

**“A ÁRVORE”, DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS  
NA ESCOLA: UMA LEITURA DE FRUIÇÃO**

*Caroline Fernandes* (UERJ)  
[caroline.unirio@hotmail.com](mailto:caroline.unirio@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo ocupa-se em refletir, sobretudo, acerca da importância da leitura de fruição nas práticas de escolarização. Para a elaboração de uma reflexão coerente no que diz respeito à proposição de uma prática diferente das comumente adotadas no trabalho com a leitura, buscou-se conhecer o contexto histórico-social da inserção da literatura na escola, compreender a forma que a função de mediador, incorporada pelo professor, pode adquirir, a fim de colaborar com a ruptura de didáticas que não têm a fruição como objetivo. Além disso, discorrer sobre a relevância da literatura na vida dos indivíduos. Para tanto, adotou-se a obra “A árvore”, com seu encantamento poético e inventividade metafórica, como base para a inspiração de um trabalho literário espontâneo e prazeroso. As práticas pedagógicas levantadas como possíveis ferramentas para a obtenção de prazer por meio de leituras foram aplicadas em uma escola privada situada no Rio de Janeiro, trazendo consigo respostas preciosas aos questionamentos iniciais construídos como base para a pesquisa. Pretende-se, com as questões apresentadas, aproximar mais professores à leitura de fruição como didática e, posteriormente, aprofundar os conhecimentos adquiridos para possibilitar que as ideias impulsionem ainda mais força motriz às escolas.

**Palavras-chave:**

Leitura de fruição. Literatura escolarizada. Bartolomeu Campos de Queirós

**RESUMEN**

Este artículo se ocupa principalmente de reflexionar sobre la importancia de la lectura de frucción en las prácticas escolares. Con el fin de desarrollar una reflexión coherente sobre la proposición de una práctica diferente a las comúnmente adoptadas en el trabajo con la lectura, se buscó conocer el contexto histórico-social de la inserción de la literatura en la escuela, para comprenderla forma en que funciona el mediador, incorporado por el docente, puede adquirir, con el fin de colaborar con la ruptura de didáticas que no tienen como objetivo la fructificación. Además, discuta la relevancia de la literatura en la vida de las personas. Para ello se adoptó la obra “El árbol”, con su encanto poético y su inventiva metafórica, como base para la inspiración de una obra literaria espontánea y placentera. Las prácticas pedagógicas planteadas como posibles herramientas para obtener placer a través de la lectura fueron aplicadas en una elección privada ubicada en Río de Janeiro, trayendo consigo respuestas preciosas a las preguntas iniciales construidas como base para la investigación. Se pretende, con las preguntas planteadas, acercar al profesorado a la lectura de frucción como didáctica y, posteriormente, profundizar en los conocimientos adquiridos para que las ideas impulsen aún más la fuerza motriz en las escuelas.

**Palabras clave:**

Literatura escolarizada. Lectura de frucción; Bartolomeu Campos de Queirós

## 1. Introdução

*“É preciso ler, é preciso ler...  
E se, em vez de exigir a leitura, o professor  
decidisse de repente partilhar sua própria  
felicidade de ler?”  
(Daniel Pennac)*

Durante o curso “Leitura: questões linguísticas, pedagógicas e sociais”, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Gonçalves Pereira, através do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a cada encontro remoto, enquanto alunos, fomos convidados a refletir a respeito de uma nova dinâmica na forma de visualizar as diversas questões que envolvem a leitura na escola e, também, sobre os seus impasses. Os encontros inspiraram as reflexões que serão trazidas neste trabalho, com o objetivo de discorrer sobre práticas pedagógicas que possibilitem a leitura de fruição; a leitura movida sobretudo pelo prazer em ler.

A partir dos dois significantes distintos das palavras literatura e escola, na prática, existe a formação da expressão “literatura escolarizada”, alchunhada por Magda Soares (1999, p. 17), na qual o trabalho com a leitura busca atingir tão somente fins didáticos e pedagógicos: eles têm como finalidade suprema a internalização das prestigiadas lições de moral. O trabalho com a leitura que supõe de maneira pré-estabelecida todo o processo<sup>6</sup> pelo qual os alunos devem passar, sem abrir fendas para o despretenso, perde grande parte de sua espontaneidade e dinamização, que são, não coincidentemente, características fundamentais de uma vida real. Para atingir esses objetivos, a literatura que entra pelos portões da escola tem um repertório predominantemente repetitivo e, por isso, é delimitada no que diz respeito à capacidade de uma interpretação para além da superfície textual e à aquisição de diversidade expressiva.

No meio acadêmico, há um número crescente de pesquisas sobre a leitura literária na escola. Através dessas pesquisas, percebe-se, hodiernamente, a existência de um interesse em reconfigurar a forma como a leitura tem sido compartilhada como prática pedagógica. A literatura infantojuvenil atual avança para além da função exclusivamente pedagógica, utilitarista, moralista e meramente mercadológica. Nesse movimento,

---

<sup>6</sup> Quando se aponta “todo o processo”, abarcamos, de fato, o processo inteiro. Abre-se, aqui, espaço para a ratificação de que o planejamento de processos pedagógicos deve, sim, ser elaborado, mas de forma maleável, uma vez que no ato de educar está intrínseco o seu jeito que é, por sua natureza, móvel.

