

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

CAMILA DE OLIVEIRA GOMES PEREIRA

**O ENSINO INDISCIPLINAR DE LITERATURA MEDIADO POR BABEL DE R. F
KUANG**

Mariana

2026

CAMILA DE OLIVEIRA GOMES PEREIRA

**O ENSINO INDISCIPLINAR DE LITERATURA MEDIADO POR BABEL DE R. F
KUANG**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto como um dos critérios para obtenção do grau de licenciatura em língua portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima.

Mariana

2026

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

P436e Pereira, Camila de Oliveira Gomes.

O ensino indisciplinar de literatura mediado por Babel de R. F Kuang.
[manuscrito] / Camila de Oliveira Gomes Pereira. - 2026.
46 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Letras Português
.

1. Linguística Aplicada. 2. Letramento - Literatura. 3. Literatura -
Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. I. Lima, Fernando Silvério de. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.016:82

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Camila de Oliveira Gomes Pereira

O Ensino Indisciplinar de Literatura mediado por Babel de R.F. Kuang

Monografia apresentada ao Curso de Letras - Português da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras - Português

Aprovada em 20 de julho de 2026

Membros da banca

Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Rodrigo Correa Martins Machado - Universidade Federal de Ouro Preto

O Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 24/07/2026



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Silverio de Lima, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/07/2026, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1147056** e o código CRC **83AF76B1**.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, prof. Dr. Fernando Silvério de Lima, primeiramente por ter lido um dos meus livros favoritos para me orientar, mas principalmente por não ter cortado minhas asas. Agradeço imensamente pela confiança e pela disponibilidade de me apoiar nos meus projetos e nas minhas ideias, por mais loucos que pudessem ter parecido.

Para cada professor e colega que cruzou meu caminho ao longo da minha jornada universitária, cada um representou uma mudança necessária no meu próprio pensamento crítico e no meu crescimento enquanto acadêmica e pessoa.

Aos meus pais, que nunca deixaram que eu desistisse dos meus estudos. Agradeço por terem acreditado no meu potencial.

Ao meu irmão de coração e aos meus amigos, que estiveram ao meu lado nas mais adversas situações.

E por último, mas nem de longe menos importante, aos meus livros, à literatura. Vocês falaram comigo primeiro e plantaram em mim o desejo de falar de vocês para o mundo inteiro.

O processo anterior à criação – o sofrimento, o coração endurecido, a alma esfacelada – é agora neutralizado e transformado em pó, diante da grandiosidade da BUSCA pela transformação e purificação do espírito. Tudo isso é simplesmente política, a política da existência. CRIEMOS, então... porque a criação é um ato divino que tende a mudar consciências, formar opiniões, suavizar o individualismo que ronda as mentes.

(Potiguara, 2018, p. 61)

RESUMO

No cenário mundial contemporâneo, no qual constantes ataques são disparados contra produções de conhecimento alicerçados em pautas sociais e culturais, como a literatura e suas repercussões na cosmovisão dos sujeitos, tornou-se emergente a necessidade da realização de estudos que coloquem este elemento em protagonismo. O presente trabalho, ao voltar seu olhar para leitores em formação, pretendeu imaginar novas formas de uma escolarização literária viável para o cenário educacional brasileiro. Tomamos como ênfase o viés politizado, crítico e social da literatura, conversando com os interesses da Linguística Aplicada Crítica de Moita Lopes (2006; 2013), bem como a idealização de formas alternativas para o desenvolvimento do letramento literário proposta por Cosson (Cosson; Junqueira, 2011; Cosson, 2014; 2015; 2018; 2020; 2021), além de realizar um levantamento bibliográfico partindo de pesquisas anteriores que buscaram unir o ensino de literatura ao escopo da LA (França, 2022a, 2022b). Aliado à nossa tomada de posição, buscamos a criação de um clube de leitura do livro *Babel ou a necessidade da violência* (Kuang, 2024) em um contexto pedagógico de uma sala de aula do ensino médio. As inscrições teóricas e o objeto literário empírico confluíram para uma discussão mais ampla dos benefícios de um ensino de literatura responsivo, no qual o educador, enquanto mediador e agente de letramento, evocasse transformações significativas partindo do discurso literário em diálogo com a vida cotidiana de seus alunos enquanto sujeitos participativos do mundo.

Palavras-chave: Letramento literário; Linguística Aplicada Crítica; Babel; Formação de leitores; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

In the contemporary global landscape, where constant attacks are leveled against knowledge production grounded in social and cultural agendas, such as literature and its impact on individuals' worldviews, there is an urgent need for studies that place this element at the forefront. By focusing on readers-in-the-making, this study sought to envision new forms of literary education viable for the Brazilian educational context. We emphasized the politicized, critical, and social dimensions of literature, aligning with the interests of Critical Applied Linguistics as defined by Moita Lopes (2006; 2013) and the alternative approaches to developing literary literacy proposed by Cosson (Cosson; Junqueira, 2011; Cosson, 2014; 2015; 2018; 2020; 2021). Also conducted a literature review based on prior research that sought to link literature teaching with the scope of Applied Linguistics (França, 2022a; 2022b). In line with this stance, we aimed to establish a reading club centered on the book *Babel or the Necessity of Violence* (Kuang, 2024) within a classroom pedagogical setting. The theoretical frameworks and the empirical literary object converged to foster a broader discussion on the benefits of responsive literature teaching, an approach in which the educator, acting as a mediator and literacy agent, fosters significant transformations by engaging with literary discourse in dialogue with students daily lives as active participants in the world.

Keywords: Literary literacy; Critical Applied Linguistics; Babel; Reader development; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
2. CONFLUÊNCIA	12
2. 1. O (não) funcionamento do ensino de literatura em sala de aula: um problema com raízes profundas... a solução é caçar um jeito	12
2.2 Paradigmas do letramento (literário)	16
2.3. Linguística Aplicada: uma sutura teórica-metodológica necessária	18
3. CLUBE DE LEITURA: UM MEIO DE INTERCONECTAR SUJEITOS	22
3.1. Da fundamentação teórica aos métodos de concretizar	23
4. BABEL E A DECOLONIALIDADE	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICES	39

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Transformadora. Este é um adjetivo comumente utilizado quando queremos definir a literatura, ou melhor, o papel que esta pode desempenhar na formação de um sujeito. Sob esse viés, Antônio Candido, em um de seus ensaios mais conhecidos, defende a literatura enquanto um direito básico da humanidade. Nos dizeres do teórico, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte do subconsciente e no inconsciente” (1995, p. 177). Por conseguinte, ela transforma o indivíduo, sendo capaz de reforçar, enfraquecer ou até mesmo criar valores sociais, possibilitando que o leitor amplie sua visão de mundo e se torne mais questionador sobre este mesmo mundo que o cerca. Não por acaso, a literatura faz parte, ou deveria fazer de maneira mais efetiva, do currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) na educação básica.

Contudo, acreditamos que seja relevante nos indagarmos, de qual modo literatura está sendo ensinada em sala de aula? Mesmo na contemporaneidade, muitos ainda acreditam – em razão de senso comum – que aulas de literatura possuem um único objetivo: ensinar o aluno a ler um texto, ou seja, mera decodificação linguística. Em conjunto a este fenômeno, ainda há o discurso limitante e elitista que afirma que “literatura não se ensina, basta a simples leitura das obras, como se faz ordinariamente fora da escola” (Cosson, 2006, p. 12). E, talvez por esse motivo, o letramento literário fique em segundo plano nas aulas de língua portuguesa, quase sempre focada no ensino de gramática, mas discutiremos isso melhor adiante.

Tornou-se cada vez mais importante ressaltar que o ato de consumir literatura abrange outros elementos além da capacidade cognitiva de decifrar e decorar elementos constituintes de um texto, bem como está intimamente ligado com o sujeito consumidor que, por sua vez, está inserido em um dado contexto histórico, social e cultural. De volta ao questionamento, estamos criando alunos capazes de realmente compreenderem o que estão lendo, trabalhando ativamente na construção do ato de ler, ou apenas indivíduos aptos para decodificar um texto, somente permanecendo na superfície do que estão lendo?

Portanto, compreendemos a leitura como parte de um processo dialógico, característica ressaltada por Cosson, posto que pressupõe “um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros” (Cosson, 2014, p. 35). Dentro desse diálogo, uma conexão entre o leitor, o autor e o texto é criada, estabelecendo um contexto. Quando o letramento literário é oportunizado, o sujeito torna-se capaz de perceber esse

contexto e lhe oferecer contornos, tornando o processo de leitura mais profundo e significativo. O problema é que há cada vez mais precariedade quando falamos de letramento literário nas escolas, uma vez que, para França, existe um “silenciamento institucional do poder trans(formativo) e emancipatório da literatura” (2022b, p. 90). De acordo com Cosson (2018), cabe à escola a responsabilidade pela criação deste letramento, pois é nesse ambiente em que há uma efetiva ampliação de mundo para os sujeitos, já que, além da convivência com diferentes pessoas, o contato com outras realidades torna-se objeto de estudo.

Além dos obstáculos anteriormente mencionados, outro se mostra muito pertinente: a aparente falta de interesse de grande parte dos alunos em efetivamente consumir literatura, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Tal afirmação é ratificada pela 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, pesquisa feita entre 2019 e 2020, além de ser realizada em escala nacional com 8.076 entrevistados, em 208 municípios. Essas entrevistas possibilitaram a criação de perfis de leitores, nos quais há uma perda de apreço pela leitura durante os anos finais da educação básica e, posteriormente, na vida adulta, porém crianças de 05 a 10 anos apresentaram um interesse crescente de 48%.

Em vista disso, acreditamos que seja necessário o emprego de uma metodologia que se adeque à realidade da leitura escolar, ou seja, que considere que dificuldades de compreensão podem – e muito provavelmente irão – acontecer. Retomando nossa afirmação anterior, cada leitor é um sujeito particular, que carrega consigo uma realidade dentro e fora do ambiente escolar, por isso é importante que o letramento literário também seja mediado por um professor ativamente leitor, engajado na criação de novos leitores conscientes.

Nesse sentido, pesquisas vêm apontando a pertinência da criação de clubes de leitura nas escolas (Mota; Scorzoni; Alselmi, 2019. Valente; Domingos, 2019), objetivando um círculo colaborativo que, além de estimular o hábito da leitura, seja capaz de criar leitores responsáveis e responsivos. Assim, a pesquisa por nós realizada, além de refletir sobre o letramento literário, possíveis formas de alcançá-lo na educação básica e o papel crucial da tomada de decisão do professor de língua portuguesa nesse cenário, elaborou uma proposta pedagógica que pretendeu efetivamente trabalhar a literatura dentro de sala de aula.

