

MARCOS DOS REIS BATISTA
(MARCOS EDUARDO DIMITRI REIS)
|ORG|

REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DE LITERATURA E DE LEITURA LITERÁRIA



BORDÔ-GRENÁ

**REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DE LITERATURA
E DE LEITURA LITERÁRIA**

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

Marcos dos Reis Batista
(Marcos Eduardo Dimitri Reis)
|Org|

REFLEXÕES E AÇÕES NO ENSINO DE LITERATURA
E DE LEITURA LITERÁRIA


Bordô-Cyrenia
Editora

Alagoinhas
2019

© 2019 by Editora Bordô-Grená

Organização do volume: Marcos dos Reis Batista

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Gislene Alves da Silva

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

R332 Reflexões e ações no ensino de literatura e de leitura
literária [recurso eletrônico] / org. Marcos dos Reis
Batista. — Alagoínhas : Bordô-Grená, 2019.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-80422-11-1

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Leitura - Estudo
e ensino. 3. Educação - Brasil. 4. Livros e leitura.
5. Práticas de ensino. I. Batista, Marcos dos Reis. II.
Título.

CDD 807

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva
responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação <i>Marcos dos Reis Batista</i>	9
Ensino de literatura e aprendizado sobre si: uma relação intrínseca <i>Aline de Mello Sanfelici e Leopoldo Kempinski Mezzomo</i>	15
Uma tragédia brasileira anunciada: o crime passionai na literatura e no jornalismo, uma proposta de leitura crítica <i>Ángela Da Silva Leonardo e Devalcir Leonardo</i>	29
Com a palavra, os bichos: poesia, infância e educação literária <i>André Magri Ribeiro de Melo</i>	45
Estética e recepção leitora nos currículos oficiais para as escolas paulistas e paranaenses: o que é leitura para os documentos estaduais? <i>Diego Rasteiro Ramires Fonseca</i>	69
Indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: as marcas da transição escolar nos recontos dos alunos do 4º e 6º ano do ensino fundamental <i>Fabiana Giovani e Sheyla de Jesus Meireles Teixeira</i>	87
Intertextualidade: uma ferramenta para o ensino da literatura, exemplificado através da análise contextual dos poemas de Gonçalves Dias e Oswald de Andrade <i>Francidalva Araújo Reis, Edilma Pantoja Correia e Daiana de Jesus Serrão Ferreira</i>	133
A leitura literária na escola <i>Jakeline de Melo Fenna</i>	147
Desenvolvimento de linguagens na educação infantil através da arte de contar de histórias <i>Janáina Pereira de Sousa</i>	159
Potencialização do ensino de literatura no ensino médio: uma prática mais que necessária <i>Josinaldo Trajano da Costa e Francisco Gomes da Silva</i>	177
O evangelho de Mateus numa perspectiva literária <i>Luis Fernando de Carvalho Sousa</i>	197

Reacender o prazer pela leitura de textos literários: uma questão possível <i>Miranilde Oliveira Neves</i>	213
Um olhar emergente sobre letramento literário na complexidade <i>Mônica de Queiroz Valente da Silva</i>	229
A leitura, a literatura, o ensino de literatura: reflexões <i>Orivaldo Rocha da Silva</i>	259
O aspecto cultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira em cursos de graduação em letras <i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa e Magda Velloso Fernandes de Tolentino</i>	269
Responsividade e perspectivas axiológicas em processos de letramento literário de graduandos em letras <i>Silvio Nunes da Silva Júnior</i>	287
A prática da leitura do livro impresso na escola: perspectivas e desafios no estágio <i>Simone Pinheiro Achre</i>	321
Eles não usam black-tie: discutindo a realidade em diálogo com o texto dramático <i>Ana Cristina Guedes de Araújo, Iranice Anibal de Lima e José Hélder Pinheiro Alves</i>	347
A literatura e os jovens: estudo, ensino e reverberações <i>André Magri Ribeiro de Melo, Jaiza Lopes Dutra Serafim, Otávio Duarte Jales</i>	369
Os lampejos da palavra na escola: o caso da literatura <i>André Magri Ribeiro de Melo</i>	393

APRESENTAÇÃO

É com enorme satisfação que apresentamos esta obra intitulada *Reflexões e ações no ensino de literatura e de leitura literária* que visa colaborar com o espaço em âmbito brasileiro acerca da discussão sobre o papel da provocação e do ensino desta que nos é tão vital na vida do homem. Principalmente quando nos deparamos com a atual conjuntura do país considerando necessariamente necessário colocar em pauta a importância de uma formação cada mais crítica e humanística.

O primeiro texto é de autoria de Aline de Mello Sanfelici e de Leopoldo Kempinski Mezzomo intitulado *Ensino de literatura e aprendizado sobre si: uma relação intrínseca* e tem como objetivo promover reflexões sobre a literatura em sala de aula com atenção não aos seus potenciais de aprendizado no que tange a historiografia, gêneros ou mesmo conhecimento sobre as obras por elas mesmas. Mas, com foco também nos potenciais trazidos pela literatura para o aprendizado sobre si mesmo.

O segundo capítulo tem como título *Uma tragédia brasileira anunciada: o crime passionnal na literatura e no jornalismo, uma proposta de leitura crítica de autoria de Ângela da Silva Leonardo e Devalcir Leonardo* e tem o objetivo de propor uma leitura sobre a questão do crime passionnal nos gêneros textuais literários e jornalísticos. Nesse sentido, o texto visa potencializar trabalhos vinculados com as discussões sociais, políticas, ideológicas, proporcionando a formação de um leitor crítico.

O terceiro texto de autoria de André Magri Ribeiro de Melo traz como título *Com a palavra, os bichos: poesia, infância e educação literária* e tem como escopo a reflexão em torno do livro de poemas infantis *A Arca de Noé*, do escritor Vinicius de Moraes. O autor visa instaurar uma discussão em torno da relação entre a obra e a interface infância-alteridade-poesia, privilegiando a análise de aspectos linguísticos dos poemas em consonância com valores semânticos, estilísticos e literários.

Diego Rasteiro Ramires Fonseca traz em seu texto *Estética e recepção leitora nos currículos oficiais para as escolas paulistas e paranaenses: o que é leitura para os documentos estaduais? a concepção de leitura que é apresentada nas Diretrizes Curriculares dos Estados de São Paulo e do Paraná*. O trabalho pauta-se não somente nos documentos oficiais representativos de cada região, mas ao retomar a teoria de Jauss acerca da recepção literária, onde, ao assumir a perspectiva apontada por esta teoria, se valida à ideia de construção do processo de formação do leitor crítico-reflexivo dentro do processo literário com vistas à emancipação do sujeito para sua futura inserção no âmbito globalizado e carente de leitores holísticos possuidores de conhecimento de mundo.

O texto *Indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: as marcas da transição escolar nos recontos dos alunos do 4º e 6º ano do ensino fundamental* de Fabiana Giovani e Sheyla de Jesus Meireles Teixeira tem por objetivo destacar as dificuldades decorrentes do processo de transição nos alunos que passam dos anos iniciais para a etapa dos anos finais do ensino fundamental.

Francidalva Araújo Reis, Edilma Pantoja Correia e Daiana de Jesus Serrão Ferreira em seu texto *Intertextualidade: uma ferramenta para o ensino da literatura*, exemplificado através da análise contextual dos poemas de Gonçalves Dias e Oswald de Andrade apresentam a importância do conceito de intertextualidade como uma ferramenta para o professor no ensino da literatura centrada na compreensão e interpretação de texto.

Jakeline de Melo Fenna em seu texto *A leitura literária na escola* mostra que trabalhar a leitura literária na escola nunca foi uma tarefa fácil e tem-se como agravante o fato de muitos professores não se interessarem por leitura.

O trabalho de Janaína Pereira de Sousa — com título *Desenvolvimento de linguagens na educação infantil através da arte de contar de histórias* — se constitui acerca do desenvolvimento de

linguagens de crianças na Educação Infantil por meio de contação de histórias e mostra que esse desenvolvimento é significativo mediante práticas lúdicas de cunho efetivo.

O trabalho de Josinaldo Trajano da Costa e Francisco Gomes da Silva que tem como título *Potencialização do ensino de literatura no ensino médio: uma prática mais que necessária* apresenta uma análise acerca do modo de trabalho desenvolvido com o ensino de literatura no ensino médio apontando contrapontos entre a metodologia empregada na visão tradicional e a contemporânea de ensiná-la na etapa escolar.

Luis Fernando de Carvalho Sousa nos traz o texto *O Evangelho de Mateus numa perspectiva literária*. O trabalho tem o intuito de abordar de maneira sucinta o Evangelho de Mateus a partir de uma perspectiva literária. Para isso busca situar a redação do evangelho por meio da referência da teologia crítica.

Miranilde Oliveira Neves em seu trabalho *Reacender o prazer pela leitura de textos literários: uma questão possível* expõe alternativas possíveis para o acesso a resultados satisfatórios, no que concerne à leitura, ao estudo e análise de textos literários em sala de aula e sua importância como promotor da prática social nos mais diversos âmbitos aos quais os estudantes frequentam e atuam.

Mônica de Queiroz Valente da Silva em seu texto *Um olhar emergente sobre letramento literário na complexidade* destaca que os desafios contemporâneos têm exigido da escola uma revisão teórico-metodológica para o ensino de Literatura, especialmente no que concerne ao estudo da poesia, gênero tido pelos alunos de difícil compreensão, dada sua especificidade. Desse modo, o seu trabalho apresenta um olhar sobre o letramento literário com foco na perspectiva da complexidade, a fim de contribuir com subsídios teóricos que auxiliem na superação do modelo de letramento literário vigente.

Orivaldo Rocha da Silva propõe em seu texto — *Leitura, a literatura, o ensino de literatura: reflexões* — um percurso reflexivo que parta do ato e da importância da leitura, e que chegue ao ensino e

mais especificamente ao ensino de literatura, examinando e discutindo a crise instalada no que diz respeito à disciplina literária e sua crescente desvalorização sob o ponto de vista dos currículos, tanto os dos cursos de Letras quanto os da Educação Básica, sobretudo no nível do Ensino Médio.

O aspecto cultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira em cursos de graduação em Letras é o título do trabalho de Raimundo Expedito dos Santos Sousa e de Magda Velloso Fernandes de Tolentino. Nele, os autores refletem sobre a relevância de se considerar a dimensão cultural da linguagem no ensino-aprendizagem de língua estrangeira em cursos de graduação em Letras. Uma vez que tais cursos visam formar professores com habilidade para lecionar conteúdos linguísticos, independentemente do idioma escolhido pelo licenciando.

Silvio Nunes da Silva Júnior discute o processo de letramento literário no campo da Linguística Aplicada (LA), recorrendo, para tanto, às noções de responsividade, extraverbal, entonação e julgamento de valor, sendo as três últimas imbricadas num plano maior: das perspectivas axiológicas, todas no âmbito dos estudos dialógicos. O capítulo intitulado *Responsividade e perspectivas axiológicas em processos de letramento literário de graduandos em letras* apresenta reflexões acerca do dialogismo, da responsividade, das perspectivas axiológicas, do letramento e, por fim, do letramento literário, visando embasar as problemáticas levantadas.

Simone Pinheiro Achre, apresenta uma discussão acerca da leitura do romance *Senhora* (2008), de José de Alencar durante a regência realizada durante o Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul- *campus* Realeza e mostra a necessidade da literatura como fato cultural importante e para a construção do sujeito.

O texto de Ana Cristina Guedes de Araújo e Iranice Aníbal de Lima orientadas pelo Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves tem como

título *eles não usam black-tie: discutindo a realidade em diálogo com o texto dramático* tem como objetivo enfatizar a leitura oral da obra, de modo coletivo e a discussão de temas que surgem no desenrolar do enredo. Além de destacar o estímulo à formação de leitores a partir de um gênero literário ainda pouco trabalhado no contexto escolar.

André Magri Ribeiro de Melo, Jaiza Lopes Dutra Serafim e Otávio Duarte Jales tratam das relações entre literatura e ensino com ênfase nas contribuições que os encontros entre diferentes linguagens e mediações pedagógicas podem oportunizar à formação de jovens leitores literários no ensino fundamental no texto *A literatura e os jovens: estudo, ensino e reverberações*.

E, por fim, André Magri Ribeiro de Melo reafirma o texto anterior com um outro trabalho seu intitulado *Os lampejos da palavra na escola: o caso da literatura* no qual discute alguns apontamentos acerca do diálogo entre texto literário, escola e jovens tendo como pano de fundo interrogações próprias aos Estudos Culturais contemporâneos e aos Estudos do Letramento, ambos os campos engajados em rupturas socioculturais que tensionam, no universo escolar, debates sobre “o que (não) ler”, “como ler”, “por que ler” e, sobretudo, “como se ensina a ler”.

Com este caminho teórico, através de diferentes visões acerca do ensino da literatura e da leitura literário esperamos contribuir com o referido campo que necessita de cada vez mais de reflexões e ações.

Ótima leitura!

Marcos dos Reis Batista

(Marcos Eduardo Dimitri Reis)

ENSINO DE LITERATURA E APRENDIZADO SOBRE SI: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA

Aline de Mello Sanfelici¹

Leopoldo Kempinski Mezzomo²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este breve ensaio se ocupa de oferecer reflexões sobre o texto literário e suas potencialidades na educação. Contudo, não discutiremos tais potencialidades pensando em aprendizados sobre uma dada obra; ao invés disso, focamos nos aprendizados sobre si mesmo: o leitor, aluno, sujeito. Nosso foco, portanto, para além das competências que o leitor pode desenvolver a partir do texto e sobre a leitura literária em questão, reside nas competências pertinentes à sua própria formação e desenvolvimento.

Primeiramente, discutimos algumas questões sobre o caráter dialógico e polifônico da literatura, bem como o papel do professor no contexto de ensino, como agente relevante nos processos de formação humana e construção de pontes para atender o caráter plural das obras. Dando continuidade, abordamos mais especificamente o encontro individual do aluno com o texto literário na escola, um ambiente coletivo, discutindo como o texto literário tem potencialidades variadas na formação da pessoa, um processo de resultado individual. Os tópicos abordados não estão aqui separados em seções propositalmente, uma vez que se entrelaçam na

¹ Doutora em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Graduando em Língua Inglesa pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

complexa confluência rumo ao crescimento e desenvolvimento pessoal construído pelo viés da literatura.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA E O APRENDIZADO SOBRE SI

Iniciamos pensando na questão da literatura como emaranhado dialógico e polifônico, simultaneamente amplo e aberto ao contraditório. Partindo do pressuposto da visão dialógica, conforme postulado por Bakhtin, conseguimos pensar a linguagem, que está no cerne do texto literário, dentro de um contexto, de um espaço e de um tempo histórico. Isso possibilita o seu entendimento como produto das complexas interações sociais, não podendo, portanto, ser neutro e passivo. Como explicita o autor:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra do mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1988, p. 88 apud FIORIN, 2016, p. 21).

Essa contribuição de Bakhtin nos oferece a possibilidade de considerarmos a real natureza do discurso, isto é, entendendo-o como vivo e, portanto, em constante transformação. No caso da literatura, ela nunca é produzida ou lida no vácuo, ou seja, sempre há relações a priori e a posteriori que devem ser consideradas. Ademais, o autor considera um elemento central para nossas reflexões: o discurso de outrem. Se tratamos de um ambiente de ensino, mais especificamente, do ensino da literatura, precisamos destacar essa característica da linguagem, principalmente por ser um elemento norteador do discurso, inclusive aquele do texto literário. Com ele, podemos afirmar para o estudante a realização estética da

obra literária em um dado momento do passado, construindo um lastro e um valor histórico da obra; podemos evidenciar a construção de um significado (ou mais) no presente, destacando não só a valia dessa obra para a atualidade, como também o papel ativo do leitor dentro do processo de construção desse significado, tão caro aos textos literários.

Nesse sentido, verificamos a importância da obra literária para a formação do leitor como sujeito: em seus contextos pessoais próprios e históricos, culturais e sociais mais amplos, ativamente constrói seus entendimentos desse organismo vivo que é a linguagem, em uma obra jamais pronta e fechada em suas significações, que é a literária. O curso da história nos apresenta diversos valores culturais, éticos, filosóficos, valores que não se constituíram fluando no ar, mas da atividade discursiva do homem. É desse construto que nasce uma possibilidade do texto literário contribuir para a formação do estudante, é com ele que verificamos a projeção e o desenvolvimento de visões de mundo, de elementos responsáveis pela construção do leitor como sujeito. O discurso de outrem passa a ser um elemento central para a constituição do sujeito leitor.

Perguntamos, então, quais são os discursos que compõem a formação de um leitor? Como pensar a relação entre ensino e a construção de um leitor? Como as demais experiências desse leitor influenciam sua própria formação, em uma perspectiva de constantes diálogos, encontros e desencontros com textos de todas as ordens possíveis, em contextos sociais e coletivos como na sala de aula? Novamente lembremos Bakhtin:

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade (BAKHTIN, 2013, p. 42).

Verificamos, nesse momento, um importante papel do professor, isto é, ele não só tem como objetivo a construção conjunta de um dado conhecimento, mas também assume uma responsabilidade para com a formação do estudante. Todo o arcabouço da língua, sua capacidade criativa, suas manifestações diversas, sua estreita relação com a natureza, com a vida cotidiana, estão presentes em sala de aula, prontas para que o professor ajude o estudante a desenvolver as condições para construir sua própria visão de mundo a partir dos conhecimentos provenientes do universo da linguagem. A formação do estudante assume como fundamento o discurso de outrem, assume o dialogismo como guia para o processo de aprendizagem, e dá espaço também para a polifonia, processo no qual contradições e diversidades encontram espaço de atuação. Tal como um maestro, o professor rege construções de novos sujeitos — em processos que devem ser respeitosos e abertos, e não doutrinários ou excludentes. Ele também direciona o acesso a um mundo levantado por diversas vozes, não só capazes de significar num presente, mas capazes de construir leitores como sujeitos, inseridos no coletivo, porém pensantes por conta própria.

Ainda a respeito da questão do professor, especificamente, é válido trazer também para o debate os postulados de Cereja (2005). Suas contribuições assumem um papel muito importante para o exercício da atividade docente, principalmente por dar orientações para o desenvolvimento e organização do ensino a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana. O que é mais interessante na obra de Cereja é justamente a aplicação dos aportes de Bakhtin, a fim de demonstrar o constante diálogo entre obras literárias e como elas foram retrabalhadas por outros autores. É possível, seguindo as orientações de Cereja, estimular um olhar amplo do estudante frente ao universo literário, dando-lhe condições para também pensar a obra literária dialogicamente.

Aprendemos com Cereja uma abordagem crítica do ensino de literatura, fundamentada principalmente pela perspectiva dialógica da linguagem. A proposta é do ensino de literatura que trabalha com as obras de modos sincrônicos e diacrônicos. O primeiro modo permite-nos um estudo atento de um momento específico de uma obra ou de um período literário, trabalhando as complexas relações que não só compõem esse recorte, como também constituem a obra. Tratando-se da segunda abordagem, nosso olhar muda e agora podemos trabalhar a literatura ao longo do tempo, entendendo não só a gênese das particularidades de nosso objeto de estudo, como também entendendo-as num complexo desenvolvimento temporal. Debates políticos, filosóficos ou críticos construídos em torno de uma obra literária podem ser, de alguma forma, abordados dentro dessas duas perspectivas, e canalizados pelo aluno a seus próprios modos e segundo suas próprias visões de mundo.

No que toca a questão das visões de mundo e constituição do sujeito, precisamos trazer para a conversa um dos maiores críticos literários e pensadores do Brasil, Antonio Candido. O teórico proporcionou contribuições extremamente significativas para pensarmos a realidade, assim como o próprio ser humano e sua existência em sociedade. Os postulados de Candido são cruciais, uma vez que o sociólogo e crítico literário, em suas já clássicas palavras, descreve o mais belo e potencialmente principal elemento de toda a experiência literária, a humanização:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto dela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

O exercício da reflexão, a aquisição do saber, um cuidado para com o próximo, o polimento de nossas emoções e o

aprimoramento de nossa sensibilidade ante o mundo são elementos constantemente levantados dentro das obras de Candido. Contudo, o que torna ainda mais valiosas suas contribuições é a necessidade da presença desses elementos dentro do ensino. Tratando-se do ensino de literatura, podemos questionar e criticar aquele que não se preocupa com esses elementos, uma vez que os entendemos fundamentais na formação do indivíduo, em sua humanização, visão de mundo, visão de si mesmo, personalidade, posicionamentos e ideologias.

A partir do exposto, percebemos ser importante nos perguntarmos, então, sobre o funcionamento da obra literária, a fim de entendermos de forma mais aprofundada a relação dialética entre ela e o ensino. Como, parafraseando Candido (2011), podemos compreender essas constantes manifestações do homem ao longo de sua história, ou como entender a necessidade da literatura em nossa vida? Parece-nos que a discussão sobre a capacidade da obra literária assumir diferentes significados ao longo da história humana pode ajudar a compreendermos essa questão. Para explorar essa problemática, trazemos à baila a contribuição de Octavio Paz.

Paz, no seu belíssimo *O Arco e a Lira* (2012), faz um apontamento que julgamos central para entender o funcionamento dos textos literários: “O mito não se situa numa data determinada, mas em ‘uma vez’, um nó em que espaço e tempo se entrelaçam. O mito é um passado que também é um futuro” (p. 69). E, mais adiante, afirma Paz (2012): “O mito é um passado que é um futuro disposto a se realizar num presente” (p. 69). Entendemos que essas duas considerações podem servir de alicerce para nossa visão do texto literário da seguinte forma: tal como o mito, fundamental na construção da significação do mundo para sociedades passadas relativamente estáveis, temos a literatura funcionando de forma semelhante: agora não são unicamente as narrativas do passado que constroem a visão de mundo contemporânea, mas também o convívio de diversas culturas e discursos presentes em nosso mundo,

cujo movimento e transformação são duas de suas principais características.

Verificamos, portanto, que o texto literário se forma a partir dessa convergência do passado com o presente, dos diversos discursos que ergueram uma época e ainda servem de alicerce para o tempo atual. O dialogismo bakhtiniano deixa ainda mais clara essa relação: os discursos que compõem o passado encontram os discursos do presente e atuam como elementos basilares na construção da visão de mundo, nesse caso, do leitor.

Pensando num contexto de ensino, verificamos que temos em mãos diversas possibilidades de trabalho com o texto literário, uma vez que ele apresenta uma grande fertilidade de significação. Novamente podemos retomar *Candido*, a fim de darmos a devida e fundamental importância para o público leitor — no caso, os estudantes. Quase que de forma óbvia, podemos constatar que as leituras dos textos não serão as mesmas para diferentes leitores, como já inferido por Jauss e seu conceito de horizonte de expectativas, uma vez que os estudantes apresentam formações variadas, isto é, são diversos em suas concepções de mundo, posição de classe, experiências cotidianas, formação cultural ou religiosa, etc. Isso permite ao leitor construir uma nova forma de ler a obra, a cada encontro com a mesma, e muitas vezes aproximando-a ou problematizando sua realidade, sua vivência. Portanto, temos, tal como aponta Umberto Eco (2015), a construção de uma “obra aberta” e sua estreita relação com o universo de expectativas do leitor. Não levar em consideração esse aspecto ao pensarmos o ensino de literatura seria limitador, uma vez que não daríamos a devida importância ao leitor e desconsideraríamos uma parte extremamente significativa do conhecimento acumulado pelo estudante. Além do mais, o potencial de humanização, que é construído individualmente, seria desperdiçado em um cenário reducionista e fechado.

De fato, uma gama de pesquisadores na área aponta para a necessidade de a leitura literária, assim como o ensino de literatura, promover o encontro de cada leitor com seu próprio universo, aderindo à perspectiva da obra aberta. Teresa Colomer (2007), por exemplo, sinaliza nessa direção, ao propor que se pense na aula de literatura como espaço de debate real sobre cultura, ideias e valores, em um diálogo entre o texto com o aluno e suas visões de mundo particulares, sem a simplificação de dimensões culturais, estéticas, históricas ou políticas. De modo semelhante, Regina Zilberman (2009) postula que a literatura deve ser mediadora entre o sujeito e seu presente e imaginário, promovendo o desenvolvimento da competência leitora e cultural dos estudantes, formando leitores críticos e informados, aptos a verem o mundo e os fenômenos sociais e culturais de modo mais inteligível, e sabendo pensar, agir e reagir nesses contextos. Nesse sentido, tal como apontado por Candido (2011), a literatura novamente demonstra sua capacidade humanizadora, isto é, não só contribui para a formação do indivíduo, como também lhe dá ferramentas para a construção de uma visão crítica frente à realidade, e ajuda a aprimorar sua capacidade de ação nas diversas situações da vida cotidiana.

Considerando-se, então, o “como” fazer o proposto trabalho dialógico e atento para a polifonia, mediante a noção de obra aberta, e focando no sujeito leitor, a sua humanização e formação, trazemos outro nome relevante para fundamentar nossa visão da aula de literatura e suas potencialidades para o aluno. Elaine Showalter (2003) se preocupa em apresentar formas e estratégias variadas para trabalharmos o texto literário em sala, focando especificamente no que o aluno deve ser capaz de fazer com/a partir da obra, isto é, suas competências. Para Showalter (2003), o importante é “facilitar o aprendizado e o ato de pensar do aluno” (SHOWALTER, 2003, p.

24, tradução nossa³). Tal perspectiva é de grande valia, especialmente ao embasar o entendimento de que o texto literário pode proporcionar muito mais do que conhecimentos sobre a literatura, pois pode, ao mesmo tempo, habilitar cada leitor para uma atuação no mundo em que vive (refletindo os postulados de Colomer e Zilberman mencionados acima), bem como promover encontros de ideias e crescimento coletivo dos sujeitos em diálogo com a obra, na sala.

O panorama oferecido por Showalter inclui teorias centradas no aluno, na temática da obra, no próprio professor e em versões ecléticas. Esse cenário variado se apresenta de forma muito interessante, e não precisamos enxergar suas estratégias de formas excludentes, mas podemos sim, pensar nos momentos adequados de utilizarmos cada uma delas. Cumpre destacar que essa postura não se trata de um ecletismo inconsciente, mas do uso adequado de métodos de ensino para as situações complexas que se apresentem durante o processo de ensino. Além disso, não só precisamos nos preocupar em analisar a melhor forma de mediar o ensino, aprimorando a relação professor/aluno, como também precisamos entender as relações presentes entre os próprios alunos e como elas podem refletir no processo de aprendizagem. Para ilustrar esse aspecto, Showalter (2003) declara que “os métodos de ensino são relativamente os mesmos para cada área ou disciplina. O que torna o ensino de literatura tão especial não são as palestras, as discussões ou os modelos, mas aquilo que o próprio assunto preconiza para a aplicação desses métodos” (SHOWALTER, 2003, p. 61, tradução nossa⁴).

³ “to facilitate student learning and thinking.”

⁴ “The methods of teaching are more or less the same for every field and discipline. What makes teaching literature special is not that we use lectures or discussions or models, but that the subject matter itself suggests ways of applying these methods.”

Verificamos, portanto, que o ensino de literatura não se fundamenta em escolher um método mais ou menos criativo ou tradicional, mas entender o que o conteúdo exige como método de ensino, que a atividade docente implica uma grande flexibilidade do professor frente ao conteúdo e que a forma dessa atividade está diretamente relacionada às complexas demandas da literatura. Além disso, existe a importante demanda por compartilhamento das experiências desenvolvidas durante a leitura do texto literário, dimensão que abre portas para o envolvimento pessoal do aluno (o encontro do texto com seu universo) e o desenvolvimento da humanização, conforme proposto por Candido (2011). Colomer (2007) sintetiza com maestria esse ponto:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referência e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

Então, o texto literário em sala de aula, um espaço coletivo e plural, trabalhado de modo dialógico e polifônico, respeitando-se a individualidade de universos dos estudantes e com a mediação de um professor não doutrinário, mas sim um ajudante na navegação pelos rios que cada aluno ousar navegar, é o que consideramos um caminho adequado. Esse seria o caminho para a melhor abertura para a ação das potencialidades do texto literário, especificamente no que tange o aluno individualmente em seu próprio crescimento e aprendizagem de si — o aluno como leitor, o aluno como pessoa. Nesse cenário, não devemos buscar certezas fixas e respostas prontas com a obra. Ao contrário, para darmos espaço a cada aluno em seu aprendizado de si (muito além do aprendizado da obra ou sobre a obra), os elementos literários devem ser colocados em movimento. Como diz Sales (2017):

Colocar os elementos do texto literário em movimento, articulando aspectos formais e de conteúdo entrelaçadamente, e não

hierarquicamente, pode permitir que o estudante de literatura instale-se, encarne-se, na linguagem que está sendo articulada. E nisso talvez consista o ‘acordar’ a que se referia Deleuze, criar situações para que o estudante perceba que a literatura não está falando de coisas distante dele no mundo. E que ele, muito provavelmente, é, junto à literatura, a matéria-prima trabalhada em sala de aula (SALES, 2017, p. 301).

Observamos, então, que o próprio aluno, sendo também “matéria-prima”, não está nunca “finalizado” enquanto sujeito — é uma trajetória escolar e ao mesmo tempo de vida, essa trajetória de se autoconhecer e se permitir ler e reler-se a si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, podemos verificar a estreita relação entre os autores, pois temos como fundamento o dialogismo de Bakhtin, que nos possibilita compreender a linguagem próxima da complexidade da realidade concreta; temos apontamentos que nos guiam para uma visão ainda mais humana da literatura, assim como sua capacidade de aprimorar a sensibilidade e tolerância, tal como foi destacado por Candido (2011). No que diz respeito ao ensino, especificamente, Cereja (2005) nos oferece a práxis, o uso do dialogismo bakhtiniano em sala de aula, orientando-nos a utilizar a perspectiva dialógica como forma de trabalharmos o ensino de literatura. Além disso, Zilberman (2009), Colomer (2007) e Showalter (2003) nos oferecem olhares diferenciados porém harmoniosos e complementares entre si para análise do ensino e conduta prática dentro de sala, em atenção aos potenciais da literatura enquanto crescimento no encontro do aluno com seu próprio universo, via texto literário. Por fim, Paz (2012) e Eco (2015) nos dão aportes centrais para compreendermos a construção de novos significados da obra literária, não só historicamente, como também individualmente.

Embora o propósito deste ensaio seja uma discussão teórica sobre o quanto o ensino de literatura vai além do objeto literário e da própria formação do leitor, e envolve, de modo significativo e

transformador, o ensino sobre si próprio, convém, nesse momento, pensar em termos práticos para a efetivação da discussão aqui feita. A partir dos postulados de Cosson (2012) sobre letramento literário, uma sequência didática básica compreende quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em uma sugestão de sequência didática aplicável a diferentes obras, podemos pensar na fase de motivação já sendo feita centralizada no aprendizado sobre si, com um levantamento de temas dentro da obra que sejam interessantes para os alunos, e com atividades para motivação que envolvam, por exemplo, relatos de experiências (de leituras e de vida) sobre esses temas. A seguir, na fase de introdução, os alunos podem ser convidados a investigar por eles mesmos quem foi o autor e a época em que escreveu, mas também descobrir quais temáticas são recorrentes na obra do autor, e quais dessas temáticas são comunicativas aos anseios e interesses dos próprios alunos. Na fase seguinte, de efetiva leitura, muito além de verificar se a obra está mesmo sendo lida, o professor pode elaborar atividades que auxiliem os alunos em suas dificuldades específicas, como alusões culturais obscuras e respectivas atualizações de significados para o universo compreendido na sala de aula em questão. Por fim, na parte de interpretação, o aprendizado sobre si pode enfim ganhar pleno fôlego, com atividades reflexivas e que promovam o debate, as trocas e crescimento de cada indivíduo. Nessa última fase, as atividades devem promover sensibilidade, tolerância, conscientização e ampliação do repertório cultural de cada um como, por exemplo, com a produção de diários individuais com registro da recepção ao texto lido, seguido de trocas entre as produções dos alunos e debates.

O texto literário, como discutimos, consegue não apenas formar ou colaborar na constituição do leitor enquanto simples leitor, mas também do próprio sujeito por trás da leitura, em sua personalidade, posicionamento crítico na sociedade e até mesmo crenças e ideologias. Em vista disso, encerramos essas breves

reflexões reiterando a centralidade que a literatura deve ter na formação escolar, assim como a importância de a mesma ser estimulada fora de sala de aula também. Como diz Candido (1958), “É quanto basta para estimular o nosso desejo de sentir a vida em resumo, — isto é, a arte” (p. 26).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CANDIDO, A. *A vida em resumo*. O Estado de São Paulo, Suplemento Literário. 10/01/1958. Disponível em: <https://docslide.com.br/documents/candido-antonio-o-observador-literario-558dd82a728ff.html> Acesso em: 02 abr. 2018.
- CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- SALES, C. *A aula de literatura como gesto*. In: CECHINEL, A.; SALES, C. (org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis, Criciúma: EdUFSC, Edunesco, 2017. p. 297-305.
- SHOWALTER, E. *Teaching literature*. Londres: Oxford University Press, 2003.
- ZILBERMAN, R. *A escola e a leitura de literatura*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

UMA TRAGÉDIA BRASILEIRA ANUNCIADA: O CRIME PASSIONAL NA LITERATURA E NO JORNALISMO, UMA PROPOSTA DE LEITURA CRÍTICA

Ângela da Silva Leonardo¹

Devalcir Leonardo²

INTRODUÇÃO

O trabalho de leitura deve considerar a vivência histórica dos sujeitos leitores que estão inseridos em grupos sociais bastante distintos, seja pelo trabalho ou em suas comunidades, sendo muitos deles representantes de bairros, líderes sindicais, líderes nas igrejas, pessoas ativas e que constroem conhecimentos. Como afirma Álvaro Vieira Pinto, (1982), o estudante é um sujeito atuante na sociedade, que produz e constrói conhecimentos. Portanto, a proposta de leitura que será apresentada vem ao encontro desse público, uma vez que suas relações sociais se constituem numa sociedade marcada por discursos ideológicos que valorizam a formação da família patriarcal, e penalizam as vozes feministas que lutam por igualdade de condições. Como afirma Freire (1989, p. 9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

¹ Graduada em Letras/Francês pela UEM - Universidade Estadual de Maringá. Professora do Ensino Fundamental I, no município de Londrina – Pr. Especialista em Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pela UTFPr – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Unidade de Campo Mourão.

² Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná. Mestre em Estudos Literários pela UEM. Doutorando em Estudo Literários também pela UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura deve ser compreendido como um processo, pois os sentidos serão estabelecidos a partir das condições de produções de determinado gênero e da história de leitura dos estudantes. Nesse sentido, as escolhas dos gêneros literários e jornalísticos, quanto a temática o crime passional, estão relacionados, um mais, outro a menos, nas experiências de leituras vivenciadas pelos alunos, e que faz parte da vida de muitas pessoas na sociedade atual.

Os textos selecionados para proposição de algumas aulas, especialmente no ensino médio, serão analisados tendo como referencial teórico, o método recepcional³ articulado com a perspectiva discursiva de leitura, bem como a concepção sociointeracionista. A abordagem dos textos literários e jornalístico possibilita focar as condições de produção e a materialidade discursiva apresentada nos textos, e analisar os gêneros propostos como um instrumento para a competência comunicativa vinculados às produções orais e escritos.

O CRIME PASSIONAL NA LITERATURA: A ARTE IMITANDO A VIDA

Os gêneros propostos para a análise possuem a mesma temática, sendo essa escolha proposital, pois o objetivo é perceber como o assunto é apresentado e desenvolvido nos diferentes textos. Buscar-se-á estabelecer uma relação entre os textos, bem como

³ O Método Recepcional surge como uma forma de aplicação prática da teoria denominada por Hans Robert Jauss como Estética da Recepção. Jauss publica *A História da Literatura como Provocação da Teoria Literária*, em 1967, tal obra causou uma revolução epistemológica na historiografia literária e na teoria da literatura, pois atribuía um novo estatuto ao leitor no ato da leitura. As pesquisadoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini criam o Método como uma forma de aplicação em sala de aula.

salientar as diferentes construções linguísticas apresentadas em cada gênero (poema, conto, notícia). Para alcançar uma leitura crítica dos textos serão analisados observando os discursos ideológicos presentes, e as vozes que os constituem.

[...] na composição de quase todo enunciado do homem social — desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitida por um ou outro processo (BAKHTIN, 1988, p. 153).

