradigma da formação do leitor. (COSSON, 2020). Encontramos suporte para isso nos estudos de José D'Assunção Barros (2011), Fernanda Cardoso Nunes (2015), Manuela Costa Bandeira de Melo (2011), Cinthia Esteves Cardoso Alves (2017), entre outros, bem como em poemas de Eugênio de Castro (1996, 2005), Ferreira Gullar (1999), Chissola Daúd (2022), e no espetáculo de *ballet* contemporâneo *Sem mim* (2011), do Grupo Corpo.

Ao encerrarmos as reflexões, propomos uma aproximação entre as nuances principais desse leitor que imerge a partir das relações entre a literatura, no caso, o poema (cantigas trovadorescas) e os produtos culturais-midiáticos que a ela se relacionam ou que são derivados dela, de sua linguagem e de seus temas, oportunidade em que são evidenciadas algumas coordenadas que Rildo Cosson (2020) propõe que sejam consideradas no paradigma da formação do leitor, bem como aspectos levantados por Maria da Glória Bordini (2011) e Luiz Percival Leme Britto (2015).

2. Memórias de leitura, formação de leitores e a natureza da leitura literária

Algumas memórias de leitura de Alberto Manguel, encontradas na obra *Uma história da leitura* (2010), servem, neste artigo, como apoio para estabelecermos

reflexões sobre a leitura literária, uma vez que, mesmo inseridos em um tempo e espaço bastante específicos, trazem coordenadas atinentes às maneiras de o leitor se relacionar com a literatura na escola contemporânea; a presença do professor como mediador dessa atividade; o envolvimento do leitor com a obra literária e suas demandas. Sobre o último quesito, Manguel (2010, p. 27, grifo nosso) comenta como procedia com a leitura de narrativas na sua adolescência:

Acho que lia **no mínimo** de duas maneiras. Primeiro, seguindo ofegante os eventos e as personagens, sem me deter nos detalhes, o ritmo acelerado da leitura às vezes arremessando a história para além da última página [...]. Em segundo lugar, explorando cuidadosamente, examinando o texto para compreender o seu sentido emaranhado, descobrindo prazer no simples som das palavras ou nas pistas que a palavra não queriam revelar, ou no que **eu suspeitava** estar escondido no fundo da própria história, algo terrível ou maravilhoso demais **para ser visto**.

Manguel verifica *dois* movimentos distintos que se articulam em direção à leitura literária, e que, se bem observados, acabam por se complementar. O primeiro é o do leitor que entra em contato com a obra pela primeira vez e está interessado no avanço, bem como, na conclusão do enredo. O segundo, o de um leitor mais voltado para necessidades pontuais despertadas pela primeira leitura, porém desvinculadas da curiosidade imediata de percorrer a narrativa, atendendo orientações particulares em torno das demandas estéticas da obra. Ele explora o texto literário para além da superfície das palavras, com a certeza de que ali estão pistas para acessar outros significados, guardados em camadas mais profundas, difíceis de acessar na primeira leitura. O fato de Manguel ter sido um dos leitores do ensaísta e ficcionista argentino Jorge Luis Borges¹ permite ao pesquisador avançar nas suas reflexões na obra em questão:

Antes de entrar em contato com Borges, eu lia em silêncio, sozinho. Ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentia no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de aprender o campo visto pelas janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era **invisível**. (MANGUEL, 2010, p. 33, grifo do autor).

É inegável a consciência de Manguel como alguém que apenas lê para o ouvinte cego (Borges). E essa leitura não direciona a percepção e a experiência de quem ouve, pelo contrário, uma vez que o autor afirma ser o ouvinte “o senhor do texto”. Manguel apenas conduz o processo de leitura em voz alta, mas é Borges, por meio da audição da

¹ Sobre esse período e essa atividade, pode-se consultar *Com Borges* (2020), e acompanhar a riqueza das memórias de Manguel em relação à atividade que exerceu de 1964 a 1968. Eis um fragmento: “[...] tive a sorte de estar entre os muitos que leram para Jorge Luis Borges. Borges frequentava a [livraria] Pygmalion no fim da tarde, quando saía da Biblioteca Nacional, onde trabalhava como diretor. Um dia, após escolher alguns títulos, me convidou para visitá-lo e ler para ele à noite, caso eu não tivesse mais nada para fazer, pois sua mãe, já na casa dos noventa anos, se cansava facilmente”. (MANGUEL, 2020, p. 16-17).

leitura do texto literário realizada por Manguel, quem atribui sentido ao que ouve. O fato de Borges deixar que as palavras ouvidas acionem sua imaginação faz com que ele vivencie a experiência individual de leitura. Adentrando no mundo das palavras ouvidas, ele assume as rédeas, encilha, monta e doma o seu equino (a experiência), permitindo-se realizar pausas e reflexões necessárias a quem, de fato, aprecia a dimensão subjetiva que a leitura proporciona.

A postura de Borges, nesse interessante relato de Manguel, coloca em evidência aquilo que Jorge Larrosa (2014, p. 68) define ser a experiência:

[...] o que nos acontece, não o que acontece, mas o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, e sim se sofre, não é intencional, e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição.

Enquanto sujeito da experiência, Borges constrói a sua própria imersão no texto, sem influência de Manguel, porque, como pontua Larrosa, trata-se de uma ação que nos envolve, de modo que o acontecimento nos coloca no centro da atividade, espaço aberto pela experiência: “Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão)”. (LARROSA, 2014, p. 68). Embora Manguel desempenhasse uma função importante para o escritor cego, era ele quem sinalizava as coordenadas que o leitor-mediador deveria percorrer, estabelecendo as balizas deste caminho, a direção que o texto deveria ganhar em relação a um contingente de direções que poderiam ser assumidas. Manguel, por sua vez, no modo como se envolvia com as obras literárias também destaca aspectos importantes de sua experiência com a leitura:

Aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes. Comecei fazendo suposições sobre as histórias que Borges escolhia para mim – que a prosa de Kipling seria afetada, a de Stevenson infantil, a de Joyce ininteligível –, mas logo o preconceito deu lugar à experiência, e a descoberta de uma história deixava-me na expectativa de outra que, por sua vez, era enriquecida com as lembranças das reações de Borges e das minhas. O avanço de minha leitura jamais seguia a seqüência (*sic*) convencional do tempo. (MANGUEL, 2010, p. 33-34).

É *na* experiência, ou seja, *no* encontro com os textos literários que Manguel passa do estágio das suposições (hipóteses e simulações sobre determinadas histórias, autores, estilos...) para outros, nos quais as descobertas permitiam construir noções cada vez mais enriquecidas e menos preconceituosas, haja visto o avanço do jovem leitor na produção literária dos autores mencionados. Nota-se que Manguel não busca um repertório a ser composto por um número específico de obras e de significados consolidados e permanentes, pelo contrário, seu perfil lembra as palavras de Graciela Montes, para quem o leitor: “Busca indícios e, ao encontrá-los, tem a audácia de construir pequenas cidades de sentidos, pequenos universos que habita por um tempo, sem se enraizar definitivamente neles porque terá que continuar lendo. O leitor é ágil e está sempre insatisfeito. (MONTES, 2020, p. 199-200).

Manguel também discorre sobre o leitor silencioso e leitura silenciosa:

Os leitores são maltratados em pátios de escola e em vestiários tanto quanto nas repartições públicas e nas prisões. Em quase toda a parte, a comunidade de leitores tem uma reputação ambígua que advém de sua autoridade adquirida e de seu poder percebido. Algo na relação entre um leitor e um livro é reconhecido como sábio e frutífero, mas é também visto como desdenhosamente exclusivo e excludente, talvez porque a imagem de um indivíduo enroscado num canto, aparentemente esquecido dos grunhidos do mundo, sugerisse privacidade impenetrável, olhos egoístas e ação dissimulada singular. [...]. O medo popular do que um leitor possa fazer entre as páginas de um livro é semelhante ao medo intemporal que os homens têm do que as mulheres possam fazer em lugares secretos de seus corpos, atrás de portas trancadas. (MANGUEL, 2010, p. 36).