Compreendendo a escola como um local de desenvolvimento amplo, isto é, acadêmico, político e sociocultural, o objetivo geral desta pesquisa direcionou-se para a construção de uma intervenção pedagógica que visa o letramento literário no processo de escolarização no ensino médio. Ou, em outras palavras, um ensino de literatura que seja significativo no sentido de criar leitores críticos, abertos para visões de mundo ao mesmo

tempo distantes e semelhantes. Aliado a este cerne, os objetivos específicos ficaram definidos da seguinte forma:

- Investigar quais são as convergências existentes entre literatura e a linguística aplicada crítica, quebrando barreiras limitadoras do fazer científico das ciências sociais ao buscar um estudo que compreenda que a língua, a literatura, o ensino e a sociedade estão intimamente conectados.
- Refletir sobre o papel de uma literatura que critica as relações de poder presentes na sociedade atual, e por qual modo o uso de diferentes fontes literárias em sala de aula pode ser relevante para a formação escolar e social do sujeito.

Com os objetivos delineados, o estudo se caracterizou por sua divisão entre quatro partes. Na primeira parte, além dos objetivos, abordamos a introdução do tema e fornecemos os paradigmas que nortearam nosso posicionamento. Na segunda parte, faremos um levantamento bibliográfico teórico sobre os incômodos pessoais que culminaram na justificativa para a pesquisa, referenciando documentos oficiais que regem a educação brasileira e discutindo o papel do docente em circunstâncias subversivas de ensino-aprendizagem. Traçaremos, ainda, um percurso do letramento até o letramento literário, construindo também uma diferenciação entre o conceito supracitado, literatura e leitura literária tomando como parâmetro a práxis construída por Cosson (Cosson; Junqueira, 2011; Cosson, 2014; 2015; 2018; 2020; 2021) em seus estudos, visando construir uma estrada para alcançarmos uma prática pedagógica e postura didática que não seja responsável perpetuar modos de ensino rasos ou excludentes na terceira parte. Na quarta parte, que precederá as considerações finais, retornaremos para o objeto literário empírico, realizando algumas constatações sobre o gênero do romance e suas contribuições e confluências com nossa tomada de decisão.

Nesse sentido, este trabalho acadêmico apresenta uma natureza qualitativa-propositiva, considerando como nosso objetivo final a criação de meios para um ensino de literatura centrado na formação do pensamento responsivo dos sujeitos, isto é, aqueles que consumam o discurso literário e sejam capazes de compreendê-lo além do que está apenas na superfície. Desse modo, concordamos com Pennycook (2006, p. 68) e desejamos propor uma abordagem mutável e dinâmica para o ensino de literatura, em vez de “uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” que obscurece, sobretudo, interpretações do texto literário.

A tomada de posição por uma natureza problematizadora do ensino irá encaminhar a parte teórica para sua última subseção, quando convergimos da escolarização da literatura para a Linguística Aplicada Crítica, dado que estamos buscando “transgressões teórico-metodológicas que combatam e denunciem práticas de ensino que não estejam em consonância com a formação do leitor literário, por vezes reduzidas a abordagens históricas e estruturais de fragmentos improdutivos” (França, 2022b, p. 92). Nesse contexto, Moita Lopes (2006; 2013) reforça que a LA está cada vez mais empenhada em romper com os alicerces hegemônicos da sociedade, tanto no campo das pesquisas científicas, quanto no meio ensino-aprendizagem. Ou seja, a área tem se interessado por “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 22). Portanto, também mostraremos, ao longo da segunda parte, como pode ser produtivo pararmos de encarar o letramento literário, bem como a própria literatura e a extensa área da LA, como entidades separadas por *corpus* de pesquisa distintos, considerando que elas não só cooperam, como favorecem suas respectivas evoluções teórica-metodológicas.

Já na terceira, trataremos da proposta pedagógica de um clube de leitura de *Babel ou a necessidade da violência* para turmas do ensino médio. Embora pactuemos com a leitura enquanto *hobby*, ainda acreditamos que o processo de formação da literariedade precisa estabelecer uma seleção criteriosa de obras a serem trabalhadas, bem como uma definição de métodos que sejam possíveis no contexto escolar. Por isso, a criação de um clube de leitura em sala de aula converge com nosso posicionamento, uma vez que apresentará um professor mediador responsável pela seleção da obra inicial e pelos encontros com os alunos, todos a serem realizados em período escolar visando uma maior participação.

Seguindo uma divisão realizada pelo próprio livro, 05 encontros serão somados ao final de sete meses do ano letivo, com a leitura dos capítulos que compõem cada parte a ser realizada em casa pelos discentes, um posterior diário de leitura e um projeto de produção textual final. A cada encontro, os alunos, sob à luz de um professor já formado enquanto leitor, poderão compartilhar suas percepções quanto à leitura realizada no decorrer do mês, visando discussões “pautadas em um diálogo igualitário entre todos os participantes, de sorte a construir diferentes significados e estimular a participação e o comprometimento dos envolvidos” (Balsan, 2018, p; 119), ou seja, um ambiente dialógico em que o professor não é o detentor de uma interpretação absoluta.

Na quarta parte apresentaremos um breve panorama do gênero literário escolhido para leitura, romance pautado em uma ficção histórica, como justificamos a escolha da obra de R. F. Kuang sobretudo por sua criação de uma história que foi capaz de misturar um mundo

fantástico com pitadas de magia e a realidade que vivemos até hoje, fruto de séculos de exploração, de modo palpável e fiel em sua violência.

À luz de nosso objetivo de esboçar uma metodologia para o letramento literário pautado em diálogo interativo-discursivo, conversaremos com a agenda teórica proposta por Cosson (Cosson; Junqueira, 2011; Cosson, 2014; 2015; 2018; 2020; 2021). Em sua perspectiva, o autor reforça o papel fundamental de um professor mediador para formação de leitores responsivos, dado que, devido a sua falta de familiaridade com o objeto literário ou até mesmo experiências vivenciadas no mundo, crianças e adolescentes não associam facilmente o ato de ler à possibilidade de uma futura transformação pessoal enquanto agentes conscientes de sua comunidade de vivência.

Aliado a este intuito, convergimos com a Linguística Aplicada Crítica e Indisciplinar de Moita Lopes (2006; 2013), uma vez que esses posicionamentos reforçaram o olhar com o qual tentamos encarar o texto literário ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Isto é, um objeto capaz de dialogar com a realidade que cerca os alunos, percebidos enquanto sujeitos capazes de serem transformados pelo texto lido e, com isso, transformarem o mundo em que vivem e a si próprios. Como objeto final, buscamos meios de um ensino de literatura que colabora para o processo formativo de sujeitos sociais conscientes da realidade, com base em “um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (Cosson, 2006, p. 120).

Ao final, pretendemos nos estabelecer sob a égide de estudos que assumam posturas de confronto contra os pilares hegemônicos de construção de conhecimento e definição do que é ou não relevante enquanto objeto de estudo e ensino que são, muitas vezes, geradores de uma “manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas” (Moita Lopes, 2006, p. 22). Além disso, objetivando aprofundar nosso arcabouço teórico-metodológico, bem como reafirmar nossa postura ética responsiva e dialógica perante o ensino de literatura, conversamos com outros projetos que buscaram essa mesma confluência entre a Linguística Aplicada e o Letramento Literário (França, 2022a, 2022b), empenhando-nos para criar uma prática para suas reflexões teóricas.

2. CONFLUÊNCIA

Estou compreendendo confluências epistemológicas como a possibilidade de se lançar um olhar para duas correntes teóricas singulares, mas que em alguns momentos constroem percepções convergentes acerca de determinados conceitos e noções.

(Guilherme, 2013, p. 260).

Se estamos falando de transgressão, seja no próprio fazer científico ou em filosofias/metodologias de ensino-aprendizagem, estamos também conversando com a Linguística Aplicada Indisciplinar idealizada por Luiz Paulo da Moita Lopes (2006; 2013), na qual a essência do ensino se encontra em discussões sobre a vida em sua realidade moderna e de teorias pertinentes para a formação dos alunos, tais como os “campos dos estudos culturais, ciências sociais, estudos de gênero e sexualidade e teorias socioculturais” (Moita Lopes, 2006, p. 14).

Além disso, mesmo após constantes contribuições de linguistas aplicados para uma noção de ciência que dialogue com outras áreas do conhecimento e com o próprio mundo que nos cerca, ainda há uma tendência a criar linhas disciplinares limitantes. Logo, com o risco de presunção, consideramos contraproducente afirmar que o trabalho a ser desenvolvido seja justificado pela proposta *aproximação* entre campos como o letramento literário, as ciências sociais e a linguística aplicada indisciplinar. O que desejamos alcançar, e acreditamos que tenhamos conseguido, é uma *confluência*, na qual essas linhas divisórias fossem imperceptíveis.

2. 1. O (não) funcionamento do ensino de literatura em sala de aula: um problema com raízes profundas... a solução é caçar um jeito

A escolarização literária é, inegavelmente, tratada de modo propedêutico e abstrato por certas entidades, por exemplo, a própria BNCC (2018), o Novo Ensino Médio e pelos conteúdos engessados e pré-direcionados por vestibulares tradicionais tal qual o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da própria escola e educadores que, muitas vezes, não desejam sair do conforto oferecido pelos livros didáticos.

Este fenômeno, aliado ao constante sucateamento e desvalorização do letramento literário, cria problemas secundários como o desinteresse estudantil pela literatura, gerado de costume pela falta efetiva de acesso, além de indivíduos que se mantêm apenas na superfície

do que estão lendo, o que, como consequência, os leva a enfrentar dificuldades para uma construção de sentido plural. Ou seja, trabalhada como assunto dispensável, o famoso “se der tempo”, sujeitos capazes de perceber a literatura enquanto discurso, carregada de traços culturais e ideológicos, são cada vez menos frequentes.

Não é despropositado, ou sequer novidade, afirmar que a literatura, como qualquer fenômeno linguístico, é carregada de traços histórico-sócio-ideológicos. Isso pois, para Bakhtin (2012), o indivíduo é sempre perpassado por seu viés social e, portanto, deve estabelecer posicionamentos no meio o qual está inserido e ser responsivo e responsável através da linguagem. Em síntese, “todo enunciado [incluindo o enunciado literário] emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição” (Faraco, 2009, p. 25).