é possível visualizar o surgimento de livros que estimulam o contato com a riqueza que é a expressividade comunicativa e que podem ser trabalhados em sala também como leitura de fruição e não só como pretexto para o desenvolvimento de capacidades linguísticas. Dessa forma, é desenvolvido um trabalho epilinguístico, que possibilita àquele que está aprendendo uma língua, vivenciar, de fato, essa língua.

A leitura com princípio no gozo, o que se entende por leitura de fruição, não estabelece objetivos e métodos imutáveis, que subestimam a capacidade de elaboração reflexiva das crianças e dos jovens em contato com ela, por exemplo. Esse tipo de leitura também auxilia os professores a buscarem o que Geraldi (2001) chama de “uso não artificial da linguagem”, obtido através de experiências significativas com a própria leitura. Postula-se, no presente trabalho, que a leitura de fruição é uma ferramenta para a vivência dos alunos com essas experiências linguísticas significativas que os permite, dentre outras oportunidades, “indagar a realidade para compreendê-la melhor”, como define Delia Lerner (2002).

“A árvore”, de Bartolomeu Campos de Queirós, é a obra que inspirou o desejo de elaborar reflexões sobre a leitura feita com o principal objetivo de sentir prazer. Portanto, buscamos vislumbrar uma prática pedagógica que tem por desejo aproximar os alunos da leitura espontânea, partindo do suposto que pode ser dessa forma que indivíduo encontra consigo mesmo e, conseqüentemente, encontra-se com aquilo que verdadeiramente gosta de fazer e com aquilo que quer ser para o mundo. Dessa forma, a leitura é capaz de estar incluída nas práticas habituais pelas quais temos carinho em fazê-la.

Vive-se um momento de alegria no que diz respeito à literatura infanto-juvenil brasileira e a qualidade com a qual ela tem sido desenvolvida no Brasil. Aos professores ou às pessoas interessadas em trabalhar com a leitura, nomes como o do próprio Bartolomeu Campos de Queirós, Ilan Brenman, Marilda Castanha, Ângela Lago, etc., são inspirações e literaturas que podem compor um acervo sensível, atual e potente em relação à elaboração de repertórios que auxiliam no desenvolvimento da capacidade comunicativa dos discentes.

Para tanto, as supracitadas ponderações pretendem ser apontadas como temas de reflexão. Para isso, ele será dividido em quatro seções, mais a introdução e as considerações finais. Na primeira parte, será levantado um breve estudo historiográfico acerca dos conceitos de literatura e escola, a fim de discorrer sobre o conceito de literatura escolarizada

e entender o contexto que envolve o trabalho com a literatura nos espaços escolares. Pretende-se, nesse momento, buscar a origem daquilo que é enfrentado como impasse para o trabalho literário.

No segundo momento, buscaremos refletir sobre a mediação do professor na busca do prazer por meio da leitura. Após entender o contexto histórico-social da escola e do trabalho com a leitura e a relevância da mediação do professor que nutre gozo pela leitura, na terceira parte, a discussão será voltada para a conceituação do que, de fato, é a literatura: a sua importância e o seu impacto na vida daqueles que entram em contato com ela. Pretende-se voltar a questões básicas e, assim, reelaborar novos sentidos a elas.

Por fim, pretende-se sintetizar o que pôde ser compreendido a partir do desenvolvimento das três partes que sucedem à final por meio de uma curta análise de elementos da obra que suscitaram o desejo pela escrita sobre um trabalho com a fruição na leitura. A última parte, por sua vez, será dividida em duas: em um momento, será desenvolvida uma reflexão sobre a fruição existente em “A árvore” e, em outro, uma breve constatação da metáfora como ferramenta de inventividade, que auxilia no trabalho que se aproxima da espontaneidade nas práticas de sala de aula.

## **2. Reflexões sobre a origem do pacto entre escola e literatura**

As palavras literatura e escola são distintas em suas etimologias. A palavra literatura originou-se do latim, significa letra e assumiu, ao longo do tempo, outros significantes como escritos e cartas; já escola, tem origem grega e fazia menção ao tempo livre dedicado à reflexão e ao intelecto humano. Porém, ambas se encontram no percurso da história e transformam-se no que Soares (1999) categorizou como literatura escolarizada.

Para a autora, literalizar a escola consiste em uma apropriação da literatura para fins exclusivamente pedagógicos. A literatura, nesse caso, serve apenas como uma ferramenta didática que sirva às demandas institucionais. A própria expressão literatura infantil, aliás, pode ser trazida como um ponto de reflexão, porque, em sua concepção, ainda que inconscientemente, acredita-se que a literatura é, de fato, infantil, quando carrega embutidos em si temas educativos e formadores. Soares levanta a reflexão e, aqui, ratificamo-la, em tom de convite ao pensamento: “o que

caracteriza uma determinada literatura como infantil?” (SOARES, 1999, p. 17).