O leitor silencioso representa certa ameaça em espaços como os pátios de escolas, os vestiários, as repartições públicas e as prisões, isso porque, apesar de um corpo, em tese, disciplinado, dócil, adestrado, como Michel Foucault bem caracteriza em *Vigiar e punir: história das violências nas prisões* (2011), quando trata, especialmente, da disciplina, terceira parte da obra, esse leitor não representa a submissão intelectual desejável por esses espaços, criados, organizados e geridos para serem a representação do controle e do poder:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2011, p. 141-142).

Essas orientações podem perfilar e domesticar o indivíduo em relação ao espaço e, de certo modo, à figura e à autoridade do(s) mestre(s), mas não representa a submissão intelectual, que parece ameaçada pela leitura silenciosa. A exclusão a que se refere Manguel, mesmo quando o leitor faz parte de um conjunto, de um espaço coletivo como a sala de aula ou o pátio escolar ou prisional, encontra endosso quando o historiador afirma:

[...] com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se

insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons – ele sabia agora – podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do leitor, conhecimento íntimo do leitor, fosse na azáfama do *scriptorium*, no mercado ou em casa. (MANGUEL, 2010, p. 67-68).

A leitura, principalmente a de contornos estéticos, quando ocorre na modalidade silenciosa, parece muito propícia a ecoar tanto no lado de fora, como no lado de dentro. O eco interno, a possibilidade de ele acontecer (que nós pontuamos como uma necessidade frente a determinados textos literários), parece ser viabilizada em potência maior a partir da leitura silenciosa. Ela também proporciona uma atitude de conquista que coloca em evidência a subjetividade do jovem leitor, direção para qual também apontam as considerações de Michèle Petit (2019, p. 108-109):

O leitor elabora um espaço próprio onde não depende dos outros, e onde às vezes ele até vira as costas aos seus. Ler lhe permite descobrir que existe outra coisa e lhe dá ideia de que poderá se diferenciar do seu entorno, e tudo isso graças à abertura do imaginário graças também ao acesso a uma língua diferente da que serve a designação imediata para o insulto, graças ao descobrimento, essencial, de um uso imediatamente não utilitário da linguagem.

A autora percebe na leitura, nos livros, nas obras literárias, aquilo que nomeia de “Um mundo próprio, um território, um santuário [...]”. (PETIT, 2019, p. 108), alusão que faz às metáforas espaciais utilizadas pelos jovens com os quais entra em contato nas entrevistas que usa como *corpus* para o estudo “Do espaço íntimo ao espaço público”. Segundo ela, “O próprio gesto de leitura já é uma via de acesso a esse território do íntimo que ajuda a elaborar e manter o sentimento de individualidade, ao qual está unida a capacidade de resistir. E isso, evidentemente, não é específico da infância”. (PETIT, 2019, p. 109). A leitura, essa que, segundo Petit se dá pelo contato com uma língua diferente – alusão ao uso não pragmático da linguagem – é característico principalmente da leitura literária e permite ao leitor conhecimento e o reconhecimento de si, bem como a constante reelaboração de sua subjetividade, questões que na adolescência e na juventude ganham importância ainda maior.

Contudo, esses aspectos que tanto representam para o jovem leitor são neutralizados ou anulados pelas metodologias de ensino da literatura e da leitura que a instituição escolar no Brasil foi assumindo ao longo dos anos. Dependente do livro didático² e do discurso autoritário e intransigente que esses materiais simulam a partir do significado pragmático do texto literário, a escola, suas metodologias e maneiras de conduzir as atividades leitoras são tão afeitas à passividade, à obediência, bem como ao pensamento acrítico e fragmentado que lembram a abordagem caracterizada por Paulo Freire (1987), por meio da utilização da expressão “bancária”. Desde que o pensador da educação brasileira passou a utilizar o termo, ele é mencionado no contexto das Ciências Humanas para se referir ao indivíduo que “acumula” (por isso mesmo “bancário”) sem apoderar-se de modo crítico e consciente do conhecimento e dos

² Em relação à nomenclatura, no caso das instituições de ensino da rede pública, a expressão geralmente utilizada é “livro didático”; já na rede particular, é mais comum utilizar a expressão “apostila”.

saberes que “recebe”. Nesse processo, a educação é vista como um ato de depositar, em que o educador é o depositante, e os educandos, os meros depositários. Esse sistema favorece a concepção bancária do processo de ensino-aprendizagem,

[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor hipótese) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há **criatividade**, não há **transformação**, não há saber. [...] Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. (FREIRE, 1987, p. 58, grifo nosso).

As reflexões de Freire em torno do conceito em questão, que se localizam na obra *A Pedagogia do oprimido* – escrita de 1964 a 1968, enquanto o autor cumpriu exílio político no Chile e publicada inicialmente em 1974 –, encontram fina sintonia nas coordenadas de uma obra posterior, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de 1996. Freire, no segundo capítulo, já na esteira dos saberes que elenca e desenvolve no formato de ensaios, afirma se tratar de um saber inicialmente necessário à formação docente, ao que declara em seguida: “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção*”. (FREIRE, 2014, p. 47, grifo do autor).

A função meramente informativa que o professor desempenha no contexto da educação “bancária” e o espaço de mero “depósito”, que o educando representa para ela, ou a suposição de que o conhecimento é algo a ser “transferido” encontram na metodologia do ensino da literatura comumente desenvolvida em escolas brasileiras uma frequente exemplificação, em paradoxo que, ao didatizar a arte e docilizar o leitor, fere na medula a própria razão do fazer artístico e do reinterpretar da arte e da vida. A literatura representa importante oportunidade de o leitor intervir no mundo a partir do uso de sua criatividade, na medida em que se persiga o conhecimento em sua capacidade de transformação e intervenção na realidade, já que eles são resultado da constante busca e interação dos leitores com o mundo e com os outros (o professor mediador, o autor, os outros leitores, as outras comunidades leitoras...), com vistas à interação mútua e contínua, pois como afirma Freire (1987, p. 58): “Só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros”.

A leitura literária ou o ensino da literatura que coloquem a leitura no centro do processo educativo podem ser visualizados, na proposta freiriana, entre outros momentos, quando o pesquisador propõe enfaticamente, como um saber necessário ao professor, que ensinar não é transferir conhecimento, pois é um processo que “não apenas precisa ser apreendido por ele, e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”. (FREIRE, 2014, p. 46).

A concepção de leitura literária que permeia a proposta desta pesquisa alcança as proposições de Freire (1987, 2014) à medida em que se mobiliza o texto literário a partir de suas camadas de significado e das aberturas ou vazios próprios do texto artístico, ao invés de se investir na busca do significado cristalizado por aspectos impostos ao leitor quase sempre de modo verticalizado. Tal significado, único, quase sempre é externo ao

universo do aluno-leitor, e só se justifica porque é avalizado pela crítica especializada, de modo que não chega a participar da “experiência vital”, que deveria representar o processo educativo para o sujeito, segundo os princípios freirianos, nem do aluno e, se formos absolutamente sinceros, muitas vezes, nem do professor. Nota-se a presença de uma espécie de fetiche nas aulas de literatura – acentuado e atestado pelo material didático, por questões fechadas, acabadas, decididas, quando a natureza da literatura tem relação com o pensamento de Freire, para quem “Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2014, p. 50).

3. Livro didático bancário, aluno como depósito

Dos diversos aspectos que poderíamos lançar mão para a exemplificação do contexto delineado na seção anterior, as referências a um ensino de literatura que não centraliza o diálogo entre textos literários e os leitores contemporâneos, e os coloca em posição passiva, consumista e de recepção no sentido bancário, que Freire sugere, é recorrente nos materiais didáticos adotados pelas escolas brasileiras. Apesar de a escola, como instituição, ser extremamente heterogênea, composta por profissionais (docentes) heterogêneos em diversas dimensões, entre as quais, com perspectivas diferentes sobre literatura, sobre leitura etc., diversos estudos têm demonstrado que a presença de um material didático que oriente o ensino da literatura pelas que estamos sinalizando, homogeniza, pelo menos nesse aspecto, a instituição escolar no país. Dentre esses estudos, podemos mencionar a tese de doutoramento de Paulo Sesar Pimental, *O dispositivo literatura no livro didático* (2018), e a obra *Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos* (2020), de Oton Magno Santana, aliás, também a tese de doutoramento do autor, publicada no formato de livro teórico. Não é de nosso interesse resenhar e debater os estudos em questão, haja vista a proposta desta escrita, contudo seguem como sugestão de leitura relacionada à proposição, em especial, desta seção.

