



# LITERATURA NA ESCOLA: ONDE A COMUNIDADE DE LEITORES SE FORMA

---

LITERATURE IN SCHOOLS:  
WHERE THE COMMUNITY OF READERS IS FORMED

Júlia das Neves Mateus<sup>1</sup>  
*Universidade do Sul de Santa Catarina*

Chirley Domingues<sup>2</sup>  
*Universidade do Sul de Santa Catarina*

**Resumo:** O artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender em que medida as propostas de leitura literária realizadas no âmbito do *Confraria Literária*, projeto de extensão desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFSC, possibilitaram aos seus participantes um contato efetivo com a literatura resultando na formação de leitores literários. Para tanto, realizamos uma análise documental dos materiais disponíveis no acervo memorialístico do projeto (cartazes, fotografias e textos escritos). O recorte apresenta os resultados da análise documental, em diálogo com o aporte teórico que inclui Cosson (2021), Rouxel (2013), Rezende (2013) e Zilberman (2012). Como resultados destacamos que o *Confraria Literária* possibilitou um contato efetivo dos confrades com a literatura, contribuindo, sobretudo, para a formação de uma comunidade de leitores e para a ampliação do repertório de leitura desses.

Palavras-chave: Leitura literária; Confraria Literária; Ensino de literatura; Socialização de leituras.

**Abstract:** The article stems from a master thesis which sought to understand the point up to which the proposals of literary reading conducted within *Confraria Literária*, an extension project developed at UFSC's Colégio de Aplicação, have allowed its participants to have an effective contact with literature, resulting in the upbringing of literary readers. For such, a documental analysis of the available materials in the memorial archives of the project was conducted (posters, pictures and written texts). The framework presents the results of the aforementioned analysis, in tandem with the theoretical input which includes

---

<sup>1</sup> E-mail: julia\_neves\_tb@hotmail.com.

<sup>2</sup> E-mail: ramon.arend@gmail.com.

Cosson (2021), Rouxel (2013), Rezende (2013) and Zilberman (2012). Regarding the results, the work highlights that *Confraria Literária* has enabled for an effective contact of the fellows with literature, contributing, above all, for the formation of a community of readers and the growth of their reading repertoire.

Keywords: *Literary reading; Literary coterie; Literature teaching; Reading socialization.*

## INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, sobretudo nas salas de aula da educação básica, promover a leitura do texto literário ainda é desafiador e os fatores que contribuem para que a leitura literária seja, ainda, passível de preocupação no nosso país vêm sendo identificado há muito tempo. A obrigatoriedade de contato com certo cânone escolar, o curto período das aulas de Língua Portuguesa para a realização da leitura de gêneros de maior fôlego, a ênfase em um ensino centrado na avaliação, a falta de repertório de leitura dos professores, o grande número de alunos em sala de aula e a falta de acesso deles a livros de literatura, inviabilizando a leitura de uma obra que possa ser lida por todos os alunos de uma turma, são exemplos do que acontece nas aulas de Língua Portuguesa, e por extensão nas escolas brasileiras, diariamente.

A necessidade de maiores investimentos na educação brasileira torna-se evidente quando nos deparamos com o contexto escolar e ganha ainda mais relevância quando são divulgados dados relativos à educação, como os apresentados pelo Inep, em 2022, referentes ao Enem 2021. De acordo com o Inep, naquele ano, 2.267.350 candidatos realizaram a prova. Destes, 95.788 tiveram suas redações zeradas e apenas 22 redações receberam nota máxima (1.000 pontos). Além disso, a média da área das Linguagens, códigos e suas tecnologias chegou a 501,83, sendo uma das mais baixa do exame. No que se refere mais especificamente à leitura, a última edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021) mostrou que apenas 52% da população se autodeclara leitora<sup>3</sup>, uma

---

<sup>3</sup> Definição de leitor na pesquisa é aquele que leu na íntegra ou em partes um livro nos últimos três meses.

redução de mais de 4 milhões de leitores, visto que tínhamos um indicativo de 56%, em 2019.

Os dados citados, por si sós, podem nos levar a conclusões redutoras e simplista. Por isso, no nosso entendimento, eles precisam ser analisados à luz de um aspecto de grande relevância no contexto nacional, em uma sociedade desigual como a nossa, o conhecimento, o acesso à leitura e a outros bens culturais não pode ser considerado relevantes, quando falta, para muitos, o básico, como alimentação, saúde, habitação e saneamento, por exemplo. No entanto, é nas sociedades carentes de investimentos educacionais e com abismos sociais entre os seus, como a brasileira, que o conhecimento e, por extensão, a leitura se tornam mais imprescindíveis (Dalvi, 2021).

Diante do exposto, não podemos deixar de destacar o papel relevante da escola pública no Brasil, não só como espaço de acesso à educação formal e ao conhecimento sistematizado, mas como possibilidade, para grande parte das crianças e dos jovens, de contato com a arte, principalmente à literária.

Como professoras da educação básica, há muito defendemos o papel primordial da escola na nossa sociedade e foi por acreditarmos que o conhecimento é a chave para mitigar as desigualdades que entre os anos de 2020 e 2021, nos dedicamos a uma pesquisa que teve como objetivo analisar um projeto de leitura literária, denominado *Confraria Literária*, realizado no âmbito de uma escola pública federal, no estado de Santa Catarina, cujos resultados nos propomos a apresentar e problematizar nessa escrita.

