

O CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO NA BNCC E A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho SANTOS¹
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
srj.carv.s@gmail.com

RESUMO: Este artigo focaliza o campo artístico-literário voltado para o ensino médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de refletir teoricamente sobre a formação de leitores críticos a partir dos textos literários, bem como sobre a mediação docente com a literatura no ambiente escolar. Observa-se, portanto, que a consolidação das linguagens e das artes como elementos substanciais de ensino-aprendizagem na educação básica é uma premissa interseccional entre o direito de se ter acesso a uma escola plural e democrática e o dever do Estado para com a efetivação de políticas públicas que garantam à população um sistema educacional equitativo, bem estruturado e com escolas equipadas e professores valorizados. Além disso, destaca-se que as discussões e postulações gerais do campo supramencionado da BNCC avançam na discussão referente às práticas de leitura literária no ensino médio em diálogo com os chamados multiletramentos. Conclui-se ainda que o mais coerente, baseando-se nas teorizações de Barthes (2013) e de Perrone-Moisés (2013), é pensar a relação entre leitura de literatura e fruição, sendo esta última vivenciada de modo único por cada leitor, que, diante do texto literário, experimenta o deleite e, ao mesmo tempo, permite-se vacilar, refletir e se emocionar, por meio de indagações e sensações despertadas durante a leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Campo artístico-literário. Letramentos. BNCC.

THE ARTISTIC-LITERARY FIELD AT BNCC AND THE FORMATION OF/THE READER/A OF LITERATURE IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This article watches the artistic-literary segment for high school, of the National Common Curricular Base (BNCC), with the purpose of reflecting theoretically on the formation of critical readers from literary texts, as well as on the teacher mediation with literature in school space. It is observed, therefore, that the consolidation of languages and the arts as substantial elements of teaching and learning in basic education is an intersectional premise between the right to have access to a plural and democratic school and the duty of governments to make public policies that guarantee for the population an equitable, well-structured educational system with equipped schools and well-paid teachers. In addition, this article denotes that the general discussions and postulations of the aforementioned segment of the BNCC advance in the discussion regarding literary reading practices in high school in dialogue with multiliteracies. This text also concluded that the most coherent, based on the theories of Barthes (2013) and Perrone-Moisés (2013), is to think about the relationship between reading literature and enjoyment. The latter is experienced in a unique way by each reader, who, before the literary text, experiences the delight and, at the same time, hesitates, thinks, and gets emotional through questions and sensations aroused during the reading.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutorando em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp). Professor efetivo de literaturas de língua portuguesa do Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Tianguá.

KEYWORDS: Literature. Artistic-literary segment. Literacies. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A homologação definitiva da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC ou Base) aparece em 2018, em um contexto de conturbadas mudanças políticas e sociais no Brasil, mais especificamente durante o governo do ex-presidente Michel Temer, que assume o poder logo após a deposição – via *impeachment* ou “golpe parlamentar-midiático” (sobre o qual já não restam dúvidas) – da então presidenta reeleita Dilma Rousseff.

De lá até aqui, esse documento – que, como o nome já pressupõe, lança fundamentos basilares para a reformulação dos currículos nas redes municipal, estadual e particular em todo o país – tem sido alvo de constantes análises e discussões, levantando, em vários momentos, muitas críticas e poucas menções elogiosas.

No escopo deste artigo, de saída, alertamos não haver a pretensão de uma análise detalhada de alguns dos inúmeros aspectos contidos na Base. Nosso objetivo é elencar e discutir determinados tópicos do *Campo artístico-literário* para o ensino médio, isto é, lançar um olhar reflexivo sobre algumas propostas da BNCC no que se refere ao ensino de literatura, notadamente no que se refere à leitura do texto literário. O campo mencionado está na área de *Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa)*. A partir disso, realizamos ainda um diálogo teórico acerca da formação de leitores – no que tange, mais especificamente, ao letramento literário e à fruição pela leitura literária.

No documento, toda a seção voltada para a última etapa da educação básica está organizada, na subárea de Língua Portuguesa, a partir das sete “Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 490), as quais se estruturam por meio dos seguintes campos: *campo da vida pessoal*; *campo artístico-literário*; *campo das práticas de estudo e pesquisa*; *campo jornalístico-midiático*; *campo de*

atuação na vida pública. A Base percebe a etapa do ensino médio muito na esteira de expressões bastante caras às suas proposições, tais como “escola que acolhe as juventudes”, “educação integral”, “projeto de vida” e “protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018, p. 464).

Concordando, pois, com a visão introdutória da BNCC sobre a importância do ensino médio na vida dos jovens, refletimos, assim, sobre duas escolas, dois padrões arquetípicos, rotulando-os aqui de *escola do atraso* e de *escola de que precisamos*.

Na *escola do atraso*, acreditava-se (ou ainda se acredita?) que, pela coerção de forças, os sujeitos (bastante *assujeitados*) se conformariam a decisões externas, e nisso se encerrariam os problemas; acreditava-se que as leituras deveriam ser “obrigatórias”, e, dessa forma, ninguém discutiria escolhas diferentes; acreditava-se que, quando se tratasse de língua e leitura, havia sempre um lado errado e outro correto, assim como havia uma turma merecedora de prestígio e outra a qual não sobrava nada além de desprezo; acreditava-se na “transmissão” imediata de “conhecimentos”, sem a necessidade de contestar a sua pertinência ou relevância. Espera-se que essa escola tenha ficado no passado, como supõem os verbos referidos a ela.