Nosso interesse segue paralelo a essa temática, porque as ocorrências de que estamos tratando dificilmente são exemplificadas com pontualidade, de modo que o professor que busca esclarecimento e novas coordenadas na produção acadêmica, nem sempre consegue compreender com clareza de quais situações os estudos especializados estão tratando. Por isso, pinçamos um exemplo de um material didático oferecido aos alunos da primeira série do Ensino Médio, do qual não cabe identificar os autores e autoras³. Importante registrar que o material é destinado, a partir da contratação da editora que o oferta no mercado brasileiro, tanto às escolas que oferecem a disciplina de literatura como componente curricular da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, como aquelas que oferecem, lamentavelmente, os conteúdos desse componente curricular dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Importante considerar que, a partir de 2022 o Ensino Médio inicia a migração, em regime escalonado por série, para o Novo Ensino Médio, contexto que não tem privilegiado a manutenção e o fortalecimento do componente curricular de literatura, pelo contrário: o que os sistemas de ensino, principalmente públicos (no caso, estaduais), têm apresentado, sinaliza o apagamento de sua importância e significado, quando observado no enquadramento geral do novo programa. No nosso entendimento, o seu fortalecimento seria possibilidade indispensável de resgatar e privilegiar o tão mencionado “protagonismo” do adolescente e do jovem nas diretrizes que embasam o documento e que orientam as “novidades” do segmento.

³ A autoria é, de fato, coletiva, por isso, na referência bibliográfica usaremos a expressão “vários autores”. Trata-se da última atualização realizada pelos autores, datada de 2018, conforme a ficha catalográfica da versão do professor e da versão do aluno.

Como é de se esperar, no material em questão, os conteúdos são apresentados a partir da cronologia histórica, e o movimento denominado Trovadorismo abre a sequência cronológica conhecida como periodização literária. As cantigas trovadorescas são apresentadas pela habitual divisão: líricas e satíricas, e, de acordo com as orientações descritas no capítulo: “As líricas podem ser de amor ou de amigo, enquanto as satíricas podem ser de maldizer ou de escárnio”. (VÁRIOS AUTORES, 2018, p. 12).

Para exemplificar as cantigas de amor são transcritas de coletâneas portuguesas disponibilizadas na *Internet*, duas cantigas muito conhecidas no meio literário, a saber, “Perguntar-vos quero, por Deus”, de D. Dinis e “Non ouso dizer nulha rem”, de Martin Soares, as quais conservam aspectos da estrutura e da sintaxe do galego-português – que antecedeu o português moderno e permaneceu como idioma oficial de Portugal e de seus domínios do século XIII ao século XVI, aproximadamente –, o que pode dificultar a compreensão, principalmente aos jovens leitores. Logo em seguida, o capítulo lista o conteúdo nas seguintes palavras:

As cantigas de amor, como as citadas anteriormente, podem se aproximar pelas seguintes características:

- o eu lírico é **masculino**;
- a mulher é chamada de senhor (não há o feminino, em galego-português, nas palavras terminadas em **-or**);
- para que não ocorra em falta de decoro, em desrespeito à mulher, o eu lírico deve obedecer a uma conduta: a **vassalagem amorosa** supõe a mesura ou moderação;
- o sofrimento do eu lírico, chamado **coita amorosa**, é oriundo de um amor que não se pode realizar, marcado pela distância entre ele e a mulher. A coita amorosa é um sentimento profundo, doloroso, que, por vezes, leva o eu lírico a preferir a morte a seguir adiante sem o amor da pessoa desejada;

Os dois poemas são perpassados pelo **amor cortês**, um amor regulado por rígidas regras de etiquetas, pois o espaço em que se idealizavam os espaços trazidos pelas cantigas era o espaço da corte (daí o termo “cortês”), da nobreza. Em outras palavras, além da impossibilidade do amor, seja pela idealização da mulher, seja por outro motivo, com o lugar social predomina uma conduta em que o tratamento é orientado pelo cuidado de não cruzar certos limites. (VÁRIOS AUTORES, 2018, p. 13, grifo dos autores).

A questão que buscamos tensionar, ao deslocarmos o foco da aula de literatura para o jovem leitor é, justamente, qual é o espaço destinado a ele, se observadas as coordenadas acima? Não há outra referência às cantigas de amor, de modo que o primeiro enunciado pressupõe que o aluno lance mão delas como exemplificação das características e demais apontamentos que são listados. Não fosse a dificuldade já mencionada em perceber a articulação da linguagem escrita no contexto de um idioma que em muito se distancia do que se tornou o português moderno a partir do século XVI, a maneira como o conteúdo é apresentado pressupõe que compreender o texto literário é observar as características apresentadas na composição dos autores, na tentativa de compreendê-lo a partir dos aspectos convencionais, famigerada atividade reproduzida desde que a disciplina de literatura foi inserida no currículo do ensino médio.

As duas cantigas, em seus versos e seu conteúdo, não estão em evidência e seu entendimento e fruição (se é possível falar nesse processo), não parecem interessar na condução do capítulo, elas apenas *ilustram* as características deste tipo de texto, essas

sim: o ponto principal do conteúdo, tanto que a compreensão dos versos, a julgar pela questão do idioma já comentada, não parece mobilizar a voz professoral que se manifesta “ensinando” no material didático. A ocorrência, sabemos, não é um caso isolado e muitos outros excertos poderiam servir a essa exemplificação. Além disso, uma flagrante contradição pode ser observada no referido capítulo (versão do professores). Na página da qual retiramos o fragmento anterior, grafadas em letra pequena e cor-de-rosa (destaque que a editora utiliza para inserir informações direcionadas aos docentes), estão as seguintes orientações:

É sempre melhor estudar as características de um estilo tomando por base o texto do que antepor ao texto as características do estilo. O texto não é meramente uma ilustração, mas é a realização, em termos de forma e conteúdo, daquilo que o escritor está vivendo, imerso em seu momento histórico (estilo individual + estilo de época). (VÁRIOS AUTORES, 2018b, p. 13, grifo dos autores).

A proposição por mais resumida que seja, é assertiva, entretanto, o que encontramos no livro didático, de modo algum pode ser sintetizado como um estudo que toma por base o texto e se antecede às características do estilo, justamente porque os dois textos são somente transcritos e, na sequência, temos a apresentação das características referentes às cantigas de amor no formato de lista, como reproduzimos, indicativo plausível do estocamento de informações que a proposta metodológica privilegia. Uma vez que tal orientação é verdadeira e deve ser levada em consideração, por que o material não a toma como diretriz para reformulação de sua proposta metodologia? Tal perspectiva daria espaço a uma abordagem mais favorável ao diálogo entre jovens leitores e textos literários, bem como a um novo enquadramento das características na proposta da apresentação do conteúdo, levando-as a aparecer como coadjuvantes, ou seja, secundárias junto às práticas leitoras que venham a privilegiar o encontro, o confronto e a descoberta, aspectos que, ao nosso ver, se relacionam à leitura literária, conforme viemos discutindo na sessão anterior.

No capítulo em questão, há uma contextualização do período histórico que compreende o Trovadorismo (séculos XII e XIV), oferecendo ao aluno e ao professor informações acerca do surgimento de língua portuguesa e do Trovadorismo, dos trovadores, dos instrumentos utilizados no acompanhamento das cantigas e dos cancioneiros. Todavia, tais informações estão no bojo das curiosidades históricas e cumprem uma primeira função que é aproximar a temática dos jovens leitores do ensino médio, e poderiam ser oferecidas pelo próprio professor de literatura que disponibilizasse de uma biblioteca bem aparelhada de livros físicos ou de um laboratório de informática com acesso à Internet ou, mesmo, de um *datashow* e um computador com acesso à rede em sua sala de aula. São possibilidades que os colegas professores já realizam ou possam realizar, já que é esperado que eles contextualizem o período literário em questão, caso o livro didático não apresentasse tais informações ou não estivesse à disposição da escola.