Mas, com estes critérios já estabelecidos, outro questionamento se torna válido: o que é um documento normativo? Grosso modo, se trata de um manual de orientações sobre como determinada ação precisa ser realizada visando seu êxito. Há alguns anos atrás, em 2018, bem como num contexto carregado de disputas ideológicas e políticas, aconteceu a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de viés normativo, cujo o principal objetivo é estabelecer direcionamentos para as aprendizagens essenciais que devem compor à educação básica, tanto no setor público quanto no privado. Contudo, no que tange sua eficiência prática, a BNCC intensificou muitas das disparidades do cenário educacional, ao invés de mitigá-las (Mendes, 2020), sobretudo por sua visão utilitarista da educação, isto é, a visão da educação enquanto um tijolo para construção de cidadãos competentes, leia-se: mão-de-obra qualificada. Acreditamos que, no que tange esse aspecto, nem precisamos mencionar a tecnificação do novo ensino médio, principalmente com a criação dos chamados itinerários formativos. Assim, concordamos com Mendes, uma vez que “ao propor esses itinerários; e, pior, ao não garantir que a rede pública ofertará todos, o novo ensino médio institucionaliza a fragmentação do saber, o confinamento da experiência e a perpetuação das disparidades sociais” (2020, p. 139).

Além disso, se perguntássemos, para fins de pesquisa, qual o assunto mais trabalhado nas aulas de língua portuguesa, qual resposta alcançaremos em disparada maioria? A educação literária, desde aulas efetivas de literatura até práticas de letramento literário, como já estabelecemos anteriormente, com certa frequência sofre uma mecanização excessiva, ou seja, é utilizada como plano de fundo para aulas de gramática ou para a mera memorização de autores, datas não significativas ou os estilos de cada época. Em certo grau, o aprendizado dos conteúdos supracitados são, sim, aulas de literatura, mas não podem ser considerados

significativos se não há apreensão real pelos discentes, uma vez que estes são forçados a decorá-los para realização de atividades e/ou provas, mas não são capazes de refletirem criticamente sobre, tampouco estabelecerem conexões interpretativas. Nesse sentido, não há letramento literário efetivo, o que nos leva de encontro ao questionamento feito no início deste parágrafo, posto que não parece ser prioridade para o ambiente escolar estabelecer práticas para uma educação literária mais profunda.

Para Cosson, o processo de letramento literário abarca “não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (2018, p. 12). Ainda nesse contexto, Cosson (2014) destaca que o constante hábito de se trabalhar literatura em sala de aula alterando, cortando, reduzindo ou modificando o texto literário, provoca o risco de perda da integridade do objeto de leitura. Dessa forma, o leitor em formação provavelmente não irá apreender nuances de sentido que estão intrínsecas ao texto literário, bem como não conseguirá o comparar ou contrastar à realidade que o cerca, ou seja, perceber sua dimensão discursiva, fragmentando o processo da criação de uma percepção da realidade e de criticidade.

Portanto, se auxiliar o desenvolvimento de sujeitos capazes de exercerem tal consciência deve ser o objetivo final de qualquer prática de ensino-aprendizagem, é necessário a criação de projetos de letramento literário que efetivamente cumpram sua função e, conseqüentemente, nos quais o educador consiga se estabelecer enquanto mediador para o desenvolvimento de pensamentos analíticos e responsivos, com o foco, sobretudo, na integralidade do texto literário trabalhado e na interpretação do sujeitos envolvidos neste contexto.

No entanto, este não é um problema unilateral, logo, não podemos voltar o olhar para a BNCC, para os professores de língua portuguesa, muitas vezes diligentes quanto ao ensino de literatura não somente por lacunas formativas, mas também por demandas da agenda escolar, tampouco para os alunos supostamente desinteressados, e culpá-los pela ineficiência de determinados aspectos do sistema educacional, atitude que apenas aprofunda essa ineficácia. Ainda que atualmente seja impossível falar de educação no país sem passarmos pelo documento norteador dos currículos formativos, o foco deste trabalho não é realizar uma análise dos elementos constituintes da BNCC, ainda que seja pertinente destacarmos que, nas sete competências que integram o documento no campo voltado para Linguagem Códigos e suas Tecnologias, não encontramos nem mesmo uma ocorrência sequer do vocábulo *literatura*. Também não pretendemos investigar quais são as raízes dessas desigualdades entre um ou outro conteúdo nas aulas de língua portuguesa. O reconhecimento de que o problema

existe é apenas o primeiro passo no longo percurso para uma mudança verdadeira, que, por sua vez, só pode ser alcançada partindo de uma tomada de decisão.

Nesse contexto, precisamos reconhecer que a docência é violenta para aqueles que optaram por segui-la, isso pois sempre se exigiu a necessidade de um excessivo desdobramento dos professores para fornecer uma educação de qualidade aos seus alunos em um contexto de lacunas persistentes. Sobre essa questão, Mendes (2018, p. 143) comenta:

A superação de longas jornadas de trabalho, as baixas remunerações e as condições insalubres em muitas escolas do país são apenas alguns dos entraves que muitos professores enfrentam no dia a dia, especialmente aqueles que atuam na escola pública. Então caçar jeito é, sem dúvida, uma constante no exercício da docência.

A expressão *caçar jeito* utilizada pelo autor é uma forma interessante de encararmos o próprio processo de ensinar, isto é, uma constante luta para buscar caminhos possíveis. Em casos de áreas do saber desvalorizadas isso se torna ainda mais facilmente perceptível, dado que é crucial superar a *função* em prol do *valor*, ou melhor dizendo, o reconhecimento de uma educação não utilitarista é, por si só, um ato de transgressão que começa pelo docente e alcança o aluno em processo interacional e dialógico de ensino-aprendizagem.

Em vista disso, retomando a indisciplinaridade deste trabalho, isto é, a intenção de caminharmos em diferentes campos do saber, vale resgatarmos os estudos literários, já que este nos lembra muito bem que “a literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida [...]. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo” (Compagnon, 2009, p. 50-51). A liberdade e emancipação surge pois “permite a ampliação do olhar e os leitores passam a conhecer outras pessoas, situações e culturas distintas que reclamam uma postura ativa e reflexiva diante do mundo” (Mendes, 2018, p. 143).

Portanto, em via das questões aqui colocadas, é crucial que tanto pesquisadores quanto professores dediquem-se cada vez mais a buscarem alternativas para a promoção de uma educação literária responsiva, principalmente direcionando o olhar para obras e projetos que rompam com o paradigma da facilidade ou da funcionalidade, em outras palavras, a abordagem somente de manifestações artísticas canônicas e populares, que já estão incluídas na competência geral seis da BNCC, inclusive, e é norteada para a apreciação estética: “[...] prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas [...]” (Brasil, 2017, p. 488).

Não estamos, é claro, diminuindo ou estabelecendo uma hierarquia entre diferentes manifestações, até reconhecemos que é uma decisão acertada da Base prever a oferta desta

competência. Contudo, não podemos deixar de problematizar o que é ou não valorizado dentro do ambiente escolar. Além disso, a seleção e o trabalho com novas obras aumentam a possibilidade da criação de leitores verdadeiramente críticos, proporcionando ao leitor em formação meios para “[...] desafiar e desarmar seus desejos de consumo iniciais. O critério da facilidade, quando um fim em si mesmo, gera consumidores, não leitores críticos” (Cechinel, 2018, p. 15).

Nas próximas seções, dedicaremos algum tempo para, primeiramente, explorar o limite de nosso referencial teórico para depois tentar, de certa forma, rompê-lo. Para além, refletiremos sobre o papel do docente responsivo em um processo de educação literária. Não desejamos a presunção de ditar como cada professor deve se portar diante de seu processo particular em sala de aula, uma vez que iríamos novamente de encontro à porta da *norma*, o que nem de longe é o objetivo deste trabalho. Este *deve ser*, aqui, funcionou mais como uma compreensão dialógica do ensino, com especial interesse na importância e na dinamicidade da literatura e como outras áreas do saber podem fornecer meios para aprofundar a compreensão de qualquer texto literário ou prática de ensino-aprendizagem. Com isso, nosso objetivo tornou-se também alçar meios para romper o crescente afluxo da educação utilitarista, visando “a formação humana, emancipação intelectual-social dos indivíduos e a superação das desigualdades” (Mendes, 2020, p. 142).

2.2 Paradigmas do letramento (literário)

Em primeiro lugar, é necessário marcar a própria essência do termo letramento como algo saturado de pluralidade, isto é, não pode ser abordado a partir desta ou daquela perspectiva individualmente. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) reconhece, em sua conceituação primária do termo, que “letramento é a habilidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados com contextos variados” e, em igual medida, “envolve um contínuo de aprendizagem que habilita os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar plenamente da sua comunidade e da sociedade mais ampla” (UNESCO, 2005, p. 21). Ante o exposto, encaramos tanto a dimensão social quanto uma de viés funcional.

A apropriação da escrita enquanto tecnologia de desenvolvimento pode ser vista como uma das árvores frutíferas pela qual a sociedade moderna nasceu, isto é, àquela marcada pelo grafocentrismo. Mais do que apenas o conhecimento de um código simbólico, o termo letramento faz referência ao domínio de um conjunto de práticas sociais centradas na escrita

(Kleiman, 1995). E, é claro, vivemos em um mundo alicerçado no desejo de progresso, gerando um processo de oscilação constante, logo, não é uma surpresa que atualmente a palavra letramento venha sendo acompanhada de diversos adjetivos: digital, financeiro, político, cultural, enfim, basta uma rápida busca na internet para sermos expostos a diferentes possibilidades, daí nos deparamos com a dinamicidade histórica-social do termo. Nesse aspecto, o letramento plural, para Cosson (2015, p. 179), engloba

[...] a educação e a aprendizagem de linguagens como duas de suas questões centrais. Também supõem uma estreita ligação com os diversos meios de significação, uma vez que todos os letramentos passam necessariamente pelo desenvolvimento da competência de produzir sentidos.

No caso dos letramentos adjetivados, o conceito de letramento é dilatado visando alterar o foco da escrita enquanto referente primário para uma competência específica e/ou concepção crítica relacionada ao campo do conhecimento em questão. No que tange ao letramento literário, há, obviamente, mais de uma maneira de abordá-lo. A primeira, ainda fortemente conectada à escrita, diz respeito a desenvolver habilidades de escrita e leitura partindo do texto literário, uma concepção fundamentalmente tradicional escolar, que aqui não nos interessa, visto que o letramento se faz *com* e não *pelo* texto literário. Já na segunda, compreende-se a literatura como uma prática social da escrita, retomando a leitura efetiva dos textos literários como um pré-requisito para a aproximação concreta e efetiva com as obras, tanto durante quanto após o ensino de literatura nas escolas.

Dando um passo adiante, com o objetivo de resgatar a particularidade da literatura em relação à escrita, temos o letramento literário que nasce da construção de sentidos gerada a partir de relações tanto individuais quanto sociais (leitor, obra, contexto, etc.), logo, o literário não é só texto, mas também repertório cultural, possibilitando um reconhecimento do outro e do mundo fundamentado no processo de leitura (Cosson, 2015). Assim

O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário, porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário. (Cosson, 2015, p. 183).