A *escola de que precisamos* ganha essa rotulação em nossa análise não porque indique que todas as instituições escolares devam ser iguais. Usamos a expressão *de que precisamos* para demonstrar que, por motivos justos, prezam-se estes aspectos: ao contrário de sua oposta, a escola (com todos os seus profissionais educadores e administradores, seu corpo de estudantes e comunidade) que pretenda ser uma instituição *do seu tempo e da sua comunidade*, não apenas moderna, mas atenta e preocupada com o que acontece à sua volta, jamais deve estar alheia às suas demandas sociais e culturais. Nessa escola, a leitura é encarada sob o enfoque da amplitude e da multiplicidade de escolhas; a língua é percebida como atividade mutável e ilimitada, com a qual é sempre possível construir sentido e significado; o conhecimento é uma construção dialética e só se faz entre seres pensantes e

críticos (FREIRE, 2015); as verdades são provisórias e passíveis de contestação e dúvida. Nesse espaço, enfim, antes de cobrar e julgar, é preciso incentivar e garantir a presença de vozes múltiplas e dissonantes.

Portanto, ao opor esses dois “modelos”, defendemos que a melhor alternativa é a segundo, aonde aportam os anseios humanos inarredáveis na conjuntura social. É nessa escola que ganham espaço novas ideias e ideais; é nela também onde os desafios mais audaciosos encontram fertilidade e autonomia. E um dos maiores, entre eles, não cansa de nos acenar – e o faz por meio de questionamentos: como contribuir para que o educando seja um leitor crítico a partir do trabalho com os textos literários? Como conquistar o leitor para essa leitura específica, sem que ela seja uma imposição ou um enfado?

A BNCC, por sua vez, pode ser posta em diálogo com essas indagações, já que se trata de um documento eivado de fundamentações e alternativas metodológicas atuais com enfoque no trabalho didático. Assim, a primeira pergunta exige uma reflexão direcionada para a permanência do leitor no território da literatura: é mesmo imprescindível que isso aconteça? Por que se deveria procurar formar um leitor crítico a partir de textos literários? O que a leitura do texto literário propicia em termos do desenvolvimento da criticidade? Tentaremos sugerir algumas respostas adiante, mas, de saída, é preciso reconhecer que, para a existência de leitores a partir do âmbito escolar, é importante que os discentes sejam motivados e convidados a acessarem esse universo e nele encontrarem algum sentido. Por seu turno, uma saída para a segunda pergunta será garantia para a primeira: a vivência do leitor e o incremento de suas competências dependerão de muitos fatores conjugados (nada é imediato ou automático, nada é responsabilidade *exclusiva* do professor) – e, sem dúvida, um deles se refere à temática aqui abordada: *a formação de leitores e o letramento literário*.

2 LEITORES(AS) JOVENS E LITERATURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Gostaríamos de iniciar esta discussão com uma pergunta: qual é o espaço da literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Ao contrário do que já havia sido proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), publicadas em 2008, essa área do saber, da produção artística e do conhecimento, está incluída na Base na subárea Língua Portuguesa (que se inicia a partir da página 498, na seção de Linguagens e suas Tecnologias). Isto é, se nas OCNEM encontramos o que se chama “Conhecimentos de Literatura”, na BNCC, já não há essa denominação, que, desta feita, apenas poderá ser vislumbrado nas breves considerações do que agora se transformou em *Campo artístico-literário*. Nisso, portanto, reside uma dupla chave: se, de um lado, percebe-se a literatura num contexto e conjunto mais amplo de manifestações artísticas e culturais (como o próprio nome “campo” sugere), de outro, o potencial substantivo dessa arte, ou seja, a sua autonomia (no sentido de sua constituição histórica, social e ideológica) parece ter sido enfraquecida. A seguir, comentamos sobre a presença da literatura nas OCNEM.

A elaboração desse texto – que, na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, teve como responsável por coordenação e editoria de texto Lúcia Helena Lodi – assumiu, como princípio, discussões com professores, alunos, comunidades acadêmicas e representantes técnicos dos Sistemas Estaduais de Educação. Em “Carta ao Professor”, logo nas páginas de abertura, salienta-se que o foco da publicação não é servir como cartilha ou manual a ser seguido à risca, mas como o resultado de reflexões conjuntas a serem utilizadas em apoio ao desenvolvimento das atividades de aprendizagem.

Destacam-se, ainda, nas referidas *Orientações...*, três quesitos relativamente controversos quanto ao ensino tradicional da literatura: I) O primeiro deles é uma distorção: ocorre quando os professores, esquecendo-se das especificidades necessárias ao texto literário, deixam que o interlocutor (o aluno), a partir de juízos de valor pouco rigorosos ou

ingênuos, considere ou desconsidere um texto como literário; II) O segundo é a ênfase demasiada na história da literatura, claramente contestada nas OCNEM: retomando justificativas apresentadas pelos PCNs (BRASIL, 1999), fica evidente um dos riscos possíveis de tal abordagem, isto é, excluir o real contato com o texto por meio de análises diversas e priorizar apenas os nomes dos autores, a que momentos pertenceram e quais as características de ambos; III) O terceiro aspecto é sobre a *fruição estética*: adverte-se que promovê-la não se trata, como fizeram pensar os PCN+, de reduzi-la ao “divertimento” e à “atividade lúdica”. Tendo em vista a densidade do termo *fruição*, não se deve simplificá-lo tanto, embora seja importante notar que ele dialoga com os *sentidos* e com o *intelecto*: cada leitor, diante de um texto, experimenta o texto de modo único.