O que falta, então, ao material didático em questão? Falta provocar a interlocução dos jovens leitores com as cantigas de amor trazidas no capítulo, promover a aproximação entre os dois mundos (o do período histórico-literário e o do leitor) por meio da linguagem literária ou da linguagem artística em geral. Mas essas possibilidades existem? Há caminhos? Sim, existem possibilidades, e não são poucas. O material didático, literalmente à margem do conteúdo “oficial” ou “principal” – já que o dispõe em um curto espaço à direita do bloco do conteúdo em questão –, faz um breve comentário no qual é mencionada a presença do amor cortês em filmes, telenovelas e

séries contemporâneas, pena ser no formato de lembrete – breve e discreta nota – de modo que, se não passar despercebida, a própria sugestão da composição visual do *layout* pode implicar na falta de motivação dos docentes em investir em tais recursos.

4. A literatura como experiência(s) e o aluno como leitor-espectador

Viver inclui também o que poderia ter sido.
Duda Machado, 1997.

Na exemplificação em análise, o livro didático somente menciona a presença do amor cortês nas produções audiovisuais contemporâneas, lançando mão de um breve enunciado articulado em torno de oito, no máximo, de dez palavras, sem fornecer mais detalhes, como fizemos anteriormente. Não há se quer a sugestão de uma ou outra produção, nem é sugerida ou incentivada a sua busca. Em termos de “informação” é bem provável que os professores de literatura ou de língua portuguesa, façam tais associações desde algum tempo e, se assim não for, uma busca na rede por materiais relacionados à temática os levará facilmente à sugestão, que não é novidade no meio literário.

O material didático deveria partir de uma produção audiovisual, seja do cinema ou da televisão (nesse caso, série, telenovela, minissérie), mesmo que fosse o aproveitamento de uma determinada cena ou sequência de cenas, indicando o acesso de tal compilação no *YouTube* ou plataforma similar (ou na plataforma da editora do livro didático, uma vez que nela são disponibilizados centenas de materiais de diversas mídias). Isso feito, seria importante apresentar os aspectos que pudessem favorecer a construção, por parte dos jovens leitores, de um panorama de informações sobre o amor cortês a partir desses produtos culturais, sem deixar de mirar para a literatura produzida entre os séculos XII e XIV. É o que será demonstrado na sequência, e que pode servir aos professores como estímulo e exemplificação na proposição de práticas de leituras acerca desses temas.

O panorama deve ser composto de modo a ultrapassar a perspectiva histórica privilegiada pelo livro didático em questão, que mais uma vez sinaliza que o ensino da literatura no ensino médio volta-se para a história da literatura e não para a leitura literária. Ele necessita oferecer ao aluno a compreensão de que o amor cortês configura-se como código social, ou seja, como linguagem: elaboração literária que coloca em evidência a representação do sentimento amoroso, bem como uma maneira de sublimar o desejo carnal entre o sujeito lírico e a amada a quem ele dedica à cantiga. As coordenadas que a “apostila” oferece não esclarecem nem ampliam a compreensão do estudante leitor no sentido de possibilitar compreender as relações entre a manifestação poético-literária e o momento histórico-cultural que dá margem a ela.

O ensaio *A busca pela parte que sempre falta: uma reflexão sobre o código de amor cortês e sua atualidade* (2018), de Amy Moraes, permite perceber o enfoque que destacamos, pois a autora afirma que muito provavelmente esse código tenha surgido como forma de reação às mudanças repentinas de ordem religiosa e social que ocorreram no século XI, período anterior ao seu aparecimento, no qual “A igreja passa a sacralizar somente o casamento que renuncia à luxúria. A concretização carnal do amor seria um risco para a salvação dos casados e para a moral da mulher, por exemplo”. (MORAES, 2018, s. p.). Como expressão dessas questões, podemos entender melhor a posição do sujeito lírico masculino e a configuração da mulher no escopo dessa produção literária, cuja tendência recorrente era abstração de sua identidade particularizada na figura da mulher inacessível:

As cantigas de amor normalmente apresentam um amado lamentando a sua condição de amador de uma dama intangível. Essas cantigas são colocadas como produtos de um refinamento na maneira de amar que causou a sublimação do desejo sexual e tornou abstrata a figura feminina [...]. (MORAES, 2018, s. p.).

Neste cenário, em que a censura das expressões do desejo são evidentes e as frustrações sociais, para o homem e muito intensamente para a mulher, são acentuadas, o amor cortês surge como *código*, ou seja, codificação, expressão: combinação verbal e musical que expressava, a seu modo, essas questões. Pensando nos estudantes leitores no Ensino Médio, a ideia que deveria ser explorada é de que se trata de uma nova forma de sensibilidade que, com o passar do tempo ficou conhecida pela expressão “amor cortês”, e representa parte importante da manifestação poética no Ocidente Europeu, durante, aproximadamente, os séculos XI e XIV, no desenvolvimento do trovadorismo medieval. Nossa insistência é pela importância de o jovem leitor compreender que a poesia trovadoresca funciona como *código* dentro do sistema artístico-cultural da época, pois sem essa compreensão, torna-se inócua a tarefa de explorar/ler poemas e atribuir-lhes sentidos, já que eles se tornam abstratos e desvinculados do princípio que orienta/impele sua criação.

Nessa perspectiva, o estudo *O Amor Cortês: suas origens e significados* (2011), de José D'Assunção Barros, permite perceber o amor cortês como manifestação cultural e representação artística do período em questão, que se dá na dimensão histórica e extrapola, inclusive, as cantigas de amor, se fazendo refletir na poesia trovadoresca em geral, nos romances corteses e nas próprias vidas dos trovadores medievais, esses percebidos por Barros (2011, p. 195) como “os principais veículos desse novo sistema de práticas e representações”. Na intenção da ampliação e na exploração desses aspectos, os docentes podem recorrer ao estudo e, inclusive, propor a sua leitura e a discussão junto aos alunos.

O código amoroso passou por mudanças importantes desde o período medieval até a atualidade, considerando a possibilidade de ele ser localizado nos poemas contemporâneos, bem como a produção cultural em geral, o que é pontuado pelo ensaio de Moraes (2018), desde o título. Nesta direção, as possibilidades de o professor de literatura avançar nas atividades didático-metodológicas também são interessantes. Anteriormente mencionamos que o capítulo (ou tópico) sobre a poesia trovadoresca poderia, em sua abertura, fazer referência à produções audiovisuais como telenovelas, filmes ou séries, como uma maneira de aproximar a temática dos jovens leitores do ensino médio e apresentar aspectos que pudessem favorecer a construção, por parte deles, de um panorama sobre o amor cortês. A telenovela brasileira, por exemplo, não se abstém do aproveitamento do tema, como podemos perceber na produção teledramatúrgica em geral, que seguidamente aproveita o referido código para a construção de enredos contemporâneos.

A questão foi explorada numa das partes da dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica de Manuela Costa Bandeira de Melo, intitulada *Amor e cotidiano ficcional: uma análise dos modelos de amor presentes nas telenovelas de Manoel Carlos* (2011). Ao sistematizar as categorias de representação do amor na teledramaturgia de Manoel Carlos, o estudo pontua a presença do amor cortês em especial nas telenovelas *Laços de família* (2000) e *Por Amor* (1997), demonstrando como ele se desenvolve nas tramas a partir do relacionamento entre Miguel e Helena e Léo e Catarina, respectivamente. Apesar dos dois relacionamentos evoluírem para outras categorias da representação amorosa, durante grande parte do enredo, o que se percebe é

a construção baseada nas características da cortesia, muito afeita aos modelos e coordenadas do amor cortês.