O *Confraria Literária*, projeto de extensão realizado no Colégio de Aplicação da UFSC, doravante denominado CAU, nasceu do desejo da sua idealizadora, uma professora de Língua Portuguesa da educação básica, e de um grupo de alunos do sétimo ano, leitores de Mary Shelley, Artur Clark, Goethe, Shakespeare e muitos outros, de ter um espaço e um momento na escola destinados ao compartilhamento e à realização de leituras, sobretudo de leituras literárias. Era o ano de 2013 e de forma improvisada o grupo passa a se reunir

após as aulas para dar continuidade às conversas que surgiam nos intervalos das aulas, na hora do almoço ou no final do dia letivo.

Durante sete anos, o *Confraria Literária* mobilizou inúmeros alunos, professores, funcionários e pais de alunos do CAU, além de convidados, como professores da UFSC, autores e acadêmicos de cursos de graduação da mesma universidade. Reunidos às sextas-feiras, depois do horário da aula, o projeto oportunizava a leitura de textos de gêneros literários, autores e temáticas diversas, bem como discussões e análises dos textos, mobilizando um público de, aproximadamente, 1200 pessoas, dezenas de eventos culturais e acadêmicos, com inúmeras publicações nas redes sociais do projeto.

Ao conhecermos o *Confraria*, e verificando como os seus partícipes se envolviam com a proposta e mostravam êxito em suas práticas de leitura, muitos questionamentos surgiram e um deles ganhou maior relevância: será que as atividades de leitura literária propostas por um projeto de extensão que prioriza a leitura literária e é desenvolvido no contexto escolar, possibilitaram aos seus partícipes um contato efetivo com a literatura e, por conseguinte, formando leitores literários?

Para responder ao questionamento apresentado, nos propomos a desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter documental, tendo como material de pesquisa parte do acervo do projeto, tanto virtual como impresso, composto por cartazes, fotografias, vídeos e textos escritos, incluindo, portanto, material de divulgação, atividades realizadas pelos partícipes, registro dos encontros etc. Para a coleta dos materiais, realizamos um corte temporal de 2014 a 2018, pois havia uma quantidade maior de material disponibilizado nesse período.

O desenvolvimento deste estudo, proporcionou reflexões importantes sobre o papel do professor como mediador entre o texto literário e os alunos na educação básica, a importância que tem o tempo e espaço adequados para o contato efetivo com o texto literário, e a arte de forma geral, no contexto da escola,

e a compreensão de que, muitas vezes a resistência dos nossos alunos às leituras sugeridas no âmbito das aulas de Língua Portuguesa justifica-se pela restrição imposta por escolhas que se limitam ao que a escola determina e seleciona. Nossas reflexões resultaram da análise dos documentos em diálogo com estudos que tematizam o ensino da literatura na escola, Cosson (2021), Rezende (2013), Zilberman (2012). Ademais, não perdemos de vista que a escola é atravessada por questões sociais, econômicas e culturais, como menciona Dalvi (2021), que incidem direta ou indiretamente nas práticas de leitura e, portanto, na formação do leitor literário.

## 1 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Refletir sobre as práticas de leitura literária realizadas no âmbito do projeto *Confraria Literária*, considerando que objetivos vislumbravam e como envolviam os jovens leitores, nos levou a refletir, antes de tudo, sobre o que é ler, ou melhor, o que é ler literatura. Nesse sentido, aproximamo-nos de abordagens como as de Barthes (2012), para quem ler não é somente decodificar, ler é sobredecodificar, produzir sentido a partir da própria leitura articulando com leituras, vivências e experiências interiores e anteriores. Tal conclusão nos remeteu a Freire (2011, p. 19-20) patrono da educação brasileira, para quem a leitura de mundo precede a leitura da palavra e, dessa forma, “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente [...]” e as relações entre texto e contexto é o que geram a compreensão do texto para o leitor.

Para tanto, o leitor precisa dialogar com o texto, atribuindo sentido e sendo, portanto, um coprodutor do texto, como sugere Geraldi (2010). Assim sendo, a leitura literária mobiliza a subjetividade, permite um diálogo com as vivências do leitor e, mesmo ele estando sob orientação do texto, não deixa de ser atravessado por ela. Realizar tal leitura é, então, produzir sentido e interpretar o lido a partir da relação texto e leitor resultando, como define Compagnon (2010,

p. 161), numa “experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre filologia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo.”

A antropóloga francesa Michèle Petit, a partir do contato que teve com diversas experiências de leitura na Europa e na América Latina, constatou que a leitura literária não coloca seus leitores à parte do mundo, mas os introduz no mundo de uma forma diferente, contribuindo para a elaboração de uma identidade, uma identidade plural, aberta às mudanças do eu e do mundo. Vista sob esta perspectiva, entendemos a leitura literária como uma leitura indissociável das implicações subjetivas, dos afetamentos, das lembranças, dos leitores. E, por conseguinte, não acontece por ela mesma, uma vez que precisa do leitor e pode reverberar sobre este, na interação com a realidade, por tempos, assim como o efeito do som de uma palavra que ecoa dentro de uma caverna.

O leitor literário, no entanto, não nasce pronto, precisa de mediação e, antes de tudo, contato significativo com uma diversidade de gêneros e obras o que no Brasil, para grande parte das crianças e jovens, só é possível no contexto escolar. No entanto, a formação do leitor literário nas escolas brasileiras ainda encontra obstáculos, como o limitado acesso dos alunos a um acervo literário diversificado, a pouca receptividade da escola às leituras contemporâneas feitas pelos jovens, a falta de professores que tenham acervo de leituras da literatura, a ausência de recursos digitais que oferecem outros suportes de leitura e ainda não adentraram o universo analógico dos contextos de ensino. Além disso, como atesta Rezende (2011, p. 4), falta também à escola e aos professores perceberem que

[...] o livro não tem mais, nas sociedades em geral, e principalmente no contexto brasileiro, hegemonia como espaço de fruição e conhecimento. Ele compartilha – e em posição muito secundária – com outras linguagens, principalmente, com as narrativas eletrônicas e com as digitais, o papel de informar e transmitir conhecimento.