Por sua vez, a BNCC parece atualizar esses três direcionamentos, deslocando o enfoque para um sentido mais prático e metodológico, sempre em diálogo com as múltiplas linguagens e as tecnologias da informação e da comunicação. No entanto, é preciso considerar a diferente natureza dos documentos: a Base é mais específica e define as aprendizagens obrigatórias; já as OCNEM, que não têm caráter mandatório, tecem considerações de ordem teórica e metodológica.

Apesar das muitas críticas já feitas à BNCC, várias delas centradas na “ideia de igualdade que subjaz ao documento”, e de que seria “inaceitável uniformizar saberes num país em que grande parte da população ainda passa fome e não pode optar pela escola em detrimento do trabalho” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 154-155), também nos perguntamos: seria coerente deixar cada rede (municipal, estadual e particular) ensinar o que entende que deva ser ensinado? Isso não promoveria saberes mais valorizados socialmente às chamadas elites, destinadas a ocupar cargos de chefia, relegando saberes mais utilitários para a população economicamente desfavorecida? Não se estaria gerando mais desigualdade? A esse respeito, muito do que vários autores reivindicam deve, claro, ser atendido por

planejamentos, políticas de redistribuição de renda e políticas públicas, o que extrapola o âmbito do currículo. Além disso, a BNCC determina aprendizagens relativas a 60% dos currículos; os outros 40% podem dizer respeito a aprendizagens que considerem as diversidades locais, regionais etc.

Diante disso, cumpre notar, agora em sentido mais estrito, o avanço do documento no que concerne a propostas de ensino-aprendizagem pertinentes às pesquisas recentes em Linguística Aplicada, como no caso de atividades com linguagens diversas envolvendo os *novos e multiletramentos*², observados, entre outros itens, na habilidade 14, voltada à competência 1 nas três séries do ensino médio:

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação. (BRASIL, 2018, p. 508).

Ações como essas acabaram por se tornar inevitáveis do ponto de vista pedagógico porque, como atestam Rojo e Barbosa (2015), vivemos a era da *hipermodernidade*, fortemente marcada pela tecnologia digital, pelo uso cotidiano e nas mais variadas esferas das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), pela fluidez e provisoriedade nas relações sociais, interpessoais e políticas, pelo desenvolvimento cada vez mais acelerado de processos técnicos e tecnológicos, pela multiplicidade de saberes e urgências que se impõem na pauta do dia a cada usuário da(s) língua(gens).

² A articulação entre uma ampla diversidade de linguagens e o ensino de língua portuguesa conduziu o desdobramento do que há alguns anos tem sido foco de vários debates e pesquisas, adquirindo a acepção de *multiletramento*. O termo vem do inglês (*Multiliteracy*) e foi cunhado na década de 1990 por um grupo de pesquisadores de Nova Londres, EUA (New London Group), imbuídos no desenvolvimento de uma nova pedagogia da alfabetização. Assim, ao se pensar em novos e multiletramentos, reconhece-se a necessidade de se ensinar e aprender para muito além do “letramento da letra”.

Ainda conforme as autoras:

Na hipermodernidade, os grandes projetos coletivos não têm mais lugar. Os partidos políticos, sindicatos e associações, formas de mobilização bastante influentes no século anterior, vêm perdendo sensivelmente a sua influência e capacidade de mobilização das pessoas. As grandes ideologias também perderam sua legitimidade e força de convergência de pessoas em torno de um projeto maior, parecendo haver somente iniciativas isoladas de reestabelecer vínculos e de valorizar o coletivo quando grandes desafios ou problemas específicos se colocam. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 117-118).

No contexto descrito, a leitura literária adquire relevância porque se trata de uma forma discursiva eivada de flutuações de sentido e de interpretação; trata-se ainda de uma linguagem artística marcada pelas possibilidades de reconstrução e reinterpretação da realidade e por um movimento de reflexão que põe em diálogo o humano e suas representações contraditórias em diferentes gêneros textuais e discursivos. Na literatura, nada é neutro nem, tampouco, gratuito, ou seja, os problemas de ordem social e individual estão sempre colocados; os sentimentos e as emoções humanas estão lançados na cena, e assim requerem do leitor que pense, repense e se posicione.

Além disso, a relação entre literatura e os novos e multiletramentos se estabelece por meio de recriações em diferentes e inusitados usos da linguagem, que se transmuta em gêneros hipertextuais; em diferentes gêneros multimodais no âmbito literário; no já consagrado trabalho com versões e adaptações envolvendo diferentes linguagens e mídias. Tudo isso considerando uma diversidade cultural (e de vozes, em geral, apagadas e silenciadas). Há também que considerar as repercussões possíveis da leitura que aparecem nas habilidades 53 e 54, que versam, respectivamente, sobre a produção de “apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, *fanzines*, *e-zines* etc.)” e dizem respeito ainda à criação de “obras autorais, em diferentes gêneros e mídias [...], e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*,

fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário” (BRASIL, 2018, p. 526, grifos nossos).