Ainda pensando no diálogo entre a produção marcadamente histórica e os movimentos contemporâneos, ou seja, aqueles mais próximos do leitor que frequenta a escola atualmente, é possível visualizarmos interações (ou práticas de leitura) baseadas na intertextualidade e na poesia de autoria feminina a partir da produção poética de Gilka Machado. Conhecida como uma das precursoras da poesia erótica no Brasil, a poeta viveu no Rio de Janeiro, de 1893 a 1980, e atravessou o século XX com sua poesia carregada de erotismo e coragem de cantar o desejo pelo corpo masculino e o prazer advindo da relação sexual. Devido à transgressão que essa característica representou à época, a crítica a reconheceu como “matrona imoral”, rótulo que permaneceu e ainda permanece quando se trata de observar como indecoroso àquilo que foge à mera exposição do sentimento amoroso ou, então, ao interesse da dicção lírica masculina.

Fernanda Cardoso Nunes, especialista na produção da poeta, no estudo *Gilka Machado: uma trobairitzna na poesia brasileira do século XX* (2015), analisa a possibilidade de sua obra ser lida, no momento histórico-cultural que desponta no cenário carioca, muito à semelhança da figura da trovadora (*trobairitzna*) que apareceu nas cantigas do Trovadorismo, tímida e tardiamente, mas que conseguiu, marcar a presença de uma voz lírica feminina em suas particularidades, uma vez que “muitas mulheres da corte tiveram a oportunidade de serem educadas e mesmo produzirem obras com uma visão de mundo especificamente feminina [...]”. (NUNES, 2015, p. 255). No modo como Gilka Machado articula os elementos poéticos, observa Nunes (2015) a partir dos poemas que analisa, o amor traz em sua essência a dualidade percebida no amor trovadoresco, que se configura em elevação própria do sentimento associada ao amor deflagrado pelos sentidos, ou seja, à condição do corpo, dos corpos, da troca, do encontro. “Para os trovadores e as trobairitz, o amor era o puro e o da carne: ‘a alegria da razão (amor intelectual)’ e ‘a alegria dos sentidos (a boca, olhos e o coração)”. (NUNES, 2015, p. 260).

A esses aspectos, muito bem explorados por Nunes em seu estudo, somamos à possibilidade de reconhecer, junto aos leitores do ensino médio, a especificidade de uma voz marcadamente brasileira na expressão da língua portuguesa, que, coloca em interseção a tradição lírica medieval no lastro da produção poética do idioma, e consegue, ao mesmo tempo, provocar um debate acerca da representação da mulher e de sua voz no espaço cultural das primeiras décadas do século XX, inspirada na manifestação das trobairitz que, apesar de quase esquecidas, existiram no período em que o Trovadorismo se organizou e se desenvolveu.

Muitos professores de literatura e/ou língua portuguesa, para além das coordenadas do livro didático, propõe aos estudantes leitores, observarem um comportamento similar ao do sujeito lírico das cantigas de amor ou de amigo nas músicas da atualidade, considerando gêneros musicais diversos, bem como os pontos de encontro entre a letra de canção, o poema e a música, linguagens de três universos artísticos que podem coexistir na aula de literatura. É possível encontrar diversos relatos de experiências, bem como sugestões acerca dessa atividade na rede, o que nos sugere que professores bem formados e motivados em diversos aspectos – como tempo necessário programar suas atividades docentes e acesso a matérias impressos e/ou plataformas com hospedagem digitais correspondentes às linguagens que mencionamos –, ultrapassam, em longa medida as orientações de materiais didáticos tão condensadas e limitadas, como notamos na exemplificação da seção anterior.

5. *Sem mim*, do Grupo Corpo para se ler, ouvir, assistir e... sentir!

Antes de o material didático apresentar as divisões das cantigas trovadorescas que já pontuamos, na oportunidade em que apresenta os cancioneiros (*Cancioneiro da ajuda, Cancioneiro da Vaticana, Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa*), é citado o espetáculo *Sem mim*, do Grupo Corpo, importante companhia de dança contemporânea do Brasil. O espetáculo foi criado a partir das composições de Martin Codax, cujas cantigas estão nos dois últimos cancioneiros citados. A trilha sonora do *ballet Sem mim*, composta por Carlos Nuñez e José Miguel Wisnik e as diversas linguagens que compõem o espetáculo, como a coreografia de Rodrigo Pederneiras, os figurinos e o cenários, foram criados a partir das partituras musicais e das letras das cantigas escritas no século XIII pelo português Martin Codax.

O material didático *somente* cita o espetáculo, transformando-o numa breve sugestão, sem fornecer mais detalhes, como fomos trazendo no parágrafo anterior. Em termos de alusão, pode ser que os professores de literatura e língua portuguesa já conheçam tal produção. Se assim não for, uma busca na rede por materiais relacionados à temática os levará facilmente ao espetáculo na íntegra, que se encontra na plataforma *Vimeo*, de acesso pago, ou aos diversos trechos ou músicas que compõem o espetáculo disponibilizados no *YouTube*, que possui uma versão gratuita. Toda apresentação, praticamente, se encontra disponibilizada em trechos que correspondem às composições de Martin Codax transpostas para a linguagem do *ballet* contemporâneo. A ideia de *transposição*, nesse caso, implica um criativo processo que coloca em evidência a intermedialidade ou os processos tradutórios entre as linguagens artísticas⁴. Destes desdobramentos, fazem parte, por exemplo, o remanejamento das cantigas originais em relação às gravações para o espetáculo e, conseqüentemente, para os “números” que o compõem. As cantigas eram 7, que resultaram em 11 gravações, logo 11 faixas produzidas para o CD, gravadas por diversos interpretes, entre eles, Chico Buarque, Milton Nascimento, Ná Ozzetti, Mônica Salmaso e Rita Ribeiro.

A concepção do espetáculo *Sem mim* deu-se a partir da mobilização das cantigas e suas partituras, na busca de significados genuínos contidos no material original, os quais pudessem pontuar sentidos (poéticos, semânticos, históricos) possíveis de serem percebidos nos versos e arranjos do poeta e compositor português e, em seguida, encaminhados para a linguagem físico-corporal da dança e do espetáculo de *ballet* contemporâneo. Nessa proposta, a linguagem visual do espetáculo, em seus aspectos gerais, procurou reproduzir, por exemplo, os movimentos do mar, tema e imagem recorrente nos versos de Codax, em muitas das coreografias; a presença do feminino e do masculino no jogo físico-corporal entre amado e amada (como podemos notar potencialmente na faixa número 7, que dá título ao espetáculo); nos figurinos e na proposta de aproveitamento do espaço em relação ao cenário; entre outras opções criativas encontradas pelos artistas das diversas linguagens que compõem o espetáculo. Aspectos como esses visam trazer para o campo visual (cênico, corporal, gestual) e sonoro, prismas ou enfoques guardados nas cantigas (como a variação histórica do próprio idioma) e que, na composição do espetáculo *Sem mim*, ganham espaço no nível visual e sonoro, haja vista as particularidades de sua linguagem.

Seria importante, para usar um eufemismo, que o material didático provocasse o aluno e o professor para uma reflexão entre a produção literária do Trovadorismo,

⁴ Sobre o conceito de intermedialidade é importante consultar: CLUVER, Claus. Intermedialidade. *Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Eba*, v. 1, n. 2, p. 7-23, nov. 2011, apesar de as principais noções acerca desse fenômeno ficarem explícitas a partir do desenvolvimento desta sessão, ou seja, do processo criativo que envolve a construção do espetáculo *Sem mim*, do Grupo Corpo.

pontuando as letras das cantigas de Codax, e o espetáculo *Sem mim*, que colocasse em discussão, por exemplo, aspectos visuais como a interpretação (expressa na gestualidade, na corporeidade, nos movimentos, na interpretação corporal própria da dança), a relação entre língua portuguesa e a música brasileira, discussões sobre ancestralidade e identidade, entre língua, colonização e identidade, entre outras. O espetáculo, na sua proposta, é uma provocação a essas questões a partir de várias aberturas, por exemplo: há uma das peças do *ballet* que promove o encontro que sugerimos de modo a introduzir, na cantiga, arranjos de samba, solução criativa que não é gratuita ou inócua e acena para questões históricas e culturais que se desdobram, se bem observadas, em discussões acerca da colonização/decolonização, das quais a literatura e a arte em geral não podem se desviar, sobretudo porque oferecem a materialidade (a linguagem artística) para a expressão de disputas histórias e ideológicas. O espetáculo *Sem mim*, compõem-se de uma multiplicidade de vozes que, ao acessarem a linguagem artística, trazem na sua composição, marcas temporais, territoriais, sociais, históricas, principalmente, culturais.