Ou seja, não há como desconsiderarmos a complexidade do cenário educacional no qual estamos inseridos, o que torna indispensável as reflexões propostas por Dalvi (2021, p. 22), para quem não faz sentido, também, pensar a educação e, por extensão, o ensino ou a leitura da literatura “[...] como uma realidade a parte [...]” das questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

Diante do exposto, são legítimas as discussões que se ampliam no nosso país sobre a formação leitora na escola, com ênfase nas abordagens que evidenciam a leitura literária como preponderante para que essa formação seja de fato mais significativa. Nesse sentido, merece destaque as palavras de Navas (2018), para quem

[...] a prática leitora, em especial dos textos literários, é fundamental no processo de desenvolvimento da autonomia do indivíduo na busca de informação e do conhecimento, possibilitando, desta forma, a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres, com uma postura ética, crítica, curiosa, criativa, ativa, participativa e reflexiva, capaz de exercer um papel significativo na tomada de decisões na sociedade em que está inserido.

Em outras palavras, faz-se necessário uma formação leitora que esteja além do saber ler, do decodificar o que está escrito, ou além do conhecimento de um *corpus* de textos e autores para a realização das provas dos processos seletivos para acesso ao ensino superior, como é o caso do vestibular.

Assim sendo, para efeito da pesquisa que empreendemos, vislumbramos um leitor constituído como aquele que, por meio das leituras literárias realizadas, seja capaz de se envolver com o texto lido, posicionar-se diante dele, estabelecer intertextualidades, refletir, desenvolver a criticidade e exercer plenamente o exercício da cidadania, ainda que no contexto educacional brasileiro atual, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio, essa formação ainda seja, de certa forma, negligenciada.

## 2 LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LITERATURA

A literatura, como a história revela, está no bojo do ensino da Língua Portuguesa como disciplina curricular, como apontam os estudos de Zilberman (2009, 2012), Soares (2002) e Bunzen (2011). Em uma abordagem histórica bastante ilustrativa, a primeira autora citada destaca que o percurso da educação brasileira também reflete a marca da desigualdade, que se faz presente sobretudo quando o ensino formal é estabelecido, mas estava acessível apenas aos filhos, homens, da elite branca do país. Assim sendo, apenas uma pequena parte de brasileiros podia usufruir do acesso ao conhecimento, tendo, ainda a opção de ir estudar na metrópole, Portugal, pois, “inexistiam outras oportunidades de escolarização no território colonial.” (Zilberman, 2012, p. 72).

Durante boa parte do século XIX e início do século XX, a escola brasileira apresentou pouca alteração, primando pelo ensino da gramática, da retórica e da poética (Soares, 2002). É a partir da década de 1950 que o ensino do português como língua materna passa por importantes modificações, como aponta Zilberman (2009). A partir desse momento, com o objetivo de desenvolver a leitura, a literatura ganha espaço no livro didático, ainda que de forma fragmentada. Entra em voga a ênfase no ensino de conteúdos literários como a periodização e a historiografia, por exemplo. Outrossim, os manuais de ensino ganham grande destaque e o texto literário, por sua vez, se torna o ponto de partida para todas as outras aprendizagens referentes ao ensino da língua portuguesa. Nesse cenário, tudo gravita em torno do texto. Resultado, “se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.” (Soares, 2002, p. 167).

A obra de autores brasileiros contemporâneos passa a fazer parte do acervo das escolas a partir da década de 1970. É o momento no qual os “autores vivos” passam a ser lidos, pois até então apenas a leitura de escritores clássicos tinha espaço no contexto da educação formal (Zilberman, 2012). Todas essas modificações atribuídas à literatura e à Língua Portuguesa acontecem atreladas



às legislações educacionais brasileiras, que propunham atender às novas situações sociais, como o crescimento da população, a modernização do país e a inserção de grupos sociais menos favorecidos nas instituições escolares, resultado das lutas dos trabalhadores em prol do acesso à educação para seus filhos.

No bojo desse contexto, Soares (2002, p. 170) destaca que os textos literários passam a disputar espaço nos manuais didáticos, bem como, na sala de aula, com diferentes gêneros textuais, como os textos jornalísticos, publicitários, histórias em quadrinhos, entre outros. Destarte, um novo olhar para a interpretação e para a leitura também surge, pois nesse período não se evidencia somente o texto verbal. Os textos não verbais também se fazem presentes, e o exercício da oratória retoma, de certa forma, o seu prestígio, no entanto, com um novo foco, o da comunicação e expressão.