Há um item do campo artístico-literário que tenta levar adiante a necessidade de se trabalhar com linguagens historicamente marcadas pela exclusão – um avanço observado na BNCC:

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BRASIL, 2018, p. 526).

Desde a tenra idade, os seres humanos, à medida que tecem relações sociais, passam a ter contato, seja mais direta, seja mais indiretamente, com os conteúdos nascidos das possibilidades imaginativas e de organização especial da linguagem. Assim, de acordo com Candido (2011), as cantigas de ninar, que na infância nos embalavam; os causos que, nos rincões mais distantes do país, ainda hoje compõem as noites de tantos sertanejos sob a luz da lua e das pequenas estrelas; as invencionices infantis ou adultas de toda natureza que povoam o imaginário e a vontade de traduzir em histórias os sonhos e os desejos recônditos; até mesmo esses sonhos que, por baixo das camadas do sono reparador, afloram no inconsciente, revelando o inimaginável, o assustador ou o desejável, entre outros exemplos, são, em larga escala, fatores que nos levam a assumir a presença do sonho, da fantasia, dos conteúdos literários em nossas vidas, ao longo do tempo e da nossa trajetória como sujeitos protagonistas da linguagem.

Todos esses indicativos mostram-nos o quanto a literatura é uma construção da individualidade humana, com o poder de se tornar ainda mais que isso, pois o seu caráter universal é receptáculo da matéria de vida mais densa, sutil e comum a todos os seres humanos; a sua seiva reside nas forças contrastantes e coesivas que possui, até mesmo para

reforçar em nós a certeza de que somos apenas humanos, frágeis e assustados, capazes do grandioso e do belo, perseguindo a miragem da felicidade ambicionada. Por isso, inclusive, Barthes (2013, p. 18-19) chega a dizer, pungentemente, “se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”.

Assim, podemos nos perguntar: se à literatura (em toda a sua dinâmica e conjuntura artística) cabe um papel fortemente assinalado pelo poder de unificação e problematização de tantos aspectos da vida humana e social, se, a princípio, a sua presença é tão forte e diluída no cotidiano dos indivíduos, por que, ao “chegar à escola”, constituindo-se como objeto de ensino-aprendizagem, ela suscita inúmeros debates (às vezes, polêmicas)? Quais marcas possui esse elemento do currículo escolar e suas possibilidades de trabalho, que levam escritores, professores, teóricos e pesquisadores a produzirem livros, textos, eventos acadêmicos etc., cujo foco tem sido, entre outros, discutir como e por que ensinar literatura, como e por que levar o texto para ser lido e explorado?

Poderíamos apontar, inicialmente, um dos aspectos mais cruciais dessa questão: quanto mais diversidade houver, mais controvérsias haverá, por conseguinte, maior complexidade também. “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa”, adverte Barthes (2013, p. 19). De nossa parte, quando tratamos da literatura na escola, estamos a falar de algo que precisará se traduzir em atividades sistematizadas, porque lidamos com uma variedade e diversidade imensas: aqui, o contato com os conteúdos literários já não se dará mais da maneira comum e cotidiana com a qual os sujeitos estavam acostumados. Será preciso trabalhar com livros, leituras, leitores, uma gama de produções multissemióticas em situações didáticas específicas; será preciso estimular, envolver, motivar, aplicar, explicar, dialogar, avaliar, recomeçar.

Diante disso, a leitura de um material físico, escrito, imagético (impresso ou não) exige diferentes habilidades: a facilidade com que escutamos uma cantiga poética, ou assistimos a um filme e a uma novela, ou simplesmente escutamos alguém nos contar uma história, desaparece (em maior ou menor medida), em comparação a uma página, *real ou virtual*, a ser desvendada pelo olhar leitor. E quando se colocam os quesitos: *o que se ganha com as leituras e o que ler*, tem-se, então, outra face da problemática. Por essas e outras razões, produz-se tanto sobre a temática da leitura literária e seus enfoques e resultados e, por isso, se dispensa tempo e atenção a essa abordagem, na tentativa de se compreender as difíceis relações que se tecem em torno dela, no intuito de potencializar e realinhar as práticas.

3 LEITURA E FRUIÇÃO LITERÁRIA: REFLEXÕES

A questão do *prazer na leitura* – ou da *fruição*, como alguns preferem – é bastante debatida. De nossa parte, porém, não podemos cair no reducionismo de limitar a leitura literária a esse fator, pois, pela leitura do texto literário, temos a chance de *sair de nós mesmos* em uma direção (inter)subjetiva em torno de vidas reinventadas que nos levam a passar em revista a nossa própria vida.

A arte literária, por meio de seus variados gêneros, nos conduz à percepção daquilo que, muitas vezes – sem eles – não seríamos capazes de enxergar. Por isso também é que insistimos na relação entre a leitura literária e o desenvolvimento da criticidade, tal como referido na introdução deste texto. Assim, quando lemos um conto, uma crônica, um poema, uma epopeia, um romance, o que vamos pensar e sentir a partir de tudo o que está no texto, em sua construção formal e no aspecto temático representado, poderá marcar decisivamente nossa história de vida como leitores e, eventualmente, a nossa vida mais íntima e pessoal.