Da parte dos estudos acadêmicos, existe uma perspectiva bastante explorada no sentido de se observar em que medida as diferentes linguagens artísticas interagem a partir de um mesmo tema, geralmente proposto a partir de uma obra gerada no escopo da literatura. Cinthia Esteves Cardoso Alves, na dissertação *Mar, amor, saudade: relações poéticas entre o espetáculo Sem mim do Grupo Corpo e as cantigas de amigo de Martin Codax* (2017), explora o universo dessas cantigas como inspiração para a criação do espetáculo *Sem mim*, a partir dos processos tradutórios entre distintos sistemas de linguagens. Assim, o mar é tomado como elemento fundador do espetáculo, ao qual é atribuído múltiplos sentidos e significados. No estudo, são analisados “os elementos do espetáculo com base nos conceitos de Imaginação Material do filósofo francês Gaston Bachelard, a partir dos elementos naturais, que despertam imagens poéticas na imaginação humana”. (ALVES, 2017, p. 112). A pesquisa vai ao encontro das coordenadas que pontuamos anteriormente, de modo que pode servir de subsídio aos professores e professoras interessados na discussão e na ampliação da proposta metodológica que viemos delineando acerca das cantigas trovadorescas.

Na perspectiva que Alves (2017, p. 112) observa os produtos culturais em questão, temas como o amor e a saudade estão “encrustados na identidade portuguesa e brasileira”, “tais como marca da pele humana”, sentido que, criativamente, podemos observar nos figurinos-pele do *ballet*, bem como na concepção geral do espetáculo produzido pelo Grupo Corpo, pois enquanto espectadores-leitores, somos embalados pelo mar, elemento recorrente na cultura portuguesa. “Tanto nas cantigas de amigo de Martin Codax quanto no espetáculo *Sem mim* do Grupo Corpo, o mar, o amor e saudade se mesclam em uma rede poética que produzem múltiplas significações”. (ALVES, 2017, p. 113).

Importante perceber que as letras das cantigas de Martin Codax voltam a ser cantadas nos diversos números que compõem o *ballet*, aspecto que recupera nuances da ancestralidade daquela manifestação poética. Sobre isso, Alves (2017, p. 40) pontua: “O poema, ao ser cantado, trabalha, ainda, com ondulações melismáticas, um recurso vocal que, nesse caso, reflete na intenção de representar o mar”. A pesquisadora se refere aos poemas em geral, de modo que é possível notar aproximações nas onze melodias gravadas para o espetáculo, o que oportuniza conservarem, na sua proposta sonora geral, uma construção coerente e coesa, interessante de ser percebida, unindo as diferentes músicas e coreografias.

O espetáculo *Sem mim* apresenta-se como amplo universo a ser explorado frente ao período conhecido como Trovadorismo, bem como à poesia de temática amorosa em

geral, isso porque a dança, enquanto linguagem artística comporta elementos potencialmente capazes de gerar significado junto aos leitores, inclusive no campo histórico. Como ilustração, pode-se desenvolver, por exemplo, junto aos alunos leitores, coordenadas como esta que Alves propõe dentro da temática da ausência e da saudade, se quisermos colocar em perspectiva, desde o título do espetáculo, *Sem mim*⁵, recortado de uma das cantigas de Codax:

As últimas palavras presentes nos últimos versos – “sem min” – são uma síntese da ausência desse ser amado e servem, inclusive, como título do espetáculo do Grupo Corpo [...]. “Sem mim” representa, portanto, a falta, a ausência que tanto a amada sente do amigo, quanto o amigo pode sentir em relação à amada. (ALVES, 2017, p. 49).

A ausência e a saudade parecem se duplicar, à medida que os seres apaixonados, apartados do outro, sozinhos, parecem ampliar a sensação de solidão a ponto de se encontrarem despersonalizados na sua essência, que ao assistirmos ao espetáculo, podemos compreender que, estar sem a pessoa amada é, também, estar “sem mim” (eu), porque estar completo, seria estar ao lado dele, dela. A expressão do título, a partir desse raciocínio, pode ser observada em outros poemas da literatura lusófona, como nestes versos de Eugênio de Andrade, poeta português contemporâneo:

O corpo nu, quase estranho
agora amolecido.
Contra o muro floresce o limoeiro;
do outro lado, liso, limpo, o mar:
quase no fim.
Na púrpura da pedra, o fogo
Dorme. **Sem mim.**
(ANDRADE, 2005, p. 304, grifo nosso).

De olho nas relações que vão se estabelecendo a partir da expressão em destaque e o contingente de informações que o restante do breve poema apresenta, o professor, mediador de leitura, junto aos alunos leitores do ensino médio, pode abrir possibilidades de leitura e análise que vão ao encontro de diferentes entendimentos a partir da voz lírica que se expressa no poema. Se observadas outras escritas poéticas do autor português que exploram o jogo de significados estabelecido a partir da expressão “mim”, encontramos outro poema que pode dialogar criativamente com o contingente temático e expressivo do espetáculo e das cantigas de amor ou de amigo. É o caso, por exemplo, de “Introdução ao canto” (ANDRADE, 1966, p. 134, grifo nosso):

Ergue-te de **mim**,
substância pura do meu canto.
Luz terrestre, fragrância.
Ergue-te, jasmim.

⁵ Trata-se da “Cantiga VII”: “Ai ondas que eu vim ver, / se me saberdes dizer/ por que tarda meu amigo sen min?// Ai ondas que eu vin mirar,/ se me saberdes contar/ por que tarda meu amigo sen min?” (CUNHA, 2003, s. p. grifo do autor). Na tradução de Alves, para a dissertação aqui utilizada, temos: “Ai ondas que eu vim ver, / se me saberdes dizer / por que tarda meu amigo sem mim?/ Ai ondas que eu vim olhar, / se me saberdes contar / por que tarda meu amigo sem mim?” (ALVES, 2017, p. 48).

Ergue-te, e aquece
a cal e a pedra,
as mãos e a alma.
Inunda, reina, amanhece.

Ao menos tu sê ave,
primavera excessiva.
Ergue-te de **mim**:
canta, delira, arde.

E como estamos tratando de um diálogo que se estabelece no panorama da literatura de língua portuguesa, na poesia produzida no Brasil, tomando o período contemporâneo, encontramos na produção de Ferreira Gullar um poema que também aproveita a expressão do título e que pode ser lido e analisado, não exatamente no viés que viemos encaminhando as sugestões anteriores, mas numa variação temática a partir da mesma expressão. Trata-se de “Um instante”:

Aqui me tenho
Como não me conheço
nem me quis

sem começo
nem fim

aqui me tenho
sem mim

nada lembro
nem sei

à luz presente
sou apenas um bicho
transparente
(GULLAR, 1999, p. 82, grifo nosso).

Se comparado aos poemas anteriores, a perspectiva temática aqui parece ser outra, a julgar, também, pela fortuna crítica acerca do poema e às próprias declarações do poeta sobre o sentido que os versos e a expressão em evidência buscam exprimir. Declarou Gullar a respeito do poema, no ano de sua publicação: “De repente eu compreendo que estar **sem mim** é uma liberdade total”. (GULLAR, 1999, s.p., grifo nosso). Liberdade, individualidade e plenitude estão imbricadas no(s) sentido(s) expresso(s) a partir da palavra mobilizada pelo sujeito lírico, que percebe-se completo, apesar de sozinho. Chissola Daúd, jovem poeta moçambicana da cidade de Maputo, cuja inspiração para a literatura vem principalmente de Mia Couto, Florbela Espanca e Clarice Lispector, assim aproveita a expressão em questão em um de seus poemas, publicado na sua página no Facebook:

Viúva de Emendas II

Logo ali
Onde chamo de minha terra,
O meu rosto encheu-se de idades

Sonhei
E acordei **sem mim**

Acordei,
Fora da minha própria espera
Acordei viúva de emendas

No meu rosto,
Basta o tempo
As horas me são escassas

Tanto esperei
Tanto coleí asas vazias
E voei cores que não têm nome.
(DAÚD, 2022, s.p., grifo nosso).