Contudo, para a formação de um leitor crítico, autônomo, que não só decodifique e interprete o texto, mas que produza sentido a partir da sua leitura, as aulas de literatura, e a leitura literária, tornam-se fundamentais dentro do contexto escolar, pois entende-se que o contato do estudante com o texto é o que vai possibilitar experiências significativas, ampliando, assim as possibilidades de reflexões, promovendo a sensibilidade e o conhecimento. Nesse ínterim, para que essa formação seja mais ativa, é preciso muito mais que parâmetros, orientações e políticas públicas que orientem o ensino e a leitura da literatura na escola. Antes de tudo, é necessário, espaço no currículo escolar e na rotina da sala de aula da educação básica pois, como afirma Rezende (2013, p. 11), “ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer”, ou que a leitura se limite a fragmentos dos livros didáticos e a atividades com questões fechadas sobre os textos lidos. Assim sendo, entendemos que a escola precisa encontrar espaço para articular o ensino de literatura e a leitura literária, visto que estes dois níveis, se assim podemos nomear, dialogam entre si. Neste sentido, concordamos com

Martins (2006, p. 85), quando defende que “tanto a leitura da literatura, quanto o ensino da literatura deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado”.

Propiciar uma experiência literária aos alunos e, por extensão a promoção do compartilhamento das leituras em sala de aula, a partir do contato com o texto, oportunizando o diálogo entre os leitores, o compartilhamento de experiências e de leituras anteriores, considerando a subjetividade do leitor, se faz essencial, “[...] sendo possível que as experiências individuais se alimentem das outras experiências e possam constituir comunidades de leitores.” (Rezende, 2021, p. 90). Desse modo, a articulação no ambiente escolar do ensino da literatura com a leitura da literatura, no nosso entendimento, pode vir a contribuir sobretudo para a ampliação do conhecimento dos alunos, de sua formação leitora, além da ampliação do repertório literário e cultural, principalmente se a eles for proporcionado o contato com gêneros, autores e temas diversos da literatura.

Uma experiência de leitura ancorada nesses princípios é o que, no nosso entendimento, caracteriza o projeto de extensão *Confraria Literária*, alvo da nossa pesquisa. Com uma proposta que envolveu os jovens leitores na organização dos eventos realizados pelo projeto, na escolha dos títulos a serem lidos, oportunizando a todos os partícipes o compartilhamento e o acolhimento das leituras, o projeto evidenciou que a literatura tem espaço na escola e é bem recebida pelos jovens alunos, desde que mediada corretamente, seja realizada no espaço da liberdade e prime por uma educação democrática na sua concepção e implementação.

### 3 CONFRARIA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

O projeto de extensão *Confraria Literária* nasce da idealização de uma professora de Língua Portuguesa que teve por intenção proporcionar um espaço

de socialização de leituras aos seus alunos. Ainda que durante as aulas a docente provocasse os alunos para falar sobre os textos literários lidos em sala. Nos intervalos das aulas e na hora do recreio, volta e meia ela se via rodeada de alunos que insistiam em dar continuidade às discussões feitas nas aulas.

Atenta aos gestos dos alunos, a professora decide ir em busca de um espaço próprio para o compartilhamento de leituras, se dispõe e propõe aos alunos um encontro, depois do horário da aula, no Laboratório de Linguagens do Colégio. O encontro não era obrigatório, não caracterizava uma atividade regular de ensino e os alunos eram convidados a comparecer. No dia marcado, estavam presentes dezessete alunos, ávidos por falar sobre literatura. É dado, assim, o primeiro passo para a existência daquela confraria.

Com uma proposta distante da configuração da sala de aula, na qual os encontros aconteciam mensalmente, depois do horário da aula, sem avaliações ou notas, nem mesmo controle de frequência, e com a organização dos encontros de forma alternada entre professora e alunos, o *Confraria* se constituiu, configurando, desde o seu início, um encontro democrático para a realização da leitura literária, bem como para o contato com outras expressões da arte, sobretudo o cinema e as artes visuais. Um outro fator relevante e que, ao que tudo indica, serviu para atrair muitos alunos, era o fato de a participação não exigir a leitura prévia das obras. Todos que quisessem ouvir sobre o livro lido eram bem-vindos. Ademais, todos os partícipes poderiam contribuir com a curadoria das obras, sugerindo temáticas, autores, títulos, gêneros ou datas comemorativas.

A pedido da coordenação do Colégio, em 2014, a professora idealizadora institucionaliza o *Confraria Literária*, mas mantém toda a configuração democrática e o público partícipe passa a ser mais amplo, agora aberto a toda a comunidade, com frequência dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental II aos do terceiro ano do ensino médio. Alguns estudantes da universidade também frequentavam os eventos, além de professores do Colégio ou da

universidade e pais de alunos. Nesse momento, o processo de mediação e curadoria ainda era possibilitado aos confrades suas contribuições, entretanto, as obras e/ou temáticas eram escolhidas com certa antecedência, início de cada ano letivo.

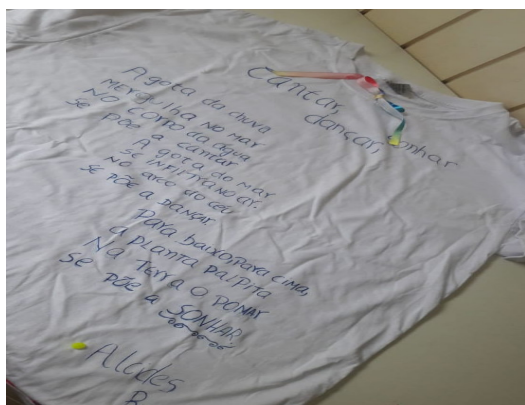
Durante os anos de vigência do projeto, mais de 1200 confrades participaram das atividades. O público mais fiel contava, a cada encontro, com uma variável de 20 a 50 pessoas. Em 2020, a idealizadora do projeto precisa se afastar da escola para concluir o seu doutoramento e a descontinuidade do projeto se fez necessária. No entanto, todo o acervo do projeto ficou sob a responsabilidade da idealizadora que prontamente cedeu o material para a nossa pesquisa.