Diante das considerações de Bakhtin (1988), a abordagem inicial tem como foco determinar um horizonte de expectativas dos alunos como preconiza o Método Recepional. Por isso, a escolha de partir da análise do poema *Tragédia brasileira*, escrito em 1933 de Manuel Bandeira, verifica-se, em um primeiro momento, um discurso ideológico que caracteriza os personagens. “Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade, — Maria Elvira, prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria” (BANDEIRA, 1971, p. 115). A escolha dos enunciados e a estrutura semântica abrem um leque de possibilidades de sentidos que podem ser compreendidos por meio dos conceitos da forma aberta ou velada, ou do que está dito e o que não está dito, mas está significando pelas formações discursivas presentes no texto. A determinação do horizonte de expectativas pode acontecer pela natureza curta do poema, além de articular uma mescla de cenas de humor com tragédia. A aproximação dos leitores da temática do crime passionai através do poema faz que as expectativas se encontrem, inicialmente, em uma reflexão do senso comum, neste momento muitos discursos machistas materializados por vozes femininas ou masculinas podem ganhar espaço.

Ao possibilitar um *atendimento do horizonte de expectativas*, no momento em que analisar as personagens do poema, as formações discursivas permitem algumas hipóteses, pressupõe-se que um homem de 63 anos tenha família, mulher e filhos. Em

contrapartida a prostituída apresenta apenas características físicas como a doença (sífilis) e morais (mulher sem escrúpulos). Em uma sociedade marcada pela imposição da dominação masculina, segundo Bourdieu (2012), a voz do “eu poético” apresenta um discurso ideológico de um contexto histórico, na qual, ironicamente, a posição de submissão e desvalorização da mulher aparece para reafirmar esse discurso. Neste sentido Bakhtin (1998) afirma que:

a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngüe concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmonias contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos) (BAKHTIN, 1988, p. 100).

A relação de sentido e de intencionalidade discursiva está representada pela descrição contraditória do eu poético, isso é comprovado na análise dos campos lexicais, a contradição é reforçada pelo uso sistemático da vírgula que enumera e marca a oposição de personalidade dos personagens:

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade, — Maria Elvira, prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria.

Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo o que ela queria.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranjou logo um namorado (BANDEIRA, 1971, p. 115).

Analisando as condições discursivas do poema e os recursos linguísticos, a vírgula demarca Misael como homem bom e generoso em contraposição a Maria Elvira — sem vergonha, prostituta e, aproveitadora. A partir, dessas reflexões, pode perceber que o contexto de produção torna-se um recurso importante para produção de sentidos, pois como afirma Bakhtin (1988) às palavras marcam um contexto ou contextos porque são carregadas de intenções. Do

mesmo modo os recursos linguísticos presentes nas formações discursivas podem desempenhar função essencial para a compreensão do poema.

Outro momento do Método Recepcional é a *ruptura do horizonte de expectativas*, nesta etapa, pode-se partir da teoria da enunciação de Bakhtin, ao afirmar que todo enunciado é retomado e ressignificado, nesse sentido, é possível perceber o diálogo entre os textos propostos *Tragédia brasileira* (1971) e o conto de Dalton Trevisan, *Senhor meu Marido* (2004). Assim ao fazer a transição de um texto (poema) para outro (conto) percebendo as marcas intertextuais possibilita aos alunos um progresso na leitura, pois ambos apresentam a temática do adultério, no entanto, a visão do narrador do conto *Senhor meu marido* para com os personagens é diferente do poema *Tragédia brasileira*, pois há uma inversão de valores que são materializados no discurso do narrador, a mulher assume um papel que não lhe era permitida no contexto histórico no qual foi produzido o poema “Tragédia brasileira”. O mesmo acontece com o homem que passa de controlador e possuidor da mulher num determinado momento histórico para um papel de submissão, do homem para com a mulher. Assim, como afirma Bordine & Aguiar (1993, p. 89) “[...] os textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termo de literatura ou vivência cultural”. E é isso, que propõem o conto *Senhor Meu Marido* (2004) ao inverter os papéis entre homem e mulher causando um estranhamento nos leitores.

[...] Maria chegava abraçada a outro homem, despedia-se com beijo na boca. Investiu furioso, correu o amante. De joelho a mulher anunciou o fruto do ventre.

João era bom, era manso e Maria era única, para ele não havia outra: mudaram-se do Juvevê para o Boqueirão, onde nasceu a terceira filha. Chamavam-se novas Marias: da Luz, das Dores, da Graça. Com tantas Marias confiava João que a dona se emendasse. Não foi que a encontrou de quimono atirando beijos para um sargento de polícia? (TREVISAN, 2004, p. 37).

A descrição do narrador demarca essa inversão e propõe um debate que até hoje é motivo de controvérsia, pois a mulher ao assumir um papel que por “direito” é destinado à classe masculina põe em choque os valores ideológicos da sociedade burguesa excludente. Valores esses demarcados no poema na voz do narrador ao afirmar que Misael “Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa” (BANDEIRA, 1971, p. 115). Apesar de usar um moderador “podia dar” o sentido dialógico estabelecido pelos enunciados sugere o direito adquirido do homem a sua propriedade a mulher, podendo ele fazer o que fosse possível para defender sua honra.

A violência contra a mulher foi, historicamente, fundamentada judicialmente. Vale ressaltar que o Código Penal⁴ vigente entre 1890 a 1940, em seu artigo 27 eximia o homem do ato criminoso se esse estivesse “em estado de completa privação de sentidos e de intelligencia no acto de commetter o crime” (BRASIL, 1890, on-line), ou seja, não era considerada criminosa a pessoa que cometesse o crime em estado emocional alterado. Esse trecho remete ao poema supracitado no qual o narrador termina o texto afirmando que Misael “privado de sentidos e de inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul” (BANDEIRA, 1971, p. 115).

Outra inversão apresentada está na descrição do narrador à personagem Maria, que apesar de ser a traidora, não apresenta uma condenação por parte do narrador, remetendo a uma comparação com o sexo oposto, pois se fosse um homem no lugar de Maria ele seria considerado um “garanhão”, “Maria, pecadora de alma, corpo e vida, não se redimia dos erros” (TREVISAN, 2004, p. 39). A

⁴ DECRETO N. 847 ? DE 11 DE OUTUBRO DE 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>. Acesso em: 19 nov. 2015.

inversão abre a outras possibilidades de sentido, pois atribui a Maria características masculinas, e ao João, o marido, este, assume as características e as funções que são atribuídas às mulheres. Sendo ele, o marido, responsabilizado pelas atitudes de sua esposa, por ser “bom de mais” e submisso à vontade dela, mais uma vez o narrador joga com a inversão ideológica, sendo que na sociedade patriarcal o papel de submissão e de perdão as traições couberam sempre à mulher, e estas muitas vezes ainda responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso matrimonial. A chave de leitura para atribuir sentido, neta inversão de papéis, é a ironia, utilizada, na citação abaixo ao seu maior grau de sarcasmo:

Sendo o Senhor meu marido um manso sem-vergonha, logo venho buscar as meninas que são do meu sangue, você bem sabe que do teu não é, não passa de um estranho para elas e caso não fique bonzinho eu revelarei o seu verdadeiro pai, não só a elas como a todos do Buraco do Tatu, digo isso para deixar de ser nojento correndo atrás da minha saia, só desprezo o que eu sinto, para mim o senhor não é nada (TREVISAN, 2004, p. 39).

Para atribuir um sentido verossímil, o narrador dá voz à personagem deixando-a desabafar e responsabilizando o marido por não ter tomado uma atitude, assumindo mais uma vez um papel que só era atribuído aos homens. Essa inversão de valores ideológicos que aparece no decorrer do conto e a crítica à sociedade patriarcal só é possível devido ao momento histórico vivido pelo escritor, ou seja, num momento, a partir da década de 1960, em que as mulheres conquistam espaços sociais e direitos que não eram permitidos a elas numa sociedade anterior.

A luta das mulheres por reconhecimento dos seus direitos teve grande repercussão na voz da feminista Simone de Beauvoir, no livro *O segundo sexo*, Beauvoir (1967) apresenta a diferença de criação do que ela chama dos dois sexos, e como essa criação influencia e é influenciada pela sociedade, pois desde cedo à educação da mulher é voltada para demonstrar sua fragilidade e sua incapacidade de sobrevivência sem a presença da força superior o

homem, assim, o processo de descoberta da mulher tem como limite o “lar” e tudo que é relacionado a ele, pois,

[...] Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito; se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia que um menino (BEAUVOIR, 1967, p. 22).

Apesar dos avanços e das conquistas das mulheres na sociedade atual, a visão patriarcal ainda está enraizada nessa sociedade no olhar machista que toma como propriedade o feminino. Ao propor a reflexão dos textos *Tragédia brasileira* (1933) e *Senhor meu marido* (1969), em um plano estético, possibilita uma liberdade de identificação aos leitores entre um ou outro texto, qual gênero fez com que o leitor estabelecesse maior satisfação apensar da temática negativa. Segundo Bordini&Aguiar (1993), este momento de fruição estética, materializa um *questionamento dos horizontes de expectativas* entre as etapas anteriores.

A notícia que será abordada a seguir abre um diálogo com os textos anteriores, pois apresenta como a sociedade de hoje vê e trata o tema discutido em *Tragédia brasileira* (1971) com o crime passional e *Senhor meu marido* (2004), a ironia e a inversão de papéis, sendo esse o que mais causa um estranhamento no leitor devido à troca de valores ideológicos representada pela voz feminina.

O CRIME PASSIONAL EM TEXTO JORNALÍSTICO: A VIDA IMITANDO A ARTE

O Método Recepcional propõe uma última etapa, a *ampliação dos horizontes de expectativas*, neste momento permite ao aluno, segundo Bordini&Aguiar (1993, p. 91), uma “uma postura mais consciente com relação a literatura a vida”. Neste sentido, as análises saltam de um plano estético para um plano ético, da ficção para a realidade. Assim, justifica-se a escolha do gênero notícia, a função principal é informar o leitor sobre determinado fato, de maneira impessoal. No entanto, o que se percebe é que embora se busque apresentar uma impessoalidade no discurso jornalístico, isso não é possível, sendo que os fatos são narrados a partir da ótica do jornalista, e apresentam uma materialização discursiva a partir de diferentes vozes sociais, ou seja, para escrever a notícia, o jornalista lança mão de “empréstimos” de vozes e ou de discursos que ser dele ou não, e que deixa transparecer a imparcialidade discursiva, pois:

Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir (FIORIN, 2003. p. 6).

Seguindo esse conceito, o gênero notícia apresenta-se como um texto polifônico ao construir sua materialidade discursiva a partir de diferentes vozes, que são representadas já no início da notícia com o título “Acusado de assassinar Mércia, Mizael Bispo se entrega na Grande São Paulo”⁵. Nesse texto, o enunciador se apodera de dois discursos, um jurídico ao apresentar que Mizael está sendo acusado e, portanto, ainda não foi comprovado seu crime, e

⁵ Notícia veiculada no site do Estado de São Paulo em fevereiro de 2012: Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,acusado-de-assassinar-mercia-mizael-bispo-se-entrega-na-grande-sao-paulo,840097,0.htm>. Acesso dia 20/05/12.

outro policial, sendo a polícia o órgão responsável para com a investigação, e acusação.

Carlos Alberto Faraco (2009), ao discutir as ideias bakhtinianas, apresenta dois conceitos fundamentais que servirão para a análise, sendo o diálogo entendido como um espaço de luta entre as vozes sociais, de um lado aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real, (forças centrípetas) e aquelas que correm continuamente às tendências centralizadoras, tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobre posição de vozes etc. (forças centrífugas) (FARACO, 2009, p. 69-70).

Diante disso, percebe-se, a voz do jornalista “Mizael acusado de assassinar Mércia” e as vozes que marcam um discurso social que aparecem de forma velada, que não está dito nos enunciados, mas que estão significando a partir dos elementos discursivos, (“todo acusado é inocente até que se prove o contrário”). Essas leituras são possíveis pelo recurso linguístico construído pelo enunciador ao apresentar o sujeito por meio de um discurso indireto: “Mizael acusado de assassinar Mércia”, nesse caso, o enunciador se exime de responsabilidade ao apresentar a voz do outro.

[...] O fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2005, p. 32).

Ao analisar outros trechos da notícia, aparece ora como discurso de forma velada, ora aberta, demarcando o conceito do que está dito (“O advogado e ex-policial militar Mizael Bispo de Souza [...] Ele se apresentou no Fórum de Guarulhos, na Grande São Paulo, nesta tarde, diretamente ao juiz Leandro Cano”). O não dito possibilita algumas hipóteses, pressupõe que um ex-policial, e

advogado, seja uma pessoa que conheça as leis, possivelmente dominem também a forma de burlá-las, como afirma Bakthin/Volochínov (2010) as palavras estão carregadas de sentido ideológico, assim,

[...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ou concernentes à vida (BAKTHIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98-99).

As leituras apresentadas são confirmadas pela voz do advogado de Mizael, Samir Haddad Jr., ao afirmar que “o cliente aguardava os julgamentos dos recursos de *habeas corpus* para se entregar e que agora irá pedir a prisão domiciliar para o cliente.” (ESTADÃO, 2012, on-line). O advogado utiliza-se de um discurso jurídico, e socialmente valorizado para convencer o leitor da prerrogativa de inocência do acusado, pois para o advogado “Ele é acusado de um crime que nega, não tem ficha ou passagem policial” (ESTADÃO, 2012, on-line), portanto “É um cidadão de bem” (ESTADÃO, 2012, on-line). As hipóteses também são confirmadas na voz do promotor Rodrigo Merli: “o fato de Mizael se entregar não foi uma apresentação tão espontânea assim, e mais [...] “querem ganhar confiança do Supremo Tribunal Federal e do público, dando a impressão que é bonzinho” (ESTADÃO, 2012, on-line). A disputa dialógica entre as vozes sociais materializadas nos discursos dos diferentes sujeitos demarcam suas posições ideológicas.

Os discursos materializados na voz do advogado de defesa representam ainda uma visão ideológica patriarcal que ainda está enraizada na sociedade atual, pois o discurso jurídico tenta inocentar o acusado “Mizael” colocando o como vítima “Ele é acusado de um crime que nega, não tem ficha ou passagem policial [...] É um cidadão de bem” (ESTADÃO, 2012, on-line) a voz do advogado se sobrepõe as vozes das mulheres que sofrem maus tratos e

desrespeito todos os dias. O texto abordado apresenta um caso de desrespeito e de impunidade marcado pelo jogo de poder. Se na sociedade dos séculos XIX e XX, o homem ficava imune de acusação ao cometer um crime em defesa da honra, como se observou no texto *Tragédia brasileira* (1971), no século XXI, a impunidade é mascarada pela relação de poder e pela protelação do crime.

Esse jogo de poder materializado em palavras com “cidadão” de “bem”, reafirma a violência historicamente constituída contra as mulheres, pois Bakhtin/Volochinov (2010, p. 66) argumentam que: “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais”. Nesta arena ideológica, o homem é duplamente vencedor ao ter seus direitos como “cidadão” e reivindicar sua postura moral ilibada marcada pelo adjetivo “bem” ou pelo substantivo “bens”, neste caso, entre os seus bens encontra-se a mulher, pois para ideologia patriarcal um mero objeto ou uma mercadoria.

Perceber esses discursos e fazer com que o leitor compreenda que a linguagem é um material dialógico e dinâmico, e por isso, capaz de estabelecer diferentes sentidos de leitura, possibilitando-os a uma compreensão crítica do que está e do que não está enunciado, mas que emana significado nos discursos que são materializados nos diversos gêneros textuais.

O dito e não dito entre a realidade e a ficção muitas vezes se mesclam, pois os textos literários têm como objetivo problematizar o tema ficcional por meio do discurso irônico, fazendo com que o leitor desconfie do discurso “não dito” ou “velado” presente no conjunto da fábula ficcional. O bem e o mal passam a ser lido com muitas ressalvas, tendo como base o discurso irônico. Ou seja, a ficção possibilita aproximar o leitor da realidade proporcionando uma nova tomada de atitude entre o “bem” e o “mal”.

No entanto, ao ler a matéria jornalística, supracitada, percebe-se uma estratégia contrária, pois não se pretende aproximar os seus possíveis leitores da realidade (o assassinato de uma mulher) e sim jogar com o imaginário patriarcal reafirmando a superioridade do masculino sobre o feminino. Nesta nova leitura, instaura-se a dúvida reafirmando os valores de “Mizael” policial e advogado, logo “um homem do bem” em detrimento de “Mércia”, uma mulher que foi silenciada com a morte. Em 2013, Mizael foi condenado, por um júri popular, a 20 anos de prisão pelo assassinato de Mércia Nakashima. Infelizmente, o silêncio e a impunidade prevalecem, pois segundo a ONU (2016, on-line) “No Brasil, a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres — a quinta maior no mundo” o mapa da violência estima que morrem aproximadamente 10 mulheres todos os dias no Brasil. Apesar de existirem leis de proteção, ainda predomina uma cultura historicamente construída baseada no patriarcalismo. Em matéria publicada no dia 22 de junho de 2018, da jornalista Lais Taine da *Folha de Londrina*, o Paraná lidera entre os estados que mais comete crimes vinculados ao feminicídio, segundo o “CNJ (Conselho Nacional de Justiça), em 2017, foram registrados 743 novos casos de feminicídio no Estado, praticamente o dobro do segundo colocado: Minas Gerais, com 372. O Paraná também lidera em número de casos pendentes e em sentenças” (FOLHA DE LONDRINA, 2018, on-line).

Portanto, ao proporcionar análises de textos estabelecendo diálogos entre gêneros diferentes como o conto, o poema e notícias de jornais possibilitam aos alunos, neste caso alunos do Ensino Médio devido, uma proximidade real com a temática do crime passional. Com isso, tem-se a efetivação de competências formadoras como a fruição estética quando o leitor é capaz de ampliar seus horizontes de expectativas; a competência discursiva ao preencher os vazios dos textos e a competência linguística ao articular nas palavras e nos enunciados formas materiais de transforma o mundo. Esse processo de análise textual possibilitará a

formação de um leitor crítico que problematiza as verdades cristalizadas social e culturalmente, estabelecendo, assim, novos mecanismos transformadores dos homens e mulheres do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem proposta neste trabalho visou aproximar e estabelecer um diálogo entre literatura e linguística, por isso, as contribuições fundamentais de Bakhtin, além das estratégias de leitura do Método Receptional elaborado pelas pesquisadoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini este método tem seu maior mérito na possibilidade de aplicação em sala de aula.

Assim, os textos abordados, apesar de apresentarem a mesma temática, diferem quanto aos sentidos estabelecidos. Isso acontece, pois os textos fazem parte de momentos históricos distintos, e, sendo assim, possibilitam diferentes leituras que só são possíveis a partir das análises das condições de produção e das formações discursivas presentes nos enunciados, sendo eles fundamentais para a compreensão global do texto.

Partindo desse pressuposto de que a língua se constrói no processo histórico e é materializado nos textos utilizando-se dos recursos linguísticos concretos, o ensino de leitura deve se pautar buscando a ruptura e a continuidade, pois é nesse processo que se constrói o conhecimento, sendo que os sujeitos se desenvolvem no e pelo coletivo e é nas relações históricas com a linguagem que o conhecimento se materializa.

Portanto, os leitores, sujeitos que produzem conhecimento e que, possuem uma historicidade que deve ser polida, no sentido de proporcionar-lhes condições para compreender o processo que é dialógico da leitura. Diante disso, ler um texto criticamente constitui-se como um ato de cidadania capaz de evidenciar as

injustiças sociais e preencher o não dito, reafirmando os direitos humanos por meio de uma leitura crítica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de: BERNARDINI, A. et al. São Paulo: UNESP, HUCITEC, 1988.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BANDEIRA, Manuel. *Seleção em Prosa e Verso*. Organização, estudos, e notas MORAES, Emanuel. Coleção Brasil Mõço vol. Nº 2. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo – fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BOURDIEU, Pierre, 1930-2002 *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena – 11. ed. - Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. *Decreto n. 847 de 11 de outubro de 1890*. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>. Acesso em: 19 nov. 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- ESTADÃO, jornal. Acusado de assassinar Mércia, Mizaél Bispo se entrega na Grande São Paulo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,acusado-de-assassinar-mercia-mizael-bispo-se-entrega-na-grande-sao-paulo,840097,0.htm>. Acesso em: 5 maio 2012.
- ORLANDI, Eni. P. *Discurso e leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira).

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/> Acesso: 05 abr. 2017.

TAINED, Lais. Paraná é líder em notificações de feminicídio em 2017. In.: *Folha de Londrina*. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/parana-e-lider-em-notificacoes-de-femicidio-em-2017-1009200.html>. Acesso: 23 jul. 2018.

TREVISAN, Dalton. *Em busca de Curitiba perdida*. 9º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COM A PALAVRA, OS BICHOS: POESIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

André Magri Ribeiro de Melo¹

IÇANDO VELAS: TRILHANDO CAMINHOS PELO PRAZER DE IMAGINAR

Logo mais se calam, de súbito,
E vão seguindo em fantasia
A viagem — sonho da heroína
No país de assombro e magia
Em alegre charla com os bichos
E crêem um pouco na utopia.

(Lewis Carroll)

A imaginação não tem margens. É uma capacidade humana marcada essencialmente pela incompletude, pela ilimitude de invenção e pelo poder de reinvenção — de si para si, e de si para o mundo. Imaginar é caminhar em solo incerto, cujo maior sustentáculo é o do sonho. Ela nos permite desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo.

Tendo como escopo a reflexão em torno do livro *A Arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, publicado pela primeira vez em 1970, este trabalho pretende discutir a presença de três aspectos de grande relevância no campo dos estudos literários ligados à criança, sendo eles a própria noção de infância, a percepção do(s) outro (s) na relação com o mundo, com a leitura, manifestada na alteridade, e

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários.

por fim a poesia, elemento essencial à discussão e que nutre os demais vieses do diálogo que ora estabelecemos.

Muito bem recebida pela crítica, a primeira edição d'*Arca de Noé* remonta a uma época de efervescência em nosso país no que se refere à literatura para crianças. A trajetória percorrida por essa literatura no Brasil tem seu início marcado no final do século XIX, quando pelas mãos dos escritores e tradutores Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, principalmente, chegam aos brasileiros traduções das célebres histórias infantis assinadas, ou compiladas, pelos mundialmente conhecidos Perrault, Irmãos Grimm e Andersen. Numa perspectiva nacionalista, o texto literário infantil brasileiro assegura efetivamente seu espaço apenas quando da produção de Monteiro Lobato, que se estende com mais intensidade por entre as décadas de 1920 e 1940. Daí em diante, experimentou-se nesse campo um certo marasmo de criatividade, dadas as exaustivas cópias do modelo lobatiano de escrita para crianças. É exatamente na década de 1970, com Vinicius de Moraes e sua arca de bichos, que a literatura infantil aspira novos ares. Esse cenário de reinvenção do texto literário para crianças desenvolve-se com maior vivacidade, também, dado o fortalecimento da indústria editorial, à universalização do ensino básico e ao surgimento de políticas governamentais de fomento à leitura, à literatura e ao livro.

Encontramo-nos, pois, na rota da arca. Não de qualquer arca, mas na arca que há anos embala o imaginário das crianças, permanecendo vívida a memória dos poemas escritos por Vinicius e fazendo dessa antologia literária — primeira e única produção do popular poetinha para os pequeninos — um clássico da literatura infantil no Brasil. Talvez seja esse um dos primeiros caminhos a tomarmos no embarque pela escrita vinicianiana para as crianças: compreender o valor desses poemas para essa literatura brasileira que elencamos como *infantil*, uma literatura feita num exercício, muito mais que artístico, mas essencialmente altruísta, considerando

a arte em sua ilimitude e percebendo para quem se escreve, chegando ao universo da criança a partir de suas especificidades.

O ato de imaginar aqui é interpelado pelo ato de ler, no sentido marxista que Paulo Freire (1989) tanto difundiu pela ótica da liberdade, pela percepção de que a leitura da palavravundo precede a leitura da palavra escrita. É nesse sentido que as velas da arca são içadas e desafiamo-nos a nós, e a você leitor, ao enfrentamento dessa rota, que perpassará ainda os mares sensíveis da interface infância-alteridade, contornando as enseadas que nos levam à reflexão sobre a relevância do texto poético para a formação leitora e literária da criança, sempre buscando ajustar o leme para onde os ventos nos levam, sem, no entanto olvidar onde pretendemos chegar: à real função da literatura brasileira infantil na escola, na mão e no coração das crianças, na rota sem fim d'*Arca de Noé* e no cais de poesia do poeta plural, Vinicius de Moraes.

DESBRAVANDO MARES: INFÂNCIA, LINGUAGEM E FRAGMENTOS DE ALTERIDADE NA ARCA

Essa bruma, insensata em que se agitam
sombras, como eu poderia clareá-la.

(Raymond Queneau)

A infância. O lugar da docilidade, do imaginário, da fantasia. Também o campo de mistério, de certo nevoeiro, de sombras, que precisam ser compreendidas para que sejam dissipadas, clareadas. Gouvea (2007) lembra-nos que do universo infantil emergem duas questões: a alteridade e a linguagem. Numa premissa bakhtiniana, percebemos a linguagem como componente primordial à constituição da humanidade, que se dá nas e pelas práticas linguísticas. A criança, então, faz-se produto e produtora de cultura, informando das suas experiências, partilhando-as, atribuindo-lhes valores sociais através de diferentes manifestações da linguagem. Certamente, é esse o momento mais importante da história do

indivíduo. É na infância, que ocorre essa passagem da condição de ser de si para ser do mundo, na qual constituímos-nos signo entre signos, e transcendemos a natureza, o imediato e o tempo presente. Souza nos indicará que:

é na linguagem, e por meio dela que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e da nossa existência histórica (1994, p. 21 apud GOUVEA, 2007, p. 112).

Enquanto sujeito de cultura, a criança se apropria da linguagem a partir de um lugar social definido pela sua condição infantil. Considerar esse caminho é importante, tendo em vista que ao compreender a criança como sujeito, como ser do mundo, atribuímos a ela condição de estabelecer a leitura da vida e a construção da sua própria história, espaço onde ela passará a construir sentidos a partir, ora de suas experiências para consigo, ora de seus contatos diretos com o outro, com o que está para além dela. É desse princípio, portanto, que Vinicius de Moraes parte ao produzir os 32 poemas que compõem a sua arca, lançando mão da linguagem em estado dinâmico e perspicaz e de um conjunto de aspectos linguísticos e estilísticos para construir textos marcados não só pela presença irrefutável do belo, como também de traços específicos à figura da criança, considerando essa necessidade dos pequenos de significar o mundo a partir de suas experiências nele. Nesse caso, a operação de significação de si e do outro se dá na leitura dos poemas, na relação entre a literatura, a memória da criança e os significados surgidos desses contatos. Eis que emerge, pois, o universo da alteridade.

Sobre o conceito de alteridade, Gouvea (2007) nos convida a refletir a questão da infância a partir da problematização das categorias que historicamente construímos e utilizamos para compreender, investigar e atuar junto a esses sujeitos definidos pela condição infantil. Perc (1999) nos dá uma dimensão da discussão a partir da (re)visita à memória:

Minha infância está atrás de mim, no entanto é o solo sobre o qual cresci, ela me pertenceu, seja qual for minha tenacidade em afirmar que não me pertence mais. O que foi sem dúvida para hoje não ser mais, mas o que foi, também para que eu seja ainda (PEREC, 1999, p. 20).

A infância nos habita e nos visita constantemente, através da memória, do remetimento a um passado que em nós ainda persiste e insiste. Para Perec (1999), a alteridade da infância não é absoluta, este outro habita em nós, nos constitui e se pronuncia. Gouvea (2007) completa esse raciocínio ao elencar que é através da memória que a alteridade se faz presente, em ruínas formadas de imagens, fragmentos de palavras, cacos de um mundo que insiste em nos possuir e habitar em sua imaterialidade. De acordo com Rivière (1995, p. 373), as culturas das crianças são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”. Compreendemos que a análise da infância tendo como ponto de partida o conceito de alteridade leva-nos a buscar apreender que marcas as crianças imprimem na cultura mais ampla. É nesse diálogo com as práticas materiais e simbólicas que definem a infância que a criança constrói formas de expressão e significação do mundo. Essa construção está intimamente vinculada à ampliação dos horizontes da criança, que parte — no que diz respeito à alteridade e à linguagem — do ruminar das reflexões em torno da condição humana, da percepção de que para além dela há alguém.

A literatura tem forte influência nesse cenário, dado seu caráter plural, coletivo e humanizador. Nos consta que a tumultuada vida dos bichos d’*Arca de Noé* também é marcada por esse refletir acerca da situação do homem. Os animais compõem e habitam a criança, na condição de receptáculo aberto para o devaneio. Ela delicia-se com a festa das palavras e os poemas dão as coordenadas de um mundo complexo e cheio de implicações. Júnior-Silva (2010) atesta que explorando a musicalidade, a rapidez e a exatidão em seus poemas, Vinicius de Moraes não deixa que nenhuma palavra exceda,

que nenhuma palavra falte. O clima do jogo, na ótica do pesquisador, é plenamente alcançado com os animais. É pertinente pontuar, ainda, que não há compromisso de Vinicius para com uma literatura moralizante, pedagogizante. Longe dessa perspectiva, os animais e demais personagens da arca refletem a condição humana, tematizam o outro, por caminhos mais coloridos e sem o perigo de cair nas velhas dicotomias de certo ou errado, de poder ou não poder. A fineza de desinventar uma consciência arcaica de que o papel da literatura para crianças é de educá-las segundo um padrão é feita com muita classe pelo poetinha, que preenche seus poemas com dinamicidade, simbolismo e diversão. Vinicius produz literatura com o ímpeto de criar e celebrar a vida, a infância, a criança. E nessa festa, a liberdade nos seus querer e sonhar é recoberta de múltiplos sentidos. Leiamos um trecho de “*O filho que eu quero ter*”:

Quando a vida enfim me quiser levar
Pelo tanto que me deu
Sentir-lhe a barba me roçar
No derradeiro beijo seu
E ao sentir também sua mão vedar
Meu olhar dos olhos seus
Ouvir-lhe a voz a me embalar
Num acalanto de adeus
Dorme, meu pai sem cuidado
Dorme, que ao entardecer
Teu filho sonha acordado
Com o filho que ele quer ter (MORAES, 1991, p. 19).

Nos versos de Vinicius, nota-se um profundo trato artístico da palavra, que se vale da infância, da figura plural da criança para elucidar outros aspectos, como o amor e afeto familiares, a necessidade iminente do sujeito infantil vivenciar seu crescimento,

suas experiências iniciais de significação do mundo, em meio a contextos marcados pela afetividade, pelo sentimento verdadeiramente singelo, acolhedor, protetor. O trecho retirado do poema *O filho que eu quero ter* amplia nosso imaginário a partir, também, da compreensão de que não estamos sozinhos, e nossas ações e sensações demandam a presença de outrem, o lugar que a alteridade nos guarda. O sonho do filho que se quer ter é acalentado pelo imaginário em torno de como seria essa criança, do que ela traria consigo e da vida que insurgiria dela mesma com seu nascimento. O desejo da presença de uma criança, que também filho será, vai comutando outros anseios, outras demandas: seu crescimento, seu choro, seu riso, seu sono, seu sonho, e até sua necessidade de, no futuro, ele próprio elaborar as imagens do filho que quererá ter. Nota-se a presença de um ciclo. O ciclo da vida. Há um poema experimentado em narração, que banhado em lirismo, anuncia a solidão que mora no desejo, que se transfigura em sonho. O sonho que é anunciado já no título do poema.

Toda essa teia que vai assumindo sentido a partir do que Vinicius escreve nos dá a dimensão do senso humanístico desse poeta, ícone da literatura brasileira de expressão modernista. Nesse desbravar de mares, percebemos o quanto representa para a literatura infantil *A Arca de Noé*, pelo respeito que seu autor tem à condição das crianças, ao seu universo temático e pela influência positiva que os poemas despertam no que tange à alteridade, à percepção do outro e ao entendimento desse outro como parte essencial à construção do eu de cada um. Na interface infância-linguagem-alteridade, o trabalho de Moraes costura fragmentos de vida, de cores e do gosto doce que o imaginário suscitado pelos poemas vai dispensando aos seus leitores, sejam os pequenos ou os já crescidos.

NO CONTORNO DA ENSEADA: TEMÁRIO, RECURSOS E EXPRESSÃO POÉTICA NA ARCA

Amar os animais é aprendizado da
humanidade.

(Guimarães Rosa)

Poesia para ser bela tem que ter
a seriedade do brincar.

(Manoel de Barros)

Sugerem Nunes e Brito (1960) que entre a poesia e a infância há vínculos manifestos que propiciam o estímulo da inteligência e a afinação da sensibilidade. O poeta José Paulo Paes diz algo muito pertinente acerca da literatura e da infância: “poesia para crianças e adultos inteligentes”. Deparamo-nos, pois, com a infância redescoberta. Neste momento, quando contornamos a enseada dessas águas na rota d’*Arca de Noé*, reconhecemos e atestamos a importância de ver a poesia infantil como gênero literário ligado ao gênero lírico como um todo, criando para a criança um espaço de reconhecimento e de revelação do prazer, da fantasia e da realidade à sua volta (TURCHI, 1995). O lírico, como imagem e como ritmo, acaba por suprir uma relação direta com o mundo, integrando a si, paralelamente, presença e ausência. Desenvolvamos a ideia. A questão é que quando uma imagem ganha ritmo ela acaba assumindo capacidades até então impensadas, como a perseguição e a surpresa no intuito de elucidar relações referentes ao objeto (o poema, por exemplo) que, até então, dormiam no oculto. Para Pinheiro (2007), uma experiência poética é capaz de colocar sua própria essência em crise, representando uma realidade e fazendo parte dela.

Na arte não lidamos com a separação, mas com o sentido de posse cada vez mais pleno. Não há limites, margens. Há, porém, um recomeçar permanente. Walter Benjamin trouxe contribuições

relevantes no início do século XX no contínuo infância e poesia. Em seu pensamento, uma coleção de livros infantis, por exemplo, só pode ser apreciada por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança, ao ler esses livros. A percepção disso é quase um caso de alegria, já que nos tornamos coparticipantes da beleza que a experiência estética nos revela nesse momento de revisita à memória. *A Arca de Noé* remonta esses aspectos: experiência estética, revelação de universos, fidelidade à alegria. Os poemas da arca constituem, em si, um grande jogo, e com relação a isso, Benjamin (1984) indica que o brincar não consiste num fazer “como se”, ou seja, como se a criança, ao brincar, mimetizasse o real. Ao contrário disso, como linguagem simbólica, o brincar propicia a construção da experiência. Nesse caso, poética, linguística, literária. O próprio Vygotsky, que discute o valor da prática pedagógica como mediadora do processo ensino-aprendizagem, atesta a brincadeira como constituinte de atividade através da qual a criança significa a cultura. Com os poemas de Vinicius, a criança está frente ao desafio de significar símbolos, sensações, emoções. Há um exercício que parte da língua, mas não se encerra nela.

Temos, no início, a presença de Noé. Com o tempo, vai-se adquirindo liberdade e começamos a perceber a caracterização dos bichos que estariam na arca e a sensação de um lirismo repleto de brasilidade, ora rural, ora urbana, vai invadindo o leitor. Os animais são poetizados a partir das características que resguardam, sejam elas físicas ou mesmo por comparativos com comportamentos humanos. Sendo munidos dessa humanização, os bichos assumem um aspecto lúdico, algo de fantasioso, tal qual o circo, por exemplo. A musicalidade, o ritmo e a composição das imagens são responsáveis pelo conjunto da obra, colocando-a num patamar estético significativo e notadamente belo. A temática e os recursos expressivos d’*Arca de Noé* propõem jogos imaginativos e sonoros que seduzem o leitor em formação.

Na abertura, temos um Noé boêmio. Os bichos vão saindo, par em par. Sua descida remonta, como elenca Júnior-Silva (2010), as agruras da vida em sociedade, tendo em vista que mescla à chegada de todos à nova terra a ideia de que a vida é luta pela sobrevivência. O livro abre com o poema homônimo ao título da obra, retomando o dilúvio bíblico que teria destruído tudo o que havia no mundo, exceto a arca construída por Noé. Após a tormenta, surge um cenário colorido, transparente, luminoso:

[...]

Sete em cores, de repente

O arco-íris se desata

Na água límpida e conteste

Do ribeirão da mata.

O Sol, ao véu transparente

Da chuva de ouro e de prata

Resplandece resplandece

No céu, no chão, na cascata (MORAES, 1991, p. 8).

[...]

Norma Goldstein (2013), demarca a presença de sugestões sensoriais no poema de abertura. Sua ocorrência advém da presença de sinestésias, que mescladas aos efeitos visuais, sonoros, táteis e paladar, via “água límpida do ribeirão”, constroem o cenário encantador do momento magno do poema, a descida de Noé:

[...]

E abre-se a porta da arca

De par em par: surgem francas

A alegria e as barbas brancas

Do prudente patriarca (MORAES, 1991, p. 8).

[...]