O terceiro modo de percebermos o letramento literário é diretamente inspirado pelos estudos culturais. Neste ponto, avançamos para um cenário mais analítico do letramento literário, considerando-o como um “conceito [que] inclui habilidades destinadas a aumentar a consciência crítica dos leitores em relação aos aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário” (Cosson, 2015 *apud* Solak, 2013, p. 242). Como resultado do diálogo entre os dois últimos citados, ultrapassa-se a associação da literatura/leitura literária como puramente um meio de desenvolver a habilidade da escrita, bem como amplia o contato com o texto literário visando o amadurecimento do repertório cultural e pessoal do leitor,

convergindo com as epistemologias críticas contemporâneas, por exemplo, a Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006; 2013) e os Estudos Decoloniais (Quijano, 2005). Sob essa visão, Cosson elucida que “[...] ser leitor de literatura na escola é também posicionar-se criticamente diante do texto literário, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (2014, p. 120). Sendo assim, se desejamos que o aluno/leitor em formação estabeleça uma relação significativa com a leitura literária, pressupõe-se táticas pedagógicas que desenvolvam o letramento literário deste discente, convergindo com os pontos levantados nos parágrafos anteriores.

Outrossim, em seu artigo *Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação*, Cosson (2021) nos leva ao encontro a mais um tópico relevante: embora sejam comumente utilizados como sinônimos, os conceitos supracitados não necessariamente referem-se ao mesmo processo de ensino, logo surge uma necessidade de desambiguação. Acreditamos que, para os fins deste trabalho, seja adequado separá-los visando uma percepção melhor de como funcionam em conjunto. O ensino de literatura diz respeito à entidade ampla, isto é, a noção de que o conteúdo existe e precisa – ou deveria ser – trabalhado com os alunos. A leitura literária é diretamente conectada ao ensino de literatura, uma vez que é o contato efetivo dos alunos com as obras em sua integralidade, bem como é quando são confrontados pelas diversas especificidades estéticas e estilísticas inerentes ao discurso literário. O letramento literário se mescla aos dois primeiros em uma linha quase imperceptível, funcionando como uma necessidade a estes, pois possibilita uma experiência mais significativa com o texto literário ao se debruçar em nuances não óbvias como a interpretação e o processo de criação de referências consigo mesmo e com o mundo. É alcançado, portanto, quando o aluno consegue ler e pensar criticamente sobre o que foi lido, criando conexões com sua vivência particular e com o mundo que o cerca. Portanto, pensar em práticas para o letramento literário efetivo requer que todas estas perspectivas sejam consideradas.

2.3. Linguística Aplicada: uma sutura teórica-metodológica necessária

Este não é um projeto neutro. Na verdade, sequer acreditamos que o fazer científico possa ser, em qualquer parâmetro, uma ação neutra, tampouco o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo das linhas anteriores, estabelecemos modos de perceber o letramento literário e o papel de um docente politizado nesse cenário. Isto, é claro, alicerçado

em outros estudos que, em seus desenvolvimentos, também não foram neutros. Julgamos que seja necessário esclarecermos este aspecto antes de darmos seguimento a esta subseção.

Falar de diálogo na linguística aplicada pode parecer repetitivo, afinal, trata-se de uma disciplina que, nas últimas décadas, vem buscando dialogar com outras áreas para construir seu conhecimento em um fluxo constante e inesgotável. A sociedade é regida pela linguagem, e uma ciência que discorre sobre e através da linguagem deveria manter-se em diálogo com o mundo e os diferentes modos de produção de conhecimento nele presentes. Paralelamente, a construção de práticas pedagógicas não deve ser desconectada de uma posição crítica estabelecida perante as diferentes camadas da sociedade, uma vez que essa desconexão abate tanto sua capacidade libertadora quanto suas possibilidades transgressoras. Nesse sentido, como nos lembra muito bem Machado e Soares (2021, p. 982-983)

Desde a Constituição de 1988 no Brasil, a escola foi “aberta para todos”, mas de nada adianta incluir fisicamente os sujeitos à margem do sistema escolar e esperar que eles sejam proficientes nas mais variadas disciplinas se o próprio sistema escolar não for repensado, indisciplinado, reconstruído a partir dos sujeitos a quem ele deve acolher, aqueles que o sistema escolar contribui, muitas vezes, para marginalizar.

O uso expressivo da palavra *indisciplinado*, por parte dos autores, muito interessa ao discurso que estamos construindo até então. Nessa lógica, reconhecendo a cultura letrada como um espaço nocivamente elitista, bem como considerando a escolarização da literatura como um processo passível de obstáculos tanto políticos quanto discursivos, a Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006; 2013) se enquadra em um campo promissor para pensarmos novas condutas éticas para aulas de literatura, sobretudo pela constante reflexão sobre novas visões de mundo, capazes de mitigar injustiças sociais já enraizadas na sociedade moderna e de costume amplificadas pelo contexto escolar, daí o uso da palavra “sutura” no título da subseção, trazendo a ideia de que este delineamento teórico é um processo necessário para unir bordas de lesões de origem social e política. Assim, concordamos com França que

[...] práticas produtivas de letramento literário, em contextos regulares e adversos, precisam contribuir não só para a formação do leitor literário, mas também para a mobilização de ações interventivas que possam incidir na vida social dos alunos, ainda que de forma indireta ou não mensurável (2022a, p. 107).

À luz da LA indisciplinar (Moita Lopes 2006; 2013) podemos refletir e repensar entidades limitantes como, por exemplo, o próprio cânone literário que, não em regra, mas com certa constância, confina o que é abordado nas aulas de literatura das escolas brasileiras, ignorando e marginalizando autores e caminhos de leituras diversos, o que, por sua vez, provoca o silenciamento tão observável nas desigualdades sociais, além de reduzir práticas de

letramento literário. É bem verdade que discutir o que é literatura, mesmo hoje, ainda é o grande dilema dos estudos literários. Contudo, também é verdade que o cânone sempre estabeleceu este *o que é*, mesmo que de maneira indireta ou desproposita, cenário que só começou a escassear com o avanço dos estudos culturais na década de 1970, pois como nos lembra Hall as epistemologias que confluem neste campo representam “um dos pontos de tensão e mudança nas fronteiras da vida intelectual e acadêmica, levando a novas questões, novos modelos e novas formas de estudo, testando as linhas tênues entre o rigor intelectual e a relevância social” (2005, p. 02). Logo, sua ascensão tornou-se diretamente responsável pela ampliação dos discursos de povos marginalizados como pretos, periféricos, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQI+, etc.

Pensando nesta problemática, a escolha de quais textos literários trabalhar nas aulas de literatura, fugindo dos assuntos já pré-estabelecidos e abordados pelo livro didático, sempre exigirá uma postura responsiva-responsável do professor, o qual se encarrega do grande desafio de compreender que a relação aluno/obra sempre será carregada de discursos, saberes e crenças diversos que são inseparáveis de qualquer prática de linguagem. Logo, o docente funciona como um mediador neste processo ao incentivar o aluno-leitor em suas inscrições discursivas pessoais e responsivas diante do texto literário. Assim, retomamos as bases da LA indisciplinar, que aqui não só reforça nossa tomada de decisão enquanto pesquisadores, como também auxilia modos de pensar possíveis práticas para o ensino de literatura no contexto escolar ao “abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Também não desconsideramos que grande parte dos alunos, sobretudo de escolas públicas e imersos em situações de vulnerabilidade, conseguirão maior contato com o texto literário no contexto escolar. Ou seja, “a desidentificação com a literatura na escola pode representar um distanciamento estrutural com resultados desastrosos para a formação do cidadão” (França, 2022a, p. 110), então, o acesso à literatura “de forma alguma pode ser negada ou desvirtuada àqueles que já possuem menos acesso a bens materiais [e simbólicos] diversos” (2022a, p. 110). Em complemento, o autor reitera que

[...] o professor é o ator indispensável nas situações de interação com o texto literário, não sendo responsável meramente pela execução de atividades de linguagem de forma automática, mas também por promover situações de ensino-aprendizagem que estejam relacionadas a práticas sociais e discursivas que promovam transformações e deslocamentos em seus alunos.

Promover situações favoráveis talvez seja, em grande medida, o objetivo final desta pesquisa, uma vez que como elemento teórico-metodológico, mas também como um modo de

refletir sobre a prática docente, a LA indisciplinar, em diálogo com o letramento literário levantado por Cosson (2006), oferece a práxis de novos modos de se abordar o ensino de literatura nas escolas. Aqui, esta visão se materializa na criação de um clube de leitura, cujo qual abordaremos mais profundamente na próxima parte. Nesse cenário, o professor em seu papel de agente de letramento literário possibilita que os limites da literatura enquanto mera disciplina escolar, sem efetivo diálogo com a realidade dos alunos ou do próprio mundo, seja transpassado, alcançando sua identidade tanto como construção estética, quanto, principalmente, como uma manifestação discursiva atravessada por critérios histórico-ideológicos.

Além disso, se queremos arquitetar caminhos para novos modos de ensino-aprendizagem que permitam que os alunos alcancem sua capacidade individual de delinear sentido ao mundo através do texto literário, as discursividades (histórica, social, ideológica, filosófica, etc.) que o transpassam não devem ser desconsideradas. Assim reconhecemos a natureza dialógica evocada tanto pela linguagem literária quanto pela interação leitor/obra.

Concluindo, ao avaliar os diferentes contextos de ensino-aprendizagem na educação básica do país, é necessário ter em mente os contextos socioculturais e políticos dos sujeitos que atravessam. A LA, seja ela indisciplinar, crítica ou transgressiva, oferece um terreno fértil para novos modos de pensar em resistência, não só para docentes que e pesquisadores da área, mas para sociedade como um todo, interconectando caminhos que pressupõem uma nítida tomada de posição política diante de produções limitantes e hegemônicas de conhecimento cultural, acadêmico, enfim, patrimônios simbólicos que estão em constante disputa na sociedade moderna.

3. CLUBE DE LEITURA: UM MEIO DE INTERCONECTAR SUJEITOS

O professor precisa ser um leitor. Talvez essa afirmação possa parecer determinista e, em certo sentido, de fato é, afinal, de qual forma é possível criar práticas de letramento literário para os alunos sem, realmente, ser também um leitor? A leitura literária deve ser um processo significativo não só para o aluno, como também para o professor e para a comunidade em que estão inseridos num contexto mais amplo, pois assim se configurará como “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (Cosson, 2021, p. 46). Então, sim, o professor precisa ser um leitor, e não somente um leitor do mundo, isto é, “das diversas nuances sociais, históricas e culturais que constituem e atravessam os seus alunos-leitores enquanto sujeito no mundo” (França, 2022a, p. 127), como de igual maneira um “leitor do texto literário, capaz de reconhecer as propostas éticas engendradas pelos autores, de decolonizar os materiais didáticos e enxergar as potencialidades de letramento do texto” (França, 2022a, p. 127).