De acordo com o que nos ensina Marisa Lajolo ([s.d.] *apud* SOARES, 1999, p. 19), existe um pacto entre a literatura e a escola. A utilização da literatura como ferramenta para inserção da criança na sociedade tem uma contextualização histórico-social que deve ser olhada, porque justifica diversas dinâmicas nas quais estamos inseridos, mesmo sem perceber. Apenas após o século XVIII, a criança passa a existir na sociedade, posteriormente, ela era categorizada unicamente como um adulto de proporções menores, sem diferenciações no que diz respeito às funções sociais e à forma de existir. Quando a visão sobre a infância evoluiu, a criança, na sociedade industrial, passa a exigir a produção de artefatos como brinquedos e livros, devido à necessidade de industrialização de mais e mais produtos.

Nesse momento, novos entendimentos sobre a existência da criança surgem no meio social. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), a obrigatoriedade da inserção de um indivíduo na instituição escolar tem raízes nas demandas político-sociais da referida época, que categorizavam esse ambiente como um espaço capaz de “equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo” (LATOJO; ZILBERMAN, 2007, p. 16). Seguindo esse raciocínio, as autoras explicam que:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LATOJO; ZILBERMAN, 2007, p. 17)

Dessa forma, a literatura infantil surge na dinâmica escolar como produto de uma sociedade recém-industrializada, que busca introduzir as crianças (assim como todos os outros indivíduos) às necessidades econômico-sociais vigentes. A conexão entre a literatura e a escola não é, por sua vez, um trato que nasce de um vislumbre sobre a qualidade do contato entre literatura e criança, mas sim, de um interesse mútuo entre produtores e distribuidores: aqui, Marisa Lajolo (2007, p. 19) incrementa a discussão sobre o pacto entre escola e literatura e afirma que essa relação, na realidade, se “traduz em um pacto entre produtores e distribuidores”.

Essa é parte de uma espessa raiz histórica, cujas heranças perma-

necem vivas nos ambientes educacionais. Trabalhar a busca historiográfica sobre os fatos é relevante para o professor pós-moderno, porque, para que seja possível trabalhar com a tese da mudança, é necessário entender os caminhos traçados até então. Trabalhar com a leitura no Brasil, conhecendo as suas particularidades, é uma escolha, sendo assim, é um convite para a autorresponsabilidade nas práticas pedagógicas que forem acolhidas. Isso não quer dizer, porém, que o professor deve tomar para si todas as questões incoerentes que permeiam a educação, mas sim, adotar uma postura crítica e responsável nessa dinâmica.

Essa reflexão nasce de elucidações pessoais de textos lidos anteriormente e de um trabalho pedagógico diário, atento e interessado, mas, nenhum texto é inédito. Perceber que o trabalho com a leitura é uma escolha que carrega a necessidade de autorresponsabilidade foi uma percepção que nasceu após o contato com a autora Magda Soares. A professora coloca-nos frente a uma questão imutável: a escolarização (com todas as suas incoerências) é “um processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (p.21). Sendo assim, internalizar a realidade é um passo importante para a elaboração de novos paradigmas que sejam capazes de desafogar a escola de práticas de leitura que não sejam funcionais para os alunos.

### **3. *A promoção do prazer na escola: a mediação do professor no despertar natural para a leitura***

A leitura funcional é a leitura que faz sentido para quem lê, e isso também diz respeito às pessoas que, inclusive, já têm o hábito da leitura como um de seus caminhos para obtenção de prazer. Para o trabalho com pessoas, é necessário que se recordemos, repetidamente, que também todos os envolvidos nesse processo também são pessoas: por isso, por exemplo, durante a elaboração de um repertório literário que busque despertar o interesse dos alunos, é necessário que esse planejamento tenha como um dos pontos essenciais a promoção do prazer. Há prazer naquilo que se fornece aos alunos?

A criação de um repertório para um professor vai muito além de apenas escolher quais literaturas serão trabalhadas em sala de aula; o repertório sequer limita-se às coisas escritas. Da maneira que, neste trabalho, escolhe-se entender, o repertório de um professor diz respeito àquilo que ele determina como fonte de informação, mas também àquilo que ele mesmo consome, à forma como dedica-se à prática e à sua disponibilida-

de e tempo hábil para a autoatualização. Bell Hooks (1994) estuda sobre a relevância de um professor buscar ferramentas diversificadas quando diz que os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente.

Assumir a autorresponsabilidade, portanto, tem a ver também com conhecer-se: saber do que gosta ou não de ler e de onde vem o próprio prazer. Aliás, como o professor seria capaz de fornecer prazer se nem mesmo sente isso? Felizmente, existem infinitas possibilidades de textos que podem interessar àqueles que estão em sala de aula. Dentre essas possibilidades, os professores podem “tentar garantir de ler frequentemente – ou ouvir histórias – que tenham um apelo intrínseco e que despertem a sua atenção naturalmente” (SMITH, 1999, p. 135).