O que temos é uma metáfora de recomeço. Após o dilúvio, que tudo destruiu, tudo assolou, os bichos e a família de Noé navegam em alto mar, enfrentando avarias, tempestades, manifestações da natureza. A viagem, como narrada biblicamente, não é das mais simples. A chegada a um destino, a um chão, dá a todos o direito de reviver, de criar e reinventar possibilidades, num cortejo à esperança. Quando aportam, bichos e Noé veem a utopia refigurar-se, no sentido de reconstrução ricouereano, em horizonte atingido, realizado. A metáfora da vida está interpelada nesse temário, e o sentido de nova vivência, de caminhos não trilhados, é apresentado no cenário idílico que se constrói para receber os sobreviventes. A natureza, em festa, não para, e assume um dinamismo bucólico para saldar os recém-chegados. Noé, prudente patriarca, tem a sabedoria de quem já viveu muito (por isso, as barbas brancas), e o respeito de todos os animais. Ele é o primeiro a sair da arca, junto a sua família. Seguindo-o, vão os bichos:

[...]

A arca desconjuntada

Parece que vai ruir

Aos pulos da bicharada

Toda querendo sair.

Vai! Não vai! Quem vai primeiro?

As aves, por mais espertas,

Saem voando ligeiro

Pelas janelas abertas.

Enquanto, em grande atropelo

Junto à porta de saída

Lutam os bichos de pelo

Pela terra prometida (MORAES, 1991, p. 13).

[...]

A presença de rimas internas e externas no poema constrói o ritmo dos versos quase como algo vivo, pulsante. A vida dos bichos, a sua euforia, esse sentimento de chegar ao lugar tão esperado, atinge o leitor infantil a partir do arsenal de imagens que se vão colocando frente à criança, numa confirmação plena do que prescreveu Larrosa (1998) acerca das imagens do outro, sendo cada um de nós resultado daquilo que recebemos durante a vida. Os poemas de Vinicius encarregam-se com maestria desse ofício sensível e necessário à infância: desocultar o belo, retirar as margens da fantasia e amplificar o som da poesia. No livro, 23 poemas são dedicados aos bichos. Os demais versam sobre desde aspectos religiosos a objetos caseiros e elementos da natureza. Nos poemas sobre os animais, encontramos formatos diversos para os textos.

Há aqueles nos quais o próprio animal se apresenta, como no caso d'*A Pulga*:

Um, dois, três
Quatro, cinco, seis
Com mais um pulinho
Estou na perna do freguês.

Um, dois, três
Quatro, cinco, seis
Com mais uma mordidinha
Coitadinho do freguês.

Um, dois, três
Quatro, cinco, seis
Tô de barriguinha cheia

Tchau

Good bye

Auf Wiedersehen (MORAES, 1991, p. 60).

Outros em que um suposto narrador conta em versos as peripécias ou características do bichinho, como em *O Pato*, e também os que aparecem em forma de conversa (*O pinguim* e *O elefantinho*, por exemplo). Tomemos aqui, o primeiro citado:

Lá vem o pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há.
O pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou no poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo
Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela (MORAES, 1991, p. 40).

O poema, além de marcar um recurso expressivo — o de outrem apresentando o animal —, mostra as inquietações do bichinho, que fica de um lado ao outro sempre criando uma série de incidentes que acabam em grande confusão. A ideia que se tem é a de que o pato pateta está à frente de uma grande aventura em seu espaço, num certo mundo-galinheiro. Seu aspecto desengonçado,

todas as situações surpresas e conflitantes com vários animais levam-no a um final tragicômico na panela. É essencial que possamos notar como os poemas conseguem estabelecer relações humanizadas — numa reafirmação do princípio de alteridade que a literatura dispõe, em especial a que se faz para a criança — entre os bichos. Por todo tempo, temos brincadeiras ocorrendo nos poemas e cada motivo é acrescido de traços de diversão. Nessa perspectiva, Vinicius não só retoma e refigura o mito bíblico, como também o expande, utilizando-se de elementos da natureza, outros de humanidade e certamente vários de brasilidade para tecer seu diálogo poético com os pequenos. Nelly Coelho (1995, p. 42), mostrando que a Literatura é Arte, diz que “a poesia provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor”. Assim é a *Arca de Noé*.

Vinicius de Moraes, poeta amante das palavras, da música popular brasileira, das mulheres, da boemia, não poderia deixar de jogar com o tempo. Ainda no universo da arca, é o poema *O relógio* que é especialmente propício a jogos rítmicos. Uma razão forte para considerarmos esse caráter singular do poema, em meio a tantos outros “jogos poéticos” feitos pelo autor, é a onomatopeia reiterada oito vezes, além de rimas e repetições de palavras que acentuam o ritmo. Observemos, pois:

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado

Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac (MORAES, 1991, p. 24).

Organizado em 19 versos, marcados pela repetição da onomatopeia *tic-tac* oito vezes, além da construção rítmica entre termos como *hora/embora, atrasa/demora*, o poema nos aproxima de outros gêneros, como a parlenda, jogo lúdico oral, por vezes também gestual. A reiteração de sons ecoando ao longo do texto e interligando suas partes constrói com beleza a noção de pressa que o autor pressupõe. Num plano mais denso, cabe apontar o teor reflexivo que se instaura no poema quando nele podem ser suscitadas aspirações em torno do papel do relógio na vida humana, a mutação das pessoas ao longo do tempo, a tênue linha que se elucida entre monotonia e correria contínua, entre outros aspectos que no campo semântico podem avivar mais ainda as cores por sobre os jogos rítmicos aparentes.

A repetição é outro recurso linguístico que tem assento garantido nessa rota pelos poemas da arca. É comum encontrar a repetição de um mesmo som por meio de aliterações e rimas. Figuras de linguagem, como comparações, metáforas, e outras, além de recursos sonoros e imagéticos, enriquecem todos os poemas; em muitos deles, envolvendo temas que pedem a reflexão compartilhada entre o leitor e seu imaginário, entre leitores e seus imaginários, entre leitor e mediador. O universo de animais que compõem a arca, em sua maioria, é tomado aqui como uma grande floresta de símbolos, de representações, que analisadas a fundo podem render

grandes descobertas em torno do fazer literário para as crianças. Nesse contorno de enseada, fazemos audíveis as palavras de Magalhães (1987), ao falar da relevância dos recursos expressivos num poema e deixar claro que eles podem levar à formação de conceitos que permitem o desenvolvimento do pensamento infantil através de várias trilhas: observação, experimentação, imitação, imaginação, fala. O contato com a literatura pode se converter numa maneira da criança assimilar o exterior, envolvendo-se. A arca de Vinicius é mais que um convite à poesia, diríamos, é a poesia exposta ao imaginário: ali, fácil, dada e singelamente encantadora.

TERRA À VISTA: POESIA NA VIDA, NA ESCOLA E NA ARCA

Um poema

É quando a gente sente o céu na boca,
É quente como um pão
Que se come e nunca termina.

Um poema

É quando a gente escuta
Bater o coração das pedras,
Quando as palavras batem asas,
É uma canção na prisão.

Um poema

São palavras de ponta-cabeça
E, opa!, o mundo fica novo.

(Jean-Pierre Siméon)

Em Convite, o poeta José Paulo Paes escreve: “Poesia é brincar com palavras/como se brinca com bola, papagaio, pião/ só que bola, papagaio, pião gastam/ as palavras não...”. A poesia é,

portanto, tudo. E sendo tudo, pode ser nada. Mora nas reminiscências, no pouco, no singelo. Como também pode habitar no exagero, nas hipérboles da vida. É muito relativo, porque o sentimento é algo muito subjetivo. E poesia é sentir. A exemplo do que escreveu Clarice Lispector, “pensar é um ato, sentir é um fato”. O ente poético está repleto desses fatos, porque o que vira poema é só o despir dos sentimentos na pálida página branca. O poeta é um fingidor, imortalizou Fernando Pessoa, e sua sina é a de fingir um mundo melhor, mais puro, mais livre e cheio de exageros e simplicidades em equilíbrio mágico. Afinal de contas, é para isso que a literatura (também) se presta: reinventar a vida, pincelar de fantasia essa tela da realidade por vezes estanque no seu monocromatismo egoísta.

E cá estamos nós, a falar sobre o porquê da poesia na escola, da poesia na sala de aula, da *Arca de Noé*, que também é de Vinicius, ir até esse espaço. Pinheiro (2007, p. 17) afirma que “de todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”. Em resposta a essa denúncia, Melo *et. al* (2013, p. 4) atestarão, sobre as palavras de Helder Pinheiro, que “elas ainda nos cortejam muito vividamente e isso é um sinal que demanda cuidados atenciosos no trato do texto literário em sala de aula”. Reafirmamos que a leitura de poemas pode proporcionar aos pequenos situações de grande prazer no cortejo à linguagem. Muito pode ser aprendido sobre a nossa língua lendo, ouvindo atentamente, recitando com emoção, ou mesmo degustando sons, rimas, ritmos pertencentes a um poema. Fora dos muros da escola, os poemas estão em toda parte: festas, saraus, lares, suportes textuais. Mas, como sinalizaram Pinheiro (2007) e Melo (*et. al*, 2013), ainda são pouco trabalhados na escola.

Exatamente por isso, retomamos a discussão e a necessidade de que se assegure lugar notabilizado e relevante aos poemas nas escolas brasileiras. Como preconizam Zilberman e Silva (1990), a leitura literária precisa ser escolarizada, precisa integrar os

currículos escolares, precisa ser ensinada. Nessa mesma querela, estabelecemos a necessidade de que o texto poético possa ser realidade nas vidas de nossas crianças. Esse trabalho é possível, e desejável, por uma série de razões, desde o favorecimento à criação de situações didáticas com o uso de textos significativos até à contribuição profícua para o processo de educação em leitura e escrita, direitos de aprendizagem de todo pequeno cidadão. Ao imaginar possibilidades da poesia invadir e alastrar-se pela escola, retomamos nosso objeto de reflexão: o livro *A Arca de Noé*.

A matéria-prima do poema é a sonoridade. A obra de Vinicius de Moraes para crianças é um exemplar artístico perpassado em todos os aspectos pela sonoridade e seus semelhantes, como ritmo e rima. Sugerimos, pois, que com os poemas dessa coletânea infantil o trabalho pedagógico possa orientar-se em três sentidos, a saber: (a) escutar com atenção maior na ligação entre oralidade, voz falada e musicalidade; (b) ler com atenção maior na percepção da linha, do verso, do parágrafo e da estrofe; e (c) produzir poemas tanto por meio da reescrita como também da criação (MEC, Caderno de Orientações; Poemas, 2011).

Essas ações podem ser desencadeadas em outras atividades mais específicas, universo que nos propomos a apresentar agora a partir de algumas atitudes pedagógicas que tomam como base os poemas de Vinicius de Moraes, mas que podem ser facilmente incorporadas a outros nomes do imaginário poético infantil, como Manuel Bandeira, Cecília Meireles, José Paulo Paes, Helder Pinheiro, e outros mais. O pensamento inicial é de que a educadora possa conversar com as crianças sobre as características do poema partindo da leitura destes, usando de recursos viáveis para que os pequenos possam compreender que gênero eles têm em mãos e seu valor literário.

Um próximo passo seria o da identificação das palavras que rimam dentro desses poemas (os usados ao longo do texto podem ser bons exemplos), dispondo-se ao exercício de significar essas

rimas e perceber a importância delas na construção do texto. Descoberto o “segredo” dos poemas reunidos na arca, o terceiro passo é o de estimular o jogo com elas, as rimas. Brincando, no sentido construtivista defendido por Benjamin (1984), as crianças poderão apropriar-se com mais efetividade desse recurso linguístico. Um outro caminhar, o quarto passo, seria a observação da estrutura do poema e a criação de alguns versos, de forma livre e muito aberta, na intenção de que as crianças possam exercitar o ofício de ser poeta, de poder imprimir o que sentem da maneira que lhes melhor pareça ser. Essa ação pode ser seguida de outra, o quinto passo, que está ligado também à esfera da escrita criativa — a elaboração de uma lista de palavras que “soem” bonito aos ouvidos das crianças. Ou seja, que elas acreditem verdadeiramente serem palavras bonitas. O ideal de estética da arte, de beleza, cabe nesse momento, em que o julgamento do que é, ou não, belo caberá aos pequenos.

Outras atividades podem desmembrar-se daí, como citar um poema conhecido, declamando-o aos demais, ensaiar um recital com a participação de todos, diferentes vozes, portanto, e levar isso realmente a sério, organizando atos de leitura literária pública, em que as crianças levem à comunidade escolar, local, suas impressões sobre os poemas que leram, que trabalharam, que discutiram e, o mais importante, que possam lê-los aos outros. O poder da voz é muito forte e por mais que muitos ainda não gostem de ler, o ato de ouvir custa muito pouco e é uma trajetória muito virtuosa para formar novos leitores: na escola ou na vida.

Os poemas d’*Arca de Noé* possuem um valor artístico incontestável, apoiando-se principalmente no trabalho com a palavra e na escolha de temas que encantam as crianças. No livro, somos apresentados a poemas que têm os animais e seu curioso universo como tema. O trabalho com o texto poético a partir dessa obra é amplamente indicado junto às crianças por razões infindas, mas dentre as quais destacamos — no campo linguístico — as mais

relevantes, a partir das orientações do Ministério da Educação, no seu Caderno de Orientações sobre Poemas (2011, p. 5 *adaptado para uso neste trabalho*):

- a) Estrutura composicional em forma de diálogo ou suposta conversa, recheada de perguntas e respostas intrigantes ou engraçadas;
- b) Repetição de versos ou estrofes inteiras, compondo uma espécie de refrão que confere maior musicalidade aos poemas;
- c) Figuras de linguagem como a onomatopeia, em que um som lembra o do objeto ou situação;
- d) Composições que têm um padrão fixo de estrutura, o que contribui para a memorização e a recitação, já que permitem ao leitor antecipar partes do poema.

Levados em consideração, esses aspectos constituem bem mais que uma base curricular que justifica o uso dos poemas vinicianos em sala de aula. Recorrer a eles foi um dos caminhos pensados no sentido de dar respaldo à militância em torno da literatura na escola, do poema na escola. A escolarização dos gêneros literários é um pressuposto fundamental para que a literatura possa exercer o seu papel humanizador, na perspectiva adotada por Antonio Candido em seu *Direito à literatura*. Num patamar que transcende o status de conteúdo programático, a literatura é universal — ciente de todos os conhecimentos e consciente de seu papel interdisciplinar em todos eles. *A Arca de Noé* é repleta dessas vozes que se cruzam, um grande interdiscurso entre linguagem, arte, ciências, música, cultura, divindades religiosas, elementos geográficos, humanidades.

ATRACANDO NO CAIS: POR QUE A ARCA?

Ver como uma criança perde a noção do mundo
ou esquece todas as suas preocupações quando lê uma
história que a fascina, ver como vive no mundo de fantasia
descrito por essa mesma história, inclusive muito depois
de ter acabado de lê-la, é algo que demonstra a facilidade
com que os livros cativam as crianças pequenas, sempre e
quando se trata de livros apropriados”.

(Bettelheim e Zelam)

Porque é apropriada.

Vinicius de Moraes é um poeta plural e muitas poderiam ter sido as suas faces, tal qual as sete faces de Carlos Drummond de Andrade, a serem discutidas aqui. A preferência pela face infantil pode parecer ingênuo, mas na verdade foi extremamente intencionada. É a infância esse misterioso e fantástico campo onde tudo é possível, do imaginário à realidade. É o cenário da nossa significação no mundo, quando nos tornamos signo entre signos. É o elo que construímos com o mundo, na percepção de que os outros também são parte da gente. E é o período onde a brincadeira, o jogo, a felicidade são mais vivos, mais próximos. *A Arca de Noé* tem tudo isso e um ponto a mais: a capacidade de fazer alçar nossa imaginação a ponto de sonharmos com esse mundo de cores, luzes e sons, que é a arca do velho Noé, o mundo infantil do Vinicius.

A Arca de Noé constitui-se como literatura infantil de qualidade não porque dizemos nós, ou outros anteriormente, mas porque as crianças ao lerem os poemas passam a delimitar preferências, utilidades e prazeres por aquilo que leem. Em outras palavras, por aquilo que conseguem enxergar para além da superfície textual, numa contemplação perceptiva de muitas entrelinhas, como a sonoridade, o jogo metafórico e o cenário lúdico e belo que se instaura no universo dos animais da arca, ou de outros personagens.

Viajamos até então pelos mares da poesia, da literatura, da infância. O pano de fundo, Vinicius de Moraes e sua arca de bichinhos e emoções. Nesse mar, nos dispomos a suscitar pontos importantes acerca da poesia viniciiana para os pequenos e do valor universal da poesia para a humanização das pessoas. O universo de um poeta tão grande é muito vasto, tal qual o dos poemas que escreveu, e não pretendemos esgotar as possibilidades de reflexão em torno dessa obra. Na verdade, muito mais esperamos ter levantado questionamentos pertinentes, pontuado aspectos necessários, valorizado o trabalho do autor e reafirmado nossa postura inabalável de que a literatura precisa “crescer e aparecer” na escola. Por ora, ancoramos. Senhores marujos, o desembarque está autorizado.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edusp, 1995.

GOLDSTEIN, Norma. *Carta Fundamental: Na arca de Vinicius*. Editora Confiança: São Paulo, 2013, n. 51, p. 17-20.

GOUVEA, Maria Cristina Soares da. *A criança e a linguagem: entre palavras e coisas*. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.

JÚNIOR-SILVA, Augusto Rodrigues da. *Floresta de símbolos: bicho e poesia para crianças e adultos inteligentes*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 45-59.

LARROSA, Jorge. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEC/SEB. *Caderno de Orientações: Poemas*. Trilhas, v. 13. 24 p. São Paulo, 2011.

- MELO, André Magri Ribeiro de. et al. *Por que (não) ensinar literatura potiguar na escola?*. Anais do III Colóquio Nacional de Linguagem e Discurso (CONLID, UERN). No prelo.
- MORAES, Vinicius de. *A Arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.
- NUNES, Cassiano; BRITO, Mário da Silva. *Poesia brasileira para a infância*. São Paulo: Edições Saraiva, 1960.
- PEREC, Georges. *W ou a memória da infância*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- RIVIÉRE, Angel. *Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança*. In: COLL, C.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação. V. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- TURCHI, Maria Zaíra. *Tendências da poesia infanto-juvenil brasileira*. In: MELLO, Ana Maria Lisboa et al. (org.). *Literatura infanto-juvenil: prosa e poesia*. Goiânia: UFG, 1995.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado, 1990.

ESTÉTICA E RECEPÇÃO LEITORA NOS CURRÍCULOS OFICIAIS PARA AS ESCOLAS PAULISTAS E PARANAENSES: O QUE É LEITURA PARA OS DOCUMENTOS ESTADUAIS?¹

Diego Rasteiro Ramires Fonseca²

INTRODUÇÃO

Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura
de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura.

(O ex-estranho, Paulo Leminski, 1996, p. 26).

A epígrafe presente nesta introdução visa auxiliar na compreensão de como a leitura compõem a sociedade de modo inerente e esta se tornou indispensável. Todo o esforço “duro” da evolução e posteriormente da alfabetização é recompensado

¹ Artigo submetido ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como avaliação parcial da disciplina de Teoria da Leitura do Texto Literário, ministrada pela professora Dra. Alice Áurea Penteado Martha.

² Discente do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá (PLE/UEM). Email: diego.fonseca@unifamma.edu.br.

passageiramente com a oferta de outros mundos de acesso possível aos leitores, assim como as benesses advindas deste processo.

A comunicação humana tem um começo bastante nebuloso. Devido ao fato de não termos a certeza de como o homem no processo evolutivo passou de um Neandertal à Sapiens. Como se dava a comunicação imagina-se que por meio de grunhidos, gestos ou ainda por combinações de gritos.

Tal dificuldade comunicacional despertou o “Homo Sapiens” para necessidade de contar sua história, primeiramente para conversar com os membros de sua comunidade, posteriormente para deixar a posterioridade seus registros históricos.

Ao abandonar o hábito nômade e construir as primeiras comunidades, o “Homem” necessita transmitir suas experiências e sabedoria aos mais novos. Neste processo, o conhecimento é repassado oralmente através de fatos reais, contos, causos e admoestações por meio de histórias.

Com a invenção do papel o texto e o livro se tornam sagrados, comercializados por preços elevados em dadas circunstâncias vendidos às escondidas, do mesmo modo a leitura no século XVIII não era para todos, muito menos para as classes econômicas tidas como inferior. Séculos e séculos se passaram, livros foram queimados, proibidos, pessoas mortas pelas ideologias expressas nos conteúdos dos livros, com o advento da modernidade temos e-books, hipertextos.

Deste modo e visando tentar responder a estas inquietações propomos o presente estudo. Ao final esperamos conseguir responder algumas inquietações, no que tange a representação da estética da recepção e seu uso como ferramenta teórica para promoção da leitura nos documentos oficiais dos estados de São Paulo e do Paraná.

O QUE É LEITURA?

Começamos este artigo com a definição de uma expressão muito ligada a educação e por vezes proferido por docentes de forma inocente, “saber de cór”; m. q. significa saber de coração; significa saber prontamente, sem necessidade de consultar qualquer documento.

Por esta definição podemos entender que o indivíduo que compreende um conteúdo ele não apenas memorizou, mas também assimilou o funcionamento das engrenagens que movimentam a construção do processo cognitivo que o levará a conseguir resolver o exercício quando estiver só. Bem como, poderá desenvolver e problematizar o conteúdo apreendido em outra situação a fim de contextualiza-lo com o mundo experienciado.

Na contramão deste processo de internalização do conhecimento (desconstrução-assimilação-acomodação-construção), temos a concepção (prática) errônea do termo “de cór”, empregada em determinados contexto escolares como o processo pelo qual a criança ou adolescente “*decora*” algo. O discente apenas memorizou os resultados, ele não compreendeu o funcionamento e tão pouco fez sentido para este o conteúdo.

Mas, no bojo dessa discussão, interessa-nos questões que tangem a leitura: o que é ler, para um indivíduo que apenas memorizou e não compreendeu? O texto provocará no aluno grande temor caso não tenha posse das habilidades e competências necessárias para leitura e compreensão do texto. Assim, a formação de ideias tendo como referencial o texto ofertado não se sustenta, tão pouco, a elaboração e o emprego da língua para discutir os conceitos chaves, o sentido pretendido no texto não é apreendido, pois o receptor não possui domínio sobre a leitura.

Para Koch (2010), a leitura ocorre por meio de três concepções de leitura. A primeira concepção tem foco no Autor da obra, o leitor deve captar a informação do autor, ou seja, compreender o que este quis informar, o foco perpassa e permanece

com a atenção no autor da obra, pois, em suas intenções, o sentido está centrado no autor, cabendo ao receptor (leitor) somente captar o que fora informado por meio da obra por quem a escreveu.

A segunda concepção apresentada pela autora a cerca da leitura tem o foco no texto. As ideias e concepções escritas pelo autor configuram um sistema de assujeitamento social, que caracteriza a não consciência do autor da obra. Ou seja, toda e qualquer ideia expressa justifica-se linguisticamente ou em decorrência do sistema social a qual representa. Ao levarmos a cabo o exposto anteriormente negamos a possibilidade de inferências e inquietações do leitor enquanto sujeito receptor da obra, haja vista, que tudo o que fora dito pela obra, e esta se constitui de verdade irrefutável (tudo está dito no dito).

Para finalizar a última concepção de leitura proposta por Koch (2010, p. 10-11),

a concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que — dialógicamente — se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Adotada a concepção anterior o texto está entre o autor e o leitor. Como resultante deste processo, podemos adotar a ideia de que a construção de sentido do texto por seu receptor depende da relação que este desempenha com os aspectos que compõem a obra, sejam eles, linguísticos apresentados na superfície do texto; leitura é uma atividade de construção do que fora lido da obra e perpassa pelas experiências de mundo do leitor; em suma: o texto não se reduz ao simples produto da codificação (interpretação da mensagem) de um emissor para um receptor passivo.

Nas palavras de Kato (1985) “o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentidos — o autor e o leitor, ambos sócios — historicamente determinados e ideologicamente constituídos”. Segundo a autora é o momento

sócio-histórico que determinará a configuração da relação interpretativa entre estes agentes discursivos e promotores de discurso.

Leitura, para Solé (2008, p. 22) “é um processo de interação entre o leitor e o texto”, partindo desta premissa, “a leitura” e “o ato ler”, engendram-se na função de examinar detalhadamente o texto em busca de conceitos chaves que promovam o significado do texto para seu receptor.

No que concerne para o Ministério da Educação (2008, p. 39), a “leitura se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido”, sob esta ideia, temos que a leitura é um processo de construção social que deve ser promovido pelos envolvidos (leia-se aqui: Família, Escola, Estado) com a educação. Enquanto prática social não se deve limitar e ficar restrita aos muros nas escolas ou ao ambiente acadêmico é necessário um agir promotor da leitura que transfigure a concepção social de que existam ambientes próprios para leitura.

Retomando o exposto no início e a epígrafe da introdução do artigo, se faz necessária à promoção da leitura que vise primeiramente à formação acadêmica, bem com, as habilidades e competências inerentes ao ano/série do aluno, respeitando-se as dificuldades e particularidades dos discentes, assim como, a necessidade da internalização dos conceitos referentes à alfabetização e ao letramento. Posteriormente para que a obra não seja escolhida a esmo, descontextualizado a prática de incentivo a leitura. Apregoamos a necessidade de obras que reflitam não somente a realidade da comunidade a qual pertence os indivíduos que cerceiam a unidade escolar, mas também gêneros textuais que em primeiro momento agrade o público leitor, com vistas à promoção do hábito leitor e fidelização dos mesmos com o universo da leitura.

DIRETRIZES CURRICULARES SÃO PAULO E PARANÁ

A definição do termo conhecimento, segundo nossa constatação feita por meio de pesquisas de artigos da área da educação (LIBÂNEO, 2011; MEC, 1998; SILVA, 2011; SEE-SP, 2010-2013), refere-se ao processo ao qual o sujeito ao adquirir (ato cognitivo) conhecimento e por meio deste passa a transformar a si mesmo e o mundo que o cerca, construindo relação entre o saber aprendido (apreendido/internalizado) construindo uma rede de múltiplos significados relativos a uma mesma ideia ou fato.

Atentos a esta visão encontrada em pesquisa temos a concepção adotada pela Diretriz Curricular da Educação Básica do Estado do Paraná, disciplina de Língua Portuguesa, no que tange a Prática de Leitura

a leitura é vista como um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural (DCE-LÍNGUA PORTUGUESA, 2008, p. 71).

No que tange à leitura e às experiências de interação entre a subjetividade do saber experienciado pela criança (leia-se aluno) e a proposta de conhecimento vinculado ao saber academicista, buscase no documento oficial um enlaçamento e respeito entre o mundo do saber científico e o mundo construído por experiências sócio-político-ideológico-econômico inerentes a cada indivíduo que compõem a sociedade.

Conforme Sacristan (2000 apud DCE, 2008, p. 18)

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a

metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolavelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...].

A escola não está restrita ao status de ferramenta socializadora, mas de mediadora do conhecimento e facilitadora desse processo. Pautada nessas concepções de construção de homem histórico, socialmente construído. Trazemos tais constatações à luz desta pesquisa assomadas com a concepção que o documento oficial do estado do Paraná estabelece e para tanto o mesmo pauta-se em Mikhail Bakhtin, com o intento de se referir ao dialogismo existente na articulação das diversas manifestações sociais e suas interações. Segundo o DCE (2008, p. 30) “as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade”, desta forma articula-se o currículo escolar nos pressupostos deste documento.

No que engendra tanto a prática da leitura quanto a sua promoção o documento DCE-Língua Portuguesa (2008, p. 50) concerne nos seguintes termos:

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos).

Para complementar esta visão do texto na sociedade, bem como, a importância da oferta diversificada das tipologias textuais, o documento pauta-se na teoria de Faraco (2002 *apud* DCE, 2008, p. 51),

(as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados).

Os diversos textos que compõem o cotidiano do sujeito enquanto estudante (receptor) e membro constituinte da sociedade tenta ser abarcado pela presente proposta com vistas a torna-lo crítico de seu lugar no mundo globalizado, em outras palavras, a escola apresenta as múltiplas linguagens que serão apresentadas para o aluno no seu caminhar rumo a vida profissional, para que este possa apropriar-se do saber e desempenha-lo de forma a interagir com as informações que lhe forem apresentadas e assim, cabe ao leitor: aceitar, refutar, criticar, refletir, assimilar, acomodar e alterar o mundo que o cercaia.

Na seção que trata especificamente da conceituação da Leitura para documento oficial temos a seguinte constatação,

Nestas Diretrizes, compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem. A leitura se efetiva no **ato da recepção**³, configurando o caráter individual que ela possui [...] (DCE-PR, 2008, p. 56-57).

A mesma seção do documento no que tange a Leitura termina por observar que ao trabalhar com essa multiplicidade de textos desde a alfabetização permitiria ao aluno diagnosticar e inferir as vozes sociais e ideologias presentes nos discursos dos textos e nas vozes de seus interlocutores, habilidade esta que seria útil no ato de compreensão de sentido de um texto.

Embora a constatação dos resultados seja aparada somente posteriormente, pelos levantamentos apresentados e pelos expostos até o presente momento, conseguimos vislumbrar uma tendência no DCE do Estado do Paraná, a focalizar a figura do aluno enquanto receptor do texto (e das diversas tipologias textuais), bem como,

³ Grifo do autor.

uma preocupação que seu universo seja não apenas respeitado, mas também, incorporado às práticas escolares educacionais.

A Diretriz Curricular do Estado de São Paulo, pauta suas ações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e articula com estes um Currículo a ser seguido tendo como premissa o desenvolvimento de certas habilidades e competências que são requeridas dos alunos, contempladas nas aulas elaboradas e descritas no plano de ensino do professor e demonstrado pela escola sua aplicabilidade e resultados.

Conforme consta do Parâmetro Curricular do Estado de São Paulo, Linguagens e suas Tecnologias (Ensino Fundamental — Ciclo II e Ensino Médio) na seção “Prioridade para competência da leitura e da escrita”, afirma a importância da linguagem como meio de interação social e mediação simbólica das relações do indivíduo com o mundo e com ele consigo.

[...] Representar, comunicar e expressar são atividades de *construção de significado* relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência, como vimos, que a linguagem adquire essa qualidade de *instrumento para compreender* e agir sobre o mundo real. [...] A ampliação das capacidades de representação, *comunicação e expressão está articulada ao domínio* não apenas da língua, mas de todas as outras linguagens e, principalmente, ao repertório cultural de cada indivíduo e de seu grupo social, que a elas dá sentido. A escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações [...] As linguagens são *sistemas simbólicos*, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre esses âmbitos; é com eles também que *nos comunicamos*⁴ com os nossos iguais e expressamos nossa articulação com o mundo (Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2010, p. 14-16).

⁴ Grifos do autor.

Aceitando o exposto pelo documento oficial do Estado de São Paulo temos a educação como fruto da articulação social entre seus constituintes e as ideologias expressas por estes. A leitura neste processo extrapolará os limites da escola. Ao compreender a leitura como parte integrante e essencial da parcela da sociedade supostamente entendida como letrada, intimamente o sujeito assimila a leitura ao exercício da cidadania.

Esta consciência de cidadania promovida pela leitura é descrita na concepção do educador Paulo Freire, nos seguintes termos: “ler é registrar o mundo pela palavra”. Do ponto de vista apresentado pelo DCE, no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, quando o educando se sente pertencente a uma comunidade, ou seja, ato de sentir-se parte integrante de algo e com esta congregar e comunicar seus anseios, ideologias e ponto de vista, poderia estabelecer que ocorresse um diálogo oportunizado tanto pelas experiências de mundo que constituem esse aluno, quanto este age mediado pelas leituras experienciadas no cotidiano escolar.

Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, sendo a chave para o acesso a informações e permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada (Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2010, p. 17-18).

Finalizamos esta parte do trabalho destacando o que pode ser apreendido até o presente momento, constatamos que o Estado de São Paulo em seu Currículo Oficial parece fornecer mais ênfase na promoção das Habilidades e Competências como pré-requisito para a construção de um indivíduo autônomo. Assim como, poderíamos considerar que talvez, estas habilidades possam ser um caminho a ser considerado tanto para construção de uma melhor compreensão dos diversos gêneros textuais circulantes como para a chamada construção psicossocial.

ESCOLA COMO MEDIADORA SOCIAL DA LEITURA: A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO NA PERSPECTIVA DO LEITOR

No presente tópico pretendemos apresentar a teoria formulada por Hans Robert Jauss, no final da década de 1960, chamada de Estética da Recepção. À medida que avançamos nesta conceituação demonstramos as contribuições da teoria da recepção no que diz respeito ao rompimento com o exclusivismo da teoria da produção.

Os movimentos positivistas divergem da proposta de Jauss, uma vez que o teórico ultrapassa as barreiras de convergência existente entre os aspectos históricos e estéticos, deste modo, sua priori não reside nos autores das obras produzidas, mas focaliza outro elemento desta relação, o leitor.

Quadro 1.⁵ Rompimento com a função até então empregada a Literatura, surgimento da Relação Dinâmica.

Literatura	Produção	
	Recepção	Surgimento da Relação Dinâmica: Autor-Obra-Leitor
	Comunicação	

Fonte: O autor.

Tendo em vista que os pressupostos teóricos elaborados por Jauss e posteriormente adotados e aceitos pela academia, em primeira instância o teórico da estética da recepção estabelece um

⁵ Para fins de esclarecimento declaramos que no ato de elaboração deste artigo, assim como, do quadro que constitui seu corpus não pensamos levar a cabo uma pormenorização tanto da estética da produção, quanto da comunicação. Detivemos apenas no que concerne à estética da recepção.

contraponto com as teorias literárias formalistas que julgavam o livro como produto autônomo e autossuficiente, cuja existência e criação independiam dos dados sociais, do contexto histórico ou mesmos das experiências culturais e ideológicas do autor. Ou seja, o livro existia por si, sem uma necessidade de representação externa (leia-se aqui sociedade e sua miríade composicional).

A estética descrita aqui repousa na imanência do texto, em sua interioridade ou essência. Podemos conceituar a estética da recepção desta forma, segundo a teoria, ao pautar seu agir literário em movimentos artísticos e nas concepções abordadas pela obra literária experienciada pelo leitor, que dela poderá retirar o simulacro da vida e não nos conhecimentos academicista requeridos para leitura do livro, mas sim, em suas vivências.

Conforme exposto no parágrafo anterior, a estética da recepção assume a perspectiva de mirar os olhos sobre o receptor do texto literário. Para tanto, assumiu-se uma nova concepção de leitor. Então, nas palavras de Jauss (1994, p. 23), o teórico assume a ideia de que o leitor desempenha, “seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o conhecimento histórico: o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa”.

Analisamos os documentos oficiais em busca de traços da teoria elaborada por Jauss, mas somente no DCE-PR (2008, p. 58), encontramos menção ao pressuposto teórico, conforme segue no excerto abaixo

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura.

O documento supracitado aconselha os docentes e gestores escolares que os mesmos se utilizem desta teoria com vista a

integrar os alunos ao mundo das letras, incentivando e promovendo a leitura e o debate acerca do conteúdo histórico-social que contempla as obras literárias.

O texto literário permite múltiplas interpretações, uma vez que é na recepção que ele significa. No entanto, não está aberto a qualquer interpretação. O texto é carregado de pistas/estruturas de apelo, as quais direcionam o leitor, orientando-o para uma leitura coerente. Além disso, o texto traz lacunas, vazios, que serão preenchidos conforme o conhecimento de mundo, as experiências de vida, as ideologias, as crenças, os valores, etc., que o leitor carrega consigo (DCE-PR, 2008, p. 59).

Por fim sinalizamos que quando o documento oficial salienta a importância do uso da Estética da Recepção, ele não somente assegura ao educando poder expor suas inferências acerca do mundo que o cerca, mas respeita sua condição humana, o local de fala de “jovem sujeito-leitor”, ainda em formação, mas que possui um lugar de fala assegurado na sociedade tida como letrada. Esta teoria serve como aporte teórico para os docentes durante o processo de formação do leitor, promovendo um debate sobre literatura, onde o leitor não precisa ser expectador das ideias ele opina, configura-se como ferramenta ativa do processo de compreensão do texto e constrói seus “teiadós”⁶ (telhados).

CONCLUSÃO

Portanto, concluímos que cada Estado possivelmente adota uma vertente pedagógica para o ensino e promoção da Leitura enquanto requisito necessário ao desempenho da vida em sociedade e consequentemente o exercício da cidadania.

O que nos leva a refletir sobre “saber ler e compreender”. Constituíram pré-requisitos importantes no tange o aprendizado

⁶Referência ao poema “Vícios na fala”, Oswald Andrade.

passado, imaginamos como isso se dá na atualidade, onde a postura teórica do processo de formação dos leitores há de levar em conta, não somente no autor, no leitor ou na obra, mas acima de tudo isso, onde este texto/livro circula? Cabe ao professor e não importa a esfera de governo ou setor (público/privado) a qual pertença, interessa a responsabilidade que o mesmo desempenhe para promover a leitura no ambiente escolar dos mais diversos gêneros textuais.