Na BNCC, nota-se também um direcionamento voltado muito fortemente para a formação dos leitores no processo de interação com os textos literários, nisso incluído, de modo marcante, o tema da fruição. Nesse aspecto, torna-se relevante destacar a seguinte habilidade, igualmente contida no campo artístico-literário:

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BRASIL, 2018, p. 525).

Desse modo, é necessário destacar a importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais/discursivos e literários, sempre atentando para os efeitos de sentido que tais textos podem destravar nos leitores a partir de discussões e atividades que tenham sempre a sua centralidade no texto literário.

Nesse sentido, gostaríamos de propor uma breve reflexão sobre o tão propalado prazer ou fruição (os dois termos adquirem sentidos diferentes no âmbito da teoria literária), sempre que se coloca a questão da leitura de literatura. Inicialmente, contudo, é preciso ressaltar que o texto literário não deve jamais limitar-se a esse efeito, muitas vezes mal compreendido. Além disso, como sabemos, a literatura promove a criticidade e a ampliação da visão de mundo, por exemplo – sem que para isso haja, necessariamente, o que se chama de *leitura prazerosa*.

A preocupação em não reduzir a leitura literária aos conceitos de prazer e/ou fruição perpassa inevitavelmente uma providência a ser tomada no plano da conceituação, isto é, trata-se de diferenciar conceitos imbricados nessa problemática - um dado muito complexo e passível de interpretações até controversas, a depender de quem o discute, e da maneira como se discute. Para evitar teorização demasiada e o risco de cair no comum engano que confunde conceitos, optamos por nos apropriar da coerente acepção encontrada em Perrone-

Moisés (2013), quando a autora, num posfácio, ao explicar as razões de algumas escolhas efetuadas no plano da tradução da *Aula*, de Barthes (2013), diferencia os três termos fundamentais envolvidos no tema em análise. São eles: *jouissance*, *prazer* e *fruição*.

A pesquisadora examina:

A *jouissance* barthesiana é um conceito vindo diretamente da psicanálise (via Lacan) onde está diretamente afeto à *libido*. Palavra propriamente libidinal, a *jouissance* é o gozo, no sentido sexual do termo, sentido este que é aqui metafórico. [...]

O *plaisir* é o que nos dá a velha literatura; a *jouissance* é aquilo que nos arrebatava e sacode, na escritura. No *plaisir* (prazer), o sujeito é dono de si e de seu deleite; na *jouissance* (gozo, e não *fruição*), o sujeito vacila, experimenta a si próprio como *falha*, *falta de ser*. [...]

Na verdade, a palavra *fruição* (que não tem correspondente etimológica em francês), é intermediária, indecisa entre *prazer* e *gozo*, mas certamente mais próxima das conotações de *plaisir* do que das de *jouissance*. (PERRONE-MOISÉS, 2013, p. 94-96, grifos da autora).

Toda a obra de Barthes é permeada pelo conceito de *jouissance*, que tem o sentido de “gozo metafórico” e conota uma espécie de ápice, de clímax possível e inteiramente subjetivo que o leitor é capaz de atingir e experimentar quando diante de uma produção literária; diferenciando-se, porém, desse viés, está o *plaisir* (*prazer*, em francês), também muito empregado por Roland Barthes, mas sempre apontando para a sensação de deleite controlado e, por isso, mais consciente, por assim dizer, do que o *gozo/jouissance*.

Já a *fruição*, de modo análogo, não é utilizada pelo autor, justamente por não encontrar equivalente na língua em que ele escreve, o francês. Contudo, optamos por nos reportar a ela com frequência pelo motivo antecipado na tradução interpretativa de Perrone-Moisés. O caráter “indeciso” da palavra (como que tomando um pouco dos sentidos expressos pelas outras duas), bem como a sua localização a meio caminho, mais próxima de *prazer*, deixam-nos à vontade para a empregarmos, considerando os propósitos estabelecidos neste trabalho. Além, é claro, da origem etimológica do vocábulo em nossa língua: “do latim *fruere*, desfrutar, estar de posse de, gozar” (CUNHA, 2010, p. 370), que nos autoriza a reafirmar a adequação de seu uso neste contexto.

Assim, a importância de nos dedicarmos ao “princípio da fruição deriva de que, sem um engajamento real dos alunos na leitura e na produção de textos, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão formar-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola” (SIMÕES *et al*, 2012, p. 45). Partimos do ponto de vista de que a vivência da linguagem, das linguagens, materializadas nas formas de expressão mais criativas, é a grande responsável pelo alargamento e pelo enriquecimento das experiências entre texto e leitor, pois, da relação mediada por esses dois componentes, deve resultar produtividade e criatividade. E, quando mencionamos especificamente a leitura de caráter literário, não significa que engrandecer a experiência leitora dependa apenas dela (pois a diversidade textual existente é vasta e merece ser objeto de aprendizagem), mas, uma vez enfocando-a, igualmente dispendemos vigilância à questão que, de algum modo, suscita a discussão que ora tecemos: *há prazer em ler? E como isso se estabelece no contexto da mediação literária?*

Isso é cada leitor e cada leitora que poderá responder, quando diante dessa atividade criativa – a leitura – e sempre que instigado a pensar e dizer sobre o texto que leu e compreendeu. Adotamos, pois, um posicionamento que se dirige ao letramento literário, o qual pode ser compreendido, como orienta Cosson (2009), pela ampliação das potencialidades com a leitura do texto literário que se abre para outros textos – literários ou não –, bem como para outras linguagens e produções multissemióticas.