O despertar natural para as histórias é um trabalho árduo, uma vez que, na escola, as atividades têm como proposta final a execução de um trabalho. Esse trabalho funciona como a certificação de que algo está realmente sendo feito: aquilo que se faz em sala precisa ser constantemente afirmado, comprovado. Dessa forma, cabe questionar: para onde vai a naturalidade? Executando mecanicamente as práticas pedagógicas, de que forma se constrói um pensamento autônomo? Em que momento é permitido o vislumbre à vida?

Cabe, aqui, mais uma reflexão em relação à didática que não cede tempo à espontaneidade. No dicionário Houaiss (2001), encontramos a espontaneidade significando aquilo que é natural, sincero e verdadeiro. Para pensar em um trabalho de escolarização genuíno, é necessário lembrar que a aprendizagem é um trabalho a longo prazo, logo, a percepção do sucesso em algo referente ao ensino quase nunca é imediata. Bell Hooks (2017, p. 60), aliás, enriquece, mais uma vez, a ponderação quando diz que “os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo”, dessa forma, é preciso deixar um pouco “de lado essa – necessidade de, grifo meu – afirmação-imediata” (*Ibididem*, p. 60).

As indagações sobre a didática que se escolhe em sala não pretendem excluir a necessidade de elaboração de trabalhos, de planejamentos e de outros distintivos presentes no ambiente escolar, como as próprias avaliações, pelo contrário: servem para fomentar ideias sobre um possível caminho para fazer brotar o interesse pela literatura. Apesar de não

ser uma função exclusiva ao professor, cabe, porém, a ele, a criação da ponte entre o indivíduo com o mundo leitor. Cabe a ele a função de mediador. Porém, essa ponte pode ser elaborada de diversas maneiras e não deve ser apenas função assumida pelo professor de língua. Michèle Petit (2010) corrobora com a ideia da mediação na prática de leitura quando diz:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, ou um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. (PETIT, 2010, p. 48 *apud* LACERDA, 2020, p. 39)

A mediação consciente de um professor nas propostas didáticas de leitura é, portanto, imprescindível. Todos os professores, ainda que sem perceber, são mediadores. A forma como essa mediação tem sido feita pode ser analisada pela ótica que Chevallard (1997 *apud* Délia Lerner, 2007, p. 75) chama de transposição didática. Délia Lerner (2007) propôs-se a pensar sobre a forma como essa transposição é adotada na escola e diz que “as semelhanças com o uso social da leitura são realmente escassas”. Há, por conseguinte, desvios nessa transposição que precisam ser examinados.

A referida transposição didática inadequada pode ser visualizada em tempos de sínteses de obras como solução – exclusiva e funcional – de problemas sociais com a leitura, ou seja, reduzem todo o problema a apenas uma solução. Como justificativa para essa disseminação de leituras sintéticas, encontra-se a ideia de que ler precisa ser apenas interessante e agradável aos jovens brasileiros, subestimando, portanto, a capacidade de descoberta sobre o que se gosta e de ampliação do próprio repertório enunciativo, reflexivo e de contemplação da vida.

Mais uma vez: não se propõem, aqui, medidas extremas e repentinas de mudanças. Não há de se excluir toda e qualquer obra sintética tampouco apenas adotar obras na íntegra, mas sim, buscar o equilíbrio do trabalho com ambas através de escolhas adequadas a cada objetivo que se traça. Todavia, deve-se pensar principalmente sobre o objetivo de cada prática adotada em sala. Deve-se pensar sobre o motivo da escolha pelo trabalho com a leitura, do gosto pela literatura e, também, sobre o significado de literatura na vida dos indivíduos.



#### **4. Afinal, qual é o mesmo o valor da literatura?**

Durante o levantamento de todas as questões até aqui, chega-se à necessidade básica de entendimento acerca da real importância de se fazer o que foi apontado como possibilidade; chega-se, por isso, à necessidade de entender o valor da literatura na vida de um ser humano. Perguntar-se sobre as questões básicas e muitas vezes já adotadas como compreendidas é um exercício valioso na vida de um professor. Retomar as certezas para solidificá-las ou até mesmo refazê-las, se preciso.

Nesse sentido, para além da tomada de didáticas conscientes e responsáveis, é elementar entender (e até elaborar) o sentido real sobre aquilo que se ensina. A literatura faz parte das primeiras experiências de escolarização da criança e, segundo Ana Arlinda de Oliveira (2010, p. 42), “tornam-se significativas por apresentarem duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento”.

O tempo escolar é fragmentado e, por isso, muitas vezes, não consegue dar conta de simular a vida para além dos seus muros, disponibilizando uma falsa vivência do que é a vida lá fora. A literatura, porém, funciona como uma possível viagem para fora do ambiente e todos aqueles que estão envolvidos em uma prática de leitura, como ouvinte ou contador, podem permitir-se vivenciar essa experiência. O trabalho literário é capaz de fazer o que Ligia Cademartori (1986 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 43), certa vez, já pontuou e diz ser “um veículo do patrimônio cultural da humanidade e se caracteriza pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão daquilo que está estabelecido”.