Caso a leitura seja impulsionada por fatores externos popularizantes como: Youtube (youtubers), blogs, televisão, cinema, vídeo games, cabe à educação aceitar a demanda os jovens leitores. Durante o processo de formação dos leitores acreditamos existir certas particularidades sociais e individuais que devam ser respeitadas e aceitas como parte integrante do “jovem sujeito-leitor”.

Adentramos a era digital, e promover a leitura levando em conta apenas, a qualidade da relação do aluno com os livros (consagrados pelo cânone); e a frequência com a qual um educando realiza a leitura, infelizmente configurar atuar por baixo das linhas. Possivelmente um educando tenha ouvido falar de Machado de Assis, por meio de “*Memes*”, da Internet, mas desconheça totalmente sua obra e como ela se configura no cenário literário, uma possível e aceitável saída e aproximar a obra da realidade do aluno.

Para finalizar, concluímos que ambas as Diretrizes Curriculares possuem lacunas, possivelmente uma esteja mais voltada para a questão dos multiletramentos, outra pense apenas a questão do letramento e o desenvolvimento das competências necessárias para formação cidadã. O que nos foi possível diagnosticar acerca da Leitura que foi o intento do artigo é que no que concerne a promoção da leitura a DCE-PR nos parece utilizar mais aparato teórico metodológico e empregar e mesmo aceitar de forma a citar em seu documento oficial os pressupostos da teoria da recepção leitora, enquanto o DCE-SP elabora e propõe habilidades

de promoção, incentivo da leitura enquanto competência indispensável à vida adulta.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de, BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Guia de livros didáticos.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins e Fontes, 1985.
- KHÉDE, Sonia Salomão. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: (org.). *Literatura Infante-Juvenil: um gênero polêmico*. ZILBERMAN, Regina. 2.ed. Porto Alegre: 1986, p. 17.
- LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. In: (org.). LIBÂNEO. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- SOUZA, Mauro Wilton de. Recepção e comunicação a busca do sujeito. In: (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 13.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mundo Aberto, 1982, p. 103.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Biblioteca Virtual Domínio Público. *LITERATURA INFANTIL*. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Câmara Brasileira do Livro. *RELATÓRIO DE GESTÃO 2016*. Disponível em: <http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2017/02/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-CBL-2016.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

DESEMPENHO ESCOLAR ESTADO DE SÃO PAULO 2010-2013. *Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/814.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. *Projetos Pioneiros Em Leitura*. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/projetos-de-leitura.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LEITORES DE TINTA E PAPEL. *Elementos constitutivos para o estudo do público literário no século XIX*. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/noticias/leitores-de-tinta-e-papel-elementos-constitutivos-para-o-estudo-do-publico>. Acesso em: 20 ago. 2017.

INDISSOCIABILIDADE ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA: AS MARCAS DA TRANSIÇÃO ESCOLAR NOS RECONTOS DOS ALUNOS DO 4º E 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fabiana Giovani¹

Sheyla de Jesus Meireles Teixeira²

INTRODUÇÃO

Este texto retrata uma pesquisa que teve por objetivo constatar se é possível observar marcas do processo de transição das séries iniciais para as séries finais que ocorre com o ingresso do aluno no 6º ano do ensino fundamental por meio do ato de recontar³ por escrito três contos de fadas.

A base desse trabalho está no reconhecimento da importância do uso da literatura em sala de aula, não só para o trabalho pedagógico, mas também como ferramenta de conhecimento e comunicação entre professor e aluno.

De acordo com Machado (2007), a literatura tem o poder de auxiliar grupos e seus indivíduos no conhecimento do todo, do seu próximo e em seu autoconhecimento, aproximando-os, visto que por

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé/RS. Email: fabiunipampa@gmail.com

² Especialista em Ensino de Literatura pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé/RS. Email: sheylasmu@hotmail.com

³ Posteriormente, falaremos sobre a nossa compreensão a partir do termo “recontar”.

meio dela é possível reconhecer-se, conhecer o próximo colocando-se em seu lugar e experimentando suas vivências através da leitura.

A pesquisa é de caráter qualitativo, em que o corpus de análise é o relato por escrito de três contos de fadas construídos pelos alunos. A mesma foi desenvolvida com 28 alunos de uma turma do 4º ano e 27 alunos de uma turma do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu Monteiro, na cidade de Bagé/RS. Para análise, foram selecionados um menino e uma menina de cada turma que realizaram os três relatos dos contos de fadas trabalhados em sala de aula.

PILARES TEÓRICOS DA PESQUISA

Processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

A caminhada educacional da criança que inicia aos 6 anos de idade, não é contínua como prevê as leis que regem o ensino fundamental, dentro dele, a criança sofre uma ruptura na passagem do que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) para o 6º ano, considerada o início dos anos finais do ensino fundamental. Prati (2005), Andrade (2011), Gusmão (2001) e outros vêm estudando a ruptura e os problemas associados a ela, no entanto os referenciais teóricos pesquisados utilizam a nomenclatura de séries e não anos como está classificado atualmente o estudo de ensino fundamental por meio da Lei nº 11.274/2006. Desde então muitos foram os motivos apontados para ocorrência desse problema, com base nas pesquisas realizadas apresentarei os principais, com suas devidas consequências.

O primeiro obstáculo enfrentado pelos alunos que passam da sequência dos anos iniciais para o 6º ano é a mudança da unidocência para a pluridocência. No Ensino fundamental I, correspondente às séries iniciais (1º ao 5º ano) o aluno é

acompanhado por apenas um professor por série, responsável por sua educação integral. Tanto o professor como os alunos das séries iniciais possuem um conhecimento maior um sobre o outro já que convivem juntos todo o ano letivo. Esse fato é essencial para uma boa interação entre eles.

A partir do 6º ano o aluno se depara com a pluridocência, a educação integral é dividida por áreas e cada uma é ensinada por um professor diferente. Sem passar por um processo de adaptação a criança se depara com outra estrutura escolar.

Na 4ª série do Ensino Fundamental, os alunos possuem uma única professora que administra todas as disciplinas. Isso se altera na 5ª série quando há troca de professor e material a cada 50 minutos de aula, causando uma rotatividade grande. Tal situação acaba por impedir a construção de uma relação mais profunda entre professores e alunos resultando em problemas de ordem afetiva. Na maioria das vezes não são estabelecidos vínculos (ANDRADE, 2011, p. 22).

Essa alteração decorrente da mudança de um só professor para as séries iniciais do ensino fundamental para a delegação de uma disciplina por professor nas séries finais é responsável por parte dos problemas que impedem a criação do vínculo afetivo entre professor e aluno.

O segundo motivo de acordo com Prati (2005), em um estudo realizado em Porto Alegre, atribui esse problema também à formação dos professores responsáveis por essas etapas. De acordo com seus estudos, os professores das séries iniciais possuem uma formação mais ampla, voltada para várias áreas do conhecimento, e, dentro de sua formação, estão incluídas um número maior de disciplinas que trabalham o relacionamento entre professor e aluno e também metodologias diferenciadas para serem trabalhadas no cotidiano escolar. Já o professor responsável pela 2ª etapa em diante, tem sua formação focada em uma matéria específica. Ele passa quatro anos aprendendo sobre determinado conteúdo e as disciplinas voltadas para a área da educação e criação de metodologias

diferenciadas ficam em segundo plano. Essa diferença de formação dentro da sala de aula é responsável pelo desenvolvimento, aprendizagem e confiança do aluno em si mesmo e no professor e sua disciplina.

O terceiro motivo aponta que além das mudanças na metodologia educacional, parte dos problemas enfrentados pelos alunos que passam por essa transição das séries iniciais para as finais do ensino são as mudanças relacionadas à idade como caráter, personalidade e desenvolvimento corporal e psíquico enfrentada por esses alunos. Este também é um fator importante dos problemas de aprendizagem e adaptação. A idade em que se encontram essas crianças é denominada pelo fim da infância e início da pré-adolescência que ocorre entre os 10 e 12 anos.

Conforme explica Gusmão (2001),

A energia e a motivação para a competência (aprendizagem) são características acentuadas dos 10 aos 12 anos. Ao adquirir habilidades, ao agir no mundo que a cerca, a criança desenvolve um sentimento de domínio, ela já se vê em condições de “fazer”. Porém, se não for encorajada e bem sucedida em suas tentativas de participação das atividades de seu grupo social (escola-família), esse sentimento de domínio, de saber fazer as coisas, será substituído por um sentimento de inferioridade (GUSMÃO, 2001, p. 13).

Neste excerto é apresentado outro importante motivo relacionado que possui grande relação com as dificuldades dos alunos nessa etapa de transição. Pode-se notar que, além de enfrentar as mudanças no contexto educacional e em seu cotidiano em sala de aula, esses estudantes também se encontram em um rito de passagem em que estão deixando de serem crianças para enfrentar as mudanças trazidas pela adolescência, geralmente carregada de dúvidas, inseguranças, mudanças emocionais e também corporais.

Ainda segundo Prati (2005), nessa etapa, a família também tem grande responsabilidade no desempenho do aluno, uma vez que

para ela é nessa fase que os pais deixam de estar presentes na escola de seus filhos, julgando que os mesmos, por estarem passando pela mudança da infância para a adolescência, já são capazes de resolverem sozinhos as questões do cotidiano escolar. Essa postura acaba refletindo negativamente no processo de aprendizagem desse aluno e em sua formação intelectual e emocional, visto que é nesse momento que o indivíduo necessita de maior atenção devido às grandes mudanças pelas quais está passando e que, em grande parte, não são compreendidas de maneira natural por eles. Complementando essa ideia, Andrade diz:

Nesse processo da passagem da 4ª para 5ª série é visível uma dualidade: os alunos não estão preparados para essas mudanças e os professores e as escolas não estão preparados para esses alunos. Esta transição provoca nos alunos medos e angústias, o que pode explicar os índices de desistência ou repetência na 5ª série. No entanto, os elementos que marcam a passagem da quarta para a quinta série, ficam invisíveis em meio ao turbilhão de acontecimentos que ocorrem cotidianamente nas escolas (ANDRADE, 2011, p. 17).

Os problemas são evidentes, no entanto, na maioria das vezes, passam despercebidos pelos pais, professores e pela escola, seja por negligência ou não. Esses alunos se encontram em um momento delicado de sua caminhada escolar e não encontram apoio para continuar sua caminhada.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Depois de décadas constatando o fracasso no ensino de língua portuguesa e literatura, o governo buscou garantir uma melhor qualidade educacional brasileira. Com isso, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Nesses documentos foram revistos e reelaborados os conteúdos do Ensino Fundamental, assim como as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem das mesmas. Desta forma, foi dado um grande passo no reconhecimento e importância da literatura.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de textos literários (PCN. Ensino Fundamental, 1998, p. 29).

O ensino pautado sob o viés trazido nos PCNs mostra a multiplicidade de trabalhos que podem ser desenvolvidos a partir dos textos literários, ao invés de usá-lo apenas para o ensino da gramática ou para analisar a sua estrutura textual.

Também sobre a metodologia utilizada com os textos literários, D'Onófrío (1995), nos apresenta duas formas metodológicas de se trabalhar a literatura. A primeira, chamada de “Teoria Formal” (hedonística), trabalha unicamente a obra literária, sua estrutura, seus aspectos formais e sua função é apenas estética. Essa teoria não vê a literatura como um ato comunicativo, representante de uma cultura de uma história.

A segunda é chamada de “Teoria Moral” ou utilitária, nela a literatura é trabalhada de forma múltipla e articulada com outras áreas de conhecimento. Nessa teoria a literatura possui função pedagógica e educativa.

Mais do que limitar o papel da literatura na vida social, é admitir sua *plurifuncionalidade*. Além da função estética (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária pode possuir concomitantemente, a função *lúdica* (provocar prazer), a função cognitiva (forma de conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), a função *catártica* (purificação de sentimentos) e a função *pragmática* (pregação de uma ideologia) (D'ONOFRIO, 1995. p. 25).

Desse ponto de vista a literatura é vista além, não se pauta apenas na educação escolar, mas também na educação para a vida, na formação do indivíduo. Por meio dela, o leitor (aluno) tem a possibilidade de conhecer outras culturas, outras realidades de vida que não a sua, podendo colocar-se no lugar do outro, abrindo seu

campo de conhecimento e de interpretação do mundo. Para Machado (2007),

Em termos individuais, Freud e a psicanálise nos demonstram o intenso poder da narrativa para levar ao autoconhecimento e diminuir o sofrimento. Ao contar e recontar sua própria história, o indivíduo vai ordenando seu caos interior e construindo uma estrutura de referências e sentido, de modo a compreender a si mesmo e poder viver melhor. Ao ler e reler histórias alheias amplia seu universo de experiências, entende melhor a natureza humana, abre-se para território maior do que os limites de sua vida, incorpora à sua consciência níveis diferentes de realidade (MACHADO, 2007, p. 53).

As palavras da autora nos fazem refletir no poder da literatura para o crescimento do sujeito e do meio em que vive, lhe permitindo ter uma visão de seus problemas e dos problemas de seu próximo. Sendo assim, uma obra literária nunca está completa, ela não tem um único sentido. Ela só se completará a partir da leitura de cada leitor, que irá dar sentido e complementá-la de acordo com suas vivências e experiências de vida. A pesquisadora complementa:

As obras literárias nos convidam a um exercício de liberdade de interpretação e de respeito pelas diferenças. Colocam diante de nós o desafio de enveredar por um discurso que oferece diversos planos de leitura, numa linguagem rica em potencialidades inesperadas, cheia de ambiguidades, como a vida, num mundo em que cada vez mais se compreende como é vão ter a ilusão de uma educação que transmita respostas prontas, o contato com a arte em geral (e com as narrativas históricas e de ficção, em particular) nos obriga a lidar com a falta de certezas, nos relembra que não há apenas um significado único para as coisas e nos desperta para a formulação de nossas próprias ideias (MACHADO, 2007, p. 62).

A forma como os textos literários são apresentados por meio de sua linguagem, que é carregada de sentidos, são revelados ao leitor de acordo com sua compreensão e experiência de vida (D'ONÓFRIO, 1995). Também sobre a linguagem dos textos literários e seus significados o autor explana o seguinte:

Os textos literários transformam incessantemente não só as relações que as palavras entretêm consigo mesmas, utilizando-as além de seus sentidos escritos e além da lógica do discurso usual, mas

estabelece com cada leitor relações subjetivas que tornam o texto móvel (modificante e modificável), capaz mesmo de não conter nenhum sentido definitivo ou incontestável (D'ONÓFRIO, 1995. p. 14).

Desse modo, podemos perceber que os textos literários têm significados diferentes para cada leitor. Sendo assim, ele não pode ter um significado único. Como cada leitor, para processá-los, precisará recorrer aos seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida, ele pode ser uma ferramenta utilizada pelo professor para comunicar-se com eles e conhecê-los.

Para Bakhtin (1992), cada um tem uma maneira de interpretar o que lê e ouve, dando um sentido para as palavras dos textos, isso é parte da identidade do sujeito como indivíduo de uma sociedade.

Na realidade não são só palavras o que pronunciamos ou executamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial* (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Dentro das perspectivas de nosso projeto, compreender os textos literários desta forma — em que ele terá um sentido diferente para cada leitor, e que para ele ser compreendido em sua totalidade, o conhecimento de mundo de cada um fará parte do mesmo — é essencial para conhecermos os alunos e mantermos um processo comunicativo por meio dos textos e suas interpretações.

Podemos perceber que é inegável a importância da literatura para o desenvolvimento do sujeito e de sua sociedade, também não podemos deixar de refletir na importância de possibilitar o acesso dessa literatura para os indivíduos ainda na infância, lhe proporcionando melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento humano e intelectual.

A PALAVRA LITERÁRIA

A literatura possui uma função extraordinária no desenvolvimento do leitor, o texto literário não possui um significado único, segundo Ponzio (2010), a responsabilidade disso se encontra no poder da palavra literária.

A palavra da escritura literária sai do contexto limitado da orientação predominante monológica, segundo a qual é empregada em relação ao seu objeto, à sua função e aos fins restritos dos indivíduos que a empregam (PONZIO, 2010, p. 61).

Analisando as palavras do autor é possível compreender porque cada indivíduo recebe e interpreta uma obra literária de maneira única, que será guiada pelas experiências de vida do mesmo.

O autor afirma que a palavra literária possui uma função diferente das mesmas palavras quando utilizadas em textos funcionais. Nos textos literários as palavras são vivas, elas não possuem uma verdade absoluta, nos textos literários elas têm liberdade e seu sentido dependerá de onde ela se encontra no discurso, de quem o realiza e de seu leitor.

Ao universo da palavra direta, da palavra objetiva, da identidade, da totalidade, da homogeneização, do monologismo, da monofonia, do poder da linguagem, da homogeneização das necessidades e dos desejos, do silêncio, a palavra literária não contrapõe um *outro sentido* que se soma ao sentido dominante, ao *sentido óbvio* (Barthes, 1992), mas “abre completamente o campo do sentido”, abre para o infinito da linguagem (PONZIO, 2010, p. 65).

A LITERATURA INFANTIL

Assim como a literatura pode possibilitar uma multiplicidade de funções e de benefícios para seu leitor, também são múltiplas as obras literárias existentes, temas e assuntos diversos com várias formas de expressão e de linguagem. No entanto nem todas são apropriadas para serem trabalhadas em escolas, com crianças de faixa etária variada. Somente no século XVIII surgiu uma literatura voltada para o público infantil, isso ocorreu a partir de diversas

mudanças ocorridas na sociedade da época que refletiram na família e em seu papel perante o mundo.

É nesse contexto que surge a literatura infantil, seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Consequentemente, vincula-se a aspectos particulares da estrutura social urbana de classe média, não necessariamente industrializada. Por sua vez, sua emergência deu-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converter em instrumento dela (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1987, p. 3).

Apesar de a literatura infantil surgir com intuito pedagógico, quando trabalhada somente por esse viés, não oferece a criança o prazer da leitura, nem permite que esta desenvolva seu imaginário nem seu poder interpretativo.

Pode-se notar que a literatura infantil pode ser trabalhada de uma maneira mais ampla, sem se limitar ao campo pedagógico. O trabalho com a literatura infantil se desenvolverá de acordo com a intenção de quem a apresenta para a criança. A esse respeito, as autoras fazem o seguinte complemento.

Em vista disto, explicita-se a dualidade congênita à natureza da literatura infantil, de um lado, percebida sob a ótica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral. De outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que lhe facilita a ordenação de experiências existenciais, através do conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1987, p. 14).

OS CONTOS DE FADAS

De acordo com D'Onófrío (1995) e Leivas (2011), desde que o homem descobriu o poder da palavra, fez dela sua principal

ferramenta para marcar sua existência na história. Sendo assim, cada povo repassava suas experiências oralmente, através dos tempos. Essas histórias eram repletas de magia e elementos sobrenaturais baseados em acontecimentos reais ou no desejo do homem em desvendar os mistérios do mundo que o cercava.

Chamadas de fábulas, que serviram de base para a criação dos contos de fadas, muitas dessas histórias se perderam com o tempo. No entanto, com a descoberta da escrita, outras tantas foram registradas e repassadas por gerações. Sobre a origem dos contos de fadas Sosa (1978), faz a seguinte contribuição,

Através do estudo que vimos fazendo, mostramos que este instrumento expressivo que corresponde a um estado semelhante a outro da infância, serviu aos homens primitivos para transmitir, por meio de imagens, síntese da realidade que viviam, os conceitos substanciais de sua experiência real; eles serviram assim, não apenas pelo prazer e diversão que proporcionava, ao gozo estético, mas também à transmissão de determinados conhecimentos e lições práticas de vida, nas quais se traduzia o mundo como o homem supunha que ele se houvesse originado (SOSA, 1978, p. 114).

Parte essencial da literatura infantil, os contos de fadas fazem parte da vida e do imaginário de crianças e adultos de todo o mundo. Esse gênero literário possui narrativas simples e intrigante, com palavras repletas de sentidos que instigam e apreendem à atenção do leitor.

Curiosamente “contos de fadas” possuem ou não a presença de fadas, contudo é condição *sine qua non* o encantamento, a magia, o sobrenatural como animais falantes, transmutações e seres monstruosos. Não esquecendo que eles, ao contrário das fábulas, contam quase sempre com a presença de mais seres humanos, geralmente como heróis (ou heroínas) em busca de resolver uma tarefa difícil, algo que certamente o levará a uma realização pessoal maior (LEIVAS, 2011, p. 57).

Os contos de fadas são textos literários de temas variados, leitura fácil e agradável, e abrangem um público alvo que vai dos primeiros anos da infância até pessoas de idade mais avançada.

OS CONTOS DE FADAS: ADEQUADOS OU NÃO PARA CRIANÇAS?

De acordo com D’Onófrío (1995), o reconhecimento dos contos de fadas se deu a partir de 1828 com os estudos de contos de origem popular, realizados pelo francês Charles Perrault, que realizou uma coletânea e redigiu-as para o público infantil, com a publicação de “Contos da mamãe gansa”. De maneira semelhante os irmãos Grimm realizaram o mesmo feito com os contos populares alemães.

Por serem baseados em histórias populares, os contos de fadas possuem temas que falam de morte, abandono, maldade, violência, monstros e medos que faziam e fazem parte do cotidiano das pessoas, porém para atrair a atenção tudo isso era contado envolto em acontecimentos fantásticos e maravilhosos.

Apesar de serem parte essencial da literatura infantil muitos estudiosos são contrários em fazer uso dos mesmos com as crianças. Sendo totalmente a favor da apresentação dos contos de fadas para crianças de todas as idades, Bettelheim (1980), expõe os motivos desses estudiosos que afirmam que o conteúdo mágico e maravilhoso das histórias atrapalha o desenvolvimento da criança, que já é imaginativa demais para em seguida rebatê-los.

Na defesa do acesso dessa literatura para as crianças, Versiani (2000) faz uma crítica ao modo como apresentamos o mundo para as mesmas, tentando poupá-las das barbáries do mundo com uma literatura sem medos, sem mortes, sem revelações sobre atos impiedosos cometidos no passado.

Por sociedade fundada no reconhecimento do outro e nas suas diferenças de cultura, etnias, religião, gênero, classe, classe social, idade — superando a desigualdade: este é o maior objetivo da educação. Mas isso é pouco hoje. Para lutar por esta sociedade é preciso educar contra a barbárie, o que implica ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. Falo desse cotidiano de dor, não para

ingenuamente comparar com antes e concluir que já foi pior, nem para dizer que é pior agora. Falo por entender que o passado e o presente precisam ser vistos na sua crueza para que seja possível mudar (VERSIANI, 2000, p. 15).

De alguma forma, as palavras de Versiani (2000) se cruzam com as de Machado (2007), no que diz respeito à importância da literatura e da história, e do acesso do homem, desde a infância à ela para que possa fazer uso desse conhecimento para seu crescimento como sujeito e no crescimento da sociedade em que vive.

Versiani (2000), quando nos fala sobre o equívoco de pouparmos as crianças não lhes contando as barbáries da história, não ensinando-as no reconhecimento do outro e na aceitação das diferenças, papel que a literatura desempenha com muito afincado, dialoga com outro teórico importante para o referido projeto.

Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fada o mal é tão onipresente quanto à virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que o bem e o mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

Não adianta esconder a realidade das crianças ou fingir que os problemas não existem. Este tipo de atitude apenas prejudicará o processo de desenvolvimento pelo qual elas necessitam passar. Apresentá-las aos problemas, por meio da literatura, de forma que elas possam trabalhar seus medos, suas angústias e seus problemas, auxiliará a elas no processo de conhecimento do mundo à sua volta.

Quanto ao papel do maravilhoso existente nos contos de fadas, Bettelheim (1980), explica que a criança é completamente capaz de trabalhar sua compreensão e encontrar o sentido real da história.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer

à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Pensando nesses aspectos, ao selecionar os contos (Branca de Neve, João e Maria e Os três porquinhos) para serem trabalhados no projeto, optei pelas versões mais antigas e tradicionais, que não suavizam os acontecimentos como podemos observar nas versões mais modernas.

O QUE SIGNIFICAM OS TERMOS “RECONTAR” E “TEXTOS-BASE”

Na realização dessa pesquisa foi pedido para que os alunos realizassem uma produção textual, ela foi nomeada neste trabalho como “reconto”, que vem do “gesto de recontar” que segundo Santos (1999), quer dizer: “*recontar* pressupõe a remissão necessária de um texto já existente”.

Em seu trabalho, Santos (1999) designa as produções textuais realizadas pelos alunos que se utilizam de um determinado texto como incentivo para a escrita como “recontando a história”.

O gesto inicial de “contar a história” parece constituir o móvel que legitima a atividade, já que “recontar a história” supõe que ela “já foi contada”. Assim o gesto do professor aparece como aquele que funda a atividade e veicula um sentido para ela; o professor, além disso, emerge como origem de que decorrem as histórias contadas, a “fonte” que, por um lado, detém um saber sobre as histórias — sabe, por exemplo, como elas foram produzidas, como circularam, quem são seus autores etc. — e, por outro lado, detém a autoridade necessária “para contar” e, mais que isso, a legitimidade necessária para “ser ouvido” (SANTOS, 1999, p. 63).

No referido projeto foi utilizado outro termo retirado da trabalho de Santos (1999), que o define da seguinte maneira:

Estamos designando aqui de “textos-base” aqueles textos apresentados aos alunos para que, a partir deles, outros textos pudessem ser produzidos. É interessante mencionar a opção por textos-base em versão “original” e não em versões reduzidas tais

como as transpostas para um registro de linguagem supostamente mais próximo da linguagem da criança (SANTOS, 1999, p. 62).

Dessa maneira, nesse projeto, será utilizado o termo “textos-base” para designar os textos selecionados para serem trabalhados com os alunos participantes da pesquisa.

GÊNERO E AUTORIA

Os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte, integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo dos seus interesses e necessidades no momento (BETTELHEIM, 1980, p. 20-21).

Bettelheim (1980), no excerto acima, revela a razão de minha escolha pelo gênero (contos de fada). É importante ressaltar que gênero discursivo nesse projeto de pesquisa é trabalhado sob a seguinte perspectiva:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *texto*. Essa posição, defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2003, p. 22).

Segundo Bakhtin (1992), toda forma de expressão verbal é um ato comunicativo, que faz parte da interação social entre os sujeitos. Como parte de uma situação real comunicativa todo enunciado verbal só será compreendido dentro do contexto em que eles acontecem e da real intenção dos indivíduos que fazem parte desse ato comunicativo. Dessa forma, compreende-se que um sujeito para se expressar realiza em seu discurso e de acordo com o que lhe

é conveniente para se fazer compreender, ele assume o gênero que melhor lhe favoreça.

Como o ato comunicativo é uma interação verbal, tem-se um locutor (aquele que fala), e um ou mais interlocutores (para quem se fala) e esse por sua vez recebe o discurso do outro, complementando-o com seus aspectos individuais.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc (BAKHTIN, 2004, p. 301).

Dessa forma, gênero não é fixo, imutável, só fará sentido, se observamos a situação, o contexto em que ele está sendo utilizado e da intenção dos sujeitos ao proferi-lo, assim como as escolhas das palavras feitas por eles para compor seu discurso.

A expressividade da palavra isolada não é pois propriedade da própria palavra, enquanto unidade da língua, e não decorre diretamente de sua significação. Ela se prende quer à expressividade padrão do gênero, quer a expressividade individual do outro que converte a palavra numa espécie de representante do enunciado do outro em seu lado — um todo por ser instância determinada de um juízo de valor (BAKHTIN, 2004, p. 314).

Como os objetivos de nossa pesquisa estão ligados às marcas deixadas pelos alunos no ato de recontar os contos de fadas, não podemos deixar de abordar a autoria dos mesmos sobre os textos produzidos. Na busca de realizar um trabalho em que seja possível manter uma boa interação com os alunos para que eles possam ter autoria sobre suas produções textuais, apresentamos o seguinte aporte teórico:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria (GERALDI, 2004, p. 22).

Aqui, como nas palavras de Marcuschi (2003), podemos perceber a importância do texto para a comunicação entre os sujeitos, e isso não é diferente dentro de sala de aula, lugar onde professores e alunos participarão do ato comunicativo por meio de textos, que por sua vez darão origem a outros textos.

Completando com Geraldi (2004),

No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos, com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um a outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade (GERALDI, 2004, p. 23).

PERCURSO METODOLÓGICO

Contextualização do universo da pesquisa

Desenvolvemos um trabalho de leitura e reconto de três contos de fadas com uma turma de 4º e uma turma de 6º ano de uma Escola Municipal Ensino Fundamental da cidade de Bagé, interior do estado do Rio grande do Sul. Pensamos ser importante dar um panorama sobre o contexto micro da pesquisa. A cidade de Bagé/RS⁴ encontra-se na região sudeste do estado do Rio Grande do Sul a 366 km da capital, também conhecida como Rainha da Fronteira por estar localizada a 60 km do Uruguai, a cidade teve um papel importantíssimo no desenvolvimento econômico cultural e histórico do estado devido a sua localização geográfica que consiste no percurso mais curto entre a capital do estado Porto Alegre e Montevideo capital do Uruguai.

⁴ Os dados apresentados a seguir foram obtidos no site eletrônico. <http://www.bagé.rs.gov.br>.

A cidade possui uma área de 4.095,5 km², população aproximada de 116.794 habitantes, sendo 97.765 da zona urbana e 19.029 da zona rural. Bagé possui os seguintes números de estabelecimentos de ensino:

Três estabelecimentos de Ensino Superior

Quatorze estabelecimentos de Ensino Médio

Setenta e três estabelecimentos de Ensino Fundamental

Noventa e sete estabelecimentos de Educação Infantil

Vinte e seis estabelecimentos de Educação para Jovens e Adultos

Quatorze estabelecimentos de Ensino Especial

Dentre os seguintes, o referido projeto foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu Monteiro localizada no bairro Camilo Gomes, periferia da cidade de Bagé.

A escola encontra-se distante do centro da cidade, neste local residem famílias de classe média baixa e baixa, as moradias são em sua maioria de alvenaria, possuem água encanada e rede elétrica. Transita pelo bairro apenas uma linha de transporte público, as ruas não são asfaltadas e se encontram em péssimo estado. O bairro não possui posto de saúde nem praças para o lazer de seus moradores, não há muitos estabelecimentos comerciais e maioria deles são pequenas mercearias e pequenas lanchonetes localizadas em residências.

O PERFIL DA ESCOLA

As informações que serão apresentadas foram obtidas junto à secretária e a direção da Escola de Municipal de Ensino Fundamental Professor Manuel Arideu Monteiro.

O referido estabelecimento de ensino foi inaugurado juntamente com outras seis escolas e entregue as administrações dos Núcleos Habitacionais Promorar da cidade de Bagé-RS.

No dia 17 de março de 1985, o Prefeito da cidade Carlos Sá Azambuja em comemoração ao seu sexto ano de mandato inaugurou junto ao Núcleo Habitacional Promorar Dr. Camilo Gomes Escola Municipal De Ensino Fundamental Reverendo Antônio Guedes. No ato da entrega a escola possuía oito salas de aula e foi previsto o atendimento de até mil alunos divididos nos turnos matutino e vespertino.

Dois anos após ter sido entregue a comunidade a escola passou por uma mudança em seu nome o motivo foi a não obediência da Lei 6.454/77 que proibia a atribuição de nome de pessoa viva em bens públicos de qualquer natureza que pertencentes a União. Dessa forma no dia 17 de julho de 1987 a escola foi reinaugurada com o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Arideu Monteiro.

De acordo com os documentos de matrícula quase 80% dos responsáveis pelos alunos concluíram apenas o ensino fundamental e cerca de 90% deles declararam ter renda de um salário mínimo mensal.

Atualmente a escola atende os nove anos do ensino fundamental (1º ao 9º ano), com o total de 270 alunos divididos nos turnos matutino e vespertino. Em 2005 o estabelecimento recebeu do Governo Federal um amplo refeitório, parte do Projeto Fome Zero. Segundo a coordenação da escola atualmente cerca de 200 alunos recebem café da manhã, almoço e lanche da tarde na escola.

No início do ano letivo de 2012 a escola passou a fazer parte do projeto Mais Educação. Com verba do Governo Federal, nele as crianças vão à escola no turno inverso ao de aula e fazem parte de grupos de teatro, dança artesanato, rádio e outros.

O PERFIL DAS TURMAS

O trabalho foi realizado em uma turma de 4º e em uma turma de 6º ano do ensino fundamental municipal. A turma de 4º ano funciona no turno vespertino é composta por 28 alunos, sendo 14 meninos e 14 meninas com faixa etária dos estudantes de 8 até 13 anos de idade. Os estudantes são bem educados e seguem uma sequência de regras estabelecidas pela coordenação da escola. Todos têm de pedir licença para falar com a professora e com os colegas e só podem se levantar se receberem autorização da professora regente.

Fomos bem recebidas por todos que demonstraram um grande interesse com nossa presença. Após termos sido apresentadas para a turma pela coordenadora da escola, iniciamos uma conversa com a turma e tornar o clima mais descontraído. No primeiro encontro com a turma, a coordenadora nos deixou a sós com os alunos e nos passou as regras que eles deveriam seguir. Antes de iniciar as explicações sobre as atividades que seriam desenvolvidas, realizamos com eles um questionário informal que serviu como diagnóstico para o conhecimento e contato dos mesmos com o gênero (contos de fadas). As perguntas feitas contemplaram:

Se os alunos conheciam o gênero (contos de fadas).

Se tinham contato com esse gênero.

Onde eles tinham acesso a histórias.

Após a realização do questionário, apresentamos a proposta de trabalho e observamos que todos se revelaram entusiasmados.

Após a realização das leituras dos três contos que ocorreram em dias diferentes, os alunos do 4º ano realizavam diversas perguntas referentes as histórias e aos personagens, sempre traziam oralmente alguma contribuição.

A turma do 6º ano, por sua vez, composta por 27 alunos, 18 meninos e nove meninas com idades de 10 até 14 anos, realizou as mesmas atividades no turno matutino. Assim como na turma do 4º ano, fomos apresentadas aos alunos pela coordenadora que demorou cerca de cinco minutos para obter a atenção dos mesmos. Tentamos realizar uma conversa para explicar o que iria ser feito e também descontraí o clima, no entanto eles se revelaram bem resistentes. Depois de algum tempo conversando com alguns dos alunos que interagiam, realizamos com todos o questionário informal para obter respostas diagnósticas sobre o conhecimento e contato dos estudantes a respeito dos contos de fadas. Explicamos para a turma que as respostas eram muito importantes para a pesquisa, e, a partir dessa explicação, eles foram menos resistentes e começaram a colaborar.

Tivemos três encontros com cada uma das turmas, sendo que em cada um realizamos a leitura de um conto de fadas e em seguida pedimos para que eles recontassem a história por escrito. A ordem de leitura dos textos-base foram: no primeiro encontro, com o conto de fadas João e Maria, no segundo encontro a leitura de Branca de Neve e no terceiro, a leitura de Os Três porquinhos. A sequência de leitura foi a mesma em ambas as turmas.

Diferente dos alunos do 4º ano, os alunos do 6º ano, ao fim da leitura, não faziam nenhum comentário referente às histórias, as perguntas realizadas eram sempre sobre a execução do trabalho, se tinham que escrever todo o conto, qual o mínimo de linhas e a pergunta mais recorrente era se valia pontos. Íamos tirando as dúvidas na medida em que eles nos questionavam, alguns alunos se recusaram a realizar os recontos porque a atividade não iria valer pontos.

O PARADIGMA INDICIÁRIO

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa em que se buscou encontrar vestígios do processo de transição das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental deixados pelos alunos na confecção dos recontos de três contos de fadas, optou-se pela utilização do paradigma indiciário como metodologia de pesquisa.

Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Esse modelo de pesquisa epistemológico é voltado para os estudos das ciências humanas e baseia-se nas habilidades que o homem adquiriu durante toda a existência e fez uso das mesmas para manter seu desenvolvimento e garantir sua sobrevivência.

Na busca de respostas para a resolução de seus problemas o homem realiza uma investigação tal como um detetive na elucidação de um crime ou um médico que verifica cada sintoma de seu paciente para descobrir sua enfermidade.

Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm margem ineliminável de casualidade: basta pensar no peso das conjecturas (o próprio termo é de origem divinatória) na medicina ou na filosofia, além da arte mântica (GIUZBURG, 1989, p. 156).

Foi exatamente sob esses prismas que foram feitas as análises dos recontos confeccionados pelos alunos selecionados das turmas de 4º e 6º ano do ensino fundamental. Os recontos foram averiguados individualmente, observando o que possuíam de igual, mas com maior interesse em suas especificidades, visto que o objetivo da pesquisa é encontrar as marcas do processo de transição nos recontos desses alunos.