Segundo o autor:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo [...]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2009, p. 17).

É por esse caminho que se consolida não somente o letramento, mas o letramento literário. Se aquele compreende as variadas formas por meio das quais os falantes e escreventes se relacionam com a escrita no cotidiano, este último envolve a participação crítica e criativa dos leitores com o que leem, ampliando os sentidos dessas leituras para além do código escrito, de modo a serem capazes de relacionar a *experiência da leitura literária* com outras artes – o cinema, a pintura, a escultura, as novas tecnologias da informação e da comunicação. Desse modo, a reflexão sobre literatura e ensino implica a ampliação de *práticas e percepções* sobre e com a leitura, tendo os textos literários como ponto de partida e/ou de chegada.

4 LEITURAS CANÔNICAS: RELAÇÕES COM O ENSINO

A partir de agora, elencamos algumas considerações teórico-reflexivas sobre como se dão ou se percebem certas escolhas e sugestões do que apresentar para ser lido a partir da escola. Para tanto, o plano de fundo é a relação entre esse aspecto e formas canônicas e tradicionais de considerar a literariedade de um texto.

Uma das temáticas mais polêmicas e controversas no terreno do ensino de literatura diz respeito às escolhas do que levar (em termos de obras) à sala de aula para os alunos e do que valorizar quando em situações que os estimulem a ler. Assim é que se contrapõem, por exemplo, a questão do que faz uma obra ser ou não ser literária, e, nessa linha, o que propor como leitura: se o canônico ou o não canônico. Isto é, se devemos continuar (super)valorizando produções literárias já consagradas e cristalizadas como de “alta qualidade” pela crítica literária, pela universidade, pelas editoras de prestígio, pela grande mídia etc., ou se, ao contrário, abrir espaço para outras e diversificadas formas literárias historicamente desvalorizadas, mas hoje bastante difundidas e com imensa relevância,

sobretudo no interior das comunidades onde nasceram. Já comentamos, mais acima, que a Base oferece abertura para essas outras formas e manifestações literárias.

No que se refere ao cânone, o pouco de referência que há na BNCC está na apresentação do campo artístico-literário, à página 523, e nos parâmetros para organização curricular, à página 524. Já na habilidade a seguir, o foco não é exatamente o cânone; nela, a leitura do cânone está também “a serviço” da análise de rupturas e permanências do processo de constituição da literatura brasileira, a fim de perceber exatamente a historicidade dos procedimentos estéticos. Vejamos:

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (BRASIL, 2018, p. 525).

O que, na visão da Base, entende-se por “obras fundamentais do cânone ocidental”? Trata-se, indubitavelmente, dos textos mais celebrados e conhecidos como “alta literatura”, e, sem dúvida, pertencentes ao quadro cultural dos países ocidentais e de maioria branca. Como sabemos, muitos dos que advogam a “leitura obrigatória” dessas obras ditas canônicas e tidas como “clássicos universais” não raro as associam ao suposto prazer na leitura – estando incluída, de certo modo, a questão do belo e, por extensão, da *qualidade estética*.

O tema é demasiado complexo e requer de quem se propõe a discuti-lo uma boa dose de atenção e cuidado. Não é nosso propósito aprofundá-lo, mas percorreremos, por um instante, a sua gênese, lançando um olhar analítico sobre dois itens fundamentais: a noção de *literariedade na obra de arte* e a *própria obra como portadora do elemento estético (o belo) perante a formação do leitor*. Polêmicas à parte, é relevante cotejar os posicionamentos mais pertinentes e assumir uma visão coerente com os objetivos de ensino a que nos propomos alcançar, longe de preconceitos e decisões estanques.

Antes de tudo, nosso interesse diante daquilo que lemos varia de acordo com nossas vontades, vivências, preferências e emoções as mais diversas. Além disso, a consequente valorização dos textos literários é igualmente variável e flexível, e para isso concorrem “a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (ABREU, 2006, p. 59). Por isso, a *literariedade* (isto é, a dimensão basilar que inscreve uma produção textual no rol da literatura) não reside no texto em si. Em vez disso, é um elemento que dialoga com as visões (prévias e pessoais) responsáveis pela definição das diversas maneiras como o texto pode ser lido ao longo do tempo: se, por exemplo, alguém lê um poema como sendo de autoria de um célebre escritor (ainda que não o seja), certamente isso influirá na percepção que o leitor passa a ter sobre a leitura do conto.

Mas, infelizmente, nossas instituições *avaliadoras* e *balizadoras* parecem não saber, não lembrar ou simplesmente ignorar essa realidade, pois, como nos alerta Abreu (2006),

estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno da obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado *literário*. Mas esses elementos não bastam. A *literariedade* vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor. (ABREU, 2006, p. 41).

Esse ponto levantado por Abreu é um dos mais decisivos, pois tem a ver com o peso da tradição literária e suas influências na escola, com os juízos de valor que se estabelecem ao longo do tempo sobre textos reconhecidos pela *crítica* como de alto valor, com a opinião que esses mesmos críticos perfazem acerca de outros autores cujas produções, tradicionalmente, não gozam do mesmo reconhecimento.