A literatura, ainda segundo Oliveira (2010, p. 46), é a mediadora de um “profundo encontro consigo mesmo”, uma vez que, através dela, reencontramos episódios já vivenciados, somos capazes de reelaborar sentidos e possibilita também que se construam novas lógicas para diferentes temas, a partir do que se lê. Possibilita o que Sisto (2001) denomina como o acordar da imaginação. Sendo assim, quando se nega a tomada de responsabilidade que envolve o trabalho com a leitura, tudo o que foi mencionado anteriormente é negado à criança, ao jovem ou ao aluno, independentemente da faixa etária. Não há como negar o acesso ao autoconhecimento, à sensibilidade, ao uso real da língua e, inclusive, ao conhecimento de aspectos formais de um texto, imprescindíveis ao trabalho de escolarização. Dessa forma, elabora-se um trabalho epilinguístico.

O trabalho epilinguístico, por sua vez, conceitualmente, diz respeito ao trabalho que é feito com a língua que visa buscar o seu contexto

de uso; é um trabalho que entende a língua como um fenômeno social e não estático, que serve apenas para proposições analíticas. Geraldí (1993) corrobora para a discussão e diz que “o trabalho com o conhecimento conceitual sobre o gênero é visto como atividade epilinguística”, porque, considerar a existência de gêneros textuais já é, portanto, entender a necessidade de dar vida ao ensino da língua.

A literatura é, sim, uma ferramenta instrucional. Mas só isso não cabe apenas na existência dessa função. Utilizá-la tão somente como um meio de atingir determinado objetivo pode trazer o risco de não a viver em sua totalidade. Buscamos, nas meditações aqui erigidas, ressaltar que aquilo que é instrucional pode ser desenvolvido espontaneamente pelo toque da fruição, porque o trabalho literário fornece essa possibilidade.

##### **5. “A árvore”: uma leitura de fruição**

Com o presente artigo, pretende-se expor a importância de elaborar um trabalho docente sensível, espontâneo, desautomatizado e sobremaneira funcional. A rotina diária em uma escola, como dito, é fragmentada e o tempo escorre pelas mãos dos professores. Disponibilizar-se para pensar sobre esses pontos é valioso. Pensar sobre aquilo que se faz, diariamente, com a determinação de verificar o que tem funcionado e o que pode ser elaborado de outra forma pode ser uma maneira de conseguir usufruir melhor do tempo que existe. Por conseguinte, o que se propôs dissertar sobre a leitura de fruição passa pela necessidade de abordar os temas pregressos e pela vontade de resgatar e entender, de fato, o que seria a dinâmica do prazer pela leitura em sala de aula. O prazer está ligado à satisfação de uma vontade e, em grande parte das vezes, não há espaço para a vontade na instituição escolar.

Apesar de buscarmos didáticas que se aproximem da naturalidade, isso não quer dizer que elas excluam a necessidade da presença de um professor como a figura que medeia, por exemplo, leituras e direciona discussões. Pelo contrário, o professor é a pessoa, no grupo, que passou pela formação superior (e por tudo que isso envolve) e, por sua vez, administra uma leitura mais madura do texto. Entende-se como leitura madura aquela que sabe interagir ativamente com o texto, perceber as nuances e manifestações possíveis presentes nele e ir direto à “fonte de informações que precisam ser compreendidas” (TERZI, 1995 *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70). Por isso, é indispensável pensar em apresentar uma literatura que o próprio docente já tenha lido e que também nutra

minimamente um interesse por ela.

O prazer, porém, é objeto pessoal: pode ser que o professor consiga direcionar o aluno para senti-lo ou não. Não é possível encaminhar diretamente os alunos para aquilo que se deseja. Mas, é possível traçar caminhos que despertem o interesse por práticas leitoras, porque o interesse é o primeiro passo para o encontro com o prazer. Dentre essas práticas, considera-se útil haver uma seleção de diferentes tipos de gêneros que, devem, inclusive, ser trazidos pelos próprios alunos; dar espaço às rodas de leitura, com as obras escolhidas não só pelo professor, mas também pelas outras pessoas do ambiente; propor dramatizações de literaturas trabalhadas, a fim de unir os aspectos mental e corporal, tão divididos na sociedade ocidental; selecionar textos com qualidade literária; abrir espaço à leitura espontânea: cada um escolhe aquilo que lê – nesse momento, é interessante que o professor também disponha-se à leitura e não aproveite o tempo para corrigir exercícios, atualizar diários, mexer no celular etc.<sup>7</sup>