PERCURSO ANALÍTICO

Chamamos a atenção para o fato de a análise realizada não seguir nenhuma regra, tendo em vista o valor qualitativo da pesquisa. Sendo assim, os apontamentos a seguir são advindos das observações do corpus pautados no referencial teórico e o quanto este se relaciona com os recontos produzidos pelos alunos.

O CONHECIMENTO E O CONTATO DOS ALUNOS COM OS CONTOS DE FADAS

No primeiro encontro com cada turma foi realizado um questionário informal para saber se os alunos tinham algum conhecimento sobre os contos de fadas, se tinham acesso a essas leituras e onde.

Os alunos do 4º ano responderam que, conheciam os contos de fadas e citaram as seguintes histórias:

Os três porquinhos

Cinderela

Xuxa e o mistério de feiurinha

Branca de Neve

Sobre o acesso as histórias os alunos disseram que, realizavam leituras em sala de aula e também conheciam algumas delas por desenhos animados e filmes.

Os alunos da 6º ano responderam que conheciam poucos contos de fadas e citaram as seguintes histórias:

Os três porquinhos

Shrek

Branca de Neve

Diferente dos alunos do 4º ano, eles não possuem acesso a esses textos na escola, afirmaram terem realizado essas leituras

apenas nas séries iniciais do ensino fundamental e têm acesso a elas, atualmente em casa por meio de filmes e desenhos passados na televisão.

CARACTERÍSTICAS DOS CONTOS DE FADAS

Foram selecionados dois alunos de cada turma — sendo um menino e uma menina — que haviam realizado o reconto dos três contos lidos em sala de aula.

ANÁLISES DOS RECONTOS DO “SUJEITO A”

João e Maria	Branca de neve	Os três porquinhos
<p>Era uma vez um lenhador e uma madrasta malfada que queria soldar João e Maria no meio da mata por que não dia comida para eles comer e foram soltar João e Maria na mata e quando ve aparece uma bruxa malfada e leva eles para sua casa e faz comida para eles e ela prende o João no porão e manda a Maria fazer comida para o João todos os dia ela ia lá para ver ce ele tava cordo e um dia ela falou assim João meda o seu deto para mim ver ce você esta cordo ele deu um osso de galinha para ela e ela mandou a Maria potar uma água a quecer no fogão que ela ia faze o João eles selifraram da bruxa e incontraram a casa de volta e a madrasta dia morrido de fome</p>	<p>Era uma vez uma menina chamada Branca de neve que ela era branca que nem uma neve e o cabelo negro que nem ebano e açor e que nem o sangue que nem corada e a madrasda era muito mau e ela vez uma maçã venenada e ela desmaiou e os anões e salfaram ela e aí ela foi para sua casa e foi no espelho e pergundo espelho espelho meu existe ágüem mais linda que eu e o espelho falou não só a branca de neve e ela foi no outro dia levar uma tiara para a branca de neve e ela falou peqe a tiara e ela falou não obrigada peqe e ela pegou quando e ela potou no cabelo ela dismaiou e a madrasda disse a sim agora você morreu e os a nões chegaram a casa e ela estava</p>	<p>Era uma os três porquinhos e um lobo mau queria comer os três porquinhos e ele assoprou a casa de palha e não comsequi assoprar e ele falou assim Hoje fai der uma veira e o porquinho foi mais cedo na feira e ele encontrou no caminho o lobo mau e o lobo falou amanhã fai der maçã famos lá coler ele falou que sim famos lá e o porquinho foi mais cedo lá pegar maçã e o lobo falou assim eu fou decumer agora e porquinho foi muito esperto ele potou o gauderão em baixo da larera e o lobo caiu lá dentro e o lobo foi comido Fim feliz.</p>

	<p>dismaiada e quando ve ela se acordou e espligou e eles falaram não para a porta para ninguem e lá foi a madrasda de novo e ela ouverece uma maçã e a branca de neve e ela diz não obrigada e ela o pega a maçã e ela dismaia e os a nões dam banho de vinho e água e ela não apre os olhos e os anões potam ela num cachão e levam ela para montanha e foi um príncipe lá na casa dos anões e ouverece dinheiro a eles dam a branca de neve e ela casa com ele e são feliz para sempre.</p>	
--	--	--

Com as pistas encontradas nos recontos do “sujeito A”, foi possível constatar que os mesmos possuem marcar estruturais dos contos de fadas como (“Era uma vez” e “Felizes para sempre”). As narrativas são desenvolvidas por meio do discurso indireto como se pode verificar nas transcrições dos textos do sujeito acima.

Todos os textos produzidos pelo aluno são coerentes e possuem introdução desenvolvimento e conclusão. Embora, é possível notar que nenhuma das três histórias apresenta um grau maior de complexidade na narrativa. Isso pode ser um indício de que esse aluno não tem muitas propostas de atividades escritas apesar de constatarmos que a leitura de textos literários está bem presente nessa fase. O aluno demonstra ter conhecimentos prévios das histórias “Branca de Neve” e “Os três porquinhos”, tanto que fez uso dos mesmos para compor suas narrativas. As alterações feitas pelo aluno não mudaram o sentido nem afetaram negativamente o desenvolvimento das histórias.

Por meio de nossas observações, pudemos verificar que o “sujeito A” conseguiu interpretar e compreender os sentidos dos

textos-bases, sendo que no desenvolvimento de seus textos, ele escolheu suas próprias palavras para contar a história de uma maneira mais simples e sucinta.

A escrita do aluno é bem próxima da oralidade, ele escreve da mesma maneira que fala, como pode-se observar nos exemplos a seguir:

Ela estava - ela tava

Lareira - larera

Mandou (mando)

Desmaiou - dismaio

Comer - cumer

Galinha – galhinha

Por meio dos indícios encontrados nos textos do sujeito A, também foi possível constatar que ele possui grandes problemas com trocas fonéticas como as que serão apresentadas a seguir:

— Trocas dos fonemas /t/ e /d/;

Madrasta - madrasda

Caldeirão - gauteirão

Te - de

Dedo - deto

Pergunto - pergundo

— Trocas dos fonemas /f/ e /v/

Salvaram - salfaram

Livraram - lifraram

Feira - yera

Oferece – ouyerece

— Trocas dos fonemas /c/ e /g/

Gordo – cordo; Caldeirão - gauteirão

— Trocas dos fonemas /p/ e /b/

Botou – potou; Abre – apre; Botar – potar

Além das trocas fonéticas, o aluno também possui dificuldades na acentuação gráfica das palavras e também na pontuação do texto. Apesar dos problemas ortográficos, o aluno se coloca como autor do seu texto. Escreve a sua palavra.

É válido ressaltar que os problemas de escrita do aluno dificultaram a leitura dos textos, porém não interferiram no sentido e no desenvolvimento da história já que foi possível compreendê-la perfeitamente.

O aluno, em seus textos, apresentou um contato com o lúdico dos contos de fadas na forma como apresentou seus textos com o uso de palavras e imagens.

ANÁLISES DOS RECONTOS DO “SUJEITO B”

JOÃO E MARIA	BRANCA DE NEVE	OS TRÊS PORQUINHOS
Era uma vez dois meninos que eram popri numa noite eles foram comer pão e só tinham dois pedaços de pão e o pai e a mãe não queriam que eles morreçam de fome ai os pais deram os dois pães para eles João e Maria começaram a mãe mandou João e Maria dormir. No dia seguinte um velho amigo do seu pai chegou lá e deu uma jarra de leite e a mãe disse	Era uma vez uma princesa que se chamava Branca de Neve ela tem o cabelo Ébano, o sangue face corado e a pele branca como a neve. Ela tinha uma madrastra mas muito muito chata que sempre pergunta para o espelho espelho espelho meu existe alguém mais bonita do que eu o espelho respondeu: — não	Era uma vez uma porca que morava com seus três filhos certo dia a mãe dos porquinhos falou: — meus filhos não tenho como sustentar vocês ela pegou uma moeda e deu para cada um deles e eles foram em bora a procura de fortuna o primeiro porco encontrou um senhor levando um carinho de mão cheio de palha o porqui falou: —

<p>obrigada.</p> <p>E mãe falou para João e Maria que ela tinha um pouco de farinha e três ovos e ela fez uma torta e pediu para João e Maria irem pegar pitangas e ela proibiu que fossem para a floresta e Joãozinho falou olha um pé de pitanga vamos lá João respondeu para João. De tanto sono que eles estavam caíram e dormiram. No dia seguinte os pais foram procurar eles não acharam. Ele continuaram a andar e viram uma casa de doces e comeram e chegou a do na viu e chamou ai Maria comeu e o irmão também e dormiram. No dia seguinte eles ou viram a brucha e ale fez João comer e comer a tá que a brucha moreu e foram felizes.</p>	<p>minha senhora.</p> <p>Um dia a rainha fez a mesma pergunta mas a resposta foi outra ele disse: — sim minharainha mas a beleza de Branca de neve é muito mais muito mais que você.</p> <p>A rainha ficou furiosa e mandou um casador ir mata-la na floresta mas ele teve pena de Branca de neve e deixou ela ir embora. Ela encontrou uma cozinha comeu pão tomou vinho e deitou-se. E um dia apareceu uma senhora deulhe uma maçã e ela desmanho. Eai eles potaram ela dentro de um caichão e o principi beijou ela e ela se acordou e foram felizes.</p>	<p>Senhor o senhor medar essas palhas para mim morar o senhor disse sim então o primeiro porquinho fez sua casa.</p> <p>O segundo porquinho encontrou um senhor uma bassar de madeira e disse: — o Senhor meda essas sacolas de madeira para mim fazer minha casa e o senhor disse sim pode levar e ele pegou e fez sua casa.</p> <p>Já o terceiro foi até uma fabrica de tijolos e comprou tijolos para fazer sua casa quando terminou o lobo pateu na prta de um dos porcos e falou: — porquinho abra a porta para eu entrar o porco falou não mesmo seu lobo.</p> <p>O lobo falou então vou soprar sua casa até cair o lobo asoprou e a casa caiu o porco correu para a casa do segundo porco e falou perceguiu o porco e falou porquinho abra a porta para mim entrar o porco disse não mesmo o lobo asoprou até a cair a casa caiu e os dois foram para a casa do terceiro o lobo perçeguiu os dois porcos e pateu na porta e falou seixe eu entrar e disse não o lobo então disse eu vou asoprar e a casa vai cair ele asoprou a casa nem caiu.</p>
---	--	---

As análises realizadas nos recontos do “sujeito B” que encontram-se transcritas acima, nos possibilitou constatar que o aluno manteve em suas produções textuais as características textuais dos contos de fadas como (“Era uma vez” e “Felizes para sempre”). Na narrativa de “João e Maria”, o aluno optou pelo uso do discurso indireto, já nos recontos de “Branca de Neve” e “Os três porquinhos”, o estudante fez uso desse símbolo: — para identificar alguns diálogos das personagens. Essas escolhas estão ligadas a um estilo individual que marca a sua posição enquanto autor de seus textos.

No reconto da história de “João e Maria” o “sujeito B” subverteu certos fatos importantes da narrativa como a existência da madrasta e sua maldade. No texto analisado, o núcleo familiar é composto por João e Maria, seu pai o lenhador e pela mãe boa e zelosa. Já no texto-base, a mãe verdadeira das crianças morreu e elas são criadas pela madrasta que é uma mulher muito má. Também surge na narrativa um novo personagem identificado apenas como um amigo do pai que lhes doa leite.

As subversões desses acontecimentos não afetaram negativamente o desenvolvimento da história, porém modifica o tema da mesma que no texto-base está vinculada ao abandono das crianças por seus pais e a superação dos problemas pelas duas crianças. No texto do aluno, o tema é a superação dos problemas por meio da união familiar.

Nos recontos de “Branca de Neve” e “Os três porquinhos” o aluno efetuou algumas mudanças nos acontecimentos da narrativa, no entanto essas, não alteraram o tema nem o sentido das histórias apresentadas nos textos-base. Com auxílio dos indícios observados, foi possível constatar que as modificações realizadas pelo aluno estão ligadas ao conhecimento do mesmo de outras versões dos contos. Os três textos do aluno são coerentes e apresentam introdução, desenvolvimento e conclusão.

Com a utilização do paradigma indiciário nas análises, pudemos verificar que o “sujeito B” interpretou e compreendeu o sentido das histórias dos textos-base, tanto que apesar das modificações feitas nas narrativas, todas permaneceram coerentes e seus temas e sentidos continuaram interligados.

Outro fator observado foi a compreensão dos sentidos atribuídos a certas palavras dos textos-base, como o sentido da palavra “pão” no conto de João e Maria, que é carregado de um sentido amplo, não apenas de um simples e único alimento. Em seu reconto o “sujeito B” captou essa amplitude de sentido da palavra, pois a substituiu pelo termo “pobre”, de semelhante sentido que englobou a falta de alimentos à situação econômica da família.

Essa troca de palavras por outras de sentido semelhante também ocorreu no reconto de Branca de Neve, em que o aluno substituiu a palavra “invejosa” atribuída à personalidade da madrasta pela palavra “chata”.

A escrita do aluno está fortemente marcada pela oralidade como é possível observar através dos exemplos a seguir:

Senhora- sinhora

Príncipe- principi

Desmaiou- dismanho

Outro aspecto observado foi a troca fonética dos fonemas /b/ e /p/
Pobre- pobri

Botaram- potaram

O aluno também apresentou dificuldades no emprego do Ç, S e SS nas palavras.

Caçador- Casador

Morressem- morresem

Fossem- fosem

O “sujeito B” compreendeu o gênero trabalhado da mesma forma que ele foi empregado em nossa perspectiva trabalhada, como forma de comunicação e interação social.

ANÁLISES DOS RECONTOS DO “SUJEITO C”

João e Maria	A Branca de neve	Os três Porquinhos
<p>Era uma vez um lenhador e a madrasta de duas crianças chamadas João e Maria o lenhador e sua ex mulher tiram João e Maria do seu 1º casamento eles moravam em uma cabana feita de tronco mas naquele tempo eles estavam muito pobres e não tinham comida suficiente para todos, então à madrasta deu uma idéia ao pai das crianças vamos dar um pedaço de Pão à eles e vamos abandonar na mata, Joãozinho esperou os pais dormirem e saiu à noite para pegar pedrinhas que brilhavam à noite sob à luz da lua então ele enxeu seus bolsos de pedrinhas e voltou para casa.</p> <p>No dia seguinte eles deram o pedaço de Pão á eles e saíram enquanto eles iam forma o pai na frente à madrasta mais atrás e as crianças de ultimo, enquanto eles andavam à cada 10 passos Joãozinho largava uma pedrinha sem ninguém ver, ao chegar lá o lenhador</p>	<p>Era uma vez uma Rainha que Bordava uma toalha quando à ela se destraiu e fincou a agulha em seu dedo e pingou sobre à neve 3 pingos de sangue ela disse: Quem dera se eu tivesse uma filha Branca como a neve, os lábios cor de sangue e os cabelos da cor do Ébano de sua janela.</p> <p>então seu desejo realizou-se a menina nasceu com os lábios vermelho como o Sangue, os cabelos negros como o ébano, e branca como a neve, mas deu um tempo e a rainha morreu e o Rei casou-se logo depois e a sua mulher era Mto linda mas MT orgulhosa, ela tinha um espelho que falava se ela era à mais bela do Reino e ele disse que sim mas branca de neve era mais e ela com raiva mandou-á matar e levar o coração de branca de neve para o reino, Mas o caçador com pena ã matou a moça e matou um animal da floresta e levou o coração</p>	<p>Era uma vez três porquinhos que ganharão uma erança e cada um fez sua casa o primeiro fez sua casa de palha e o Segundo fez sua casa de Madeira e o outro de Tijolos veio um lobo e queria comer eles. enquanto um dormia em sua casa de palha o lobo asoprou, asoprou e asoprou e acabou derrubando sua casinha então ele foi correndo até ah casa do seu ermão que morava em uma casa de Madeira o lobo foi atrás e asoprou, asoprou e acabou derrubando a casa de Madeira então os dois ermãos foram correndo até a casa do outro ermão da casa de Tijolos e o lobo atrás chegou lá e asoprou, asoprou e asoprou mas ã conseguiu derrubar a casa então viu uma escada que dava na xaminé da casa, mas o porco esperte acendeu a lareira e o lobo si queimou o Bum-Bum e saiu correndo até um lago e acabou.</p>

<p>e a Madrasta deram a desculpa de ir pegar lenha e disseram para eles esperarem que eles iam raxar lenha para por na lareira. então João e Maria comeram o Pão e adormeceram e quando acordaram já estava escuro e nada do lenhador e da madrasta, então Maria em prantos falou ao seu irmão: E agora vamos morrer de fome abandonados aqui. Mas Joãozinho Falou acalme-se Maria vamos esperar à lua chegar e vamos achar o caminho de casa.</p> <p>Então a lua chegou e eles acharam a sua cabana</p> <p>Seu pai ficou surpreso mas ao mesmo tempo feliz, Mas à madrasta ã gostou nada. e continuou com sua idéia.</p> <p>No dia seguinte Joãozinho esmigalhou todo o seu pão pelo caminho então eles chegaram lá e disseram para eles esperarem que eles já iam voltar chegou a tarde e eles despertaram do sono e Joãozinho foi ver sua trilha, eos pássaros da Mata comeram o pão que ele esmigalhou o pão então eles seguiram qualquer caminho e acharam uma casa de doces o telhado era de chocolate de Bolo e as janelas de Jujuba então começaram ah comer tudo</p>	<p>do animal.</p> <p>então ah rainha perguntou novamente ao espelho se avia alguém mais bela do que ela e ele respondeu que ela era á mais bela mas Branca de neve era Mt mais, então ah rainha descobriu que foi traída por seu criado. então ela se disfarsou de vendedora de Maçãs e deu para Branca de neve uma maçã envenenada e ela deu uma mordida e caiu sobre o chão da casa dos 7 anões então os 7 anões chegaram e viram a Moça caída no chão e viram que ela não estava respirando então para todos os dias eles admiraram a Beleza de Branca de Neve e á Botaram em um caixão de vidro e aí veio um rei e á Bjou e ela acordou e eles se casaram e viveram felizes para sempre, e a Rainha morreu.</p> <p>Fim!</p>	<p>Fim!</p>
---	---	-------------

<p>ai a velha com uma Amuleta sai abre um sorriso desdentado e pega as crianças mas não consegue come então a Maria mata a bruxa e eles roubam tudo e vão para a casa mas ã sabem o caminho e então achou um lago e pediu à um Marreco ajuda a eles ajuda ah chegar ao outro lado e eles lembrou daquele lugar e acham suas casa e então a Madrasta já avia morrido de fome e então eles foram felizes para sempre com uma grande fartura.</p>		
--	--	--

Com base nos indícios encontrados nos recontos do “sujeito C” transcritos acima, pudemos observar que os três apresentam características textuais dos contos de fadas como (“Era uma vez” e “Felizes para sempre”). Todas as narrativas do aluno foram desenvolvidas com o uso do discurso indireto. Observa-se que essa escolha faz parte do processo de autoria do aluno.

O aluno demonstrou não possuir nenhum conhecimento de outras versões do conto de João e Maria sendo que, em sua produção, ele procurou ser minucioso até nos pequenos detalhes. O texto possui coerência e está completo com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nos recontos de “Branca de Neve” e “Os três porquinhos”, o sujeito C, integrou os acontecimentos dos textos-base e de outras versões das histórias, sem afetar o desenvolvimento das narrativas nem modificar os temas apresentados nos contos, no entanto, as modificações ocasionadas por seu conhecimento prévio, possibilitou que o aluno apresentasse seu poder de autoria e criação. O aluno apresentou ter compreendido e interpretado as histórias dos textos-

base. Um exemplo disso é a atribuição de termos e palavras às narrativas sem alteração de sentidos. Como a escolha do termo “muito pobres” ao invés da palavra “necessidades” utilizada no conto original. A substituição da palavra “cortar” pela palavra “*raxar*” a lenha.

A escrita do aluno está marcada pela oralidade, isso pode ser percebido na supressão do “r” no final das palavras e no “s” como indicador de plural. São exemplos: Comer- come; Ajudar- ajuda; Os lábios vermelhos- os lábios vermelho.

Um indício interessante observado nos textos do sujeito C são as formas de abreviação de algumas palavras, geralmente encontradas na escrita digitalizada de conversa se textos pelo computador. São exemplos: Muito- Mto; Não- ã; Beijou- Bjou.

Outros aspectos analisados foram os erros ortográficos ocasionados pela dificuldade do emprego de “s” e “ss” nas palavras, como nos exemplos: Assoprou- asoprou; Tivesse- tivese; Disseram- diseram.

Dificuldades no emprego de “ch” e “x”: Rachar- raxar; Chaminé- xaminé; Encheu- enxeu.

O aluno também apresenta dificuldades quanto à acentuação gráfica das palavras e quanto à pontuação das frases. Outro fato importante é que o mesmo não após a utilização do ponto final não inicia a frase seguinte com letra maiúscula. Os textos não são menos detalhados do que os dos alunos do 4º ano, porém são menos autorais e imaginativos.

ANÁLISES DOS RECONTOS DO “SUJEITO D”

João e Maria	Branca de neve	Os três porquinhos
Era uma vez uma casa feita de troncos de árvores que vivia uma família ao primeiro casamento como a	Era uma vez uma Rainha que furou o dedo co a agulha que caiu três pingos de sangue sobre aneve e ela	Era uma vez três porquinhos que saíram da casa de sua mãe para ir para a floresta o primeiro

<p>segunda mulher tiveram dois filhos o nome do garoto era João e da menina Maria eles viviam na miséria mas na aquela época estava pior um dia o lenhador disse Vamos morrer de fome não temos mais comida e a madrasta teve um plano amanhã daremos um pedaço de pão a eles e os abandonaremos na mata o lenhador não quis falar no assunto mas a madrasta o convenceu. as crianças como estavam escutando tudo do outro lado Maria desatou a chorar não chore disse Joãozinho sai e catou um monte de pedrinhas que brilhavam com a luz da lua e as escondeu em seu bouso na manhã seguinte a madrasta lhes deu um pedaço de pão e eles saíram para cortar lenha a cada dez paços Joãozinho largava uma pedrinha Branca sem que ninguém percebesse quando chegaram no meio da mata os pais deram a desculpa de que iam cortar lenha para a lareira e Joãozinho e Maria deveriam descer que mais tarde passaria para pegalos as crianças adoravam e acordaram já estava escuro e Maria falou nuca mais vamos saber o caminho de casa e Joãozinho falou quando a lua aparecer</p>	<p>falou quero que minha filha seja Branca como a neve corada como o sangue e negra como o ébano Depois de um tempo a rainha morreu e o Rei se casou nova mente e sua filha cada vez crescia mais bonita A madrasta tinha um espelho e ela perguntava para o espelho espelho meu existe alguém mais linda do que eu sim minha rainha ES muito bela mais branca de neve é a mais bela de todo o reino A madrasta ficou com muita raiva e chamou um dos seus omens e ordenou que matasse Branca de neve e ele levou para flores para mata-la so que deixou na floresta ela caminhou muito ai ela encontrou uma casinha parecia ser de Bunecas entrou na casinha tinha uma mesa com sete garfos sete facas sete pratos sete copos com vinho e sete pães Branca de Neve esta com muita fome e comeu a comida que estava na mesa logo depois ela ficou cansada e foi para o quarto junto as sete caminhas e adormeceu mais tarde os donos da casa chegaram e eles perguntaram quem mecheu na nossa coisas eles foram ate o quarto encontraram uma menina muito bonita eles esperam ate que ela acordasse para</p>	<p>porquinho fez a sua casa de palha o segundo construiu a sua casa de madeira e o terceiro de tijolos o lobo bateu na casa do primeiro porquinho e falou porquinho deicheme entrar não nunca então eu vou soprar sua casa pelos ares e o porquinho corre para a casa do segundo porquinho o lobo chegou na casa o segundo porquinho e falou porquinho deicheme entrar não nunca então eu vou bufar e soprar sua casa então os dois porquinhos correram para a casa do terceiro porquinho que trancaram na sua casa, então o lobo chegou e falou eu vou bufar e soprar a sua casa o lobo soprou e a mão derrubou a casa do porquinho o lobo viu uma escada que dava para a chaminé então o porquinho acendeu o fogo da lareira e o lobo morreu pela chaminé e queimou a bunda ele saiu correndo e nunca mais apareceu porali.</p>
--	--	---

<p>saberemos o aminho de casa então a lua apareceu e eles seguiram a trilha de pedrinhas Brancas e voutaram para casa mas a madrastra tinha que segui com o seu plano joãozinho tentou sair para atar novas pedrinhas mas a madras trancou a porta então na manha seguinte ale lhes deu um pão e saíram para mata e joãozinho esmigalhou todo o pão pelo caminho mas desta vez eles foram mais longe eles tentaram seguir a trilha de pão mas os pasaros da mata comeram todo o pão então cansados e co fome andaram até amanhecer de tanta fome que eles estavam comeram frutinhas azedas e retornaram a adormeseram no tronco de uma arvo re acordaram com o piar de um passarinho Branco que convidala a acordalos e seguiram andando e avistaram uma casinha mimosa com telhado de chocolate paredes de bolo e então começaram a comer o teto Mariazinha comendo bolo então oviram uma voz de dentro da casa quem esta comento o teto e raspando as parede joão falou é o sasi pere-re que esta sombando de voce abriu a porta e saiu uma velha orrivel e falou não se</p>	<p>que ela lhes contase sua estoria então ela acordou e lhes contou sua estoria e' eles sentiram muta pena e lhe deicharam ficar com uma condição que ela savase e cunsiase para eles então todos os dias eles saiam para o tabalho e ela ficava limpando a casa umdia a Madras perguntou ao espelho existe auguem mais bela do que eu sim Rainha ES muito bela mais branca de neve e a mais bela de todas então a madrastra se tramfor mou numa velha que vendia maçãs e foi ate a casa dos anões e deu a branca de neve uma maça branca d neve cai como se tivese morta e a velha foi para reino então os anois chegaram em casa e a viram no chão e ficaram com pena d ainterrala e o botaram num caichão de vidro um seto dia pasa um prisepe por ali e aviu ele levantou a tampa do caixão e a beijou ela acordou e eles viveram felizes para sempre</p>	
--	---	--

<p>asustem crianças e deu um sorriso com a boca desdentada e falou vejo que vocês estão com fome criança entrem vou prepara comida para vocês então as crianças comeram e foram se ditar a noite a velha pego o João e o trancou num porão escuro</p>		
---	--	--

A análise realizada nos recontos transcritos anteriormente, indicam que o recontos de “João e Maria” e “Os três porquinhos” possuem apenas a característica textual inicial dos contos de fadas, marcadas pela expressão “Era uma vez”. Os recontos não foram concluídos pelo aluno, por esse motivo não pudemos verificar a utilização do uso do “felizes para sempre” nesses textos. Já no texto de “Branca de Neve” está completo e com as duas características textuais do gênero (“Era uma vez” e “Felizes para sempre”). As narrativas do aluno foram todas construídas com o uso do discurso indireto, caracterizando a autoria na produção de seu texto.

O aluno se manteve tão preocupado em reproduzir o texto-base que não teve tempo de concluir o conto de João e Maria, porém sua narrativa, apesar de não estar completa, possui coerência e os fatos apresentados são quase idênticos ao do texto original. Com base nos indícios encontrados no texto, notamos que o aluno não tinha conhecimento de outras versões do conto.

Nas produções textuais de “Branca de Neve” e “Os Três Porquinhos” o sujeito demonstrou obter conhecimento de outras versões das histórias, pois integrou acontecimentos dos textos-base com fatos de outras versões dos contos. No texto-base (em anexo) de “Os três porquinhos” o irmão da casa de palha e o da casa de madeira são devorados pelo lobo, no reconto do aluno eles sobrevivem fugindo para casa do irmão mais velho, acontecimento recorrente das versões mais atuais do conto. Apesar das alterações realizadas não houve mudança no tema nem no sentido das histórias,

sendo que os contos estão completos, possuem introdução, desenvolvimento e conclusão.

Por meio dos indícios encontrados nos recontos do aluno observa-se que o mesmo interpretou e compreendeu os contos de fadas.

A escrita do aluno possui fortes marcas da oralidade, como pode se observar:

Desculpa – desculpa

Pegá-los – pegalos

Acordá-los – acordalos

Ouviram – oviram

Por ali - porali

Por meio da análise também foi possível observar erros ortográficos devido a dificuldades em empregar “s” e “ss”:

Nossas – nosas

Matasse – matase

Percebesse – persebese

Contasse – contase

Pássaros – pássaros

Dificuldades no emprego de “ch” e “x”:

Caixão – caichão

Deixaram – deicharam

Deixe-me – deicheme

Dificuldades no emprego do “h” no início de palavras:

Homens – mens

Horrível – orrível

Problemas no emprego de “l” e “u”:

Voltaram – voutaram

Alguém – auguem

O aluno também apresentou dificuldades quanto a acentuação gráfica das palavras:

Chaminé – chamine

Miséria – miseria

Ninguém – ninguem

Matá-la – mata-la

O sujeito D demonstra dificuldades relacionadas à pontuação dos textos e escreve alguns nomes próprios com letra minúscula.

MARCAS DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

A análise realizada nos recontos dos sujeitos selecionados permitiram reconhecer algumas marcas significativas, que de acordo com os referenciais teóricos abordados, podem ser consequências do processo de transição que ocorre na mudança dos anos iniciais para os anos finais da educação básica, especificamente, ensino fundamental. Foi possível chegar a esses resultados com o uso do paradigma indiciário que direcionou a busca dos indícios e das pistas relevantes para a pesquisa.

Comparado os resultados das análises dos dois sujeitos do 4º ano e dos dois sujeitos do 6º ano, observamos as seguintes características referentes as marcas do processo de transição:

Primeiramente, por meio de respostas obtidas por um questionário informal realizado com os alunos das duas turmas, obtivemos a resposta de que os alunos do 4º ano têm mais acesso a leitura de contos de fadas do que os alunos do 6º ano, por isso os sujeitos “A” e “B”, pertencentes ao 4º ano, demonstraram um maior contato com os contos de fadas, uma vez que tinham conhecimento de um número maior de contos de fadas e seus personagens. O fato de terem um contato maior com os contos de fadas proporcionou a esses alunos um conhecimento mais amplo sobre os mesmos, tanto que o sujeito B conseguiu diferenciar em suas narrativas o discurso

direto do indireto, distinguindo alguns diálogos das personagens, que é uma característica textual do gênero trabalhado que auxilia o leitor no reconhecimento das personagens.

Acreditamos que quando se fala na importância de se trabalhar a literatura em sala de aula e facilitar o acesso dos alunos aos diversos gêneros literários é pelo benefício que o contato com esses textos trará para o desenvolvimento de aprendizagem, intelectual e criativa dos alunos, além de sua humanização.

Outro fato que os indícios encontrados nos textos nos permitiram considerar como sendo uma marca do processo de transição foi a forma como os sujeitos analisados desenvolveram e realizaram a atividade do reconto.

Os sujeitos “A” e “B” demonstraram prazer no decorrer das atividades, estavam descontraídos, ao contrário dos sujeitos “C” e “D” que demonstraram inquietude na realização das tarefas e se preocuparam em decorar o que ouviam para reproduzir a história o mais parecido possível do texto-base.

Possivelmente, o motivo das diferenças nas atitudes dos sujeitos esteja na forma como cada um é cobrado no cotidiano escolar, assim como foi apresentado no referencial teórico sobre as mudanças que ocorrem das séries iniciais para as séries finais que estão relacionadas à formação dos professores, seu trabalho em sala de aula e a visão que eles têm desses alunos e suas capacidades.

Também por esse motivo, acreditamos que os sujeitos do 4º ano, aproveitaram melhor a atividade, trabalharam o lúdico dos contos, brincaram com as palavras e com alguns acontecimentos das histórias. Como exemplo, o sujeito A fez em seu reconto de “Branca de Neve”, no texto-base o elemento vinho aparece quando Branca de Neve encontra a casa dos anões e com sede bebe um pouco de seu vinho. O aluno utilizou o vinho em seu reconto para os anões darem um banho em Branca de Neve quando ela é enganada pela madrasta.

O aluno foi criativo e não mudou o entendimento nem o sentido do conto.

Uma marca do processo de transição que indicamos estar relacionada aos problemas gerados pelas mudanças etárias desses sujeitos, também abordadas no referencial teórico, são as alterações de palavras nas narrativas e o impacto que essas novas palavras trazem para o conto.

Como já foi mencionado anteriormente, todos os sujeitos selecionados e analisados demonstraram ter interpretado e compreendido adequadamente o sentido das histórias, tanto que realizaram trocas de palavras e de termos em seus recontos sem se distanciar dos enredos dos contos. No entanto o que observamos com essas trocas foi que a conotação que cada palavra atribuiu a narrativa pelos sujeitos do 6º ano, estavam carregadas de uma conotação negativa de sentido. Como pode-se observar nos exemplos a seguir:

O sujeito A do 4º ano ao realizar essa troca de palavras no reconto de “João e Maria” escolheu a palavras “livrar” no lugar de “matar” como no texto-base. Apesar das duas palavras relatarem que a bruxa sumiu da vida deles, o termo escolhido tem um sentido mais suave.

Também na história de “João e Maria”, o sujeito C, do 6º ano, realiza a troca da palavra “explorar” por “roubar”. Perceba como a ação recebe um sentido negativo de algo errado.

Já o sujeito A substituiu a palavras “explorar” por “encontrar”, perceba como apesar da mudança o sentido da palavra não foi alterado negativamente.

Consideramos que essas escolhas estão de acordo com as palavras de Bakhtin (1992), quando diz que cada sujeito constrói seu discurso com escolhas que estão relacionadas ao contexto em que esses sujeitos estão inseridos e que mensagem eles pretendem

transmitir. Acreditamos que essas escolhas estejam relacionadas às mudanças educacionais e etárias pelas quais os alunos do 6º ano estão passando, assim como por meio de suas escolhas eles estejam representando suas realidades.

Por último e não menos importante ressaltamos a apresentação do lúdico e a descontração dos alunos do 4º ano no desenvolvimento e conclusão das atividades. Eles se divertiram realizando os recontos, brincaram fazendo trocas de acontecimentos dos contos, sem ter medo de criar, no entanto, mantiveram a coerência das histórias. Aproveitaram a produção textual para se comunicar conosco, agradecer e também ilustraram os recontos.

O mesmo não foi observado com os alunos do 6º ano, que demonstraram grande inquietação no desenvolvimento das atividades, se preocuparam em reproduzir os acontecimentos dos textos-base, com isso não desenvolveram seu poder criativo e o lado lúdico da atividade.

À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com a realização desse trabalho verificar se era possível encontrar marcas do processo de transição dos anos iniciais para os anos finais da educação básica através de produções textuais (recontos de três contos de fadas) realizados por dois sujeitos do 4º e dois alunos do 6º ano.

Procuramos realizar esse trabalho utilizando textos literários, nesse caso os contos de fadas por acreditar que a literatura seja uma ferramenta múltipla não só para o desenvolvimento intelectual do sujeito, mas ela é também uma forma de comunicação e interação social, com poder humanizador.

Após encontrar nos recontos indícios de marcas do processo de transição, buscamos identificá-las, com base nos referenciais teóricos apresentados no desenvolvimento do trabalho.

A partir das pistas encontradas nos textos dos sujeitos selecionados, foi possível constatar que no universo em que a pesquisa foi realizada realmente o processo de transição entre os anos iniciais e os anos finais da educação básica afeta de maneira negativa os alunos que se encontram nessa etapa de mudança.

Pensamos que essas mudanças são negativas, pois interferem no desenvolvimento de aprendizagem e comunicativa dos sujeitos. Essas mudanças podem indicar que os alunos que se encontram nesse processo não são preparados para as mudanças, nem recebem apoio para a resolução de seus problemas. Para chegar a essa conclusão é importante ressaltar que cada sujeito foi analisado individualmente pelo que tinham em comum e por suas peculiaridades, dessa forma foi possível traçar um perfil de cada um.

Observado as peculiaridades de cada sujeito, notamos que todos eles possuem sérias dificuldades na escrita. Os alunos do 4º ano têm dificuldades de acentuação gráfica, troca de fonemas, eles escrevem da mesma forma que falam, não utilizam pontuação, têm dificuldades no emprego de “ch” e “x”, “ç”, “s” e “ss” nas palavras. Os alunos do 6º anos possuem problemas semelhantes quanto ao emprego de “ch” e “x” e “ç”, “s” e “ss” nas palavras. Não acentuam as palavras e não sabem pontuar os textos. Os alunos do 6º ano após uso do ponto final não iniciam a frase seguinte com letra maiúscula.