Pesquisas recentes sobre a *perezhivanie* de alunos do curso de Letras (Lima; Mendes, 2024), ou seja, experiências vividas carregadas de um viés emocional que levam a uma determinada tomada de decisão e/ou consciência sobre si mesmo, apontam que eventos de contato com a linguagem, sobretudo o campo da literatura, e a construção afetiva desenvolvida nesse ínterim, são diretamente responsáveis pela escolha de curso desses indivíduos. Em outras palavras, o afeto pela leitura é, em grande medida, um dos alicerces dos estudantes de Letras. Contudo, este mesmo afeto tende a se perder ou esmaecer ao longo da jornada universitária, seja pela carga pesada de leitura do curso ou quebras de expectativa com disciplinas voltadas para o estudo literário. Em ambos os casos há um rompimento do sujeito com seu afeto inicial. Existem, é claro, questões externas à formação do docente, como a própria vivência posterior no ambiente escolar. Seja qual for a questão, é importante que haja também uma reconexão do professor com a literatura, na qual a criação de clubes de leitura em muito pode ajudar.

Nesse sentido, resgatamos novamente a Base, que prevê, no Campo Artístico-literário, que a escola deve proporcionar a “participação dos alunos em práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura [...]” (BNCC, 2018, p. 157). Ou seja, a criação de clubes de leitura na escola é uma estratégia didática fundamental, não só para atender uma exigência já existente nos documentos oficiais que regulam a educação, mas também para intensificar práticas

relacionadas tanto ao ensino de literatura quanto ao letramento literário, além de possibilitar o desenvolvimento da leitura literária enquanto espaço recreativo.

Outro benefício resultante de um clube de leitura é a possibilidade de materializar os quatro estágios do letramento literário de Cosson em um projeto mais concreto, os quais são: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na etapa da motivação, em linhas gerais, é quando a relação entre o aluno e a obra é estabelecida, de modo que ele consiga referenciar com seu próprio conhecimento de mundo, em vez de se conectar com “o mundo da ficção, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (Cosson, 2018, p. 54). A introdução se conecta ao momento de motivação e pode variar de acordo com a estratégia metodológica do docente, ou seja, é possível tanto trazer elementos paratextuais, realizar uma leitura inicial com os alunos, etc. Embora o contato efetivo com a obra deva sempre ocupar lugar de destaque, estes dois momentos são de suma importância e não devem ser ignorados. Para compreender isso, imagine a fundação de uma casa, sem ela, o peso da construção não se sustenta. Ou seja, é partindo dos estágios iniciais que a leitura literária se tornará mais significativa.

Terceiro passo, leitura. Não há muito o que elaborar neste aspecto, uma vez que é de fácil suposição. É o contato efetivo do leitor com a obra, e também pressupõe diferentes metodologias possíveis, mas consideramos que, com o foco no letramento literário, a leitura deve ser um processo tanto pessoal, íntimo e solitário, quanto uma vivência coletiva com os colegas e com o professor. No último passo, interpretação, é quando há “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (Cosson, 2018, p. 66), em outras palavras, é um processo exploratório do leitor-aluno com os possíveis caminhos de significação que nascem do contato com o texto literário. Vale ressaltar que, na prática, esse modelo não é para ser seguido como uma receita pronta que não admite mudanças, já que a realidade em sala de aula as impõe a todo momento. Além disso, “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo” (Cosson, 2014, p. 35), portanto, não é um processo estático, adquirindo novas nuances conforme o leitor reflete sobre seu próprio processo de leitura, dialogando com os outros, consigo mesmo e com o mundo.

3.1. Da fundamentação teórica aos métodos de concretizar

Em primeira instância, esse não é um estudo tangível, isto é, não foi efetivamente implementado para que tenhamos dados concretos para realizar uma análise de sua execução, então reconhecemos que as metodologias aqui listadas podem ser idealizadas em certo nível;

entretanto, fizemos o possível para propor intervenções pedagógicas que tanto confluíssem com nosso referencial teórico quanto que fossem possíveis no cenário educacional do ensino médio brasileiro. Vale ressaltar que essa intervenção está diretamente conectada com o objetivo geral do estudo, e nada tem a ver com uma postura autoritária com a qual não concordamos. Portanto, conversamos com pesquisas de natureza intervenção pedagógica que são definidas como “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam” (Damiani et al., 2013, p. 580).

Com este aspecto reforçado, podemos seguir adiante. *Babel ou a necessidade da violência* (2024), obra inicial para essa proposta pautada no letramento literário, é um livro com um total de 589 páginas, divididas em cinco partes, cada uma com uma média de 120 páginas. Não é uma história curta, e pode ser configurada como uma narrativa densa, com muitos elementos formativos. Nesse sentido, pressupondo uma falta de prática de leitura da grande maioria dos alunos incluídos nesse contexto, arquitetamos que o projeto deva ocorrer ao longo de sete meses do calendário letivo (que varia de escola para escola, além de outras questões como recessos, feriados, etc.). O primeiro mês será destinado para uma etapa de preparação e os outros seis para leitura, os encontros efetivos do clube e a realização da atividade final.

FASE 1 – PREPARAÇÃO

1ª Etapa: motivação

Nessa etapa, através de cards com imagens retiradas da internet (Apêndice A), os alunos serão estimulados a imaginarem sobre o que se trata a história que eles irão ler. É recomendado que seja realizada em um ambiente fora de sala de aula, como o refeitório, biblioteca ou mesmo um jardim no qual possam se sentar de maneira mais descontraída. A única necessidade é que haja uma superfície na qual os cards possam ser virados de modo que fiquem com a imagem para baixo. Dessa forma, conforme os cards forem sendo revelados, o professor perguntará o que poderá ser encontrado na história que de alguma forma se relaciona com a imagem. Com todos os cards revelados, os alunos devem debater sobre todas as hipóteses levantadas até alcançarem um consenso, o qual recomendamos que seja registrado e exposto em um possível mural da turma.

Feito isso, os alunos devem retornar para sala de aula, ou qualquer ambiente com uma televisão e/ou datashow, para que possam assistir juntos uma entrevista da própria autora do

livro, disponível no YouTube com a função de legendagem automática para o português, no qual ela aborda algumas questões centrais da história (Blackwell's Bookshops, 2022)¹. É um caminho interessante pois permite que os alunos já comecem a estabelecer conexões entre a atividade anterior e as falas da autora.

2ª Etapa: explicação/introdução

Este é o momento para reforçar o que será feito ao longo dos meses de atividade do clube de leitura. Aqui o docente pode explicar como funciona um clube de leitura, qual seu objetivo, etc. Outro caminho possível é perguntar aos alunos o que eles compreendem sobre um clube de leitura, se já participaram de algum, se possuem o hábito de ler, quais livros já leram e com quais temáticas, dentre outras questões. Nesta etapa deve-se destacar com os alunos que, ao longo da leitura, eles deverão produzir um diário de leitura com perguntas obrigatórias que nortearão as discussões dos encontros futuros. Além disso, é interessante que já se estabeleça uma data para o primeiro encontro.

Quanto à introdução, os alunos deverão conhecer um pouco mais sobre a obra e sobre a autora. Neste momento, é essencial que haja pelo menos um exemplar físico da obra para que os alunos possam explorar sob orientação da professora. O livro *Babel ou a Necessidade da violência* foi publicado no Brasil pela editora Intrínseca, em 2024, e é pertinente que o professor se atente à possibilidade da escola receber verbas para aquisição de novos livros antes de realizar o projeto, pois assim talvez seja possível solicitar a compra de exemplares para que os alunos tenham acesso na própria biblioteca escolar, porém sublinhamos que o século das informações disponibiliza muitas ferramentas que estão disponíveis e às quais os alunos, em sua maioria, não só possuem acesso como estão incluídas em sua vivência.

Com os alunos acomodados (é proveitoso que esta etapa ocorra na biblioteca), o docente poderá mostrar o livro com detalhes, incluindo título, a autora, a editora, o ano da edição, bem como onde encontrar esses dados, os detalhes da capa, a contracapa, a escolha das cores, a divisão das partes, etc. Lembrando que neste momento os alunos já haviam tido um primeiro contato tanto com a autora quanto com o gênero da leitura através do vídeo mostrado na parte anterior.

Após isso, poderá se passar para a leitura da nota deixada pela autora que antecede à história, feita pelo docente, bem como uma leitura em conjunto do primeiro capítulo dividindo a turma entre narradores e personagens, enfim, de acordo com a dinâmica que

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IoFHouBp-TO&t=97s>.

melhor se adequar ao contexto. Inclusive, é o momento ideal para reforçar as semelhanças encontradas entre a autora e o protagonista da história, Robin, além, é claro, de instigar ao máximo a curiosidade dos alunos para a leitura da obra.

3ª Etapa: leitura

Como já estabelecemos, este é o momento em que os alunos deverão realizar a leitura efetiva da primeira parte da obra, depois a segunda, e assim sucessivamente de acordo com o progresso do clube. O objetivo é realizar a leitura fora do ambiente escolar, de modo que se sintam mais à vontade, para então mergulhar na magia da história e escrever o diário de leitura pessoal (Apêndice B). Inúmeras posturas podem ser assumidas quanto ao desenvolvimento do diário de leitura, porém recomendamos que o docente seja permissivo quanto às impressões colocadas desde que sejam pautadas em elementos da história ou justificadas por estes. A multimodalidade também deve ser bem-vinda, ou seja, desenhos feitos dos personagens, cenas, colagens, etc. Todos esses aspectos farão com que o aluno se conecte mais com o processo de leitura.

Objetivamente, precisa haver uma pressuposição de que eles não realizem a leitura se não forem, de certo modo, levados até isso. Oferecer pontos para o diário é a possibilidade mais assertiva, e também recomendamos que o docente se disponha a oferecer um determinado tempo em um pré-estabelecido dia da semana para que os alunos possam vir e tirar suas dúvidas, tanto da história quanto do desenvolvimento do diário de leitura. Este é um cenário possível, sobretudo no contexto do novo ensino médio, no qual muitos alunos possuem maior carga horária dentro do ambiente escolar.

FASE 2 – O CLUBE

4ª Etapa: interpretação/os encontros

A etapa de interpretação em práticas de letramento literário, como já dissemos, ocorre de duas formas: solitária e coletivamente. O exercício realizado através do diário de leitura (Apêndice B) tem como objetivo central desenvolver habilidades de compreensão e apreciação do texto literário por meio da reflexão sobre o próprio processo de leitura, percepções pessoais, referências com outros saberes do mundo, pensamento crítico sobre a narrativa, etc. Além disso, as perguntas funcionam para direcionar a discussão durante os encontros efetivos da turma. Consideramos que uma conversa direcionada fortalece a

evolução dos alunos-leitores que, conforme avançarem, irão adquirir mais autonomia neste processo.