As poucas referidas práticas pedagógicas elencadas buscam, portanto, o prazer como uma ferramenta que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. A leitura de fruição, por sua vez, diz respeito à leitura que é feita prazerosamente. Pode-se considerar esse tipo de leitura como uma prática instrucional, ainda que não siga o modelo do pragmatismo comum que busca atingir funcionalidades a todo momento. Não estabelecer a literatura sempre como um dever desconstrói a ideia de que ler é cumprir obrigações, nesse sentido, lembra Fernando Pessoa:

Ai que prazer  
Não cumprir um dever,  
Ter um livro para ler  
E não o fazer!  
Ler é maçada.  
Estudar é nada  
O sol doira  
Sem literatura

Além de tudo o que foi compreendido através do curso ministrado pela prof<sup>ª</sup> dr<sup>ª</sup> Maria Teresa Gonçalves Pereira, que também serviu de inspiração para o que se reflete através deste trabalho, o livro “A árvore” também foi apresentado durante um desses encontros. Essa obra é escrita

---

<sup>7</sup> Ao citar essas práticas, pretende-se apenas construir uma demonstração do que entendemos como didáticas que beiram à naturalidade. Acreditamos, porém, que cada professor é capaz de encontrar a sua de acordo com a demanda da turma que tiver em mãos: é uma seleção pessoal e sensível a cada um.

por Bartolomeu de Campos Queirós e é singular desde a primeira à última página, sem excluir as ilustrações pensadas por Mário Cafiero.

Não à toa, existe um relevante número de pesquisas acadêmicas acerca do trabalho de Campos Queirós. O seu trabalho é interessante (não só) para a sala de aula, porque “(...) suas narrativas – de aparente simplicidade – revelam o profundo carinho pelo idioma nacional, principal interlocução de veículo de interlocução autor e leitor” (OLIVEIRA, 2003, p. 14 *apud* FRANCISCO, 2013, p. 20). Somente após a leitura da obra, o desejo de escrever sobre fruição surgiu. As narrativas simples e, simultaneamente, profundas, espelham, de fato, aquilo que a vida parece ser; é uma meditação sobre a vida.

A elaboração desse artigo surgiu simultaneamente à percepção de que a referida obra deveria ser apresentada como fruição. Desfazer a automatização que existe em selecionar a obra para ser trabalhada em sala de aula antes mesmo de entender o porquê dessa escolha é uma prática que pode ser testada. Após essa descoberta, enfim, o livro foi levado a uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro. Há aqui, portanto, naturalmente o trabalho elencado como possibilidade anteriormente: o professor abre-se à possibilidade de obter leituras por prazer, encanta-se e, por fim, repassa adiante. Isso é um movimento natural; uma didática guiada pelo prazer inicialmente sentido pelo próprio docente.

Lélia Parreira Duarte (2012) corrobora com as ideias elencadas até aqui sobre a proposição de literatura em sala de aula com fins formativos. Duarte (*Op. cit.*) coloca como equivocado o uso da obra do autor com fins meramente didáticos, porque a obra deve ser

[...] oportunidade para expressão das perplexidades (da criança) diante das contradições do mundo, com suas verdades/mentiras sempre múltiplas e mutantes. Pois o que o autor deseja é abrir para o leitor, com a chave da dúvida, do estranho e da contradição, do anseio insatisfeito e do lúdico e da criatividade, um espaço de libertação e encantamento, em que a vida do texto pode vencer a morte. Ao tecer suas tramas com o real, o fictício e o imaginário, Bartolomeu deixa fendas entre as palavras, através das quais o leitor fica autorizado a ler o silêncio e a trazer para o texto as suas próprias experiências e esperanças. (DUARTE, 2012, p. 139)

Na literatura, não existem técnicas específicas para o funcionamento da prática de leitura de fruição, mas acreditamos que pode ser pensada através do que propôs Paulo Freire quando mencionou que é necessário refletir sobre a prática com a perspectiva de emergir aí a teoria necessária: sendo assim, tudo aquilo que inspira pode servir de ferramenta analítica àqueles que estão atentos e abertos aos propósitos escolhidos.

A leitura de fruição funciona como ponte para o encontro do aluno com o encantamento provocado pela existência e isso é possibilitar que eles tenham acesso à função poética da vida.

Apesar do título da obra escolhida para análise ser “A árvore”, o livro fala, principalmente, sobre a vida, sobre a força que as naturezas, naturais e humanas, têm. A constituição das metáforas – desde o título – marca a escritura. Isso indica que, para repassar determinado conhecimento sobre algo, não é necessário escolher apenas a via das histórias que trazem lições de morais prontas para degustação. No livro, por exemplo, o autor define o sentimento saudade de maneira incomum, através de um elemento da natureza:

Meu coração assusta quando penso em borboleta com saudade. Se as borboletas não me chegam também fico em estado de saudade. A saudade só é saudade de coisas boas. Não sinto saudade do dia em que encontrei uma asa de borboleta sem corpo (p. 10).