O acervo memorialístico é composto por registros virtuais e físicos. O acervo virtual está disponível no website<sup>4</sup>, nos perfis nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e um canal no *Youtube*. Com a coleta de dados, identificamos que o website tem disponível 64 cartazes, 1 vídeo e 2.393 fotografias. No *Facebook* há 474 postagens e 32 cartazes. No *Instagram*, por sua vez, encontramos 174 publicações e 12 cartazes. Para complementar a análise documental, analisamos o acervo memorialístico físico, que conta com atividades escritas, ilustrações, fotografias e cartazes. Foram analisados, portanto, 42 cartazes, 9 produções dos confrades (dentre atividades escritas e ilustrações), uma cópia do projeto institucional, um portfólio das “Ações de Extensão do *Confraria Literária* do Colégio de Aplicação – UFSC” (2013-2015); depoimentos de alguns partícipes e os livros que foram escritos pelos alunos/confrades, *Livres somos versos* (2018), *CartaZe* (2019) e *Procura-se um leitor: poemas* (2019). Também faz parte do acervo uma camiseta customizada (Fotografia 1) do *Café Literário Poesia em Movimento* (2016), e a Cápsula de Memórias e Esquecimento (Fotografia 2), resultado do *Café Cinematográfico* intitulado *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças* (2017).

---

<sup>4</sup> Endereço de acesso do website: <https://confrarialiteraria.wixsite.com/confraria-literaria>

Fotografia 1 - Camiseta customizada      Fotografia 2 - Cápsula de memórias e esquecimento



Fonte: Colégio de Aplicação da UFSC ([2014a?, 2014b?]).

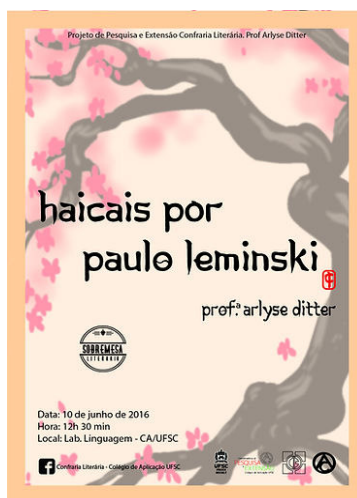
A análise se constituiu numa justaposição dos dados encontrados nesses canais (virtual e físico). Para esta, organizamos as informações observando as obras lidas, autores, gêneros, espaços em que aconteceram os eventos, quem foram os mediadores, quantidade de presentes, organização do espaço, além do registro de como o encontro foi desenvolvido. A análise nos permitiu verificar quais leituras, gêneros e textos foram lidos nos encontros do projeto, o que nos permitiu perceber a variedade de obras lidas, incluindo textos clássicos e contemporâneos, autores da literatura universal, nacionais ou locais. Ao nos debruçarmos sobre o acervo, foi possível ter uma ideia dos espaços onde aconteciam os encontros, qual a configuração destes, como eram organizados, verificando quem foram os mediadores. Observamos, por exemplo, quais escritores, professores, alunos e bolsistas participaram do projeto e desempenharam o papel de mediadores de leitura no *Confraria*. Dito isso, enfatizamos que o nosso foco era visualizar como se desenvolviam as propostas de leitura literária no âmbito do projeto, buscando verificar se estas possibilitaram um contato efetivo e significativo dos leitores com as obras lidas.

Inicialmente é possível observar uma diversidade de obras trabalhadas, que incluiu desde autores catarinenses, como Alexandre Becker, Paulino Junior (Fotografia 3) e Demétrio Panarotto, passando pelos nacionais, como Murilo Rubião, Paulo Leminski (Fotografia 4) e Manoel de Barros, chegando aos estrangeiros, Beckett (Fotografia 5), Florbela Espanca, Constantinus Kavafis, além de outros.

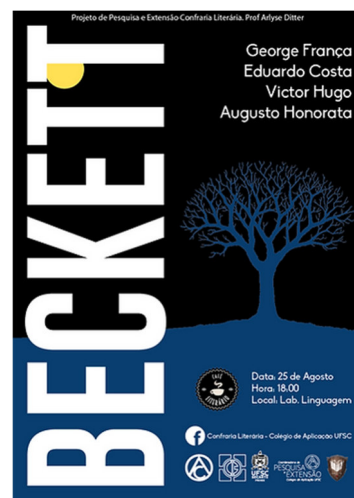
Fotografia 3 – cartaz



Fotografia 4 – cartaz



Fotografia 5 – cartaz



Fonte: Colégio de Aplicação da UFSC ([2014b?]).

Frente à diversidade de títulos trabalhados, é possível perceber a preocupação da idealizadora do projeto em proporcionar diferentes leituras aos confrades. Além disso, a diversidade de títulos lidos também sugere a ampliação do repertório de leituras dos partícipes. Ao que nos parece, estas transitaram entre as preferências dos alunos e as que a professora julgava necessária para a formação leitora destes.

Identificamos uma quantidade significativa de eventos realizados pelo *Confraria*, nos quais foram trabalhados poemas e contos, ainda que em alguns, doze deles, não foi abordado um gênero específico, mas temáticas, autores ou datas comemorativas. Como pode ser visto no quadro 1, em dezesseis encontros houve a leitura de poemas e em onze deles, contos.