No universo em que a pesquisa foi realizada, verifica-se que o pouco contato com os textos literários prejudicam o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, tanto que apesar de todos os problemas ortográficos os alunos do 4º anos que tem um pouco mais de contato com os textos literários conseguiram em suas produções textuais reproduzir mais características do gênero,

trabalharam com o lado lúdico dos textos por meio de desenhos e desenvolveram melhor sua criatividade e autoria.

Esse estudo possibilitou conhecer um pouco da realidade de cada sujeito por meio de suas escolhas na elaboração de seus discursos. Os indícios nos levam a afirmar que cada palavra utilizada possui um sentido para cada sujeito e coube a nós, como pesquisadoras, investigar o sentido de cada uma delas.

Apesar de ter obtido respostas significativas diante de nossos questionamentos, alguns fatores como o pouco tempo de contato com os alunos, a interferência da professora regente do 4º ano ao apressar os alunos para o término da produção textual, afetaram negativamente o desenvolvimento da pesquisa. Acreditamos que um tempo maior com os alunos permitiria além de encontrar as marcas do processo de transição, descobrir os motivos e os efeitos das mesmas no desenvolvimento dos sujeitos analisados.

Ressaltamos, por fim, que os resultados obtidos e relatados após a realização da referida pesquisa, fazem parte da análise de sujeitos determinados, de uma classe social e instituição de ensino específico. Portanto, não podem ser generalizados a outros sujeitos de universos diferentes. Por fim, reforçamos a importância da literatura quando trabalhada não só pelo viés pedagógico, mas como ato comunicativo, uma prática prazerosa e reveladora de sentidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marisa. *Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II*. Londrina, 2011. Disponível em: www.ule.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARISA%20ANDRADE.pdf. Acesso em: 15 jul. 2012. 14:30:15

BAKTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto I: Prolegômenos e teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.
- GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: CITELLI, Beatriz (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRIMM, Jacob. *A bela adormecida e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- GUSMÃO, Bianca B. *Dificuldade de Aprendizagem: Um olhar crítico sobre os alunos da 5ª série*. 2001. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade da Amazônia, 2001. Disponível em: www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/DIFICULDADES_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2012, 00:45:04
- JOÃO E MARIA. Disponível em: <http://cadernodepoesiaseafins.blogspot.com.br/2012/03/conto-joaoemaria>. Acesso em: 15 de jul. 2012, 15:51:47
- LEIVAS, A. *Revista literatura*, n 34, j, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. *Balaio: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros textuais definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- Os três porquinhos. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~dash/type0124.html>. Acesso em: 10 de jul. 2012, 3:30:13
- PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra ou outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PRATI, Laíssa. *Escola e modos de subjetivação: Um estudo da passagem da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental*. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bus-psi.org.br/pdf/epc/v23n3/v23n3a08.pdf>, Acesso em: 12 de jul. 2012, 23:00:33
- SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. *O gesto de recontar histórias: gênero e produção escolar da escrita*. Campinas, SP. 1999.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. Tradução de James Amado – São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

VERSIANI, Zéli. *No fim do século: a diversidade o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

INTERTEXTUALIDADE: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DA LITERATURA, EXEMPLIFICADO ATRAVÉS DA ANÁLISE CONTEXTUAL DOS POEMAS DE GONÇALVES DIAS E OSWALD DE ANDRADE

Francidalva Araújo Reis¹

Edilma Pantoja Correia²

Daiana de Jesus Serrão Ferreira³

INTRODUÇÃO

Falar em intertextualidade consiste na abordagem de um fator importante para a constituição do sentido textual. Por isso, ao se discutir sua manifestação na literatura nota-se que a mesma se constitui em um elemento essencial para a compreensão de determinadas obras literárias. Pode-se ver essa relação entre o poema *Canção do exílio* de Gonçalves Dias e a paródia *Canto de regresso à pátria* de Oswald de Andrade, os quais serão analisados neste trabalho. E para se alcançar o objetivo de demonstrar a intertextualidade como ferramenta importante para o ensino da literatura será observado os elementos contextuais tanto históricos quanto sociais destes poemas. Ao longo da análise, se buscará evidenciar que o professor de literatura ao ter uma metodologia pedagógica focada na intertextualidade, com vista ao contexto, ajudará a enquadrar os textos estudados em sala e,

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará.

² Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará.

³ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará.

consequentemente, proporcionará aos alunos a oportunidade de compreender melhor as obras literárias.

Para fazer tal abordagem será necessário, portanto, apresentar as principais características das escolas literárias as quais pertencem os poetas, respectivamente, o Romantismo e o Modernismo. Desse modo, todos os fatores que influenciaram diretamente as suas obras e os movimentos no qual pertencem serão analisados ao longo do trabalho com mais profundidade.

Antes de tomar tal enfoque é relevante mencionar que a literatura é fundamental para se ter contato com culturas de lugares e épocas diferentes, além de aprimorar as características cognitivas e linguísticas, exercitar a imaginação, a concentração e o desenvolvimento da sensibilidade.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Como este trabalho abordará o termo intertextualidade, torna-se necessário abordar seus aspectos históricos, iniciando por sua origem. Portanto, a intertextualidade foi estudada pela primeira vez por Bakhtin, porém ele não utilizava esse termo, mas sim a denominação dialogismo, afirmando que “As relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana.” (Bakhtin 1981:34 apud ALÓS, 2006, p. 9). Segundo essa concepção, existe um diálogo que ocorre de forma interna e externa às obras, já que para esse autor todo discurso é constituído a partir de outro. Ainda sobre essa relação Orlandi afirma que:

[...] não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. [...]. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2010, p. 39).

Essa autora considera a relação entre discursos um método essencial para o estabelecimento do sentido; além de afirmar que essa relação pode ser real, imaginária ou possível. Não existindo desse modo nenhum discurso isolado e independente, pois sempre um discurso mantém relações com outros, principalmente para apoiar determinado argumento.

É através dos estudos da autora Julia Kristeva, com base nas teorias de Bakhtin, que se desenvolve o conceito de intertextualidade, substituindo assim, o termo dialogismo. Pois, para a autora todos os discursos literários conversam com outras escrituras, no entanto, para a intertextualidade se manifestar é preciso que o leitor consiga encontrar fragmentos de outro texto, para então manter uma ligação com o texto lido. Por isso, a autora afirma que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974a, p. 64 apud SILVA, 2003, p. 214). Assim, ela defende que toda produção textual surge a partir da interação de textos com textos anteriores. Desse modo, a então relação dialógica passa a ser uma relação intertextual.

CONCEITO DE INTERTEXTUALIDADE E A RELAÇÃO COM O ENSINO LITERÁRIO

Conceito de Intertextualidade

Diante do que já foi exposto sobre seu surgimento, é preciso apresentar o que se entende por intertextualidade, para então fazer a análise das duas obras aqui propostas. Existem distintos meios para se construir o sentido nos gêneros textuais, e um desses é a própria intertextualidade, para a autora Kristeva:

O termo intertextualidade designa esta transposição de um (ou de vários) sistema(s) de signos em noutro, mas já que este termo foi frequentemente tomado na acepção banal de ‘crítica das fontes’ dum texto, preferimos-lhe um outro: transposição, que tem a

vantagem de precisar que a passagem dum a outro sistema significativo exige uma nova articulação do tético — da posicionalidade enunciativa e denotativa ((KRISTEVA, 1974, p. 60 apud JENNY, 1979, p. 13).

Considerada a primeira a usar o termo intertextualidade, Kristeva tem uma perspectiva a respeito da relação intertextual pautada na questão de que essa interação não se dá apenas por meio do propósito crítico ao texto fonte, já que uma produção textual que se constrói a partir de outra necessita se articular para que o objetivo central seja compreendido e não se torne apenas uma referência ao texto fonte. O autor Alós comenta sobre a definição que Kristeva faz a respeito de intertextualidade ao dizer que:

Logo, a *intertextualidade* fica sendo definida, de acordo com as reflexões de Kristeva, como o processo de interação e intercâmbio semiótico de um texto primeiro com outro texto, ou outros textos, particularmente com o texto cultural, o texto histórico e o texto social, (na medida em que os três se interseccionam sem, no entanto, serem redutíveis um ao(s) outro(s)). [...] É importante lembrar que em Kristeva a noção de texto é muito vasta: pode referir-se a obras literárias, linguagens orais ou sistemas simbólicos de natureza social ou inconsciente (ALÓS, 2006, p. 14).

Ou seja, Kristeva aborda a intertextualidade como uma relação de interação e troca de um texto fonte com outro texto, ou vários textos. Tendo assim uma visão de texto bastante ampla, pois, ela leva em consideração as obras da literatura, a comunicação oral e também os princípios simbólicos. Assim, a autora demonstra que essa relação de interação não se limita apenas a textos escritos, mas que pode ultrapassar e atingir outros campos e mesmo assim continuar mantendo uma relação de intertextualidade.

Para Gérard Genette, no entanto, a intertextualidade é apenas um modelo existente dentro da transtextualidade, por isso, a intertextualidade para ele ocorre quando há a existência de um texto em outro, que se manifesta por meio de tipologias como a citação, plágio e alusão. Percebe-se isto em sua afirmação:

De minha parte, eu a defini [a intertextualidade] — de uma maneira sem dúvida restritiva como uma relação de co-presença entre dois

ou mais textos, ou seja, geral e eideticamente, pela presença efetiva de um texto em um outro. Sob sua forma mais explícita e mais literária, apresenta-se como a prática tradicional da *citação* (com aspas, com ou sem referência precisa); sob uma forma menos explícita, a do *plágio* (em Lautréamont, por exemplo), que é um empréstimo não declarado, mas ainda literal; sob uma forma ainda menos explícita e menos literária, a da *alusão*, ou seja, a de um enunciado cuja plena inteligibilidade supõe a percepção de uma relação/comparação entre ele [o texto em questão] e um outro texto, o qual reporta necessariamente a uma ou outra de suas inflexões [...] (GENETTE, 1982, p. 8 apud ALÓS, 2006, p. 17).

Com isso se percebe que a intertextualidade se manifesta de diversas formas, de forma explícita ou implícita. Tornando-se bastante recorrente o uso desse recurso, pois constantemente um discurso faz algum tipo de releitura a outros anteriores.

A intertextualidade pode ser compreendida como uma interação textual, o poeta incorpora aos seus poemas um recurso de releitura. Co-citações, alusões, referências, paródias, músicas, poesias e colagens de todas as espécies, as práticas de intertextualidade se repertoriaram facilmente e se deixam descrever (CRUZ; MADEIRA, 2013, p. 13).

Ou seja, a intertextualidade pode se manifestar de distintas maneiras, por meio de citações, músicas, paródia, entre outros. Portanto, o recurso intertextual adotado por Oswald de Andrade na canção denominada *Canto de Regresso à Pátria*, é justamente a paródia.

PARÓDIA

Como já foi mencionado acima, a canção de Oswald de Andrade é uma paródia do poema de Gonçalves Dias, que por meio dessa estratégia tem o objetivo de fazer uma crítica a alguns valores típicos da época e a romper com princípios da corrente literária que predominava na época.

Portanto, “a paródia, definida etimologicamente como ‘canto paralelo’, embora se faça bastante presente nos textos literários da modernidade, também coroou momentos literários

cronologicamente distantes (ALAVARCE, 2009, p. 57). Por isso, a paródia é comumente utilizada com o propósito de desfazer para construir, proporcionando um confronto de diferentes perspectivas.

[...] a paródia, tencionando a fuga do lugar-comum, põe em confronto uma multiplicidade de visões, uma vez que, como escrita da ruptura, objetiva um corte com os modelos anteriores, retomando-os de maneira invertida, destruindo para construir. Assim, a paródia reproduz um choque e deve, pois, ser fruto de uma diferença de postura entre dois planos. Tal choque [...] deve ser percebido pelo leitor, elemento central desse tipo de texto literário (ALAVARCE, 2009, p. 62).

Vale ressaltar que a mesma não possui a intenção somente de ridicularizar, mas também de ilustrar o passado bem como fazer questionamentos ao mesmo, não sendo apenas uma imitação do texto fonte. Atualmente, a paródia é um recurso muito explorado na construção e temática de textos.

INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO LITERÁRIO

Ao se trabalhar a intertextualidade nas aulas de literatura se favorecerá uma melhor compreensão por parte dos alunos das obras estudadas, visto que a intertextualidade irá provocar uma necessidade maior de se analisar o contexto destas, o que é totalmente relevante na hora de se fazer uma boa leitura:

Com o intuito de desenvolver uma leitura interpretativa e eficiente é necessário criar alternativas para que o aluno possa ler as entrelinhas dos contextos que lhe forem apresentados, observando todos os aspectos impostos pelo autor e utilizando-se de critérios lógicos para entendê-lo sem “achismos” respeitando a veracidade do texto e desenvolvendo através da intertextualidade, poesia, textos literários e música, um olhar mais atento e crítico para que os jovens possam tornar mais atrativa a leitura de textos variados e tornar possível que percebam as diferenças e similaridades textuais [...] (BONA, 2013, p. 7).

Independentemente de qual seja a obra literária estudada, é de suma importância que se tenha um conhecimento histórico da época em que ela está inserida; pois, os elementos contextuais são a chave

para que o aluno compreenda a ideia central do autor dentro de sua obra.

Por isso, a intertextualidade pode ser usada pelo professor de literatura como um método de análise contextual, a medida em que necessitará comparar duas ou mais obras, e conseqüentemente terá que fazer a abordagem dos acontecimentos situacionais que levaram as suas construções, tanto do texto fonte quanto do texto posterior. Por meio disso, o docente conseguirá que o aluno:

[...] perceba que os textos lidos têm relação um com o outro e que são compreendidos à medida que aumenta a sua capacidade de leitura e entendimento, isto é quanto mais o aluno lê mais aumenta sua capacidade de interpretação e de relação intertextual, mais essa importância deve ser percebida pelo próprio aluno para que o estudo da análise textual encontre sentido (BONA, 2013, p. 10).

Para Cruz e Madeira “só se aprende o sentido e a estrutura de uma obra literária e o relacionamento com outros pontos estratégicos interagindo dentro da intertextualidade, tendo uma visão ampla de conhecimentos” (CRUZ; MADEIRA, 2013, p. 2). Isto é, a intertextualidade possibilita que o processo de análise literária se dê de forma mais ampla ao passo que se levará em consideração as relações existentes com outras obras literárias e o contexto que as envolve. Além disso, os estudos literários são necessários para que o aluno tenha conhecimentos a respeito de diferentes épocas, culturas e condutas sociais:

Estudando literatura, também se aprende formas de conhecimentos: estudo das paixões e dos movimentos do espírito, analisando a poesia, inspiração mais profunda; veículos de educação e de difusão de modos de comportamentos adequados; cristalização de modelos de língua culta, tendo acesso ao diferente, ou seja, a outros ambientes sociais; outros tempos[...] (CRUZ; MADEIRA, 2013, p. 7).

Dessa maneira, se conseguirá evitar com que se trabalhe com fragmentos descontextualizados frequentemente presentes nos livros didáticos e assim fazer com que o aluno faça uma leitura interpretativa completa e aprofundada das obras literárias. Sendo

assim, a intertextualidade é um bom meio para que o professor obtenha esse êxito em suas aulas de Literatura. Com relação a isso, Laurent Jenny afirma que “fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida” (JENNY, 1979, p. 5). Isto é, se não considerar a intertextualidade na interpretação e compreensão de uma obra literária, a análise acaba sendo incompleta e o sentido textual não fica claro para o aluno. Já que um texto mantém relações com outros textos, não sendo correto considerar uma obra sem levar em consideração os diálogos que a mesma constrói com as demais.

O POEMA DE GONÇALVES DIAS E A PARÓDIA DE OSWALD DE ANDRADE

Canção do exílio	Canto de regresso à pátria
Minha terra tem palmeiras,	Minha terra tem palmares
Onde canta o Sabiá;	Onde gorjeia o mar
As aves, que aqui gorjeiam,	Os passarinhos daqui
Não gorjeiam como lá.	Não cantam como os de lá
Nosso céu tem mais estrelas,	Minha terra tem mais rosas
Nossas várzeas têm mais flores,	E quase que mais amores
Nossos bosques têm mais vida,	Minha terra tem mais ouro
Nossa vida mais amores.	Minha terra tem mais terra
Em cismar, sozinho, à noite,	Ouro terra amor e rosas
Mais prazer eu encontro lá;	Eu quero tudo de lá
Minha terra tem palmeiras,	Não permita Deus que eu morra
Onde canta o Sabiá.	Sem que volte para lá
Minha terra tem primores,	Não permita Deus que eu morra
Que tais não encontro eu cá;	Sem que volte pra São Paulo

<p>Em cismar -sozinho, à noite- Mais prazer eu encontro lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá. Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá; Sem que disfrute os primores Que não encontro por cá; Sem qu'inda aviste as palmeiras, Onde canta o Sabiá. (Gonçalves Dias)</p>	<p>Sem que veja a Rua 15 E o progresso de São Paulo (Oswald de Andrade)</p>
---	---

CANÇÃO DO EXÍLIO DE GONÇALVES DIAS

Para adentrar na análise deste poema é necessário explicar um pouco a respeito da história e das principais características do movimento romântico. Sendo assim ele teve início no Brasil alguns anos após a independência em 1822, por causa disso, os artistas desse período se dedicam a definir um perfil para a nação recém-independente. As obras literárias dos poetas da época, possuíam características nacionalistas, saudosista e também de idolatria à pátria, rejeitando assim as produções literárias existentes, porque seguiam os modelos literários portugueses.

Por isso, Gonçalves Dias, um dos principais poetas da primeira geração romântica tem sua poesia direcionada ao subjetivismo, pois manifesta seu modo particular de ver a realidade. Desse modo, o poeta maranhense se refere à realidade brasileira de maneira idealizada sem mencionar a escravidão e também outros problemas políticos e sociais vividos pelo povo brasileiro. Essa extrema idealização faz com que seu poema apresente uma visão de pátria perfeita, através da exagerada exaltação da figura do índio e

também da descrição de uma natureza bela e maravilhosa. Tudo isso manifestado através de uma linguagem simples e acessível, dessa maneira, o poeta busca atrair o sentimento e a sensibilidade do povo.

Todas essas características se observa em seu poema *Canção do exílio*, escrito em 1943 quando o poeta estava em Coimbra estudando direito. Desse modo, longe de sua terra natal, Gonçalves expressa toda a saudade que sente, buscando demonstrar e exaltar a grandiosidade de seu país, assim, ele vangloria a paisagem brasileira através da repetição dos vocábulos “palmeiras” e “sabiá”. Através dessa extrema idealização o poeta destaca a oposição entre sua terra natal e Portugal, onde se encontra em exílio voluntário.

CANTO DE REGRESSO À PÁTRIA DE OSWALD DE ANDRADE

O início do modernismo brasileiro ocorreu devido às mudanças que aconteciam no território nacional, principalmente, em relação ao crescimento industrial do estado de São Paulo. Nesse período foi introduzido no Brasil as famosas vanguardas europeias que foram um dos fatores que influenciaram o começo desse importante movimento artístico, o qual possui como marco inicial a Semana de Arte Moderna que ocorreu entre 11 e 18 de fevereiro de 1922

Diante disso, a primeira geração da qual faz parte o escritor Oswald de Andrade, teve como objetivo destruir todo o academicismo europeu, o qual era expressado através do romantismo, realismo, e parnasianismo, também defendia a liberdade na criação poética, além de criticar o nacionalismo exacerbado das escolas literárias anteriores, assumindo uma posição crítica a respeito da realidade, denunciando, dessa forma, todo o sofrimento do povo brasileiro. Sendo assim, a poesia modernista possuía um traço nacionalista, no entanto, distinto do encontrado nas poesias românticas, onde se percebia uma forte idealização da pátria.

Oswald de Andrade foi um dos produtores do movimento modernista e por isso foi um dos organizadores da Semana de Arte Moderna a qual foi o marco do início dessa corrente, seus poemas possuem linguagem espontânea e simplificada completamente diferente da encontrada nas poesias parnasianas, também se percebe em suas obras, críticas aos meios acadêmicos e à classe burguesa. Além disso, o progresso que o Brasil vivenciava naquele período, também, é um dos temas frequentemente encontrados em suas poesias.

Como a paródia era usada no modernismo para fazer críticas às ideias tradicionais da literatura, principalmente à poesia parnasiana e à romântica, Oswald de Andrade se valeu desse recurso ao escrever seu poema *Canto de regresso à pátria* utilizando como base a obra de Gonçalves Dias fazendo assim essa paródia. Entretanto, ainda que Oswald mantenha a temática nacionalista do poema *Canção do exílio*, se percebe que o poeta estabelece um absoluto distanciamento da ideia central de Gonçalves.

E isso é evidenciado logo na primeira estrofe, onde há a substituição do vocábulo “palmeiras” por “palmares”; desse modo o poeta faz uma evidente referência ao quilombo dos palmares, lugar de fuga de muitos escravos, denunciando de forma crítica o período da escravidão no Brasil. Ao se referir a “passarinhos” e não a “aves”, como Gonçalves fez, Oswald rompe com a estética romântica e apresenta uma linguagem simples, traço marcante da primeira geração moderna da literatura brasileira (DANTAS, 2010). Na segunda estrofe, ao afirmar que “minha terra tem mais rosas e quase que mais amores”, o termo “quase”, descrito pelo poeta, demonstra traços de denúncia da realidade brasileira.

Outro fator de destaque da paródia de Oswald, é a utilização de algumas palavras do poema gonçalvino, como por exemplo, “daqui” e “lá”, que são usados com intenção distinta do poema original, se referindo, dessa forma, à cidade de São Paulo e ao

progresso vivenciada por ela, e não a Portugal e ao Brasil como ocorreu no poema de Gonçalves Dias (CINTRÃO, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos poemas foi abordado, principalmente, o contexto histórico o qual é essencial para fazer uma interpretação de forma correta e aprofundada. Sendo assim, é preciso que o aluno tenha consciência das condições que influenciam a produção de uma obra literária, além de ter conhecimento do texto fonte para não fazer apenas uma análise superficial do novo texto.

Em outras palavras, para a construção do sentido é de extrema relevância que o educando tenha um bom repertório textual, ou seja, um conhecimento prévio do texto anterior para poder reconhecer os elementos de intertextualidade. No entanto, para o aluno conhecer todos esses mecanismos envolvidos na compreensão, é fundamental que o educador — na questão da intertextualidade — seja um importante mediador nesse processo e, por isso, deve se empenhar em fazer o aluno ter conhecimento do contexto histórico-social das obras literárias, analisando as mesmas adequadamente em sala de aula levando em conta todos esses fatores. Dessa forma, o aluno poderá estabelecer a relação entre o texto literário e o momento de sua produção, além de conseguir perceber a relação intertextual que ocorre entre os dois textos lidos. Pois, ler uma obra literária é viajar pelas ideias e por épocas diferentes, dando asas à imaginação, além de se posicionar criticamente perante a aspectos abordados na mesma. Por isso Cosson afirma que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais elaborando e expandindo sentidos (COSSON, 2009, p. 120 apud BONA, 2013, p. 10).

Através da compreensão dos aspectos históricos e também dos elementos constituintes da intertextualidade, os alunos interpretarão as obras literárias sem grandes dificuldades. Dessa forma, se percebe que o fator intertextualidade possui ampla importância na construção do sentido e, por isso, é considerado uma forte aliada para o ensino da literatura.

CONCLUSÃO

Neste trabalho foi abordado a intertextualidade, a paródia, o contexto histórico-social e o ensino, tudo isto relacionado à duas obras literárias; sendo assim, primeiramente foi apresentado a origem da intertextualidade, o seu conceito e depois o conceito da paródia, por meio da perspectiva de alguns autores. Em seguida, apresentou-se a análise do poema *Canção do exílio* e da paródia *Canto de regresso à Pátria*, na qual se buscou mostrar que o estudo do contexto é fundamental para se trabalhar a literatura e a relação intertextual em sala de aula. Pois, concluiu-se que esta ferramenta de interpretação se faz necessária ao conhecimento do aluno sendo essencial que o professor de literatura possua uma metodologia voltada à ela, já que a mesma é considerada uma forte aliada dentro do ensino da literatura, o que é muito bom, uma vez que possibilita facilitar o trabalho do docente.

Ter em vista a intertextualidade como uma facilitadora do ensino da literatura, é considerar também a relevância do contexto histórico na compreensão literária. Já que para interpretar uma obra literária é de suma importância ter conhecimento das situações que contribuíram para sua construção. Além de contribuir também para que os alunos percebam que um texto não possui uma total autonomia, pois sempre manterá uma relação com textos anteriores recebendo influências diretas ou indiretas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E.; ANTÔNIO, S. et al. *Novas palavras, nova edição*. São Paulo: FDT, 2010.
- ALAVARCE, C. S. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: UNESP, 2009.
- ALÓIS, A. P. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 6, março de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- BONA, Sheila M.P. A intertextualidade na literatura: uma viagem no tempo. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Cadernos PDE. 2013, p. 7-10. ISBN 978-85-8015-076-6.
- CINTRÃO, Sylvia. *Canções de exílio e evasão. Nossos bosques têm mais vidas*, 2003. Disponível em: <http://www.germinaliteratura.com.br/sabiaseexilios/nossosbosquestemmaisvida.htm>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- CRUZ, A. D.; MADEIRA, M. P. Literatura e intertextualidade em João Manuel Simões: leituras e diálogos poéticos. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Cadernos PDE. 2013, p. 21. ISBN 978-85-8015-076-6
- DANTAS, A. R. *Relação intertextual: a paródia entre canção do exílio de Gonçalves Dias e canto de regresso à pátria de Oswald de Andrade*, 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/relacao-intertextual-a-parodia-entre-cancao-do-exilio-de-goncalves-dias-e-canto-de-regresso-a-patria-de-oswald-de-andrade/42327>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- JENNY, L. et al. A estratégia da forma. In: *Intertextualidades*. Tradução de Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Almedina, 1979. p. 5-49.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. 9 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- SILVA, R. P. *Leitura, texto, intertextualidade, paródia*. Maringá. v. 25, no. 2, p. 211-220, 2003.

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Jakeline de Melo Fenna¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar o período letivo em uma escola, na Baixada Fluminense – RJ, recebi uma missão quase impossível: levar uma turma de terceiro ano do ensino médio a realizar a leitura de *O cortiço* — de Aluísio Azevedo. Foi assim que a coordenação da escola se referiu à proposta de leitura para aquela turma. De fato, uma difícil missão tendo em vista as constantes afirmações, por parte da mídia e de muitos professores, que os jovens de hoje não leem. Sabemos, entretanto, que os alunos leem sim, e podemos comprovar isto ao observá-los no pátio da escola, com celular na mão trocando mensagens no *WhatsApp*, acessando páginas de rede sociais, enfim, realizando uma leitura que não lhes é imposta, mas uma leitura prazerosa (VERGNANO-JUNGER, 2016)

A inserção das tecnologias em nosso cotidiano tem proporcionado aos usuários da internet uma nova forma de lidar com os textos. Diariamente, novos conteúdos circulam na rede e não há muito tempo para reflexões. Ações de “curar, redistribuir, remixar, comentar e curtir são cada vez mais frequentes e se dão de forma nem sempre criteriosa” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 122). São outras formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento, consequentemente isto, traz para o professor, a responsabilidade na formação de leitores (ARAÚJO; LEFFA, 2015; COSCARELLI, 2016). Mas como integrar a leitura “obrigatória” da escola à leitura prazerosa?

¹ Mestra em Linguística – UERJ.

Domingo Argüelles (2005) considera a proposta escolar além de autoritária, desestimulante, onde professores apresentam a leitura canônica sem ao menos exercê-la ou praticá-la. O mesmo autor ainda acrescenta o fato de que na maioria das vezes, a leitura literária, na escola, serve apenas como mero instrumento de avaliação — o aluno lê, faz uma prova e nada mais². É necessário que a escola promova oportunidades de desenvolver o pensamento, abandonando práticas mecânicas e impositivas, incluindo os novos comportamentos dos leitores às práticas habituais de leitura, afinal “se aprende melhor o que se aprende com alegria, com envolvimento e motivação” (COSCARELLI, 2016, p. 13).

Neste trabalho, assumimos a leitura como “uma atividade que precisa ser desenvolvida socialmente, aprendida na comunidade, em geral via escola, de caráter complexo” (VERGNANO-JUNGER, 2015, p. 15). Para isto, acreditamos ser fundamental que o professor compreenda que o aprendizado de leitura vai além da decifração de códigos, que é permeado por diversas significações e que são resultados dos processos sociais nos quais este ou aquele texto está inserido.

TÓPICOS DE DESENVOLVIMENTO DO TEMA ABORDADO

Diversos autores concordam que a leitura é uma atividade complexa, não natural, mas social, que envolve processos cognitivos múltiplos e que exige preparo por parte de quem irá ensiná-la. Afinal, ler não é apenas decodificar, mas é a interação entre texto e leitor e isto requer um indivíduo que seja capaz de inferir, localizar informações, comparar, analisar, atribuir sentidos ao texto (KLEIMAN, 2013; VERGNANO-JUNGER, 2016; COSCARELLI, 2016).

²Grifo da autora.

Ao pesquisar sobre o ensino da leitura, percebemos que, durante muito tempo, a ideia que se tinha de trabalhar a leitura na escola era a de que ler era descobrir os sentidos pretendidos pelo autor. O texto era usado como pretexto para o aprendizado de classes gramaticais, por exemplo, e não havia oportunidades para desenvolver o pensamento nem a preocupação de fazer com que o aluno construísse sentidos (VERGNANO-JUNGER, 2016; COSCARELLI, 2016).

Mas quando pensamos em compreensão leitora, precisamos levar em conta que, para que haja a compreensão vários níveis de conhecimento entram em jogo. O leitor faz uso de seus conhecimentos prévios, ou seja, “utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KELIMAN, 2013, p. 15). O ato de ler, portanto, “envolve a capacidade de usar recursos linguísticos e extralinguísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervêm, conjuntamente na compreensão” (NUNES, 2005, p. 8).

Assumimos, neste trabalho, a visão sócio-interacional de leitura sob uma perspectiva multidirecional. Nela, o leitor³ desempenha um papel de reconstrutor de significados, utilizando vários recursos para atribuir sentidos ao texto, interagindo com o que este lhe oferece. Entre tais recursos, por exemplo, temos seu conhecimento de mundo, sua bagagem de leitura, outros textos, diferentes estratégias e todos os elementos sociais e culturais que possam ser acionados, além do conteúdo do material lido. Ao usar todas essas fontes de informação, o leitor trabalha com um processamento que assume diferentes caminhos e direções,

³ Referimo-nos aqui ao leitor proficiente, aquele que já superou a barreira de decifrar o código e tem sua atenção voltada para a produção de sentido (TEIXEIRA, 2003). Esta tarefa, não é uma característica inata, comum a todos os seres humanos, mas sim uma habilidade construída através de um longo processo de alfabetização e letramento (SOARES, 2004).

interrelacionando cada dado, por isso, multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2010; KOCH, 2015).

Com a inserção das tecnologias da comunicação e informação (TICs) surgem novas formas de interação que demandam habilidades específicas de leitura: efeitos sonoros, imagens, cores e animações que ainda são pouco exploradas na escola (COSCARELLI, 2016). Apesar de concordarmos com diversos autores (VERGNANO-JUNGER, 2016; COSCARELLI, 2016; ROJO, 2015) a respeito de que nenhum texto é unimodal, pois todos os textos exploram aspectos estéticos, de *design* e *leiaute*, é preciso que os textos multimodais⁴, que circulam nos ambientes digitais, sejam introduzidos na sala de aula. Textos mais próximos das tarefas reais que possam criar condições para leituras plurais e promover aprendizagens que os alunos possam vincular à vida cotidiana. Isto não significa que haja mudanças, tão inovadoras, na leitura do suporte impresso para o digital. O fato é que

as tecnologias eletrônicas digitais fundaram novas maneiras de escrever e ler, utilizando interfaces novas: o teclado e o monitor em vez da caneta e do papel, a impressora, a utilização de *softwares* tais como o Word, o bloco de notas, os navegadores para leitura na internet. Tudo isso são novas interfaces, tanto para o escritor quanto para o leitor, ou novas tecnologias para fixar a escrita e fazer a leitura (a tela ou a página impressa). É importante frisar, no entanto, que são tecnologias que aderem a possibilidades já existentes e estáveis há tempos, ou seja, melhor do que dizer que são exclusivas ou excludentes, essas tecnologias se somam a um rol de práticas de leitura e escrita, são híbridas em sua natureza e origem, já que são, ao menos em parte, familiares ao leitor e são alternativas ao modo de ler e escrever (COSCARELLI, 2016, apud RIBEIRO, 2005, p. 126).

Sendo assim, a escola precisa incorporar ao ensino de leitura, textos veiculados em diferentes suportes — impresso e digital — de

⁴ Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição.

forma a “diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela” (COSCARELLI, 2016, p. 27). Fazendo uso de tais práticas, o professor estaria contribuindo “para a construção de uma educação conectada com as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos” (ROJO; MOURA, 2016, p. 93).

NA PRÁTICA...

Ao receber a missão de trabalhar *O cortiço* em uma turma do último ano do ensino médio, imediatamente pensei em fazê-lo com o auxílio das TICs, mas não sabia exatamente como. Conversei com alguns professores que, em uma postura arrogante, diziam que leitura era coisa para professor de língua portuguesa. Então, resolvi conversar com os alunos a fim de estimular o entrosamento deles com a leitura literária.

A referida turma era composta por 16 alunos entre 16 e 19 anos. Resolvi compartilhar com eles minhas angústias sobre a leitura do livro, proposto pela escola. Queria saber o que eles pensavam a respeito, quais eram suas perspectivas em relação ao livro e sua temática. Como já esperado os alunos não demonstraram muito interesse na leitura e dentre outras alegações, disseram que ler dava sono, que tinham muitas outras matérias para estudar, tinham que se preparar para o Enem e não perderiam tempo lendo um livro sem graça. Foi aí que percebi o desafio daquela missão, pois se não existe sentido na leitura para o aluno, ele não vê razão útil para estar lendo este ou aquele livro. Quase tudo que fazemos ou nos propomos a fazer tem que possuir um sentido, uma motivação para estar sendo realizado e ou objetivos pré-definidos, a fim de que algo dentro de nós aconteça, cause uma transformação.

Levando em consideração todos os argumentos listados pelos alunos, tive a preocupação de propor uma leitura diferente, incluindo textos de diferentes mídias. Isto por acreditar que a formação de um

cidadão não é feita somente por ele estar sentando num banco de escola.

Na aula seguinte, fomos à biblioteca da escola e pegamos os exemplares da obra — um total de 9 livros. Pedi que formassem duplas e folheassem os livros, apenas 1 dos 16 alunos não demonstrou algum tipo de insatisfação diante do livro impresso. Em seguida, perguntei se todos tinham celulares com acesso à internet, pois as salas de aula não disponibilizavam sinal de *WI-FI*, e como eu já esperava, todos tinham. Solicitei, então que buscassem imagens de cortiços no Rio de Janeiro — em vez de proibir o uso de dispositivos móveis em sala de aula, resolvi utilizá-los como fonte de pesquisa e a partir das imagens encontradas, começamos a discutir que apesar de a obra ter sido publicada em 1890, muita coisa nos parecia familiar.

Foi muito interessante vê-los tão surpresos diante da possibilidade de usar o celular em sala de aula sem que isso representasse alguma forma de transgressão. Isso nos remete “à necessidade premente que a escola tem de estar atenta e aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige” (COSCARELLI, 2016, p. 161). A aula terminou e devolvemos os livros às prateleiras.

Na semana seguinte, iniciamos a aula na sala de informática e lá perguntei aos alunos se eles faziam parte de alguma rede social, se conheciam bem as redes sociais e todos diziam estar inscritos no *Instagram*, *Facebook*, alguns no *Twitter*, *YouTube* e todos faziam uso do *WhatsApp*. Foi aí que os surpreendi com uma rede social pouco conhecida pelos jovens em idade escolar: *ebah* — uma rede social para compartilhamento acadêmico, que tem como objetivo

principal o compartilhamento de informação e materiais entre alunos e professores⁵.

Nossos alunos já lidam, como muita fluência, com dispositivos, tecnologias e ferramentas digitais, daí a preocupação em “pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (ROJO; MOURA, 2016, p. 27). Afinal, nosso objetivo é formar leitores, cidadãos capazes de “saber utilizar as TICs, saber acessar as informações por meio delas, compreendê-las, utilizá-las e com isso mudar o estoque cognitivo e a consciência crítica e agir de forma positiva na vida pessoal e coletiva” (SILVA *et al.*, 2005, p. 33).

Começava então, a grande aventura de leitura. Primeiro porque entendemos que ao acessar a internet, fazer buscas, navegar em redes sociais, estamos realizando a leitura “afinal, lê-se para buscar informação, saciar a curiosidade ou por algum interesse pessoal que se queira aprofundar, para estudar, pesquisar, conhecer novas realidades, refletir sobre si mesmo” (VERGNANO-JUNGER, 2016, p. 196). Segundo, tivemos a oportunidade de finalmente entrar em contato com a obra de Aluísio Azevedo — que fora proposta pela escola.