Como nas etapas anteriores, existem muitas variáveis possíveis: nem todos os alunos podem ter lido, alguns podem ter lido parcialmente ou lido e não realizado o diário de leitura, ou seja, muitas coisas podem acontecer durante este processo como um todo. Por isso, recomendamos que o docente seja participativo no progresso de leitura dos alunos ao longo das semanas que antecedem os encontros mensais, fazendo perguntas rápidas durante as aulas semanais, lembrando-os a data do encontro, reforçando a obrigatoriedade do diário de leitura enquanto atividade avaliativa, etc. Outra viabilidade é a criação de um grupo de *WhatsApp* para o clube, uma vez que possibilita que os alunos se mantenham sempre em contato, mandando *spoilers*, memes e curiosidades sobre a leitura em curso. Estamos considerando este como um exercício inicial de letramento literário, portanto, é esperado que, conforme os encontros forem acontecendo, o desenvolvimento tanto da discussão realizada quanto dos leitores em formação flua com mais tranquilidade.

Também recomendamos que, para os encontros, sejam explorados ambientes externos à sala de aula, como a própria biblioteca, afinal, pretende-se que os alunos estabeleçam uma relação mais amistosa com todo o processo e se sintam confortáveis com o ato de ler e para compartilhar suas próprias percepções críticas sobre a leitura. Desse modo, resgatamos Cosson, dado que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido pelo aluno” (2018, p. 47). Assim, o docente assumirá papel de mediador da discussão, seguindo às perguntas do diário de leitura, deixando que os alunos compartilhem suas opiniões antes de avançar para o próximo tópico. A criação de roteiros à parte, em via de necessidade, também é aconselhada, sobretudo para turmas que apresentarem maior dificuldade com o processo de leitura.

FASE 3 – ENCERRAMENTO

5ª Etapa: questionário

Com a finalização dos encontros, sugerimos que seja realizada uma dinâmica para avaliar de modo mais íntimo como o aluno se sentiu durante a realização das atividades voltadas para o letramento literário, sobretudo se houve desenvolvimento em seu interesse pela leitura e aprimoramento de sua percepção crítica. Isto pode acontecer de várias formas, aqui deixamos a proposta de um questionário hospedado pela plataforma google formulários

(Apêndice C). Além disso, a aplicação desta atividade permitirá que o docente organize táticas para uma possível continuidade, de acordo com sua vivência e também a experiência obtida por seus alunos-leitores.

6ª Etapa: atividade final

No percurso deste trabalho, procuramos caminhos que, de algum modo, permitissem que tanto o docente quanto os educandos entrassem em sintonia com diferentes posturas que transgredissem um cânone já estabelecido, seja este literário, práticas de ensino enraizadas no contexto escolar ou uma visão negativa quanto ao próprio ato de ler. Nesse sentido, reconhecemos que o trabalho com o gênero *fanfic*, ou ficção de fã, em muito tem a contribuir para a finalização do processo de letramento literário, já que permite que o aluno afie sua análise crítica, além de aprofundar habilidades como a criatividade e a escrita, aguçando também a própria empatia do sujeito. Em vista disso, concordamos com Silva (2024) e sua discussão sobre as benesses advindas do trabalho com este gênero, uma vez que “alinhar a familiaridade com a produção e compartilhamento de textos de vários gêneros em diferentes mídias, contribui para discussões sobre literatura e arte como elementos transformadores na construção do conhecimento” (Silva, 2024, p. 31).

Além das *fanfics* estarem previstas como elemento pedagógico pela Base, na mesma competência que já indicamos anteriormente (BNCC, 2018, p. 157), o uso deste gênero se distingue quando resgatamos a possibilidade de ampliação do conteúdo para além do que já está no material original, o que se mescla à própria satisfação que o aluno em formação pode sentir ao preencher lacunas, refletindo tanto sobre o que leu quanto sobre os sentimentos que a leitura e os encontros do clube despertaram. Outra palavra importante que justifica a escolha do gênero é a *proximidade* que dele advém, um meio para realidade do aluno e da história se interligarem, favorecendo o paradigma interacional da leitura literária, estendendo também o contato com o universo ficcional.

Reforçamos que, embora o gênero supracitado seja amplamente conhecido pela comunidade jovem atual, uma apresentação sobre suas características principais não deve ser deixada de lado tendo em vista àqueles que podem não o conhecer. Nesse cenário, os alunos que possuem familiaridade, seja como leitores ou como escritores, podem até mesmo auxiliar os colegas com possíveis dúvidas. Outro detalhe importante: esta atividade foi pensada como uma adaptação surgida do conceito básico de uma *fanfic*, ou seja, existem muitos elementos integrantes do gênero que aqui ficarão excluídos, como sites de postagem, *tags*, temáticas diversas, a própria divisão de *fandoms*, etc.

Para este exercício, os alunos deverão desenvolver uma *fanfic* curta, de no mínimo 07 páginas e no máximo 15, aprofundando algum personagem ou detalhe da história que, na perspectiva pessoal deles, não teve o destaque merecido. O roteiro para o planejamento textual dos alunos pode ser encontrado nos apêndices (Apêndice D). Quanto ao tema da produção, o ideal é que o educador permita que seja subjetivo e livre, isto é, que entrará de acordo com a percepção do aluno da história lida (gerada não só pela leitura efetiva, mas também pela escrita de seu diário de leitura e pela discussão coletiva), no entanto é importante que não fuja demais ao ambiente criado pela história original, a exemplo *fanfics* de universo alternativo.

Como material final, as *fanfics* produzidas podem ser reunidas em um *fanzine*, isto é, uma publicação independente realizada por fãs, com artes feitas pelos alunos no diário e conteúdos extras, como curiosidades da obra original. Outra possibilidade é a publicação em plataformas digitais de *fanfics* (*Wattpad*, *The Archive of Our Own*, *Spirit*, etc.), visando um alcance maior, até global, destas produções.

4. BABEL E A DECOLONIALIDADE

Ao longo da pesquisa, utilizamos algumas vezes os vocábulos “discurso literário” para referenciarmos à materialidade da literatura enquanto texto escrito. Com base no desenvolvimento do estudo, é possível inferir o que estávamos tentando dizer com esse uso, contudo é importante reforçarmos esse ponto com o objetivo de amarrar algumas pontas soltas. Santos (2009) defende que a literatura, mais especificamente a literatura moderna, cujo nascimento remonta o final do século XVIII e o início do século XIX, é um acontecimento discursivo atravessado por uma performance estética criada pelo autor. Ou seja, esse discurso nasce de um sujeito-escritor, que revela tomadas de posição através de sujeitos-personagem, e é atravessado por um sujeito-leitor que também se tornará responsivo nesse processo. Concluindo, o discurso literário é um enunciado inacabado passível de diversos caminhos de leitura que também são tomadas de posição, de modo que se cria uma relação do eu com o outro, daí o poder (trans)formativo da literatura o qual tanto defendemos.

Reconhecemos, ainda, que certos posicionamentos perante o mundo já estão cristalizados em nossa sociedade, sobretudo por fatores coloniais. Logo, indisciplinar é um ato responsivo o qual configurou a essência deste estudo, dado que transgredir com formas enraizadas do ensino de literatura é também é um

[...] ato político que transcende os muros da escola, pois propõe um ensino que humanize, que visibilize os subalternos, os excluídos social, cultural e economicamente, de modo que suas tomadas de posição axiológicas nos diversos lugares sociais em que se inscrevem sejam postas em diálogo na interação com o texto literário. (França, 2022b, p. 91)

Dessa forma, partimos de uma ótica em que letrar a literatura e não com ela, isto é, ignorá-la ou colocá-la como coadjuvante em aulas historicistas sobre estilos de época e/ou para trabalhar somente aspectos de análise linguística, é uma ação política, inerentemente decolonial, outra palavra que usamos algumas vezes e que não estabelecemos uma definição específica, ainda que o pensamento decolonial tenha também moldado todo esse estudo.

O motivo pela qual não entramos em uma discussão teórica propriamente deste conceito é simples, esse não foi nosso objetivo. Na verdade, o que tentamos foi concretizá-lo, mas de qual maneira? Moita Lopes (2006) evidencia a necessidade de uma construção de conhecimento que seja suleada, isto é, partindo de perspectivas do Sul global que questionem epistemologias advindas da Europa e dos Estados Unidos, habitualmente responsáveis por construírem padrões de verdade que servem de influência para a instituição acadêmica literária e, conseqüentemente, para outros cenários discursivos a ela submetidos, como o próprio ensino de literatura. Para o bem ou para o mal, o poder da academia é indiscutível.

Tais modelos são essencialmente excludentes, como já estabelecemos. O diálogo com as vozes do Sul, ou seja, vozes que não estão no centro ou que questionam esse centro, também direcionou nossa escolha de livro para o projeto, uma vez que *Babel* nos auxilia na construção de caminhos para “uma escolarização com perspectiva crítica e social, em consonância com uma infinidade de entradas temáticas que circundam a realidade social, histórica, ideológica, política e cultural dos alunos-leitores” (França, 2022b, p. 93). Como professores e leitores da obra em questão, a escolhemos pela sua capacidade de incomodar, de tirar os alunos do que estão acostumados, emocioná-los e também por ser uma história que os levasse para um mundo fantástico, ainda que dialogue e muito com a realidade.

Ao longo das seções anteriores, acreditamos que nossa defesa quanto ao ensino politizado de literatura tenha ficado nítido. Contudo, embora tenhamos elucidado os objetivos deste estudo, não entramos em detalhes quanto ao objeto literário principal, cujo nome se junta ao título da pesquisa. Sendo assim, é relevante que a escolha do livro *Babel ou a necessidade da violência*, de autoria da sino-americana R. F Kuang, seja igualmente justificada e reforçada. Em síntese, o que nos levou a escolher esta história particular, entre tantas outras possibilidades?

As respostas para essa pergunta, na verdade, são muitas. A obra de Kuang, ao misturar elementos históricos e fantásticos, consegue mostrar ao leitor a verdadeira face do colonialismo e sua sucessora, a modernidade. Paralelamente, a autora discute o vínculo entre linguagem e sociedade, narrando ao leitor que sempre existe poder nas palavras. E as palavras, aliadas ao contexto de enunciação, são as verdadeiras criadoras do discurso. Na trama, encontramos um protagonista de origem chinesa, nascido em Cantão, cidade portuária situada ao sul da China. Seu nome verdadeiro jamais é conhecido pelo leitor, dado que “nenhum inglês seria capaz de pronunciá-lo” (Kuang, 2024, p. 24), portanto aqui usaremos seu nome britânico, Robin.