### Quadro 1 – Gêneros lidos

<b>Gêneros lidos nos eventos 2014 - 2018</b>	
Poema	16
Conto	11
Romance	2
Ensaio	1
Manifesto	1
Lenda	1
Diário	1
Verbetes	1

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

No que se refere aos gêneros mais curtos, como os próprios contos, entendemos que foram privilegiados em razão do tempo em que os partícipes tinham para realizar a leitura nos encontros, pois uma das características do projeto era a leitura feita no grande grupo, não sendo exigida leitura prévia. No que se refere aos encontros, vale ressaltar que eles aconteciam no contraturno das aulas, em sua maioria, à noite, com raras exceções, como as *Sobremesas Literárias*, que aconteciam no intervalo do almoço.

Quanto às dinâmicas das atividades de leitura do *Confraria*, ressaltamos que elas foram realizadas seguindo como princípio os objetivos da professora idealizadora do projeto, quais sejam:

- a) ter um espaço que configurasse uma horizontalidade entre os partícipes;
- b) que os confrades não deixassem de ir aos eventos porque não conheciam as obras ou não tinham realizado a leitura;
- c) que o projeto fosse um espaço para compartilhar leituras. Dentre estes, destaca-se a intenção de provocar o interesse dos participantes pelas sugestões.

Dessa forma, a leitura dos textos, na íntegra, era feita no momento dos encontros, não sendo necessário, portanto, realizar uma leitura anterior ou ter

conhecimento da obra para participar dos eventos promovidos. A mesma dinâmica, no entanto, não se aplicava aos romances. Nos encontros em que esse gênero literário foi lido, privilegiou-se a citação, interpretação e discussão de fragmentos das obras. Ao que tudo indica, essa dinâmica, além de proporcionar o compartilhamento das subjetividades dos leitores, servia para provocar o interesse dos confrades que, até aquele momento, não realizaram a leitura da obra. Para Rouxel (2013, p. 73),

[...] os livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo pelos colegas suscitam interesse; da mesma forma, o fato de recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o segredo, do que o ato de reconhecimento de uma obra.

A respeito da mediação no âmbito do *Confraria*, entendemos que esta foi extremamente importante, pois em todos os encontros alguém desempenhava tal papel. A professora responsável pelo projeto estava em todos os encontros (Fotografia 6), mas em alguns deles, outros professores do CAU, professores da UFSC, bolsistas, alunos, autores ou convidados podiam desempenhar tal função (Fotografia 7), como indicavam as legendas das fotos.

Fotografia 6 - Encontros



Fotografia 7 - Convidados



Fonte: Colégio de Aplicação da UFSC ([2014b?]).



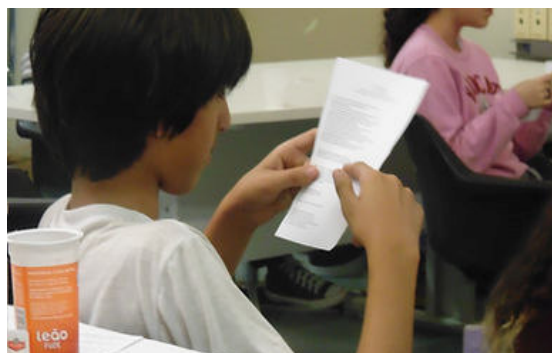
Diante das fotografias disponíveis, inferimos o quanto a professora idealizadora foi essencial para que o *Confraria* se constituísse e perpetuasse exitoso por todo o período de vigência. Na grande maioria das fotografias vemos a sua presença, o seu envolvimento com os eventos e a relação que cultivava com os confrades. É ainda por meio das imagens que conseguimos visualizar ela interagindo, participando e instigando os presentes, mesmo quando não é a mediadora do encontro.

Para analisar a atuação do leitor literário no contexto do *Confraria*, debruçamo-nos sobre as produções escritas e ilustradas feitas pelos participantes nos diversos eventos realizados. Além disso, analisamos com atenção fotos e vídeos, buscando entender, como citado anteriormente, se houve um contato efetivo dos confrades com a literatura, e se as práticas de leitura literária realizadas no âmbito do projeto se configuraram como propostas capazes de envolver os jovens com a leitura literária, levando-os a produzirem significado sobre os textos lidos.

Tendo como período de análise o recorte temporal 2014 a 2018, realizamos um levantamento das produções escritas e ilustradas disponíveis no acervo físico do projeto. Destacamos que no acervo virtual também há fotografias de algumas produções escritas e ilustradas.

Em várias fotos dos eventos do *Confraria* é possível ver os participantes envolvidos nas atividades, seja lendo, escrevendo, desenhando ou falando (Fotografias 8 e 9). Isto nos leva a perceber o quanto as atividades primavam pelo envolvimento dos participantes.

Fotografia 8 – Atividades realizadas durante os eventos



Fotografia 9 – Atividades realizadas durante os eventos



Fonte: Colégio de Aplicação da UFSC ([2014b?]).

No que se refere às produções escritas e às ilustrações analisadas, entendemos que estas priorizavam as reações dos partícipes às leituras realizadas. Uma preocupação, ao que nos parece, da professora idealizadora do projeto com a leitura literária efetivamente, pois, como destaca Rouxel (2013, p. 187),

[...] qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscorso, escrita criativa, caligrafia, desenho – [...] são signos de leitura de um engajamento literário muito pessoal. Eles resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária.

Nesse sentido, é importante lançar luz sobre os mediadores, responsáveis por orientar os participantes e, por certo, conferir a eles liberdade para realizar as leituras, o que pode ser confirmado pela orientação para a realização, por exemplo, do *Café Literário Encontro das Antigas* (2015). Na atividade proposta, encontramos a seguinte orientação: “[...] representar a mensagem contida no poema, de acordo com sua própria interpretação.”