Será que todos os alunos pensarão a borboleta da mesma forma que pensavam antes de esbarrar com esse trecho? Será que eles já haviam pensado nas formas que a saudade assume como sentimento? Será que o próprio professor não alarga a ótica da sensibilidade com esse recorte? A dimensão do encontro consigo mesmo e com as circunstâncias da vida fornecida pela literatura é um processo que não pode deixar de ser vivenciado nos espaços escolares, independentemente da faixa etária do grupo com quem se trabalha. Aliás, como categorizou Antônio Candido (1988), a literatura tem caráter humanizador e essa é, não coincidentemente, a maior função da escola.

## **6. A metáfora e a capacidade para um mundo inventivo, aquele que frui**

Dentre os aspectos que são responsáveis pela escolha da referida obra como *corpus* de análise, a metáfora também foi um dos grandes pontos chave. O livro é, inclusive, um grande exemplo de material para o desenvolvimento do uso da metáfora. Para saber utilizar a linguagem de forma tão natural e, ao mesmo tempo profunda, é necessário que o autor tenha determinada afinidade com a vida, para, assim, ser capaz de reelaborá-la a fim de construir relações tão rebuscadas e sensíveis na confecção de semelhanças entre o dito e o que se deseja dizer. Em “A árvore”, essa dinâmica acontece em muitas partes.

A execução de metáforas acontece, na maioria das vezes, para os

seres humanos, de forma espontânea, e talvez ela exista porque a linguagem literal não seja capaz de compreender e medir tudo aquilo que se deseja expressar. Aristóteles define-a como um enigma velado; por isso, o uso da literatura e da metáfora é potente no que diz respeito ao aprofundamento no que Maria Lilia Simões de Oliveira (2001, p. 80) chama de “jogos semânticos” aos quais somos expostos diariamente. Oliveira diz-nos que

Ao elaborar metáforas – suporte de imagens, sem as quais não apreendemos o mundo – o escritor forma propósitos emotivos, estilísticos; cria em seu discurso o espaço para o mundo do sensível – mundo dos “sonhos” - engendrado na característica estética embutida neste discurso. (OLIVEIRA, 2001, p. 81)

Trabalhar com metáforas é trabalhar com o uso rebuscado da palavra, é não subestimar a capacidade interpretativa e sensitiva do aluno para quem estamos apresentando esse tipo de obra. Há incontáveis criações metafóricas com o intuito de expressar emoções e sensações na supracitada obra. Utilizar o autor em sala é dar vazão à inventividade, que é a base do lúdico no campo da infância. Logo no início do livro, fica-se extasiado pela ilustração, que conversa funcionalmente com a intenção discursiva. Com desenhos minimalistas e coloridos, Mario Cafiero faz um convite para a vontade de folheá-lo antes mesmo da leitura. No início da escrita, encontra-se:

Eu tenho uma árvore. Minha árvore é verde e suporta um mar de folhas. Minha árvore tem uma copa redonda e crespa copiando o mundo. A brisa sopra nas folhas e faz ondas na superfície. O barulho das folhas parece água correndo entre cascalho. Para escutar, é necessário afinar as conchas dos ouvidos. Só as conchas gravam o barulho do mar. A sombra de minha árvore se estica pela sala da minha casa. A sala fica na penumbra. Na penumbra eu penso com mais preguiça (QUEIRÓS, 2018, p. 6)

A metáfora pode ser entendida como um sentido novo criado a algo já conhecido e, para isso, existem diversos recursos. A primeira frase da obra é carregada por diversas impressões interpretativas, aliás, será que em algum momento alguma criança pensou que seria possível ter uma parte da natureza para si? Ou será realmente possível tê-la para si? O que ele quer dizer quando menciona ter algo que, na realidade, sequer pensou que pertencia a alguém? Na composição de quatro palavras, o minimalismo abre brechas possíveis para muitos devaneios interpretativos, é, portanto, o “acordar para a imaginação” (SISTO, 2001).

Há, também, a presença de verbos que extrapolam o seu sentido quando construídos de forma metafórica. Abaixo segue um trecho do li-

vro, que serve apenas como exemplo do poder da linguagem na construção expressiva. Não pretendemos, porém, alongar esse tipo de análise para o presente estudo:

(1) Minha árvore tem uma copa redonda e crespa copiando o mundo;

O verbo destacado dá vida ao sujeito que, por sua vez, é entendido como um ser inanimado, não no sentido de não terem vida – eles têm – mas incapazes de produzir sentidos como o de copiar, porque esse verbo traz consigo significados de movimentos humanos. O ato de dar vida é por si um dos fatores que existem na composição do lúdico, que tem ligação direta com as crianças e a sua capacidade de inventividade. E, como a inventividade não é característica exclusiva às crianças, pode mexer com qualquer tipo de pessoa, não se restringindo, então, à literatura classificada como infantil. Por conseguinte, é o tipo de construção literária que interessa aos objetivos deste artigo.