A perspectiva assumida pela voz lírica de Daúd dialoga com a de Gullar, já que elas convergem na percepção de si como autônomas, mesmo sozinhas e a sensação de anuência que isso oferece a elas no momento em que se expressam poeticamente. A ideia, com esses pontos em divergência, se tomarmos os sentidos que viemos aparelhando desde os versos de Codax e do espetáculo *Sem mim* é, de fato, situar a criação poética e artística num patamar que implica um jogo criativo e interpretativo potente, que extrapola, em grande parte, as demandas convencionais daquilo que o material didático acostumou a apresentar dentro de um parâmetro que, de certa forma, tem relação com a passividade e a morosidade e são avessas à própria atividade artística e literária, e a que pode ser alcançada nas linguagens artísticas ou interartes.

O mar, como imagem e símbolo, elemento fundamental nas cantigas de Codax, amplamente aproveitada no espetáculo *Sem mim*, do Grupo Corpo, nos diversos aspectos visuais e sonoros, como é possível perceber assistindo às gravações e, mesmo, acompanhando nossa escrita, também pode ser um ponto a ser observado na criação poética da língua portuguesa ao longo do tempo. Nesse sentido, encontramos na produção de Sophia de Mello Breyner Andresen, poeta portuguesa, e de Cecília Meireles, poeta brasileira, o mar como metáfora, símbolo, conceito-chave para suas poéticas e na construção de seus projetos literários. Além disso, trata-se de uma possibilidade de trazer às atividades de medição de leitura literária a voz lírica de expressão feminina, ao passo de que aproximá-las ou sobrepô-las às vozes masculinas comumente lembradas nas atividades escolares – em especial quando levantamos a temática do mar – e observar os sentidos e significados que, dessa comparação, emergem, é no mínimo, importante.

Assim, voltamos propositalmente à lírica de expressão feminina para sinalizar que pensar a leitura da literatura é um ato que, por si só nos leva a assumir caminhos desviantes e, principalmente, tensionar as fronteiras, esmaecer os contornos, misturar as matizes... Isso porque, quando o texto literário é percebido, no espaço escolar, como elemento vivo e potente, tal como ele é, por natureza, fora desse contexto, ele aponta as direções das atividades, de modo que saímos do plano cartesiano e previsível prescrito pelo livro didático e vamos nos deparar com esses espaços criativos, subjetivos e plurais, que tem muito mais relação com o leitor contemporâneo, bem como com a literatura e às linguagens que a refletem historicamente e na atualidade.

6. Considerações finais

Os estudantes leitores, se acolhidos nas aulas de literatura a partir do propósito de serem colocados em diálogo com a produção literária, mesmo de períodos tão distantes no tempo cronológico – como é o caso do Trovadorismo, *propositalmente* evidenciado nesta escrita – por meio de atividades em que sejam privilegiadas as relações intertextuais e, conseqüentemente, intersemióticas (as possibilidades de a literatura ser transposta para outras linguagens e meios expressivos, como a musical, a visual, a cênica, a dramática), também encontram um caminho amistoso de busca de significados pelos diversos textos produzidos nas diversas épocas. Observando as proposições de Rildo Cosson ao tratar sobre o cotidiano do ensino da literatura no paradigma da formação do leitor, um dos seis “modelos” que o pesquisador discute em *Paradigmas do ensino da literatura* (2020), ponderamos que a escolha dos textos literários deve(ria) considerar como ponto de partida aqueles que são, de alguma maneira, próximos do adolescente ou do jovem leitor:

Essa proximidade pode se referir a gosto, realidade, contexto, vivência, capacidade cognitiva, faixa etária – em suma, qualquer ponto onde o aluno se encontra em relação ao texto literário. O passo seguinte é a introdução de outros e novos textos para que, progressivamente, o aluno desenvolva o hábito da leitura, crie o gosto pela leitura, amplie seu repertório de tipos de textos e perca o senso crítico e estético. (COSSON, 2020, p. 147-148).

Convém observar, como pontua o pesquisador, que na tentativa de atender a realidade do aluno leitor, a tendência é o professor de literatura optar por um repertório baseado majoritariamente na cultura de massa. “Acontece que esse repertório é quase sempre frontalmente contrário ao que a escola toma como literatura, isto é, o cânone do Brasil, de outros países ou obras clássicas”. (COSSON, 2020, p. 148). Na sugestão que simulamos, fizemos questão de mesclar esses limites que o pesquisador cita, a partir da menção de produtos midiático-culturais que se apresentam dentro de uma margem que vai da telenovela, produto da cultura de massa autenticamente brasileiro, a um produto mais sofisticado, como um espetáculo de *ballet* contemporâneo; de poemas que compõem antologias do século XIX e XX, a poemas encontrados em redes sociais, na Internet. Aliás, este espaço tem sido de confluência de diversas propostas estéticas, de diversas épocas, de autores e autoras de diversidade étnica e de gênero, importante registrar.

A proximidade em relação ao adolescente e ao jovem leitor que os produtos midiático-culturais que sugerimos evidenciam não é a do texto literário impresso, como pontua Cosson (2020, p. 143), mas de seus similares contemporâneos que dialogam com ele (o texto literário impresso) no nível das linguagens artísticas, disponibilizado ao grande público, contexto no qual os alunos leitores em questão se encontram, ou seja, o universo quase ilimitado das redes digitais. A eles, a familiaridade com a imagem, a música, o audiovisual, pode facilitar a aproximação principalmente com a temática, passo importante para chegar, em seguida à linguagem. Essa correspondência também é visualizada por Maria da Glória Bordini (2011, p. 200), no ensaio “Leitura no século XXI: o meio substitui a mente?”:

Atualmente, o que se observa é muito mais uma simbiose entre universo digital, com suas plataformas variadas, e seres humanos, que o projetam e são, [...] reprojetoados por eles. A globalização da informação [...] põe à disposição de qualquer indivíduo capaz de se

conectar à internet múltiplas fontes de informação e de bens simbólicos. Todavia, não o invade: o usuário dos meios digitais seleciona o que lhe interessa, sem grandes preocupações com a fidedignidade das matérias, tendo em vista que a verdade se tornou relativa bem antes do aparecimento das redes.

Do lugar que nos esforçamos para conceber essa escrita (o nosso lugar de fala), importante mencionar que (ainda) há espaço para a oferta, a negociação, a interação e a troca entre as partes que sinalizam os dois campos da mediação literária e cultural, ou seja, um professor-mediador de leitura, interessado nos processos artísticos que se manifestam a partir da literatura em sua versão mais canônica ou tradicional e suas possibilidades de oferta em espaços que os jovens leitores “frequentam” e nos quais se comunicam e trocam informação com eficiência. Espaço do qual os leitores do ensino médio participam como consumidores de “conteúdos”, dentro do esquema que o mercado organizou, o mesmo mercado que oferta o livro didático às escolas públicas e particulares, não sejamos ingênuos, nem tolos. No nosso entendimento, é mais importante aceitar essas relações e tratar de promovê-las nas aulas de literatura, manifestação artística que geralmente acolhe e se desenvolve na interlocução de outras artes, conforme, inclusive, as próprias cantigas do período do Trovadorismo atestam.

No paradigma da formação do leitor, Cosson (2020) apresenta ampla preocupação pela concorrência que os produtos culturais de massa, pelo modo como tendem a sugerir o entretenimento, acabam por competir com o texto literário impresso. As relações que podemos perceber entre as linguagens artísticas envolvidas nesta escrita e a abordagem dos textos literários em relação a elas não inviabiliza a concepção acerca da literatura enquanto fenômeno estético, aspecto decisivo enquanto uma proposta de mediação de *leitura literária* é delineada, construída. Nesse sentido, a interação das linguagens artísticas evidenciadas nesta escrita sinaliza para a amistosidade necessária entre elas, conforme Cosson (2020, p. 136) propõe. Além disso, dividindo a centralidade das atividades entre os textos literários e seus derivados e o leitor, metodologias assim “[...] pode(m) levar a uma positiva ampliação dos limites do literário em textos que dificilmente entrariam na escola” (COSSON, 2020, p. 140), além do “[...] reconhecimento pelo professor da autonomia do leitor frente à leitura do texto literário” (COSSON, 2020, p. 140), aspectos que endossamos e que já apontamos nas seções anteriores.