Quando perde toda sua família para cólera, Robin é resgatado – embora o termo certo talvez seja roubado – por um homem inglês chamado Richard Lovell. Assustado e sem nenhuma perspectiva real de futuro além do auxílio oferecido por Lovell, Robin parte para a Inglaterra e inicia seus estudos sob a tutoria do britânico, para que um dia viesse a se tornar um dos acadêmicos do Real Instituto de Tradução de Oxford, conhecido como Babel, instituição fictícia voltada para tradução com barras de prata. No entanto, com o passar das páginas, nós, os leitores, descobrimos junto com Robin o verdadeiro motivo para estrangeiros como ele serem aceitos na renomada instituição: a facilidade com o aprendizado e o uso de línguas necessárias para a arte da tradução.

Nesse contexto, temos as barras de prata, responsáveis pela criação do elemento fantástico central da história. Através de pares equivalentes entre palavras de idiomas diferentes, uma espécie de magia é criada a partir da lacuna que não pode ser contemplada através da tradução, isto é, nasce do significado perdido quando se traduz uma palavra de uma língua para outra. Para que essa magia funcione e gere lucros para o império, por exemplo, facilitando produções industriais e agrícolas, é necessário que o *mágico* (tradutor) possua uma fluência excepcional, que ele consiga sonhar e sentir, em ambos os idiomas. Daí surge o interesse, como observado em um dos primeiros diálogos de Robin com Lovell:

— Daqui a dois dias, a sra. Piper e eu vamos deixar este país rumo a uma cidade chamada Londres, em um país chamado Inglaterra. Tenho certeza de que já ouviu falar de ambos. [...] Minha proposta é levá-lo conosco. Você vai morar na minha casa, e eu lhe darei comida e um lugar para ficar até ter idade suficiente para ganhar seu próprio dinheiro. Em troca, você vai se dedicar a estudos que são parte de um currículo concebido por mim. Vai estudar línguas: latim, grego e, é claro, mandarim. [...]

— Por quê? — perguntou o menino.

— Por que o quê?

— Por que o senhor quer que eu vá?

O professor inclinou a cabeça, indicando a gaveta na qual estava a barra de prata.

— Porque você é capaz de fazer *aquilo*.

(Kuang, R.F., 2024, p. 22-23)

Ou seja, esses alunos escolhidos são obrigados a renunciar sua cultura, bem como comercializar sua língua materna de acordo com as vontades da coroa britânica, e passam a atuar como verdadeiras mercadorias ambulantes, seus valores enquanto indivíduos atados à capacidade de traduzir e gerar mais lucro para a Inglaterra. Nesse sentido, vemos como a língua e a própria tradução são também instrumentos de dominação, fato que observamos no seguinte trecho, dito por um dos professores de Babel: “Nós os aceitamos não apesar de sua origem estrangeira, mas *por causa* dela. [...] Por causa da sua origem estrangeira, vocês têm um dom que aqueles nascidos na Inglaterra não são capazes de emular” (Kuang, 2024, p. 99).

Ao longo da trajetória narrativa, Robin entra em constante conflito enquanto sujeito colonizado, fato que adquire seu estopim no terceiro ato da trama, no qual a crescente tensão entre o Império Britânico e a China levariam à explosão da Primeira Guerra do Ópio (1839-1842), cenário criado pelo empreendimento dos ingleses que viciou a população chinesa na subsistência visando a criação de um comércio viável, já que países europeus careciam de exportações de produtos chineses, como porcelana e chá, mas não havia real demanda da China para produtos externos, a não ser a prata. O Império Britânico criou essa demanda, e foi tão bem sucedido que o vício em ópio começou a afetar as tropas imperiais e a aristocracia, criando um caos tanto social quanto econômico. Na história, esse evento histórico é representado quando Robin e seus amigos acompanham Lovell em uma viagem

até Cantão, para que o menino atuasse como tradutor e intérprete de mediação entre a Dinastia Qing e o Império Britânico sobre a recusa do país em permitir a entrada do ópio em seu território.

Nesse contexto, uma das tomadas de posição da Dinastia Qing foi destruir cerca de vinte mil barris da droga, os quais os comerciantes ingleses haviam armazenado em Cantão no ano de 1839. O evento é representado em *Babel* através da queima de estoques do ópio confiscados pelo exército chinês, após uma conversa entre um comerciante britânico e o comissário Lin Zexu (personagem criado pela história), que foi mediada por Robin. Depois deste acontecimento, Robin toma consciência efetiva de seu papel como cúmplice no antagonismo colonial sofrido pelo seu próprio povo, o que acarreta no quarto e quinto ato da história, voltados para um contexto de resistência. Portanto, ainda que se trate de um livro com elementos ficcionais, *Babel* está em constante diálogo com a história real do mundo moderno, fato salientado pela autora em uma nota que precede a narrativa:

Babel ou a necessidade de violência é uma obra de ficção especulativa e, portanto, se passa em uma versão fantástica de Oxford na década de 1830, cidade cuja história foi completamente alterada pelo uso da prata (mais sobre isso em breve). Ainda assim, tentei me manter, sempre que possível, fiel aos registros históricos da vida em Oxford no início da Era Vitoriana e introduzi inconsistências factuais apenas quando a narrativa exigiu (Kuang, 2024, p. 11).

Resumir um livro de mais de quinhentas páginas em poucos parágrafos não é uma tarefa fácil e, apesar de inúmeros detalhes relevantes desta história terem sido excluídos, julgamos que os dados compartilhados são suficientes. Posto isto, há algo essencialmente decolonial e transgressivo na obra de Kuang que muito interessa ao nosso estudo, uma vez que nossa tomada de posição esteve em considerar a literatura como discurso e, portanto, carregada de ideologias, além de oferecer “um lugar de singularidade estética de dizeres sobre um recorte do mundo” (França, 2022b, p. 90).

Ressaltamos, mais uma vez, que o texto literário não se encerra em si mesmo, pois há um terceiro elo, o leitor. Aqui, o foco se deu no leitor em formação, e o presente trabalho almejou inserir-se no debate acerca de novos modos de se ensinar literatura nas escolas, bem como contribuir para que este mesmo propósito seja alcançado através da criação de um clube de leitura efetivo em sala de aula. Esperamos que, na experiência literária, os estudantes sejam capazes de se engajar com um texto ficcional que deliberadamente resgata fatos da vida real convidando a refletir sobre como as línguas faladas no mundo são atravessadas por ideologias e relações que poder que violentam e diminuem outras pessoas. A sala de aula, nessa perspectiva torna-se um espaço de diálogo e de questionamento e a literatura um processo humanizador de olhar criticamente para a linguagem e para a vida.

Diante do exposto, concordamos com o conceito de fenômeno linguístico apresentado por Brait: “um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo **professor**, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem.” (Brait, 2013, p. 17 – Grifo próprio). Logo, o professor estabelece para si o protagonismo na relação de aprendizagem aqui idealizada, não por ser o centro ou detentor de palavra única, e sim por ser a nascente capaz de criar novos rios, estes materializados como seus alunos-leitores. É partindo do professor que o processo se inicia, mas não é nele que irá se encerrar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de iniciar esta última parte parabenizando o Ministério da Educação pela criação do MEC Livros, uma biblioteca digital com acesso tanto pelo site quanto por aplicativo para ser baixado nas principais lojas de aquisição. Tem como objetivo democratizar o contato com grandes títulos e facilitar o acesso à leitura, trazendo desde clássicos da literatura até *best-sellers* contemporâneos, e é voltado para todos os cidadãos brasileiros, com especial foco em estudantes da rede pública do país. A plataforma representa um avanço considerável, uma vez que cria novas oportunidades e enfraquece certas disparidades sociais (GOV, 2026).

O ato de ler, melhor dizendo, o direito de *poder* ler, o acesso efetivo à literatura e suas diversas nuances discursivas é necessariamente político e conectado com os direitos humanos. Nesse sentido, iniciamos esse trabalho citando Antonio Candido, e é justo que ele componha também nossas considerações finais, já que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995, p. 193). A leitura é tão importante porque leva à criação, floresce a criatividade e o pensamento crítico, aguçando a percepção do leitor dele próprio e do mundo. Simultaneamente, existe uma tendência a tratar o acesso à leitura como luxo, pertencente apenas a uma elite letrada, cujo privilégio a este capital cultural é ilimitado e, por vezes, delimitado. E é em sua dimensão discursiva que a literatura é capaz de atingir o seu ápice, afinal, não foi por acaso que Bakhtin a escolheu para montar o escopo teórico de toda sua filosofia da linguagem.

No percurso desta pesquisa, buscamos problematizar o persistente descaso com atividades voltadas para o ensino de literatura na educação básica, principalmente em escolas públicas, nas quais nem é uma disciplina própria, e sim mero conteúdo nas aulas de língua portuguesa, condição que apenas reforça os desequilíbrios característicos do mundo moderno. Em virtude desse cenário, tentamos criar uma interseção entre diferentes áreas do conhecimento, tais como a Linguística Aplicada Crítica, os Estudos Sociais, os Estudos Literários, e a pedagogia para um Letramento Literário de Cosson, com o objetivo final de que todas confluíssem em uma práxis responsiva, ou seja, ao mesmo tempo em que refletimos sobre novos modos de pensamento para professores e pesquisadores, também os aplicamos em uma atividade efetiva materializada na criação de um clube de leitura pautado no letramento literário de alunos do ensino médio.

Destacamos, também, a importância de percebermos o objeto literário enquanto palco tanto discursivo quanto performático, este repleto de tensões de origem social, política, histórica e ideológica, sempre pressupondo uma relação dialógica entre o sujeito-leitor, o sujeito-escriptor e o contexto que os cerca. Além disso, focamos na integralidade do texto literário trabalhado em detrimento do mero estudo histórico de períodos da literatura, promovendo uma verdadeira valorização do discurso literário.