Aqui, interessa a leitura de fruição; a leitura que tem como base o prazer. A fruição permite que, ao tocar obras como as de Campos Queirós, seja possível alcançar a degustação necessária: da dimensão estética, do alcance à sensibilidade e da semântica, sem a necessidade de exclusão das demandas gramaticais e lexicais necessárias no processo de escolarização. Fruir é marcar encontro com a vida; é permitir-se viver as experiências, dentro e fora da escola, dentro e fora de si.

## **7. Considerações finais**

Verificamos, nesse trabalho, a relevância que a leitura de fruição pode ter na vida daquele que cruza o caminho de um professor que também sente gozo pelo ato de ler. O processo mencionado acontece de forma natural: é imprescindível que o professor sinta essa necessidade de dar a sua espontaneidade nas didáticas adotadas em sala, é imprescindível que o professor se questione – talvez diariamente – sobre o valor da literatura para os seres humanos. Questione-se sobre o seu objetivo dentro daquela função.

Durante toda a construção reflexiva necessária para elaborar o que foi trazido houve uma constatação prática daquilo que se afirmava com tanta veemência durante a escrita do artigo. Como professora e real admiradora de livros, propus-me a praticar o que buscava atingir como ideal através das palavras em uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental, em

uma escola privada no Rio de Janeiro. Sem solicitação de trabalhos comprobatórios ou análises interpretativas, após uma leitura despreziosa em roda, o livro “A árvore” foi enviado para a casa de cada um dos alunos para que ele fosse lido, junto de seus parceiros de família. Dentre os resultados, o questionamento de pais e mães sobre a forma como essa leitura seria cobrada posteriormente demonstrou que as pessoas não estão realmente preparadas para lidar com a leitura de fruição. Não foram ensinadas a degustar obras literárias apenas por degustar. Mas, simultaneamente, também demonstraram encantamento com a narrativa poética elaborada por Campos de Queirós e pela proposição de um tempo dedicado à leitura na rotina familiar.

Todas as propostas pedagógicas que foram apresentadas como possíveis formas de desenvolvimento de um trabalho de fruição foram, então, aplicadas nessa turma. Em diversos momentos, apenas movimentamos para outro ambiente da escola, a fim de termos um novo cenário para meditarmos durante as leituras. Os livros da estante, inclusive, precisaram ser renovados, porque os alunos já haviam rodado por todos eles. Hoje, é comum chegar à sala de aula e encontrar todos com suas obras em mão, sem que seja necessário solicitar quaisquer atividades. Tornou-se comum em nosso ambiente a ocupação da lacuna por um livro (que eles escolhem e solicitam) entre uma atividade e outra.

Dentre todas as positivas e emocionantes mudanças que puderam ser percebidas, houve maior relevância na evolução no que diz respeito ao trato professor-aluno. Quando todos percebemos que compartilhamos uma mesma forma de obtenção de prazer, a forma de expressão entre os pares também se qualificou: somos igualmente seres humanos; igualmente buscamos fontes de prazer. Esse rompimento quase que hierárquico pôde ser alcançado através de um trabalho de fruição.

Pode-se afirmar, portanto, que a leitura de fruição é uma ferramenta de fato funcional para o trabalho com a leitura em sala de aula. Não é necessário, portanto, desfazer a instituição escolar. É preciso repensar a didática adotada para todo e qualquer tipo de trabalho em sala. Pouco a pouco, com a consciência de quem realmente entende que o trabalho de escolarização não pode ser pensado de maneira imediatista.

Bartolomeu Campos de Queirós é, dessa forma, uma leitura valiosa para aquele que busca o contato com uma experiência poética. Obras como a que norteou este artigo alcançam a dimensão estética que está presente em cada indivíduo. Talvez o encontro com a poesia esteja ape-



nas adormecido ou escondido, mas existe. Fruir é característica inerente à existência humana e, para adotar esse trabalho de forma pedagógica, como ensina Jung, é necessário que, o professor, “ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

Espera-se que todo o trabalho propositivo erigido alcance outros professores que sintam o quanto é potente o contato com a literatura em sala de aula. As questões trazidas serão apresentadas na XVI Jornada Nacional de Linguística e Filologia de Língua Portuguesa, 2021, a fim de contribuir ativamente para o encontro de outros indivíduos com o mundo prazeroso que é fornecido pela leitura.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. *A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende*. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino 20 (2010).

CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

DE OLIVEIRA, Ana Arlinda. *O professor como mediador das leituras literárias*. 2010. p. 41 (Coleção Explorando o Ensino)

DE OLIVEIRA, Maria Lilia Simões. A metáfora como leitura na obra de Bartolomeu Campos Queiros. *Soletras*, n. 1, p. 80-88, 2001.

DUARTE, Lélia Parreira. Silêncio e comunicação: a literatura de Bartolomeu Campos de Queirós. *Verbum Analecta Neolatina*, v. 13, n. 1, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-103

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HOOKE, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

LACERDA, Felipe. *Literatura infantojuvenil: metalinguagem, intergene-*

ricidade e formação do leitor proficiente. Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2020.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *A árvore. Ilustração de Mário Cafiero*. 4. ed., São Paulo: Global, 2018.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda *et al.* *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.