Vários foram os eventos em que se percebe a preocupação dos mediadores para mobilizarem a subjetividade dos partícipes. Dentre eles, se destaca o *Café Literário* realizado para homenagear “Manoel de Barros: o poeta inventor”. Na oportunidade, os confrades foram convidados a ilustrar versos do escritor e para

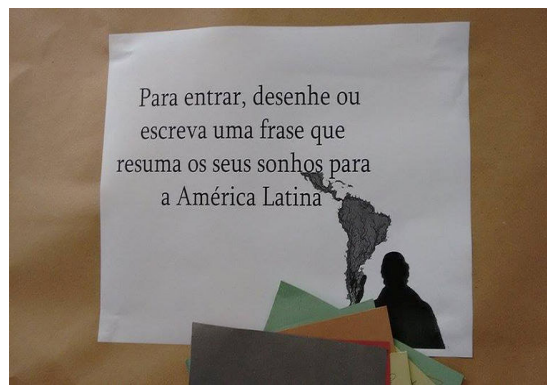
sensibilizar os participantes para a atividade proposta, diversos poemas foram espalhados na sala onde o encontro foi realizado.

Um outro momento, relatado pela idealizadora, foi o *Café Literário*, realizado em 2015, O adeus da confraria a Eduardo Galeano (Fotografia 10), com a obra *As veias abertas da América Latina* (1971), encontro no qual, para ter uma aproximação maior com a obra do escritor uruguaio, os partícipes foram instigados, no momento que chegavam ao espaço do Laboratório de Linguagem, com seguinte orientação, “Para entrar, desenhe ou escreva uma frase que resuma seus sonhos para a América Latina” (Fotografia 11). Depois de realizarem o pedido, os confrades se dirigiam ao tapete para sentarem-se, com almofadas à disposição, eles socializavam suas perspectivas e os sonhos almejados para essa parte do planeta. Pelos textos, percebemos a preocupação dos confrades com o social, com os investimentos em educação, saúde e preservação da cultura, como apresentamos, “meu sonho é ter uma América latina longe da dependência que a consome. Da mente colonizada que a emburrece e direcionada ao desenvolvimento capaz de lhe dar autonomia e vida digna” (Colégio de Aplicação da Ufsc, [2014<sup>a</sup>?]), ou “meus sonhos para a América Latina são que os países sejam desenvolvidos, com pessoas conscientes, sem nenhuma guerra, e que fossem respeitados pelos países agora desenvolvidos” (Colégio de Aplicação da Ufsc, [2014a?]). Dessa forma, inferimos que há uma preocupação, por parte desses partícipes, com a valorização do continente, e que neste espaço promovido pelo *Confraria*, é oportunizado aos leitores expressarem suas leituras, reflexões, interpretações, sobretudo, suas subjetividades.

## Fotografia 10 – Cartaz



## Fotografia 11 – Orientações



Fonte: Colégio de Aplicação da UFSC ([2014a?, 2014b?]).

Logo, no que se refere ao espaço em que aconteciam os encontros, o Laboratório de Linguagens do Colégio foi o mais frequente. Um espaço que possibilitava a circulação dos confrades livremente, com uma configuração diferente da sala de aula de muitas escolas brasileiras (carteiras enfileiras uma atrás da outra). Com uma mesa longa, com dois bancos, a sala acolhia pouco mais de vinte alunos, que podiam, ainda, usar as almofadas, os tapetes, os equipamentos multimídia, a caixa de som e a livroteca. (Fotografia 12). Mas outros espaços também foram utilizados, dentro das dependências do Colégio de Aplicação, como a biblioteca, o auditório ou os espaços ao ar livre (Fotografia 13), como vemos na imagem do encontro *Ateliê Literário Oficina de escrita criativa* (2017) mediada pelo escritor Demétrio Panarotto.

Fotografia 12 - Espaços



Fotografia 13 - Espaços



Fonte: Colégio de Aplicação da UFSC ([2014b?]).

Deduzimos, por meio das fotografias, que há além de uma preocupação com o espaço e com a organização deste por parte da professora e dos mediadores. A própria maneira como os confrades o utilizavam, um local livre da configuração da sala de aula, caracterizado como um local silencioso, de atenção, concentração e estudo. Nos espaços usados para os encontros, os confrades podiam sentar em almofadas, deitar, sentar em grandes círculos ou frente a frente. Tal disposição para os encontros nos remete a Italo Calvino quando sugere, no livro *Se um viajante numa noite de inverno* (1979), que antes de começar uma leitura o leitor escolha uma posição confortável, cômoda, podendo ser “sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas, de lado, de bruços. Numa poltrona, num sofá, numa cadeira de balanço, numa espreguiçadeira, num pufe.” (Calvino, 1999, sp.), pois para ele, dependendo da forma que o leitor escolhe para realizar a leitura, a experiência será diferente (Fotografias 14 e 15).



Fotografia 14 - Momentos



Fotografia 15 - Momentos



Fonte: Colégio de Aplicação da UFSC ([2014b?]).

Como evidenciamos até o momento, o projeto *Confraria Literária* conseguiu realizar o desejo de muitos professores de Língua Portuguesa da educação básica, proporcionar experiências significativas com o texto literário aos seus alunos, realizando leituras e a socialização dos sentidos que os textos mobilizam neles. Os eventos que aconteceram no âmbito do *Confraria* mostraram que é possível “que as experiências individuais se alimentem das outras experiências e possam construir comunidades de leitores.” (Rezende, 2021, p. 90).