Portanto, ao afirmar que a *literariedade* inclui em seu escopo uma série de fatores que se justificam para além da linguagem verbal e do próprio texto, estamos, ao mesmo tempo, desafiando o que os pesquisadores dessa área costumam chamar de *instituições*

legitimadoras. Elas são, em outras palavras, a própria escola, críticos literários, professores universitários, escritores, jornais e revistas especializados, editoras, teóricos e leitores, ambos de natureza diversa que, valendo-se de seu papel e prestígio, além do trabalho que ocupam, exercem a voz de autoridade para nos dizer o que merece ser lido (por seu caráter realmente literário) e o que merece ser descartado (levando-se em conta a “baixa qualidade” do que foi produzido).

É óbvio que, ante essa dicotomia, não pretendemos enxergar tudo com as mesmas lentes e dissolver quaisquer critérios de análise observadora e crítica: todos os textos, literários ou não, devem ser lidos e apreciados com proficiência, a qual consiste, entre outras habilidades, na de realizar comparações, desvendar as entrelinhas disfarçadas, dizer em que está a mestria do texto ou sua mediocridade. Seria uma incongruência sem tamanho se, por excesso de suposta atitude ingênua, descuidássemos dos *critérios* de apreciação do texto, em uma leitura equivocada da defesa de Abreu. Nosso posicionamento, então, afina-se com o da autora no momento precioso em que ela configura os *limites da literariedade*.

Ao discutir sobre questão dessa natureza, nosso foco é repensar a relação do cânone com a escola e com as escolhas/imposições de leitura efetuadas. Diante disso, cada um escolhe uma forma de agir: a nossa, como professores e profissionais cujo papel é ajudar a fazer do estudante um leitor, deve considerar que, de alguma forma, o gosto das pessoas varia conforme o tempo em que se vive, a visão construída sobre a literatura, a (pre)disposição para sentir e compreender um texto, a maneira como um escritor comunica suas impressões sobre o mundo e as expectativas que o leitor mantém e alimenta em relação às leituras realizadas.

Logo, trata-se de algo bem mais importante do que dizer “isto serve, isto não serve”, “isso é bom, aquilo não é”, porque, afinal, em termos de arte e de cultura, o que foi considerado ruim tempos atrás, atualmente pode ser considerado de altíssimo nível; o que,

nos dias atuais, para uma certa camada, não vale nada, amanhã poderá valer. Em matéria de arte e cultura, os julgamentos de valor são tênues e delicados, por isso não podemos nos revestir do papel de juízes severos, mas usar a capa do bom senso e da postura crítica, para saber dizer o que é melhor e necessário *hoje*.

Na BNCC, além de se tecerem as proposições já esperadas em torno do ensino da leitura literária, também se observa uma certa preocupação com as possibilidades de criação literária por parte dos estudantes, como se vê a seguir:

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclips etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BRASIL, 2018, p. 526).

Desse modo, nossa postura em sala de aula e na companhia de nossos alunos deve ser como a daquele que auxiliará o educando a dar maiores e mais significativos passos no decorrer da jornada da aprendizagem. Assim, mais importante do que apontar e exigir que se opte por determinado roteiro, é melhor que haja disposição para, como quem está em um passeio, e em conversa franca, decidir, em consenso, quais lugares visitar, de quem se acompanhar nesse trajeto, quanto tempo passar nele, o que levar na bagagem, o que comprar ou ignorar, quais as melhores paisagens a serem contempladas, quais os melhores programas a realizar e com quem, por que decidir seguir na viagem ou interrompê-la e voltar para casa. Em sentido metafórico, assim pode ser revista a parceria a ser perseguida pelo professor e seus educandos no que se refere à caminhada com a leitura.

Desta feita, no quesito preferências leitoras, encontramos a seguinte habilidade descrita na Base:

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (BRASIL, 2018, p. 525).

Quando lemos um texto literário, mesmo se ele for o mais preterido pela crítica, deparamos, desde o início, com um produto da imaginação de um autor, cuja maneira peculiar e simbólica de se apropriar do real é uma das principais batutas na definição do teor qualitativo do componente literário. Tal componente, ao ser desbravado, não deve assumir o compromisso de uma espécie de manual a nos passar lições de ética, moral e bons costumes. Se, por motivos e razões internas à obra em relação ao mundo do leitor, a mensagem ética estiver presente (e nada impede que ela esteja), não deve ser porque o autor assumiu o mero papel de um divulgador do politicamente correto, mas por sua competência em articular o real, o imaginário e as emoções humanas, tornando-os significativos à experiência do leitor.

Acerca das possibilidades de ampliação do olhar e da postura críticas na sociedade, por meio da leitura literária, vejamos esta outra habilidade na Base:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 525).