Ao acessar o *site*, pedi que eles buscassem por ‘HQ — *O Cortiço*’ e em seguida clicassem sobre a imagem referente ao pedido. O cortiço em quadrinhos estava disponível gratuitamente, embora não tenhamos encontrado a obra completa, pois faltava o final. As primeiras impressões sobre a obra foram muito proveitosas e importantes para desenvolver a capacidade de lidar com textos verbais e não verbais, afinal “a leitura vai exigir do leitor que ele colha pistas para a compreensão dos sentidos, não apenas no texto

⁵ Extraído de < <http://www.ebah.com.br/>> acesso em 20 de março de 2017.

escrito, porque essas pistas também são encontradas nos elementos visuais de uma página” (COSCARELLI, 2016, p. 102).

Figura1 — O Cortiço em quadrinhos Figura 2 — Homepage do ebah



Fonte: <http://www.ebah.com.br/> acesso em 20 de março de 2017.

A aula seguinte também foi na sala de informática. Solicitei aos alunos que acessassem o site da Biblioteca Nacional, pois lá também estava disponível, dentre outras, a obra de Aluísio Azevedo⁶ em PDF. Então comentamos a disposição do texto na página, sua organização. Os alunos logo observaram a ausência das imagens e conversamos sobre a importância de sua leitura, entretanto o objetivo foi mostrar que um mesmo texto pode circular em diferentes suportes.

Ainda nesta aula, acessamos uma página pública do *Facebook* ‘O Cortiço Aluísio Azevedo’⁷ e outra pessoal, também sobre a

⁶Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/cortico.pdf.

⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/OCorticoAluisioAzevedo/>

referida obra⁸. Ambas traziam fotos de cortiço, das capas de algumas edições e informações sobre o autor e obra. Uma fotografia chamou a atenção dos alunos e quando indagados sobre quem seriam as pessoas ali retratadas, não souberam responder. Era a fotografia de dois atores brasileiros (Mário Gomes e Betty Farias) que interpretaram Jerônimo e Rita Baiana, em 1978, num filme com roteiro baseado no livro homônimo de Aluísio Azevedo.



Página pública — Página pessoal

Fonte: <https://www.facebook.com/OCorticoAluisioAzevedo/>

Acesso em 28 de março de 2017

Antes que a aula terminasse, conversei com os alunos sobre as diversas maneiras que cada um teria para realizar a leitura da obra e pedi que escolhessem a melhor opção para cada um, a fim de que pudéssemos realizar uma discussão na próxima aula. A maioria acatou a ideia e assim encerramos a aula. Sempre com a preocupação de fazê-los compreender que através da leitura de um texto literário conseguimos imaginar, sentir, questionar e criar diversas possibilidades de leitura do mesmo texto e entender que através desse mesmo texto, é possível estabelecer relações com a sua realidade.

Na semana seguinte, ao iniciar a conversa sobre o que eles já haviam lido, percebi que mais da metade da turma estava realizando a leitura. A maioria, o fez com as HQs e segundo eles, resgatariam o

⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100009835454765>

final da história na versão em PDF. Quatro alunos optaram por ler o livro impresso. A discussão, naquele dia, girou em torno das questões sociais e foram traçados paralelos bem interessantes. É importante ressaltar que, ao contrário do que eles estavam acostumados, a leitura da obra não foi uma imposição, eles não tiveram que fazer nenhuma prova sobre a leitura do livro, nem resumos ou fichamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao receber, da coordenação da escola, a missão de levar os alunos do terceiro ano do ensino médio a ler *O Cortiço*, passada a angústia inicial, percebi que era possível torna-lo em uma interessante e atraente aventura conjugando diversas formas de lidar com o mesmo texto. Nesta experiência, pude comprovar que, na verdade, faltam nos alunos motivação e orientação. Eles já estão acostumados a lidar com os diferentes suportes, mas precisam ser orientados sobre o que ler, como e quais as possibilidades de realizar essa leitura e cabe ao professor desempenhar esta tarefa.

É importante salientar que a leitura da obra foi uma exigência da coordenação da escola, o que nos permite concluir que foi um grande passo conseguir que mais da metade da turma realizasse a leitura do livro, considerando que

jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais será aquele ‘ler pra ler’ que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola (SOARES, 1998, p. 24).

O que inicialmente parecia ser impossível tornou-se uma experiência exitosa que como consequência, despertou o interesse da maioria dos alunos para a leitura do texto literário, o que é importante para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos. Cidadão não é somente aquele que convive em sociedade e que paga as suas contas, mas também, aquele que questiona ensinamentos,

ideias, decretos, que conhece seus direitos e deveres, e suas necessidades enquanto cidadão.

O desafio da escola na atualidade é despertar o interesse do educando para a leitura e a produção multimodais e capacitá-los para construir significados de forma crítica ao entrarem em contato com textos que circulam dentro e fora da escola. Nossos alunos se mostram interessados quando as atividades são envolventes, quando compartilham informações e experiências. Para isto, é fundamental que o professor seja um leitor efetivo e busque formas de ajudar seus alunos incluindo no contexto escolar, situações mais próximas das tarefas reais, contribuindo, desta maneira, para a formação de leitores mais críticos capazes de enfrentar, com sucesso, os desafios do dia a dia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KLEIMAN. *Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura* - 15ª Ed. 2013.

KOCH, I. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2016.

NUNES, Myriam Brito Corrêa. Visão sócio-interacional de leitura. *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais*, 2005.

SILVA, H. et al. Inclusão digital e educação par a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v.34, n.1, p. 28-36, jan./abr.2005.

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

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

VERGNANO JUNGER, Cristina. Crise na leitura e formação de leitores: uma questão de política linguística? *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 23, n. 38, 2016.

VERGNANO JUNGER, Cristina. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações*, v. 8. [meio digital]. Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Letras/ UERJ, 2015b.

DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA ARTE DE CONTAR DE HISTÓRIAS

Janáina Pereira de Sousa¹

INTRODUÇÃO

A prática de contar histórias promove na vida da criança as primeiras experiências literárias, o conhecimento de variadas linguagens, ampliação de seu sonhos e fantasias, provocando uma mudança no seu modo de ver o mundo, desenvolvendo sua capacidade cognitiva e motora, sua atenção e as mais significativas trocas de saberes. Ouvir uma história é um momento de prazer, pois, ao ouvir uma história a criança viaja em seu universo imaginário. Além de uma distração a contação de histórias é um despertar para a criatividade, pois através desta a criança aprende a ouvir e a falar, desenvolve sua oralidade e prazer pela leitura, além do contato direto com as palavras. Sem ouvir histórias, indiretamente, a criança está sendo privada de inúmeros benefícios em sua infância.

As crianças estão vulneráveis e expostas, tem tudo ao seu alcance, porém falta algo que esteja voltado ao seu íntimo de satisfação. As crianças necessitam de oportunidades para se expressarem, se identificarem e para relaxar. A contação de história proporciona esse momento para as crianças, além de ser uma estratégia pedagógica para seu desenvolvimento. Ao ouvir histórias a criança torna-se criadora de leituras variadas, ela torna-se capaz de também contar histórias de se expressar.

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Uma narrativa tem o poder de trazer valores, sentimentos e respostas para a criança. Alguns fatos, que não faziam sentido para a criança, passa a ser compreendido a partir de histórias que são contadas para elas, com os argumentos e artimanhas corretos. Uma história é capaz de se comunicar com o eu infantil.

Para alcançar o objetivo pedagógico e as aprendizagens na educação infantil a literatura por meio da contação de histórias não pode ser apresentada de qualquer modo, o segredo da história está no quanto ela atrai a criança, e pelo seu modo de cativar alcançar o desenvolvimento que se objetivou. Os professores devem se apropriar de imagens, gestos e sons, atrativos esses, que tornam a narrativa real prendendo a atenção da criança.

É imprescindível que a contação de histórias esteja presente na sala de aula e na vida das crianças, baseada na aprendizagem e satisfação de poder gerar conhecimentos e desenvolvimento de suas linguagens.

Sabendo que o tema da pesquisa é literatura por meio da arte de contar histórias na educação infantil, foi desenvolvida a seguinte questão: como a contação de história pode contribuir no desenvolvimento das linguagens de crianças da educação infantil?

Fundamentada nessa questão o objetivo geral da pesquisa se formulou no embate a analisar a importância da contação de histórias e sua relação com a comunicação de crianças na educação infantil.

LITERATURA POR MEIO DA PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS

A contação de histórias reflete sobre potenciais esquecidos e valores de experiências múltiplas. Essa prática possui a capacidade de melhorar a capacidade crítica do ouvinte, permitindo-lhes fazer

questionamentos, provocando inquietações, além de permitir a quem ouve mudar de ideia.

A literatura está relacionada à prática de ouvir e contar histórias e provém da nossa necessidade de comunicar aos outros, experiências, sentimentos e emoções... Ao usar as palavras e sobrepôr a elas um toque especial de magia e encantamento, cada contador cria suas várias formas de narrar uma história. Foi desta ideia que surgiu o fascínio pelas formas de contar histórias tarefa (aparentemente) tão simples e de tão grande significação para quem escuta. Além de prazerosa a narração privilegia a transmissão de conhecimentos e valores tornando-se também responsável pela formação e desenvolvimento cognitivo e psicológico humano (BERGMANN; SASSI, 2007, p. 201-202).

A contação de histórias é atuante como transmissora de conhecimentos, e ainda é um determinante no desenvolvimento de linguagens do ouvinte. O ato de contar histórias toma espaço na vida humana há muito tempo, é uma tradução oral que existe muito antes da escrita.

Essa prática de maneira simples é um mecanismo para as crianças enfrentarem problemas, são sugestões e exemplos criativos de superação, essa comunicação fala profundamente ao íntimo da criança, as histórias sempre tratam de temas e tratam do mal e do bem propondo uma identificação entre narrativa e ouvinte.

O ato de contar histórias aumenta o potencial crítico da criança, mas é naturalmente percebido como entretenimento, ele perpassa esse entendimento, é mais que um momento de encantamento e relaxamento. Através da contação de histórias a criança (ou a pessoa que ouve) passa a ter uma compreensão ampla de mundo, pode supor e fazer comparações, além de assimilar diferenças. Ouvir histórias é também conhecer outro mundo. A importância da contação de histórias é notada no âmbito educacional com a sua presença em livrarias, feiras e bibliotecas e escolas. Vigotski (2009) ressalta que o desenvolvimento do indivíduo se dá por meio de interações sociais, ou seja, trocas entre o adulto e a criança.

Ao contar uma história, para que haja melhor aceitação e compreensão, é fundamental considerar espaços físicos e sonoros. Se o ouvinte não estiver à vontade não se concentrará na história, é preciso que ele aceite o mundo da história e para isso acontecer, o contador deve evitar que ela tenha distrações externas, proporcionando ao mesmo um ambiente harmonioso e aconchegante, com imitações e sons da história que atraem a atenção do ouvinte.

Contar histórias é uma prática exercida há séculos. Graças à contação de histórias temos o conhecimento de práticas milenares e de modos de viver dos nossos antepassados, até hoje é possível notar em rodas de conversas exposição oral sobre algo que é praticado, virando assim história contada.

Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração para outra. Tudo começou em uma caverna, quando os primeiros caçadores e coletores se reuniram em volta das chamas da fogueira para contar histórias uns aos outros, sobre suas aventuras na luta pela sobrevivência, para dar voz à percepção fenomenológica dos eventos naturais e sobrenaturais, e, assim, entrar em conformidade com a ordem social cósmica (PRIETO, 2011, p. 19).

A contação de histórias também concebida como processo histórico, acompanha a humanidade desde o princípio, proporcionando interação e diálogo aos primeiros habitantes da terra, e permitindo a humanidade o conhecimento da história dos antepassados, nos dias atuais.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS

A literatura pode atingir inúmeras áreas na educação infantil: entretenimento, desenvolvimento de leitor, recreação entre outras. Esse rico instrumento tem o poder de desenvolver nas crianças dessa etapa as diferentes linguagens. A linguagem corporal, a linguagem

dos sons, a linguagem de sinais são alguns exemplos de conteúdos que podem ser explorados pelo professor ao contar uma história.

Recorrendo a teoria histórico-crítica de Vigotski (2009), as interações e experiências socioculturais são importantes para o desenvolvimento infantil, ainda que a criança não decifre o código escrito, ao viver o momento de uma história contada por um adulto, ela faz uma reflexão do que lhe foi apresentado e começa a ser instigada, passando a desenvolver potenciais linguísticos além do interesse em ler. A literatura possui papel significativo na formação de leitores, que a partir disso desenvolve capacidades interativas no meio social da educação infantil. O professor tem um papel importante no processo de desenvolvimento dessas linguagens, pois ele é o intermediário entre a leitura e o aluno, ele deve cativar, nos mesmos, os diálogos sobre a leitura que realizou, deve propor práticas de recontos literários, deve instigar os confrontos de opiniões, e buscar as mais tenras demonstrações de compreensão do seu público nas mais variadas formas de se comunicar.

É importante que o currículo escolar contemple as crianças com conteúdos de literatura. O ato de contar histórias ainda é escasso na realidade escolar, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. O Brasil (RCNEI, 1998) diz que contar histórias já é uma prática diária presente em muitas instituições de educação infantil. É necessário ler as histórias e possibilitar seu reconto pelas crianças. A contação de história quando utilizado com cunho pedagógico pode desenvolver nas crianças aprendizagens múltiplas, uma boa estratégia é utilizá-la por meio de projetos. Porém, contar uma nova história requer desdobramentos, como uma técnica diferente, como incluir histórias em projetos, que precede da ação de planejamento efetivo para desenvolvimento de habilidades.

A leitura é o caminho a ser trilhado para alcançar o objetivo de desenvolver linguagens, e o gosto pela leitura é concebido ao longo da vida. A escola pode tornar a criança um leitor, mas é interessante que o faça mediante momentos espontâneos de contação

de histórias. A maioria dos professores, prendem-se a práticas avaliativas, e assim não consideram o trabalho diferenciado com essa prática. Muitas vezes o gosto pela leitura não é elevado nos alunos, referente à forma como os professores tem desenvolvido seu trabalho. Para Souza e Bernadino (2011), as escolas recusam um trabalho diferenciado com a leitura, porque a contar histórias não apresenta um método claro de avaliações. Não se pode medir notas ou conceitos quando contamos ou ouvimos um conto e a escola muitas vezes apresenta maior interesse por aquilo que pode ser avaliado.

A escola deve considerar que ao ouvir uma história a criança é estimulada, ela percebe e usufrui de sua criatividade e imaginação, aumenta sua capacidade oral, sua expressão corporal, seus gestos, expande seu aprendizado e ponto de vista crítico, toma gosto pela leitura, e adquire um conhecimento de mundo, passa a valorizar e praticar brincadeiras de faz de conta, e passa a conhecer cultura e valores, além de formar sua personalidade, fatores esses que constam mais resultados que uma mera avaliação.

Ao contar uma história é possível cativar os ouvintes, através do prazer que uma narrativa apresenta. Nesse momento o professor pode tirar da narrativa seu ponto de partida para alcançar sua meta pedagógica, o desenvolvimento que ele deseja alcançar no seu aluno. A partir do momento que o aluno está inserido na história ele pode dar suas contribuições de forma dinâmica, ele só precisa ser cutucado.

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 237)

Para a criança não se pode aplicar uma linguagem difícil, é importante que a criança acompanhe e compreenda o conto que lhe é

apresentado. Tudo para criança ganha sentido quando ela vê e toca. Sendo assim, é primordial que ao ouvir uma história ela possa ver imagens, sons e gestos, e que o professor tenha estratégia pedagógica para tal fim.

Durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, distrair e relaxar as crianças, e ainda em algumas instituições continua a ser assim. Mas neste século XXI tem ressurgido a figura do Contador de Histórias, ou o Professor/Contador de Histórias, e a sua importância no âmbito educacional e emocional das crianças, com presença certa em bibliotecas, feiras de livros, livrarias e escolas (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 235).

Muito mais que entreter, a contação de histórias possui, muitas vezes de forma oculta, cunho pedagógico e instrumento de aprendizagem e informação, por isso tem vasta importância no ambiente educacional.

Nos estudos de Silva (1999, p. 176) temos:

A Hora do conto pode ser um valioso recurso pedagógico-cultural em Bibliotecas Escolares, ajudando a desmistificar a relação do leitor e o livro, propiciando momentos agradáveis de prazer e alegria no contato com o mundo mágico da literatura oral, possibilitando uma ponte entre esta e a literatura escrita.

O professor não deve cobrar a avaliação na hora do conto, mas sim promover indiretamente uma ponte entre leitura e expressão, proporcionando no seu ouvinte o prazer e o aprendizado. Ao contar uma história o educador introduz a criança ouvinte no mundo literário, onde é feito o convite das letras e da imaginação.

Neder *et al.*, (2009, p. 62) afirma que:

O momento da contação de histórias deve, portanto, ser bem aproveitado. O professor precisa explorar essa arte com criatividade e beleza de modo a instigar a imaginação das crianças; desenvolver a oralidade — quando oferecer a elas a oportunidade de interagir com a história contada; sugerir o reconto, que propicia um momento de conhecer a percepção dos alunos, explorar e ampliar seus conhecimentos linguísticos, e favorecer a aprendizagem em diferentes disciplinas [...]

No momento em que a história é contada muitas exigências educativas podem ser exploradas, são entornos que o professor deve guiar em sua prática, e assim ele pode explorar dos seus ouvintes muito mais que percepção, ele é capaz de desenvolver maiores saberes.

Dentre os benefícios de contar histórias em sala de aula, destaca-se a importância do valor humorístico. Afinal o contador deve atrair a criança, e nada melhor que um momento feliz e humorado. “Ao explorar o humor pode-se, além de aumentar os conhecimentos linguísticos e comunicativos das crianças, promover cooperação e socialização e, conseqüentemente, humanizar.” (BERGMANN; SASSI, 2007, p. 201). Além disso o professor pode se apoderar de todas as artimanhas para expor sua narrativa conquistando a criança por meio das mais variadas linguagens, por seu incentivo alimentando na criança a sua comunicação por variadas linguagens.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A referida pesquisa se configura como um estudo bibliográfico. O estudo bibliográfico coloca o pesquisador diante do que já foi elaborado sobre seu tema. É um aprofundamento na área de estudo baseado em grandes obras.

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006, p. 226).

Considerando o vasto campo de teoria e os embates acerca do tema, bem como as necessidades de conhecer as teorias e argumentos da questão, essa pesquisa se classifica como teórica.

Também conhecida como pesquisa bibliográfica, ela visa interpretar e criar ideias sobre a contação de histórias no âmbito educacional.

A pesquisa teórica tem por objetivo ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses numa visão mais unitária do universo e gerar novas hipóteses por força de dedução lógica. Além disso, supõe grande capacidade de reflexão e de síntese, a par do espírito de criatividade (BRENNAND, 2011, p. 632 *apud* RUIZ, 2009, p. 50). Com o princípio de estender os conceitos da pesquisa, é preciso ampliar os modelos teóricos de maneira que seja acessível o conteúdo numa visão do processo da aquisição da informação.

Mediante a sistematização de leituras, essa pesquisa pretende estabelecer um diálogo entre a teoria e a questão aqui em estudo. A presente pesquisa se apropriará de estudos de fontes como artigos, livros e publicações científicas.

Com base no tema e no tipo da pesquisa, o presente estudo será baseado na abordagem qualitativa. Por não priorizar instrumentos estatísticos, a escolha dessa abordagem se deu pela necessidade de entender e contar histórias para crianças com intuito de compreender desenvolvimentos. “Os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.” (BRENNAND, 2011, p. 635 *apud* HANGUETTE, 2003, p. 63). Essa pesquisa mostrará a realidade escolar infantil, como é mais comum a contagem de histórias em sala de aula, o que é priorizado e como são contadas as histórias.

O presente estudo pretende averiguar qual a forma e qual o objetivo que o professor deseja alcançar ao contar as histórias, se ele considera ao desenvolvimento de linguagens de seus alunos, e se elas estão sendo contadas para as crianças em sala de aula. Sabendo da necessidade de tornar prática cotidiana a contação de histórias na realidade educacional como promotora de conhecimento, aquisição, satisfação e interação, essa pesquisa pretende conscientizar o

educador e a escola infantil sobre a prática lúdica da literatura contada como além da recreação.

Essa pesquisa visa em primeiro plano emitir argumentos para informar a necessidade de se contar histórias na educação da criança com o propósito de desenvolver linguagens, pra depois identificar o problema, desenvolver argumentos e apresentar soluções. Essa pesquisa é o aprofundamento de uma questão esquecida como valor educativo expressivo.

ENTREVISTA

A entrevista foi realizada com a professora do pré II, de uma escola municipal da sala observada para o estudo de caso.

1 — Você considera importante contar histórias para as crianças na sala de aula?

Sim, porque, é sempre importante para as crianças o contato com o mundo da leitura.

2 — Quando conta histórias para as crianças da sua sala, você busca atender a quais objetivos?

Fazer uma ponte entre as crianças e o mundo da leitura, apresentando as mesmas os antigos clássicos literários, fazendo com que elas possam aprender novas formas de linguagem e palavras novas, uma vez que a leitura proporciona a criança viajar sem sair do lugar.

3 — Você considera importante a participação das crianças durante a contação das histórias?

Sim, porque, é por meio do diálogo que elas vão adquirindo novos conhecimentos.

4 — As histórias são relacionadas aos conteúdos das aulas?

Sim, sempre procuro histórias que são relacionadas com os conteúdos trabalhados, fazendo da aula uma forma atrativa de se trabalhar, criando um vínculo entre o conteúdo e o mundo da leitura, transformando a sala de aula em ambiente de interação.

5 — *As crianças mostram interesse pelas histórias contadas?*

Às vezes, depende do dia, da atenção e até da história.

6 — *Por qual tipo de histórias elas mostram maior interesse?*

Os contos de fadas.

7 — *Elas gostam de observar as figuras de ilustrações dos livros?*

Sim, as figuras sempre causam interesse nas crianças.

8 — *Você muda o ambiente para contar histórias?*

Às vezes, mas sempre modifico minha forma de contar as histórias.

9 — *Você usa algum recurso para contar histórias para as crianças?*

Sim, fantoche, desenho, dramatizações.

10 — *Você considera as histórias contadas como instrumentos para desenvolver habilidades?*

Sim, a história contada desenvolve a atenção, a memória, o gosto pela leitura, como também a habilidade de competência, como por exemplo, da história de Pinóquio, os alunos podem criar outras histórias, com outros finais. Através da leitura os aprendizes e até os educadores, se interagem com as práticas sociais, descobrindo a criatividade em si mesmo.

REALIDADE ESCOLAR

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista, com dez perguntas em uma abordagem de ordem lógica, sem mencionar em nenhum momento a importância do desenvolvimento das linguagens por parte do entrevistador, com o intuito de averiguar se a professora, em sua prática, percebeu que pode desenvolver essa habilidade ao ofertar literatura as suas crianças. “A entrevista é uma das técnicas de pesquisa das mais complexas e significativas, principalmente para as ciências humanas e sociais, como, por exemplo, a educação.” (BRENNAND, 2011, p. 654). Por ser uma técnica significativa, a entrevista foi priorizada pela necessidade de alcançar respostas aos objetivos. A entrevista foi efetuada com uma professora.

Só podemos gostar de algo se conhecermos, para as crianças gostarem de história elas precisam conhecê-las, conviver com elas e criar vínculos. Ao conhecer histórias elas passarão a querer conhecer os livros e assim a entrarem em contato com o mundo das letras, da leitura e da criatividade. Sobre o interesse pelos livros Yunes (2001) diz que o estímulo do interesse pelos livros passa necessariamente pelos primeiros anos e pela escolarização. As crianças que não puderem se beneficiar deste estímulo estarão claramente penalizadas em relação às demais que pelo meio familiar descobriram a leitura. Assim os adultos têm um papel decisivo na iniciação que poderá se transformar em prazer ou desprazer, porventura, definitivo. Ao entrevistar a professora é possível perceber sua opinião a fundo o que ela realmente acha da contação de histórias na educação infantil. Ao perguntar sobre a importância de contar histórias na sala de aula ela diz que considera importante, porque é bom as crianças terem esse contato com o mundo da leitura. Para o Recnei (BRASIL, 1998), uma criança que ainda não ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras, escutar um texto já é uma forma de leitura, e desenvolver suas linguagens.

Ao contar histórias para as crianças da sua sala, ela pretende integrar as crianças no mundo da leitura, e através da literatura fazer com que elas possam aprender novas formas de linguagem e palavras novas. A linguagem é primordial para o desenvolvimento do pensamento humano, a literatura na escola tem o poder de colocar o aluno no mundo da expressão, construindo significados para si e seus colegas, de forma interativa por meio das mais variadas formas de se comunicar. Ao permitir essa comunicação o professor estará dando um passo para uma sala de aula interativa, com voz e vez.

Na interação com as histórias a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que esta pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente (SOUZA; BERNADINO, 2011, p. 240).

A entrevistada considera a participação das crianças na história uma forma de diálogo, e diz que as histórias relacionadas aos conteúdos das aulas tornam a aula atrativa e transforma a sala de aula num ambiente de interação. Ela diz que o interesse das crianças pelas histórias depende do dia que a história é contada, da atenção que eles dão dando aquilo, e até da própria história. Ela revela que as histórias que as crianças se interessam mais são os contos de fadas.

Sobre os contos de fadas Tatar, 2004, p. 10, diz que os contos de fadas ajudam crianças e adultos a resolver seus problemas meditando sobre os dramas neles encenados. Cada texto permite ao leitor enfrentar seus medos e desembaraçar-se de sentimentos hostis e desejos danosos. Entrando no mundo da fantasia e da imaginação, crianças e adultos garantem para si um espaço seguro em que os medos podem ser confrontados, dominados e banidos. Além disso, a grande magia do conto de fadas reside em sua grande aptidão de extrair prazer da dor, pois no fim os contos de fadas sempre proporcionam o prazer de ver o mal vencido.

Mas ler em voz alta não é suficiente, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história. Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar de farejar uma orgia de leitura (PENNAC, 1993, s.p.).

O importante ao contar uma história é valorizar as figuras de ilustrações dos livros, o espaço de sua sala, a entonação e o direcionamento de sua voz, os gestos e expressões corporais. Segundo a professora entrevistada, as figuras despertam muito o interesse das crianças pelas histórias, mas a professora falou que só às vezes muda o ambiente para contar as histórias, porém, o que ela varia mesmo é a forma de contar as histórias. Ela informou que os recursos mais usados para contar histórias em sua sala são os fantoches, os desenhos e as dramatizações. Ao falar sobre possíveis habilidades desenvolvidas na contação de histórias ela falou sobre o desenvolvimento da atenção, da memória, do gosto pela leitura, e exemplificou uma habilidade de competência, que seria os alunos recriarem histórias com finais diferente de histórias já conhecidas, como exemplo, da história de Pinóquio, os alunos podem criar outras histórias, com outros finais, e isso até provocaria interações com as práticas sociais, e a criança, assim, acaba descobrindo a criatividade em si próprio.

“Por meio das histórias, adultos podem conversar com crianças sobre o que é importante em suas vidas, sobre questões que vão do medo do abandono e da morte a fantasias de vingança e triunfos que levam a “finais felizes para sempre” (TATAR, 2004, p. 12).

A tradução oral acrescenta pontos, independente de serem alfabetizadas, todas as pessoas são capazes de contar histórias e de ler o mundo. Ao contar uma história podemos despertar o saber ouvir e exercitá-lo.

Percebe-se a necessidade das pessoas em conquistar a felicidade, pensando nisso ao longo de minha pesquisa observei o quanto as crianças que ouvem histórias mostram-se realizadas e

capazes de falar, expressar-se e enriquecimento psicossocial, conclui que contar histórias faz as crianças felizes. “Como se fosse um lema do meu trabalho artístico, como criadora musical e contadora de histórias para crianças, que o ato de ler e escrever histórias, é fazer um bem; ouvi-las e conta-las, também” (BEDRAN, 1955, p. 15).

O ato de contar histórias vem a ser um estímulo que tem a capacidade de alcançar a sensibilidade e encantamento com o mundo, é um modo de perceber o mundo e as coisas possíveis. A contação de histórias é uma ferramenta capaz de recuperar e transmitir significado para as pessoas, ela é um ato dinâmico, social e coletivo, que se efetiva pelo escutar e se sensibilizar.

E nesse universo de arte, imaginação e criatividade, a história infantil ocupa lugar privilegiado. Entre as suas inúmeras qualidades podemos classificá-la como recreativa, educativa e instrutiva. Ajuda a expansão da linguagem infantil, estimula a inteligência, amplia os conhecimentos, auxilia na percepção das diferenças individuais, ajuda na formação de hábitos e atitudes sociais e morais, desenvolve a imaginação, a atenção e o interesse pela leitura (GOUVEIA, 2003, p. 18).

Por ser tão cheia de privilégios a arte de contar histórias se faz necessária na realidade da educação infantil. A professora detém conhecimento do assunto e sua importância, ela reconhece que as histórias contadas para as crianças podem desenvolver suas linguagens. Ela não acha necessário mudar o ambiente para contar histórias, ela considera mais importante mudar a forma de ler a história, ou seja, mudar a entonação de sua voz. Assim ela transpassa a ideia de que mudar o ambiente elevará pouco os resultados a serem obtidos. Porém mudar o ambiente irá auxiliar no desenvolvimento das expressões e da comunicação da criança, bem como seu envolvimento na história que lhe é apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições com o desenvolvimento de linguagens das crianças da educação infantil podem se efetivar através da contação de histórias, diante de uma performance corporal adequada ao conteúdo da narrativa, onde ele o professor coloca a criança na realidade da história, atraindo sua atenção e a levando para um mundo de encantamentos, provocando na criança o riso, sentimentos como alegria, medo, curiosidade, atenção fazendo ela compreender a história que lhe é contada, e buscando sua participação de forma interativa. O ambiente onde a história vai ser contada deve ser envolvido com o contexto da narrativa e sempre modificado, pois tudo que está perto da criança chama sua atenção. As imagens devem ser apresentadas as crianças, elas devem também manusear livros, observar suas ilustrações, necessitam ainda de espaços que permitam a elas recontar e recriar histórias, a partir de histórias. Desenvolver dramatizações, variando sempre seus recursos para não virar monótona a contação de histórias. É muito importante que haja a variação, além disso a história pode ter diferentes finalidades: pode ser recreativa, pode ser refletida ao conteúdo de aula, pode ser um projeto pedagógico, pode ser instrumento de roda de conversa, de relaxamento, de encantamento, imaginária ou real. O importante é que ela venha ser lúdica, contada e não apenas lida.

No processo de ensino e aprendizagem na educação infantil a contação de história contribui no trabalho do professor de forma significativa, pois é através das histórias que lhe é contada, que a criança adquire sua capacidade de compreensão de fatos e de mundo, a aproxima do seu mundo imaginário de forma real, despertando o encantamento. Quando a história é ligada a outros conteúdos as crianças participam de forma interativa pois detém conhecimento do assunto abordado. As histórias são instrumentos lúdicos que permitem que as crianças sintam prazer pelo que lhe é ensinado.

Ao aproximar a criança dos livros, do mundo da leitura de forma prazerosa e lúdica, desenvolver sua comunicação, bem como

a fala, seu conhecimento de mundo, de culturas, desenvolver suas habilidades psicossociais, cognitivas, seu senso crítico, perceber as diferenças entre as pessoas, aflorar sua imaginação, criatividade, distrair e encantar, o professor permite que as crianças se comuniquem, expressem opiniões e sabores, tornando sua sala de aula um ambiente interativo.

Dessa forma a contação de história pode contribuir no desenvolvimento da comunicação e interação de crianças da educação infantil sendo inserida nesta realidade de forma permanente. É necessário que as crianças tenham acesso ao conto com recursos lúdicos. Ao ser contada diariamente na sala de aula, o professor pode alcançar o auge, a especificidade do conto, e tirar da atenção que a criança dá a esse evento o objetivo que almejar, seja do gosto pela leitura ao desenvolvimento de linguagens.

REFERÊNCIAS

BEDRAN, B. *A Arte de Contar Histórias: Narrativas Orais e Processos Criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. ISBN 978-85-209-3566-8.

BERGMANN, L. M.; SASSI, R. G. O humor na literatura infantil. *Educação Unisinos*, v. 11, n. 3, p. 200-205, set./dez. 2007.

BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 3.

BRENNAND, E. G. G. et al. *Trilhas do Aprendiz*. v. 8, n. 2. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2011. 690 p.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

GOUVEIA, M. H. *Viva e Deixe Viver: histórias de quem conta histórias*. São Paulo: Globo. 2003. ISBN 85-250 -3696-X.

NEDER, D. L. S. M. et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. *Pedagogia em Ação*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 61-64, jul. 2009. ISSN 2175-7003.

- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PRIETO, B. (org.). *Contadores de Histórias: Um Exercício para muitas Vozes*. 1. ed. Rio de Janeiro: s. ed., 2011. 240 p.
- SILVA, V. R. A hora do conto na biblioteca escolar: Uma proposta de incentivo à leitura. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. *Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica*. Belo Horizonte: EB/UFGM, 1999. p. 175-177.
- SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educere et Educare*, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. ISSN 1809-5208.
- TATAR, M. *Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem* - São Paulo. Editora: WMF MARTINS FONTES, 2009.
- YUNES, E. *A leitura e o prazer de ler. Leitura: teoria & prática*. São Paulo: Ática, 2001.

POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PRÁTICA MAIS QUE NECESSÁRIA

Josinaldo Trajano da Costa¹

Francisco Gomes da Silva²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em muito se discute a situação de leitura no Brasil, sendo amplamente divulgado pela mídia que os brasileiros apresentam dificuldades na compreensão da leitura, tornando-se sugestão constante no sentido de haver reformulação no ensino da literatura nas escolas do País, inclusive com debates já realizados nas mais diversificadas instâncias nacionais que se preocupam com essa problemática.

Nesta, prevalece o entendimento de acadêmicos e parlamentares de que as diretrizes dos exames vestibulares, ainda realizados por instituições privadas e algumas públicas e, sobretudo, o ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio, limitam e prejudicam a forma de abordagem em decorrência do acúmulo de teorias, sendo que acarreta dificuldades na compreensão da leitura, implicando um índice crescente do dito analfabetismo funcional.

¹ Mestre em Letras (PPGL) - UERN. Atualmente é Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio e Professor do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, ambos no Colégio Técnico Dom Vital. Professor Titular na SEEC-RN - lotado na E.E.E.F. Dr. Xavier Fernandes - PATU-RN.

² Doutorando em Letras pela UERN. Mestre em Letras pela UERN. Professor de Língua Portuguesa ECIT Obdúlia Dantas – SEECT-PB. Diretor do Colégio Técnico Dom Vital e Presidente do Instituto de Educação Frei Marcelino de Santana.

É provável que não se tenha levado devidamente em conta de que o processo cultural e de e de aprendizagem está associado ao livro, à leitura e à Literatura; são fatores que influenciam na formação de identidade e na produção de conhecimento. Não se pode negar, até então, que a leitura assume um papel primordial no processo formativo. É ela que possibilita a captação de um sentido diferenciado, permite outra forma de olhar, conhecer e de se posicionar diante do mundo no qual se está inserido ou mesmo compreensão de situações bem mais distanciadas.

Logo, as pessoas, com especialidade os educandos, que não têm acesso a ela como forma de se educar e se incluir no contexto socioeducacional está fadado a não ultrapassar a barreira do analfabetismo funcional e, conseqüentemente, terá a diminuição ou até mesmo a negação de seus direitos democráticos e cidadãos. Por tudo isso, surge a necessidade de se repensar a maneira como esse trabalho é realizado, especificamente nas escolas, portas de entrada para o processo de ensino-aprendizagem, cuja responsabilidade sobre a formação e o gosto pela leitura é inquestionável, uma vez que as atribuições recaem quase totalmente sobre as instituições escolares, sendo que outras, como a família, a qual deveria assumir papel corresponsável sobre essa questão, e, pelo contrário, também transfere a sua responsabilidade para a escola.

O DUELO: METODOLOGIA TRADICIONAL X CONTEMPORÂNEA

Para toda e qualquer autêntica leitura, há um desafio: é fundamental entender a cultura expressa no texto; é necessário capturar a atmosfera reinante e ainda tentar tornar possível um mundo que vai além das limitações do leitor, o que exige esforço e persistência por parte deste. Tudo isso deixa indagações para os trabalhos realizados pela Literatura: tem havido esforços conjuntos para um trabalho realizado mediante uma política nacional de

educação? Avaliações como o ENEM têm valorizado a literatura a partir dessa ótica?