Aprofundando um pouco mais nossa análise, entendemos que a proposta do projeto possibilitou a formação de uma comunidade de leitores literários, cujos laços “[...] se constituem, se fortalecem e se ampliam pela experiência das leituras dos textos literários.” (Cosson, 2021, p. 42). Mas o *Confraria* não se resumiu a isso. Antes de tudo, a docente idealizadora do projeto percebeu que era indispensável criar um ambiente convidativo e que as suas escolhas deveriam “[...] contemplar as preferências dos alunos ao lado das suas necessidades de desenvolvimento enquanto seres humanos, o que não pode ser feita [...] sem o reconhecimento da escola como lugar de construção de repertório e formação do leitor literário.” (Cosson, 2021, p. 42). Mas, para que isso se torne concreto, é preciso, antes de tudo, que exerçamos com competência e dinamismo a nossa função de mediadores.

## CONCLUSÕES

O desenvolvimento deste estudo proporcionou a reflexão e a compreensão de que, muitas vezes, a resistência dos alunos à leitura literária no contexto escolar se faz pela falta de contato com a leitura e com a pouca valorização que eles atribuem a ela. Isso, porém, torna-se compreensível se olharmos com atenção para o cenário econômico e social do nosso país, pois, como sustenta Dalvi (2021, p. 40),

[...] gente com fome, desempregada, ameaçada de despejo, gente sem luz e sem água encanada em casa, gente semialfabetizada, gente explorada pelo trabalho até a exaustão mais absoluta, gente brutalizada por condições de vida as mais adversas não dispõem de condições objetivas mínimas para se interessar por literatura.

Além disso, ressaltamos que o papel dos espaços e dos mediadores é imprescindível, visto que estes são os responsáveis por promover o encontro das obras com os leitores, sobretudo no contexto escolar brasileiro. Diante desse fator, entendemos a relevância da experiência do mediador e um espaço preparado para instigar os jovens à leitura, pois esse encontro pode ser caracterizado como “[...] um local de acolhida” (Petit, 2010, p. 284), no qual os jovens possam construir suas leituras, desfrutar do sentimento de pertencimento, construir um vínculo junto aos demais, “[...] aos que leram o livro, que leem junto ou o farão um dia – descobrindo que dividem as mesmas emoções, as mesmas confusões”. (Petit, 2010, p. 83).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, entendemos que o contexto social reflete, direta ou indiretamente, na formação do leitor literário, pois as práticas de leitura e o contato com o livro são atravessados por questões sociais, econômicas e culturais, como menciona Dalvi (2021). O *Confraria Literária* aconteceu dentro do Colégio de Aplicação da UFSC, uma instituição de nível federal, que conta com uma estrutura física ampla e com recursos tecnológicos. As condições mencionadas, sem dúvida, contribuem para a realização de

projetos de leitura no contexto escolar dessa complexidade, sobretudo se considerarmos a disponibilidade e o tempo do professor para elaborar o projeto, implementá-lo e manter as suas leituras literárias atualizadas.

Por conseguinte, ao que parece, o *Confraria* esteve vigente há tanto tempo, envolvendo tantas pessoas, com um número tão grande de eventos e atividades, por ter um contexto propício para que isso aconteça. Em outras palavras, há todo um contexto de atuação docente que favorece o desenvolvimento de projetos no contexto escolar. Mas esse aspecto não desconsidera o esforço e mérito da professora, pois seu empenho foi exímio para manter o projeto em ação com a qualidade que se apresentou por todo o período de vigência.

Para finalizar, após trilhar o percurso metodológico da pesquisa, é possível sugerir que as práticas de leitura literária, desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão *Confraria Literária* foram efetivas e que este se constituiu como um espaço de socialização de leituras, no qual o empenho de todos os mediadores para mobilizar e seduzir o leitor e convidá-lo a adentrar nas leituras sem cobranças, engessamentos ou avaliações foi eminente. Dessa maneira, o projeto concretiza seu objetivo de ser um espaço de vivências estéticas e de socialização de leituras literárias, contribuindo, por extensão, na ampliação do repertório de leituras dos confrades.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mauro Laranjeira. 3. Ed. São Paulo: Editora WMF, 2012.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

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

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC. **Acervo físico**. Florianópolis: CA UFSC [2014a?]. Documento não publicado, cedido pela instituição.



COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC. **Confraria Literária**. Florianópolis: CA UFSC [2014b?]. Disponível em: [<https://confrarialiteraria.wixsite.com/confraria-literaria/about>]. Acesso em: 10 jun. 2022.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e o senso comum**. Tradução de Cleunice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira *et al.* (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 35-52.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021. p. 17-44.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderlei. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

MARTINS, Ivanda. A literatura na ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

NAVAS, Diana. Diana Navas e o livro Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico. Entrevistadores: Sérgio Simka; Cida Simka. **Revista Conexão Literatura**, 2018. Disponível em: [<https://www.revistaconexaoliteratura.com.br/2018/04/diana-navas-e-o-livro-literatura.html?m=0>]. Acesso em: 20 mar. 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

REZENDE, Neide Luzia de. Da abordagem técnica para a leitura literária: questões de didática da literatura. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira *et al.* (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 75-97.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. *In*: SANTINI, Juliana (org.). **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 275-293.

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

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

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-178.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 20 de março de 2023

Aprovado em sistema duplo cego em: 07 de julho de 2023.