Comentaremos a habilidade acima sob a comprovação de Jouve (2012, p. 120) para quem “o texto literário pode manifestar conteúdos singulares porque não tem de levar em conta nem exigências da realidade, nem exigências da moralidade”. A relação da literatura com a sociedade é *real*, mas não de comprometimento com a *realidade como ela é*, e sim na articulação entre uma e outra no sentido de *escolha* e *seleção* para o fazer artístico. E se a literatura nos ensina, não é por prepotência, pedagogismo ou moralismo, mas porque, sendo uma construção de jogos verbais, na qual importa a densidade humana que lhe confere matéria-prima, ela é, assim, uma forma de arte demasiado sincera: sua pretensão não é revelar a verdade em seu estado arraigado e puro, pelo contrário, ela nasce da/com a

realidade, mas é feita de ficção, sonho e fantasia. Por recriar, compraz-se em reinventar o que é visto por cada um dos homens e mulheres do seu tempo.

E nós, professores leitores, como num lance dialético e interrogativo, vemos bem delineado um de nossos papéis primordiais: fazer do texto, em sua materialidade literário-discursiva, o eixo de nossas práticas e análises.

Não seremos nem somos capazes de *determinar* as escolhas dos alunos, mas, com a nossa maturidade e experiência em leitura, *influenciaremos* e *despertaremos* o seu gosto para a arte literária. Não faremos separações estanques entre *forma* e *conteúdo*, mas os trataremos como partes integrantes e indissociáveis do processo de leitura e compreensão. Não nos negaremos aos desafios impostos pelas dificuldades de sentidos e significados, presentes em textos mais complexos, mas nos proporemos a desvendá-los por meio de recursos e intervenções possíveis e disponíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade apresentada pela necessidade de reformular e reorganizar currículos Brasil afora, é certo reafirmar que há, ainda, muito a ser discutido, repensado e (re)feito. Aqui, portanto, tentamos refletir teoricamente sobre como algumas práticas e propostas com a literatura estão dispostas na Base e de que modo elas contribuem com o alargamento da presença de leitores jovens – críticos e proficientes – na etapa do ensino médio, a partir da qual muitos deles sairão para as universidades.

Há, como sabemos, lacunas a serem sanadas no que tange às mais diferentes práticas com a leitura, sobretudo em relação às TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação): muitos espaços em que ainda falta o básico para uma aula de qualidade (como, por exemplo, bibliotecas e computadores em bom estado e quantidade significativa). Sem falar, obviamente, na urgente necessidade de garantir a tão propalada “formação

continuada” dos professores, a qual merece ser repensada e ressignificada: formar para o quê? de quais formas? com quais recursos? visando a quais objetivos?

Nesse sentido, como já pontuava Buckingham (2010):

O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação. Pelo menos em princípio, a escola poderia desempenhar um papel vital de ampliar o acesso – talvez em parceria com outras instituições intermediárias, tais como bibliotecas e centros de tecnologia da comunidade. (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Vimos, desse modo, um dos ganhos apresentados pela BNCC no âmbito das Linguagens e suas Tecnologias e, sobretudo, no trabalho com os letramentos, por meio dos quais acessamos diferentes formas de leitura e produção em torno das *multissemioses* e dos *multiletramentos* (ROJO, 2013). Contudo, é preciso reconhecer que ainda há muito a ser feito nas escolas e junto aos professores, ou seja, a Base, por si só, em que pese as discordâncias diante dela, poderá facilitar, mas não garantirá o acesso a processos educativos realmente inclusivos e compromissados com práticas inovadoras e que deem respostas efetivas aos anseios dos sujeitos neste tempo de tantas e velozes transformações políticas, sociais, econômicas e tecnológicas.

É preciso um esforço conjunto, sintonizado, compromissado e bem articulado entre os poderes e governos municipais, estaduais e federal, os quais, por intermédio de seus representantes, devem engajar-se em ações efetivas e mobilizadoras, que tomem a educação, a escola e seus sujeitos como agentes (e não objetos) de todo o processo. É necessário garantir amplo e irrestrito investimento financeiro (o que, infelizmente, não temos visto) à pesquisa universitária, às produções acadêmicas e às parcerias entre pesquisadores da academia e professores da educação básica, a fim de que estes, além de compartilharem suas

práticas e saberes, tenham, em diálogo com aqueles, a oportunidade de ampliarem a sua experiência para muito além do que já fazem. É preciso, também, levar os aparelhos eletrônicos e digitais às escolas, mas, antes disso, é urgente que se discuta com os indivíduos o que eles farão com tais aparatos.

Por fim, no que se refere a práticas com a leitura de literatura, o que podemos fazer, entre outras ações, é criar condições para que os jovens estudantes adentrem o universo da leitura literária e nele permaneçam. Podemos esmiuçar a linguagem e os sentidos de um texto, visando a revelar com os estudantes a riqueza artística dessa construção. Mas devemos articular essa(s) leitura(s) a muitas outras possibilidades leitoras, garantindo espaço a produções autorais que mobilizem as múltiplas linguagens e valorizem as vozes historicamente excluídas e ausentes em muitos cânones, mas sempre marcadas pela potencialidade de *(re)existir* e *resistir* em tempos bárbaros, de negação do Outro e da sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. O ensino de literatura na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. *In*: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2019.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013. Título original: *Leçon*.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Cip, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 17 maio 2019.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. Título original: *Pourquoi étudier la littérature?*.

PERRONE-MOISÉS, L. Lição de casa. In: BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013. Título original: *Leçon*.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SIMÕES, L. J. *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim(RS): Edelbra, 2012.

RECEBIDO EM: 10 de setembro de 2021

APROVADO EM: 22 de outubro de 2021

Publicado em dezembro de 2021