Para encerrarmos, de acordo com Compagnon (2009), a literatura se concretiza somente na leitura, ou seja, é preciso que ocorra interação do texto com o leitor para que o objeto literário seja genuíno, de modo que cada peça do presente estudo, desde o referencial teórico até a escolha da obra a ser trabalhada, foi pensada para que o poder trans (formativo) da literatura obtivesse total destaque, de modo que pudéssemos tanto alcançar os objetivos iniciais quanto fomentar novos caminhos possíveis para futuras produções acadêmicas que reflitam sobre o papel do ensino de literatura na sociedade, além de aliar-nos à pensadores que vieram antes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BRAIT, B. *Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin*. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: DF, 2017.
- Blackwell's Bookshops. *An Interview with R.F. Kuang, author of Babel, Blackwell's Book of the Year 2022*. YouTube, 20 dez. 2022. 1 vídeo (14 min 33 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IoFHouBp-TQ&t=97s>. Acesso em: 23 jun. 2026.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, R.; JUNQUEIRA, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. In: *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Letramento literário: uma localização necessária*. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, R. *Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação*. *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 35, p. 73-92, 2021.
- CECHINEL, A. *Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, mar. 2018. p. 356-373.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Trad. Laura T. Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- DAMIANI, M. F. et. al. *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*. *Cadernos de Educação*[FaE/PPGE/UFpel. Pelotas, maio/agosto 2013.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FRANÇA, T. M. *Diálogos entre o ensino de literatura e a linguística aplicada indisciplinar*. Dossiê em Homenagem à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, Edição Especial, p. 106-128, 2022a.
- FRANÇA, T. M. *Por um ensino de literatura discursivo e decolonial*. *Revista Heterotópica*, v. 4, p. 85-102, 2022b.
- GUILHERME, M. F. F. de. *Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos*. In: STAFUZZA, G.; PAULA, L. de (Orgs). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Vol. 3. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- HALL, S.; HUGHES, H.; KHOURY, Y. A. *Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos estudos culturais*. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 31, 2005.
- KLEIMAN, A. B. *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5ª ed. São Paulo, 2019.
- KUANG, R. *Babel ou a necessidade da violência: uma história arcana da revolução dos tradutores de Oxford*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2024.

LIMA, F. S. *Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês*. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

LIMA, F. S. de.; MENDES, G. T. *Sobre quando decidi fazer Letras: perezhivanie e trajetórias narrativas*. The ESpecialist, v. 45, n. 3, p. 183-207, 2024.

LIMA, F. S. *Traços de Linguística Aplicada Esboço de uma (in)disciplina contemporânea*. In: BARBOSA, S.M.A.D; BEDRAN, P.F. (Org.). Ensino de línguas e formação de professores em perspectivas críticas. Vol 2. São Paulo: Editora Dialética, 2025, p. 19-45.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. *Por um ensino decolonial de literatura*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, p. 981-1005, 2021.

MEC LIVROS: lançada ferramenta gratuita de leitura. GOV, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/abril/mec-disponibiliza-ferramentas-gratuitas-de-livros-e-idiommas> Acesso em: 1 jul. 2026.

MENDES, N. *BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras*. Revista Teias, v. 21, n. 63, p. 135-147, 2020.

MOTA, E. C.; SCORZONI, M. F. M.; ALSELM, A. L. *Projeto de extensão “Clube de Leitura nas Escolas”*: uma experiência pautada no letramento literário. Revista Iluminart, v. 17, n. 17, 2019.

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

POTIGUARA, E. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Grumina Edições, 2018.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, J. B. C. dos. *Panóptico da Discursividade Literária*. In: FERNANDES, C. A.; GAMA-KHALIL, M. M.; ALVES JÚNIOR, J. A. (Orgs). *Análise do Discurso na Literatura: rios turvos de margens indefinidas*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 160-175.

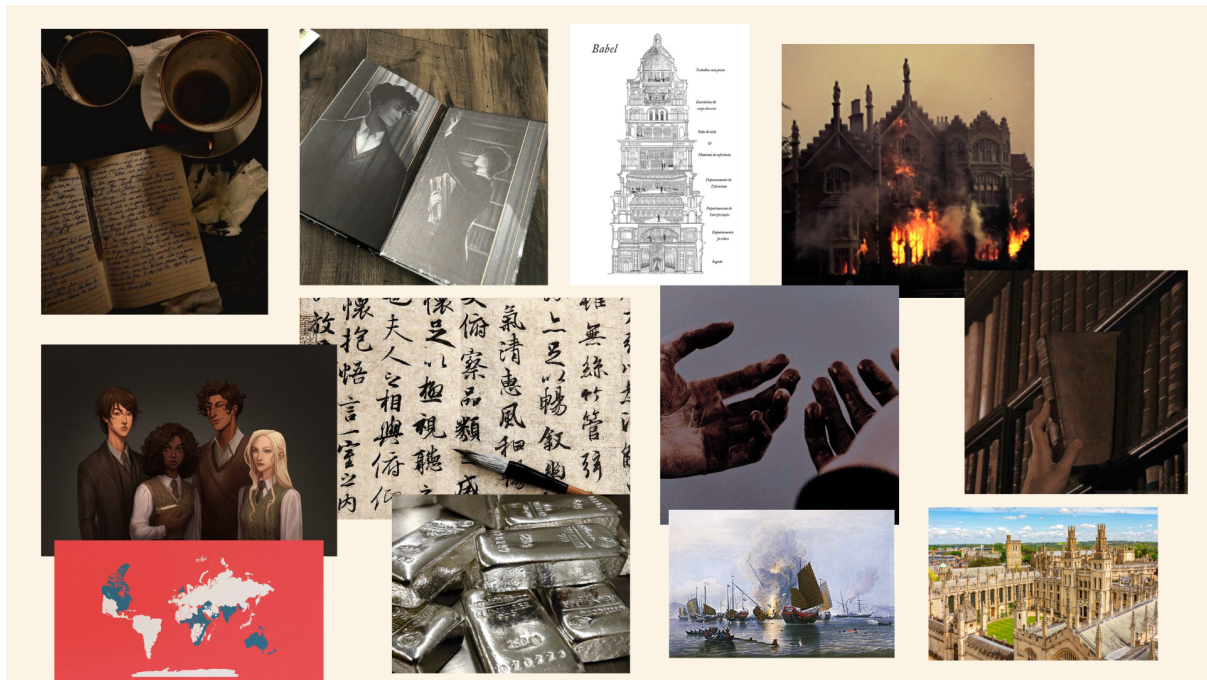
SILVA, A. K. P. *O uso da fanfic como meio de expressão da criatividade e sua colaboração para o incentivo à leitura e escrita*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz, 2024.

UNESCO. *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the Unesco Expert Meeting*, 10–12 June, 2003. Paris: Unesco, 2005.

VALENTE T. A.; DOMINGOS, J. R. *Clube de leitura: estratégia para formação de leitores*. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 19, n. 3, 2019.

APÊNDICES

Apêndice A – Cards com imagens relacionadas ao livro



Fonte: imagens retiradas da internet.

Apêndice B – Diário de leitura

Orientações para o diário de leitura:

- Este é um espaço de registros, ou seja, o objetivo é trazer suas impressões, interpretações, perguntas e reflexões críticas sobre a parte lida de *Babel*. Pode ser um documento com escrita pessoal, mas lembre-se que NÃO é uma ficha técnica, então se atente quando for responder as perguntas.
- Seu diário deve ser escrito manualmente e trazido no dia do encontro do clube de leitura.
- Lembre-se de colocar o número da página sempre que realizar uma transcrição.

Escreva seu diário na seguinte sequência:

1. Página inicial do Diário: cabeçalho com seu nome, disciplina e professor.
2. Resposta das perguntas obrigatórias;
3. Demais informações: nesse espaço você pode incluir conteúdos que achar interessante e que não foram contemplados nas perguntas obrigatórias.

Perguntas obrigatórias:

1. Qual é a narrativa central desta parte do livro? Faça um breve resumo com suas próprias palavras.
2. Que sensação a leitura desta parte do livro te provocou? (estranhamento, encantamento, incômodo, confusão, fascínio, raiva, tristeza, etc.) Selecione 1 trecho da obra para exemplificar;
3. Transcreva 1 citação marcante desta parte e comente por que a escolheu.
4. Qual personagem você mais gostou nesta parte? Justifique com elementos da história.
5. E qual você menos gostou? Justifique com elementos da história.
6. Qual acontecimento desta parte do livro mais chamou sua atenção? Por quê?
7. O que de novo esta parte do livro ensinou a você? Exemplifique com um trecho da obra.
8. Algum detalhe desta parte da história lembra você do mundo real? Por que? Justifique com elementos da história.
9. Você conseguiu estabelecer alguma identificação com um personagem e/ou acontecimento nesta parte da história? Comente sobre.

10. Quais formas de violência você conseguiu notar nesta parte do livro? Justifique sua escolha com um trecho da obra.
11. A leitura dessa parte foi difícil para você? Comente sobre.
12. Existe algum detalhe que você mudaria? Justifique.
13. Escolha três palavras que, para você, consiga resumir esta parte do livro e comente um pouco sobre o porquê as escolheu.

Informações extras:

Opcional: lembre-se de que você pode incluir qualquer outra informação que ache pertinente, que faça sentido para você. É permitido realizar desenhos, colagens, fazer conexões com outros livros/séries/filmes/jogos que você conhece, enfim, tudo é permitido desde que faça sentido com a leitura.

Apêndice C – Questionário pós-encontros

Questionário – Clube de leitura

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Qual seu nome e sua turma? *

2. Você já havia participado de uma atividade semelhante (clube de leitura) anteriormente? *

3. Você se sentiu ouvido durante os encontros do clube, tanto pelo professor quanto pelos seus colegas? Comente. *

4. Você considerou que as atividades realizadas, desde as etapas iniciais até os encontros e discussões em grupo, interessantes? Se sim, qual parte mais te interessou? Comente um pouco. *

5. Você gostaria que atividades como esta continuassem a acontecer? Se sim, quais obras gostaria que você lidas pelo clube? Comente sobre suas escolhas. *

6. Após as atividades realizadas, o que você pensa sobre o ato de ler? É importante? Apresente justificativas para suas respostas. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice D – Planejamento textual

Refleta sobre a história que você quer contar nas seguintes perspectivas:

(Esta etapa pode ser realizada no próprio caderno)

a) Quem?

Faça a ficha dos seus personagens tanto canônicos (aqueles que estão no livro original), quanto personagens originais (se houver). Destaque os nomes, suas características físicas e psicológicas, a relação entre os personagens existentes e os que foram criados por você, quais habilidades esses personagens possuem, qual o papel cada um dos personagens escolhidos vai na narrativa?

b) Onde?

Pense sobre o lugar ou lugares onde se passará sua história e, em seguida, faça uma breve descrição desses ambientes levando em consideração a própria ambientação da história original.

c) Quando?

Em qual momento, seguindo a ordem cronológica de Babel, sua história se encaixa? Estabeleça bem um *antes* e um *depois* para sua narrativa.

d) O que?

Agora, liste em tópicos (ideia de progressão da narrativa) os principais acontecimentos da sua história. Anote apenas os eventos principais da história, evitando detalhes desnecessários, que já estão incluídos na história principal, ou são possíveis de suposição a partir dela. Liste a ordem em que as coisas acontecerão na sua história, os principais conflitos que os personagens enfrentarão ao longo da narrativa, e se houver, os pontos de virada. E, por fim, como sua história irá terminar, e de qual forma ela afeta a história original?