Num entendimento bastante positivo deste reenquadramento, apesar de problematizar diversos aspectos que merecem consulta e debate por parte dos docentes na obra em questão, Cosson (2020, p. 143) afirma:

[...] o leitor representado pelo aluno passa a ter uma posição ativa contribuindo e decisivamente para a sua formação. O leitor deixa de ser mero destinatário de uma formação pré-determinada e que nem sempre lhe diz respeito, para ser o agente dessa formação, uma vez que não há um padrão a ser seguido, antes um percurso construído por meio de diálogo e compartilhamento.

Quanto ao material didático, fica exemplificado que sua proposta acaba por reproduzir, em ampla medida, as coordenadas que Foucault sinaliza para as orientações da disciplina e da manutenção do pensamento autoritário e controlador no espaço escolar, trazidas na seção dois. Além disso, vai no mesmo sentido da educação bancária que Freire sugere, que se sustenta na repetição de um mesmo conteúdo de maneira vertical e depositária desde que o livro didático de Literatura fez sua estreia no Ensino

Médio: em 2006 no ensino público e, pelo menos 20 anos antes, no sistema particular de ensino. Reformulam-se as frases, os *layouts*, mas a relação entre o leitor e a programação de conteúdos propõem compreender o que se diz sobre o texto e não o texto a partir de sua experiência de leitura. E por falar em experiência, a leitura percebida nessa perspectiva, a partir de Larrosa, fica distante das propostas, porque é anulada na sua essência, haja visto que o encontro *necessário* com os textos literários é sabotado, negligenciado, negado.

Luiz Percival Leme Britto (2015), em ensaio intitulado “A liberdade, a autonomia, a crítica e a criatividade na formação do leitor”, discorre sobre uma ideia recorrente em seus ensaios sobre leitura e que se relaciona à perspectiva que estamos tratando neste artigo:

Ao se reproduzirem pragmaticamente as determinações institucionais e insistir que estudar e aprender limita-se à incorporação de informações e comportamentos supostamente úteis à vida prática, nada mais se faz que fixar a educação a um senso comum em que todo tipo de crença está legitimado. A verdade, a história, o mundo se manifestam como algo fixo, acabado, absoluto e, por isso mesmo, anti-histórico. (BRITTO, 2015, p. 38).

O viés que o pesquisador sinaliza encontra no material didático aqui exemplificado uma ilustração muitíssimo apropriada, já que, na sua estrutura, linguagem e proposta didático-metodológica, ele pressupõe, de modo geral, uma prática que estimula reflexões a partir da manifestação literária, quase sempre avessas aos movimentos que denotem especulação, discussão, debate, confronto de ideias e pensamentos. Enfim, qualquer possibilidade ou alternativa que possa vir a alterar o mundo e suas verdades fixas, acabadas e absolutas. A leitura, que segundo Britto (2015, p. 37), é “um dos conteúdos escolares em que a articulação entre o sistemático e o assistemático mais se manifesta”, fica em evidência nos materiais didáticos da área de linguagens, em especial do componente curricular de literatura, os quais não favorecem o exercício ativo, emancipatório e crítico por meio da linguagem e pelo exercício da própria linguagem. Dessa forma, o próprio material permite perceber tal engessamento de modo mais enfático e preciso, porque a leitura “favorece a metacognição – a atividade intelectual autocontrolada, realizada com planejamento e avaliação contínua”. (BRITTO, 2015, p. 37).

Nossa intenção foi também demonstrar como o professor pode articular criativamente e potencialmente os conteúdos de literatura ao preparar e propor as práticas de leitura, posição ativa, propositiva, tão diferente do que apresenta o material didático, afeito à passividade e ao consumismo das informações. Tal atitude também vai impactar no aluno leitor e na sua relação com os textos literários sugeridos (bem como seus correspondentes em outras linguagens artísticas), cujo entendimento passa a ser visto como resultado do diálogo e da troca entre interlocutores de um período específico (Trovadorismo, longuíncuo, é verdade) e da contemporaneidade, no bojo da simbiose, da troca, que são próprias da comunicação humana e da qual os produtos culturais, inclusive a literatura, não estão apartados. Tal condição faz oposição à proposta isolada e estática que o material didático oferece, a qual não se diferencia da apresentação do referido conteúdo em materiais da mesma natureza quando do aparecimento da literatura com o enquadramento afeito à periodização literária, sugerindo que o problema não seria exatamente ou somente a periodização literária, mas o material didático que subestima os leitores, tomados aqui como os professores e os alunos.

Referências

ALVES, Cinthia Esteves Cardoso. **Mar, amor, saudade:** relações poéticas entre o espetáculo *Sem mim* do Grupo Corpo e as cantigas de amigo de Martin Codax. 2017. Belo Horizonte, 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ANDRADE Eugénio de. **Poesias.** Fundação Eugénio de Andrade: Porto, 2005.

ANDRADE Eugénio de. **Poemas: 1945-1965.** Lisboa: Portugalíia, 1966.

BARROS, José D'Assunção. O amor cortês: suas origens e significados. **Raído**, Dourados, v. 5, n. 9, p. 195-216, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/979>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BORDINI, Maria da Glória. Leitura no século XXI: o meio substitui a mente? In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. **Leitura:** história e ensino. Porto Alegre: Edelbra. p. 189-204.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A liberdade, a autonomia, a crítica e a criatividade na formação do leitor. In: BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso:** leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015. p. 32.51.

CLÜVER, Claus. Intermedialidade. **Pós:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFGM, v. 1, n. 2, p. 7-23, nov. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15413>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, Celso Ferreira da. O cancionero de Martin Codax. In: **Alicante:** Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ocancioneiro-de-martin-codax/0/html/ffd43f04-82b1-11df-acc7-002185ce6064_7.html>. Acesso em: 24 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história das violências nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GULLAR, Ferreira. **Muitas vozes:** poemas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

GULLAR, Ferreira. **Jornal de Poesia.** Entrevista de Ferreira Gullar a Weydson Barros Leal. (12 de julho de 1999). Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/gullar02.html>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MANGUEL, Alberto. **Com Borges.** Tradução Priscila Catão. 2 ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MELO, Manuela Costa Bandeira de. **Amor e cotidiano ficcional**: uma análise dos modelos de amor presentes nas telenovelas de Manoel Carlos. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MONTES, Graciela. Leitura e poder. In: MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Sosliuna Editora, 2020. p. 194-216.

MORAES, Amy. A busca pela parte que sempre falta: uma reflexão sobre o código de amor cortês e sua atualidade. **Revista Intransitiva**, Rio de Janeiro (UFRJ), 11 abril 2018. Disponível em: <<https://medium.com/revistaintransitiva/a-busca-pela-parte-que-sempre-falta-uma-reflex%C3%A3o-sobre-o-c%C3%B3digo-de-amor-cort%C3%AAs-e-sua-atualidade-f04da1b9a28f>>. Acesso: 22 jan. 2021.

NUNES, Fernanda Cardoso. Gilka Machado: uma trobairitz na poesia brasileira do século XX. In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL E XVI SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA, 2015, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: EdUCS, 2015. p. 253-261.

PETIT, Michèle. Do espaço íntimo ao espaço público. In: PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 101-117.

PIMENTEL, Paulo Sesar. **O dispositivo literatura no livro didático**. 2018. Niterói, 2018. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SANTANA, Oton Magno. **Educação literária no Ensino Médio: percursos etnográficos**. Curitiba: Apris, 2020.

VÁRIOS AUTORES. **Capítulo 4, módulo 2**. (livro do estudante). 2ed. São Paulo, 2018.

VÁRIOS AUTORES. **Capítulo 4, módulo 2**. (livro do professor). 2ed. São Paulo, 2018b.