Obviamente, mesmo se observando a decadência na condição de leitura, há de ser ver que o atual Ensino Médio não se preocupa em estimular o estudante a pensar, o que acarreta uma revolução, cujo início precisa ser dado a partir de alterações na cultura de leitura, bem como na estrutura de ensino da disciplina ministrada em sala de aula, mesmo se constatando que a responsabilidade integral pelo prazer pela leitura não deve ser da Escola.

Mas, como esta assume esta atribuição, precisa rever sua metodologia, ainda tida como tradicional e, especialmente, no ensino de Literatura sair do foco direcionado a periodização literária, acúmulo de teorias ou mesmo ainda a cobrança do conhecimento de autores e obras, bem como das características das Escolas Literárias, sem que o estudante, muitas vezes, nem leia o texto, ou nem se quer tenha manuseado um dos clássicos citados. Há de se reconhecer a existência de dois tipos de leituras: a feita por opção e a que deve ser feita por imposição, o que acontece com a proposta pela escola como se vê em Sanfelici e Silva (2015, p. 192)

A leitura literária realizada pelos adolescentes no contexto escolar costuma ser ditada por questões de tradição: são incluídas na seleção de leituras do currículo as obras consideradas clássicas ou canônicas, pertencentes ao chamado patrimônio literário nacional, e que são também, predominantemente, os textos recorrentes em exames de vestibular. Deste modo, os adolescentes, na escola, encontram leituras não necessariamente da ordem de seu interesse pessoal e, muitas vezes, até mesmo textos razoavelmente distantes de seu mundo particular — apesar de elementares para a sua formação literária.

É preciso se realizar um trabalho cuja preocupação seja propiciar, desenvolver ou mesmo resgatar o prazer pelos estudos literários, na intenção de sobressair de uma proposta teórico-metodológica em evidência nas escolas de ensino médio, as quais pouca contribuição tem dado para a formação do leitor crítico, uma vez que da maneira como se contextualiza, traz como marca ideias

fragmentadas e engessadas, como se pode ver no posicionamento de Dias e Menezes (2014, p. 116):

Na tentativa de otimizar o ensino da literatura, estudiosos da área buscam encontrar alternativas, com a finalidade de resgatar a importância da disciplina na formação humanística do aluno, assim como mostrar que não se estuda literatura, na escola, apenas para fazer o ENEM, vestibulares, provas. O ensino precisa transcender as paredes da escola, o educando deve, desde cedo, perceber a literatura como fonte de prazer e conhecimento.

Possivelmente, uma forma de sair dessa limitação e, ainda por cima, despertar o prazer pela leitura pelos jovens, já divididos por outras formas prazerosas como a internet, por exemplo, seria a inclusão de textos contemporâneos, próximos da realidade discente, cujo trabalho poderia ser feito a partir de discussões, apresentações ou outras formas, saindo do já dito tradicionalismo e rompendo o bloqueio em se tratando dos estudos literários. É interessante a busca por alternativas diferenciadas como se propõe em:

Neste caso, o leitor poderá reler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas for necessário; poderá saltar capítulos e voltar a eles mais tarde; o que importa, quando se trata deste objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los (SOLÉ, 2008, p. 97).

Por tudo isso, já se vendo o desgaste do modo tradicional, é preciso fazer um caminho contrário, sendo sugestiva a realização de um trabalho de conquista do aluno, desde os seus anos iniciais, e, após certa maturidade de leitura, este seria despertado, teria condições de ler uma obra clássica, sendo capaz de compreender, apreciar ou renegar com argumentos sólidos o que já leu.

O PROFESSOR DE LITERATURA NO CENTRO DA DISCUSSÃO

É importante ter como meta analisar a mediação do discurso do professor de Literatura no ensino médio, fazendo uma abordagem sobre as práticas docentes em evidência nesta fase formativa, considerando as várias propostas voltadas para a renovação deste ensino, especificamente quando propõe a ruptura com o ensino tradicional, ainda preso a normas prescritas, a memorização de situações e afins.

A proposta sugere inovação docente, quebrando paradigmas em alguns entendimentos predominantes nos processos formais de educação, que já carregam consigo preocupações com o futuro, tanto é que se denominam formativos de um sujeito que não está pronto, que vem ao mundo com capacidade de aprendizagem, objetivando a construção de um futuro, a ser edificado com a ajuda dos ensinamentos adquiridos no espaço escolar. Entende-se que esses processos já não respondem às necessidades e indagações decorrentes dos dinamismos dos tempos. Com isso, essa tendência inovadora também requerer do docente novas tomadas de posição, de modo a acompanhá-la, buscando sair do que já é habitual e, por essa razão, muitas vezes cômodo, como pontua Geraldi (2010, p. 29):

Mas retiremos do senso comum uma ideia: a de que fazemos o que somos na vida ou, numa versão um pouco mais forte, a de que nos fazem ser o que somos na vida (não nascemos prontos e acabados). Obviamente isto não significa aceitar que nascemos como ‘tábula rasa’, pois isso seria negar que ao nascermos existia vida (e portanto história e não nascemos vazios (nem biologicamente).

O universo do trabalho docente é um processo de constituição que vai se delineando ao longo da história de vida do aluno, cujo passar do tempo exige essa adequação à realidade; daí, o reforço da ideia da continuidade formativa, a renovação por parte do professor, a fim de que ele consiga se impor digna e profissionalmente em suas realizações cotidianas e conseguir as suas metas em sala de aula, dentre as quais se pode citar a disciplina, ocorrência fundamental para o bom andamento das atividades, pois de acordo com Foucault

(1996, p. 30), para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular indefinidamente proposições novas.

E quando se fala em leitura, há de se registrar que esta requer esforço, concentração e vontade própria, que em muito pode ser estimulada pelo professor, o qual entra nesse processo ao longo da vida discente e precisa auxiliar na superação dos desafios, assumindo papel essencial na formação dos leitores. Esta trajetória formativa envolve primeiramente pais e professores e, depois, o próprio leitor.

Mas no bojo desta questão, é atribuição do professor o incentivo ao aluno, no intuito de este bem expressar-se verbalmente, bem como estimulá-lo a conhecer novas realidades e situações por meio de leituras; o que não impede de que haja uma integração do ensino envolvendo gramática, leitura e a produção textual.

No caso do professor a motivar, é fundamental que demonstrem afeição por livros, estimulando ao leitor novas descobertas, curiosidade de ler. É questionável o fato se o próprio professor não ler, como vai conseguir ser incentivador? Um comentário apaixonado do professor sobre uma determinada obra pode ser o pontapé inicial para novas leituras. Provavelmente são poucas as iniciativas próprias no sentido de se apaixonar por isso; daí, ser importante a presença do mediador.

Logo surge a necessidade de questionamentos para quem ensina, tais como: como agir em um contexto no qual há pouca valorização da leitura? Como a escola pode contribuir para formação de leitores? Que mecanismos possibilitam a superação dos desafios encontrados no intuito de se formarem leitores autônomos que gostem de ler? Como convencer de que a leitura é crucial para a aprendizagem do ser humano? De que forma pode-se fazer com que o aluno conclua que é lendo que enriquece o vocabulário, dinamiza o raciocínio e a interpretação?

Na busca pela inovação, é possível se encontrarem obstáculos, dissidências por parte dos alunos ou mesmo por outras pessoas ou setores vinculados à comunidade educativa; uma vez que é possível contrariar o mais acessível aos alunos ou mesmo em face de determinados pensamentos que ainda defendem o ensino tradicional; com especialidade aqueles que veem o professor como único detentor do saber e que, e este, muitas vezes, não se esforça pela implementação do novo, uma vez que julga ter plenos saberes. Entretanto, é imprescindível para o êxito da aprendizagem que ocorram mudanças das práticas pedagógicas utilizadas e, acima de tudo, o diálogo, mesmo quando as partes envolvidas não se entendem, como se posiciona Ponzio (2010, p. 37):

A dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, e a interação pessoal que ele posteriormente confere encontra a palavra “já habitada”, como diz Bakhtin, por uma interação alheia.

Para tudo é essencial o entendimento, com especialidade o discurso docente para a construção da aprendizagem; é sugestivo não ser este uma descontextualizado do discurso usual no espaço escolar. Ressalte-se que esse descontextualizar-se pode ser ocorrência nas aulas, nas mais diversificadas situações comunicativas, nos livros, nos recursos didáticos, aos diálogos interativos envolvendo as partes, bem como aos conteúdos e atividades avaliativas. Mesmo que seja complexo encontrarem-se elos entre conteúdos e realidade discente, é louvável que o professor sempre encontre meios de promover a recontextualização, a qual pode se dar, por exemplo, pelas técnicas de compreensão textual, sempre com a orientação do professor, a voz mais experiente, que deve interagir e conduzir uma conversação coletiva, segundo Leite (2011, p. 73):

Se se considera que a conversação é um dos lugares fundamentais onde se organiza a ordem social, onde se realiza a socialização dos indivíduos, onde eles adquirem suas capacidades de comunicar e onde a língua é usada de maneira prototípica, pode-se então considerar que a organização da conversação não é indiferente à organização social nem à estruturação dos recursos linguísticos.

Outros pontos devem ser considerados pelo professor na condução de suas práticas discursivas, dentre eles os de fundo social, como os culturais e as diferenças decorrentes das idades; os quais uma vez mal trabalhados podem se constituir obstáculos e emperrar o bom repasse dos ensinamentos. Também outra necessidade docente é utilizar um certo tom afetivo na interação no âmbito escolar, podendo esta se dar pela identificação com o universo adolescente, bem como o uso de estratégias ao corrigir respostas inadequadas dos alunos. É interessante que o professor não utilize um discurso em que prepondere seu poder com relação aos alunos, muito menos como instrumento de imposição de suas vontades.

Em suma, a expectativa que se lança sobre o discurso do professor é o de que prepondere a concepção da mudança contínua; um ensino que propicie o diálogo, de modo que o aluno seja um sujeito de sua própria história, capaz de ter os argumentos necessários para utilizá-los de modo reflexivo e organizado, em momentos nos quais se fizerem necessários. Para tanto, reforça-se a tese de que os professores também deem importância à formação de seus alunos, não se preocupando apenas com o repasse de conteúdos podendo isso ser feito por meio de debates em sala de aula; inclusão da leitura de textos de jornais e revistas de modo que estes façam parte da realidade presente e prepare o futuro do alunado.

A LEITURA: SUA CRISE SOCIAL, POLÍTICA DE INCLUSÃO E O PROPÓSITO PARA COM O OUTRO

Segundo os preceitos bakhtinianos, ao aprender a falar, o sujeito assim o faz construindo enunciados, uma vez que, conforme o estudioso, fala-se por meio destes e não por palavras ou orações desconectadas, pensamento aplicável ao aprendizado da leitura e da escrita, cuja importância social é de longo alcance, em função do entendimento cultural de que é o mais eficiente link para a inclusão do sujeito, sendo de competência da escola, até por força da lei, promover o alcance discente ao domínio da leitura e da escrita, constituindo um fazer a ser conduzido pelas mais diversificadas formas de textos; cabe à escola propiciar ao aluno o contato com a diversidade textual que circula na sociedade, inclusive dentro da própria escola, com os textos/discursos de diferentes áreas, diversidade à qual ele nem sempre tem acesso, ou com a qual ele não sabe lidar por falta de um trabalho sistemático de exploração dos diferentes tipos de textos e gêneros discursivos.

Aprender a ler é uma contribuição para o desenvolvimento da capacidade participativa, assim como a habilidade de tomar posições e sugerir soluções para situações conflitantes, que exigem respostas imediatas, muito peculiar em momentos necessitados de argumentação ou mesmo contra argumentações, constituintes da enunciação, que são entendidas como resultantes das interações verbais no interno de contextos socialmente organizados e, justamente por estarem vinculados a estes, podem estar contatando sempre com outros enunciados.

Mas fala-se muito na decadência da opção pela leitura como iniciativa do aluno; este, na contemporaneidade, geralmente tem buscado outros meios de comunicação que não o livro, tornando-se fator de preocupação e reclamação pelos adultos, dentre os quais, os professores, que veem em muito a impossibilidade de boas produções textuais, discursivas ou mais além, de incompetência cultural, concepção que em muito é preocupante, pois se passa a ter um presente limitado, com alternativas destruídas, em resumo, um mundo excludente, observando-se a decadência da oralidade,

comprometendo posteriormente questões maiores como as políticas e os direitos humanos, de acordo com o questionamento de Bentes (2011, p. 40):

Muito se fala sobre a importância de desenvolver habilidades orais na escola. Que pais e/ou familiares não gostariam de dizer que seus filhos/filhas, netos/netas, sobrinhos/sobrinhas falam bem em público e/ou se dirigem de forma polida (“educada”) a outras pessoas em situações de interação fora do ambiente familiar? Quantos professores e quantas professoras não gostariam de dizer que a esmagadora maioria dos seus alunos observa um tratamento genuinamente respeitoso e polido ao se dirigir a ele/ela ou aos seus colegas em sala de aula? Quantos estudantes (crianças, jovens e adultos) não gostariam de apenas ser saudados de forma digna por seus colegas, ou ainda não gostariam de ter a experiência de ter conversas (banais ou importantes) com seus colegas e professores, sendo quem são, morando onde moram, tendo a aparência que têm, falando com o seu sotaque?

A proposta interessante é a de que haja a cidadania, para a qual é necessária uma formação pautada no respeito e na solidariedade, especificamente no intuito de se minimizarem as diferenças, sendo que para que se obtenha tal resultado não há um outro viés, senão a prática da leitura, reconhecendo-se que um dos fatores da evasão escolar se vincula à forma inadequada no tocante à condução em sala de aula, ao se considerar o fenômeno da diversidade social, cultural e linguística predominantes no espaço escolar, com especificidade na sala de aula.

A formação discente não pode desconsiderar o fato de se viver em uma sociedade na qual os meios de comunicação detém poderes sobre a população e, em se falando de jovem, o acesso e uso influenciam diretamente no processo formativo, fazendo-se necessária uma consciência crítica, a ser despertada pelo professor, que precisa estar atento as carências de aprendizado de seus alunos e agir mediante as necessidades detectadas.

Assim compete a escola dotar-se de capacidade para administrar as diferenças surgidas, influenciando, modificando as subjetividades de grande parte de seus constituintes, obviamente

pautada nos princípios éticos, requerendo sempre a escola repensar a sua condução metodológica, incorporando princípios tais como: dialogicidade, solidariedade, discursividade, autonomia, dentre outros, cujas implantações podem ser consolidadas por meio de trabalhos envolvendo a leitura no espaço escola, sempre na intenção de combater as desigualdades acarretadoras da violência social. Daí, reforça-se a tese defensora de uma educação na qual o estudante aprenda a reconhecer os seus direitos cidadãos, tornando-se dotados de consciência, capazes de entender e aceitar o outro, o qual também detém direitos. Para tudo isso, sugerem-se práticas de linguagem embasadas nos princípios de justiça, possíveis de igualar as formas de concepção de mundo, dotadas dos princípios de dignidade humana.

Em suma, a proposta é a de um ensino de Língua Portuguesa realizado em uma tendência sociodiscursiva, capaz de permitir a ampliação do domínio ativo do discurso discente, cuja reflexão teórica é fundamental, nas mais variadas ocorrências comunicativas, sempre buscando possibilitar ao aluno incluir-se na socialmente no mundo letrado e, em consequência, a sua parcela de contribuição para a realidade na qual se insere.

COMPETÊNCIAS PARA A ESCOLA NO ENSINO DE LITERATURA

As dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa diante da prática pedagógica de leitura em sala de aula são uma realidade que emperram o bom andamento do ensino, o que leva em muito a realizá-la apenas como pretexto para o ensino gramatical. Os obstáculos são decorrentes de vários fatores, tendo como o principal a pouca familiaridade com a prática de ler.

A escola, em suas finalidades para a educação cidadã, não precisa necessariamente formar gramáticos ou escritores, mas, sim, criar condições a fim de que os estudantes se tornem capazes de usar

a língua para produzir mensagens, conscientes de seu eu e de seus próprios limites em face ao discurso do outro, e, assim, libertando-se por meio da linguagem, das amarras da manipulação decorrentes dos entrechoques que constituem o jogo social. Assim, ensinar a ler é a principal atribuição para a escola; prática que requer uma série de reflexões como se pode ver em:

Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha — tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, e o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2012, p. 27).

A instituição escolar deve atuar com a crítica; como alguém que sabe ler e ensina os outros a saber ler, o que na verdade, é prática de leitura feita com compreensão do que se diz, percebendo os mecanismos capazes de permitir o texto dizer aquilo que quer expressar. O ser crítico é atribuição para o professor, repassando a ideia de como produzir ou se ler o texto, sempre buscando exercitar o que e o como dizer. Obviamente, a escola deve atuar como incentivadora, a partir da criação de espaço propício na biblioteca, incentivando a realização de atividades e práticas incentivadoras a despertar o gosto por ler, fazendo com que o contexto lido esteja além das linhas como se vê em Salcedo E Stanford (2016, p. 31)

A leitura traz benefícios para a sociedade, estimulando o desenvolvimento de um olhar reflexivo, permitindo a produção e intensificando cada vez mais a elaboração de ideias e ações, a ampliação de seu vocabulário além de profissionais habilitados e competentes. Dessa maneira, para que se conquiste um leitor é preciso que ele queira “ler porque ele quer ler”, sem cobranças, sem responsabilidade com o texto ou análises do mesmo.

Por tudo isso, fica evidente que a escola pode atuar com forte parceria no processo de aquisição e realização de leituras, não deixando de registrar a necessidade de motivação com trabalhos com textos e pelos textos, sempre preocupada em levar o aluno a ter visão crítica da realidade, percebendo os conteúdos ideológicos cujo propósito é mascarar a essência do real. A instituição escolar também deve, inclusive, incentivar e exigir que seus professores de literatura, além de terem intimidade com os mais variados tipos de textos, não apenas os consuma ou os frua, mas os repense, respeitando ao que eles dizem, bem como ao modo como eles conseguem dizer aquilo que dizem. Um professor leitor consegue com facilidade esse intento como se posiciona, diversificando o trabalho com os mais diversos gêneros literários, direcionando o que faz para a formação cidadã e intelectual de quem estuda.

A escola, em sua programação, preocupe-se em incluir a crítica, pois ensinar a literatura sem o auxílio desta torna-se tarefa difícil e incompleta. Também precisa se posicionar contrariamente ao ensino concentrado no estudo da periodização literária, apegando-se a nomes de autores, características de obras e não no contato direto do aluno com as obras produzidas. A escola colocar em prática um ensino de literatura que vá bem mais além da história desta, observando com criticidade o que se produziu e o que se continua produzindo no país.

O DISCURSO DO PROFESSOR DE LITERATURA, MEDIADOR CRÍTICO E AGENTE DA REFLEXÃO CRÍTICA

O ato de ler vincula-se diretamente ao desenvolvimento da consciência humana, conduzindo o sujeito a ser participante da sociedade, contando ainda as influências que despertam a maneira de pensar e de agir, uma vez que o ser humano habituado à atividade de leitura passa a ter o seu senso crítico aguçado, em razão de passar

a melhor compreender-se e conhecer-se, bem como ter uma concepção mais abrangente de mundo.

A literatura pode assumir um espaço fundamental na formação escolar, desde que seja tomada como um ponto reflexivo; que assim se trabalhe erudita e a também a vincule outras manifestações que possivelmente passem pela destinada a crianças e jovens. A literatura popular e mesmo a de massa, precisam ser sempre trabalhadas de modo que os conceitos de leitura do texto literário ultrapassem os aspectos estéticos da obra.

A pergunta feita com constância por quem atua na área é a seguinte: o que é literatura? Em contrapartida, percebe-se que, até o presente, não se encontrou uma resposta ou resposta que venha satisfazer tal questionamento, observando-se num contexto acadêmico, o ensino da literatura voltado para a história desta, adicionado à atribuição hermenêutica, limitada a um pequeno número de indivíduos; apegando-se à leitura correta e pertinente à crítica literária. Reconhece-se a defesa discente de que literatura humaniza, mas nem somente isso; também é fundamental reconhecer que ela, além de humanizar, também liberta, pois assim, poder-se-ia estar aproximando-se de um trabalho interessante para uma ideal escolarização no ambiente escolar.

Seguindo a isso, houve uma sistematização do ensino de literatura decorrente de um problema oriundo da falta específica de uma definição do que, na realidade, é literatura, em um sistema que em muito descontextualiza a originalidade desta em seus discursos originais, os quais foram reduzidos no intuito de serem tornados material didático, desviando-se dos textos literários e sua praticidade de verossimilhança na leitura.

E no âmbito escolar básico, prosseguiu-se com essa mesma prática, um continuísmo discursivo, bem provavelmente do interesse de um sistema desinteressado em criar métodos, técnicas, modos, apropriados para a transmissão de qualquer conteúdo escolar. Isso é

comum acontecer, sendo um ponto crítico, pela razão de poder ocorrer uma apropriação de discursos, prejudicial no processo educativo.

Outra perspectiva em evidência no discurso de ensino da literatura é o trabalho embasado em um conceito de há mais de quinhentos anos, cujos textos são repassados de forma sacralizada, inacessível; quando, em verdade, poderiam ser integralizados às práticas sócio-culturais e, com especialidade na educação básica, tal dessacralização do texto literário permitiria um trabalho bem mais amplo, envolvendo temas e títulos, sobressaindo-se de forma de estudar literatura com um conceito indefinido, no qual não se inscrevem devidamente formas e temas, quando de modo mais produtivo encaminhar tal ensino para o campo dos estudos históricos e culturais, como propõe Zilberman (2005, p. 236), o conhecimento da literatura é um processo infinito, não apenas porque o leitor depara-se permanentemente com obras recentes, mas também por que ele busca obras do passado que se atualizam pela força de sua leitura e, igualmente, enfim, porque obras lidas revelam aspectos inusitados a cada retomada.

Também em se falando de contexto escolar, torna-se justificável exatamente em face de propiciar esse desenvolver crítico, numa prova de que é vital para a formação humana e social, implicando a literatura ser um patrimônio pedagógico de suma valia, pois não só para propiciar a professores e alunos saídas para o mundo concreto, mas também como suporte para a aprendizagem, com especialidade, quando trabalhada tendo em vista a interdisciplinaridade. Além disso, literatura pode proporcionar prazer, sensibilidade, humanização, conforme Puccini (2011, p. 64); ler transcende a força que a própria a força que a própria palavra carrega em si; deve-se aprender a reconhecer o que está por trás das linhas. Ler é enxergar além do campo da visão que um olhar abrange. É oferecido ao leitor o desafio de enveredar por um discurso que oferece diversos planos de leitura, numa linguagem

rica em potencialidades inesperadas, cheia de ambiguidades, como a vida.

Tradicionalmente, o ensino de literatura no ensino médio impõe aos alunos a conhecerem autores, obras, títulos, preferencialmente as escolhidas pelo cânone, cujo conhecimento chega a eles apenas por meio de pequenos trechos, muitas vezes descontextualizados ao levar em conta as suas condições de produção. Relega-se a um plano secundário a literatura em um plano diacrônico, que entende o novo como o mais indicado do ponto de vista estético, a não ser que se proponha a antecipar as características da escola a ser estudada. Some-se a isso também o predomínio do discurso do professor fazendo prevalecer os seus gostos e interesses, tornando-se o repasse dos estudos literários, comprometidos com os interesses pessoais e, descomprometidos com o dos alunos, que na verdade é um conhecimento de proporções infinitas, no qual se fundem obras do presente e do passado, cuja atualização se concretiza por intermédio da leitura e não apenas por informações abstratas, provindas de um docente cujas pretensões é fazer validar o seu ponto de vista, via discurso didático, podendo haver uma dispersão, de conformidade com Jurado & Rojo (2006, p. 52):

A proposta de estudo do texto é conduzida, totalmente autoritária, impondo a leitura, nem sempre interessante feita pelos alunos do livro didático. Não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado a priori e deve ser reconhecido e repetido. E esse tudo é muito pouco. O que existe é um jogo de escolhas entre o certo e o errado, o falso e o verdadeiro, de acordo com a compreensão dos autores, que não possibilita a exploração das significações possíveis para a construção dos sentidos dos textos literários, como uma produção sociocultural. Nesta configuração, é ainda menos possível a formação do leitor literário.

Partindo desse princípio, entende-se também que o estudo da literatura precisa ser dialógico, não devendo se processar de modo unilateral. Não se busca negar as características, comportamentos, preferências docentes, mas, é defensivo que haja um dialogismo

constitutivo, cuja marca maior é a interação; com a evidência desta, permitir-se-ia o aluno fazer-se mais presente durante o processo constitutivo da aula, possibilitando-se participações mais ativas.

Com especialidade, há de se ver que a leitura de literatura deve se processar como um modo de analisar a sociedade, de conceber o mundo de modo diferenciado, propiciando construções críticas a cerca de períodos históricos e realidades vivenciadas. Não se pode negar que essa prática para se realizar efetivamente requer esforço, interpretação e análise. A leitura de um texto literário oportuniza a leitura de outros textos não literários, consequenciando a formação leitora, como se tem em:

No momento em que um leitor estiver apto a compreender plenamente um texto literário, que concretiza os usos mais complexos e mais elaborados da língua, estará, conseqüentemente, pronto para compreender qualquer tipo de texto, já que o texto literário oferece espaço para todas as possibilidades de interpretação que os demais textos podem apresentar (LUFT, 2014, p. 113).

Direcionando-se para a educação básica, podem-se canalizar os estudos literários para a integração com as demais disciplinas, considerando os ditos temas transversais, os quais potencializam valores, fomentam comportamentos e desenvolvem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que respondem a necessidades sociais e pessoais. A transversalidade consiste em uma colocação séria, integradora, contextualizada, focada na problemática que as pessoas como indivíduos e como grupo possuem no momento.

O estudo da literatura clássica é uma realidade, embora seja necessária uma renovação da pedagogia desta, é preciso que também se veja a contemporaneidade literária, incluindo textos produzidos, direcionados a todo público leitor, bem como os jornalísticos, pois todos podem constituir-se um amplo campo para o trabalho com a literatura em sala de aula.

Assim se reitera a ideia de renovação pedagógica, a fim de que o acúmulo de conteúdos seja permutado por um saber que desperte mais interesse, relacione-se mais com a realidade do leitor e ofereça referências culturais. Para tanto, o professor com uma diversidade de gêneros, mediante uma seleção de autores e de títulos; sempre trabalhando o texto literário em sala de aula, de forma que a concepção arraigada de a aula de literatura ser sempre aula de história desta ou de crítica literária. E, ainda, recomenda-se unir teoria e prática nesses estudos, já que ambas apenas ganham sentidos, quando articuladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É uma realidade, quase unânime: para os leitores jovens, há os livros "legais" e os livros "chatos", sendo que estes últimos são justamente os exigidos pelos professores, em função de vestibulares, do ENEM e de outras avaliações afins. Provavelmente, para uma parcela desses leitores, ler com interesse e mesmo com compulsão, apenas os best-sellers, tais quais os da série Harry Potter e Crepúsculo, por exemplo. Geralmente são livros estrangeiros bastante divulgados por estratégias de marketing, cujo destino é virar filme, série televisiva e até de videogame.

Porém deve se apegar sempre ao entendimento de que ler é sempre bom; deve prevalecer a defesa de que é por intermédio da leitura que o homem conversa com o homem e a orientação e consequente motivação de que se limitar somente a narrativas superficiais e limitadas mediante a ótica linguística acrescenta pouco para a formação do educando, não querendo contrariar, dessa forma, a leitura dos best-sellers, uma vez que não é recomendável posicionar-se contrariamente uma leitura querida pelos jovens, uma vez que agindo assim, pode-se desperdiçar a oportunidade de lhes apontar outras leituras consideráveis do ponto de vista estético, como os clássicos, por exemplos.

Por tudo isso, o que se conclui é qualquer forma de leitura vale a pena, até as que se marcam pelo valor mercadológico, pois são livros que empatizam com o jovem leitor, voltam-se para interesses peculiares a ele, abordando temáticas voltadas para TV, para o cinema ou pelo fato de abordarem temas cujo teor se identifique com o universo juvenil. O que pode se constituir um problema é o contato único e exclusivo com essa espécie de livro.

Em face ao exposto, primeiramente, pais, no ambiente familiar e, depois, mais tecnicamente, professores, podem adotar duas saídas para os jovens: o incentivo a adoção de uma literatura mais consistente e, concomitantemente, aproveitar a leitura realizada por eles nos best-sellers a fim discutirem temas peculiares às vivências familiares, da escola e de outros meios de convívio dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.). *Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DIAS, Janainna Alves de Freias e MENEZES, Simone Azevedo Ralile. *Reflexões sobre o ensino de literatura na sala de aula: entraves e possibilidades*. Cadernos do XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Vol. XVIII, Nº 6, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo. Edições Loyola, 1996.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- JURADO, Shirley & ROJO Roxane. A Leitura no ensino médio. In: *Português no ensino médio e formação do professor / Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização); Angela B. Kleiman... [et al.]*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, Marli Quadros. *Interação pela linguagem: o discurso do professor*. In: Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura/ Organizadora Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2011.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. *Retrato de uma disciplina ameaçada: A Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira)- Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Visto em 23 de dezembro de 2016, às 18h 5min.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PUCCINI, Italo. *A leitura no espaço escolar*. In: Múltiplos olhares para as práticas de linguagem no espaço-tempo da sala de aula / Nívea Rohling da Silva, Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Rosana Mara Koerner (org.). 1.ed. Curitiba, PR, CRV, 2011.

SALCEDO, Diego A.; STANFORD, Jailiny Fernanda Silva. *O incentivo da leitura na biblioteca escolar*. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2016.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Italo. *Os adolescentes e a leitura por opção*. Educar em revista, Curitiba, Brasil, Nº 57, p. 192, jul./set., 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meia. 4 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A universidade brasileira e o ensino das literaturas de língua portuguesa*. In, BORDINI, Maria da Glória et al (org.). *Crítica do tempo presente*. Porto Alegre: Nova Prova; Iel, 2005.

O EVANGELHO DE MATEUS NUMA PERSPECTIVA LITERÁRIA

Luis Fernando de Carvalho Sousa¹

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O interesse pelo evangelho de Mateus se dá por inúmeros fatores, dentre eles, podemos destacar a redação e a forma com que é retratado o itinerário de Jesus em torno das cidades da Galileia. Chama a atenção, ainda, a forma com que Jesus de Nazaré, assume a missão do messias e a atenção especial que dá ao grupo dos discípulos que com ele caminham até os momentos finais de sua vida. Outro elemento que “salta aos olhos” é a forma redacional com que são tecidas as transições de cena e narração de eventos conectados com a história de Jerusalém pós-70 d.C.

A motivação que leva a propor um estudo a partir de uma abordagem literária do evangelho Mateus é sua conexão com o tema da economia e política, fortemente presentes nas parábolas do Reino. Não obstante, Jesus tece com isso contundentes críticas ao sistema de governo romano, sinalizando para a proposta do Reino de Deus, como antagônica ao sistema opressor e corrupto de Roma.

Ao longo da história cristã, Mateus foi abordado em diferentes perspectivas. Desde a legitimação de uma teologia judaica à sua completa superação. Nos quase dois milênios de cristianismo, houve espaço para vários enfoques, em diversos prismas distintos em torno de um mesmo objeto: o evangelho de Mateus. O que, na verdade, aumenta nossa responsabilidade em fazer um trabalho que

¹ Bacharel em teologia (UMESP); graduado em história (Centro Universitário de Barra Mansa) e mestre em filosofia (UNIOESTE).

contribuía tanto para os estudos posteriores, quanto para as aplicações no que tange ao universo eclesiástico.

A ORIGEM DO EVANGELHO DE MATEUS

A pesquisa sobre textos bíblicos, de forma geral, e os evangelhos, de forma particular, começa pela difícil tarefa da datação. Ela é imprescindível para a compreensão dos eventos descritos na obra, facilitando sua investigação e abordagem científica. No caso do evangelho de Mateus, a hipótese mais aceita, é que sua origem esteja por volta dos anos 80 e 90 d.C, baseado na proposição de que seja posterior ao evangelho de Marcos (MYERS, 2002).

Outro argumento a favor dessa datação é a maneira com que são descritos os eventos, a partir da perspectiva do grupo com o qual Jesus estava envolvido. Algumas passagens tratam do momento em que os distintos grupos vigentes na Palestina do primeiro século, confrontavam-se em busca de proeminência nos anos posteriores a guerra ocorrida contra os romanos (SALDARINI, 2000). Ainda, no que diz respeito à fixação do texto, os estudiosos mais respeitados sobre o tema, afirmam que Mateus, tenha sido mesmo, escrito por volta dos anos 80 e 90 d.C. Isso corroboram as assertivas de Overmann (1997); Freyne (1996) e Luz (2005). Sendo que a controvérsia maior tema de discordâncias quase intermináveis, se dão em torno de sua localização geográfica.

Há nos meios acadêmicos, uma hipótese considerada tradicional para a localização do evangelho de Mateus situando-o em Antioquia. Tal posição foi expressa de forma ampla e minuciosa, na obra de Carter (2002)². O autor se dedica a fundamentar seus

² Além de Carter, outros autores defendem essa hipótese. Dentre os quais se destacam: KÜMMEL, W.G., *Introdução ao Novo Testamento*. São Paulo: Paulina,

argumentos na história patrística em conexão com algumas passagens do evangelho e outras tradições não canônicas, como o evangelho de Pedro e a *Didaquê*.

Para Carter, o pano de fundo do evangelho se explicaria pela situação da comunidade de Mateus frente ao império romano, aproximando a narrativa de uma estrutura deuteronomista, que entende os fatos históricos como juízo divino concretizando-se. Dessa maneira, o regime romano estaria sob o controle de divino, por exemplo, na destruição de Jerusalém. Nessa perspectiva o autor, trabalha numa lógica *teogônica*³, sendo às questões antropológicas legado o papel secundário na determinação dos acontecimentos (CARTER, 2002).

Nossa opção metodológica, em contraposição à teoria tradicional, sugere a Galileia como o local de origem do evangelho de Mateus, corroborando a posição de Freyne (1996) e Overmann (1997). De acordo com essa linha de abordagem, a justificativa por situar Mateus na Galileia dá-se pelo fato de ser esse o espaço geográfico que retrata os conflitos mais acirrados de Jesus com as sinagogas, os mestres judeus e por fim com o Império, numa perspectiva antropológica.

Seguiremos a tese de Overmann (1997) de que a composição do texto de Mateus se dá no período pós-70 d.C com a emergência do *judáismo formativo*, ou seja, um processo de consolidação do

1985; CAMACHO, F.; MATEOS, F. *O Evangelho de Mateus*. São Paulo: Edições Paulinas, 1993.; MAZZAROLO, I. *Evangelho de São Mateus*. Ouvistes o que foi dito aos antigos...? Eu, porém, vos digo...! Coisas velhas e coisas novas! Rio de Janeiro: Mazzarolo editor, 2005; KOESTER, H. *Introdução ao Novo Testamento 2*. História, cultura e religião no período helenístico. São Paulo: Paulus, 2005.

³ A teogonia pode-se entendida pela explicação teológica de eventos políticos e sociais. Dentro dessa perspectiva os acontecimentos históricos estariam na lógica do propósito divino, excluindo a correlação das forças sociais e a intervenção humana no curso dos eventos.

judaísmo e sua busca contínua por afirmar-se como forma de garantia da existência desse grupo. Como desdobramento de tal movimento, surgiu o judaísmo rabínico, que se concentrou na região da Galileia e esforçou-se constantemente para combater os grupos sectários existentes no período.

Como partimos de uma lógica investigativa, torna-se difícil afirmar de forma contundente que a alternativa que se faz por definir um caminho é inequívoca. Entretanto, nos baseamos em hipóteses plausíveis que, levando em consideração os aspectos do texto e o contexto em que possivelmente foi escrito o evangelho sustentam nossa premissa.

Quanto à proveniência do lugar de origem do Evangelho, a certeza é impossível. No entanto, há características do Evangelho que sugerem algumas possibilidades. Levando-se a sério a luta contra o judaísmo formativo, como faz este estudo, praticamente se assegura uma proveniência palestina. Tanto o judaísmo formativo como seu sucessor, o judaísmo rabínico, eram palestinos de origem. Na Palestina, a Galiléia é uma opção atraente, por causa do papel central que desempenhou no judaísmo rabínico primitivo. Apenas isso, porém, não aponta para a Galiléia. Há outras características a ser consideradas (OVERMANN, 1997, p. 156-157).

As demais características, de acordo com Overmann, são a demasiada concentração de Mateus na Galileia, que parece ser um reflexo do ambiente de seu mundo; os embates com os fariseus que são apresentados nos limites da Galileia e a competição com o *judaísmo formativo* que se dá também na Galileia.

Após definirmos a localização geográfica, concentraremos em pontuar o ambiente em que o texto é proveniente, isto é, se o evangelho é fruto do meio rural ou urbano. Uma vez que, precisamos definir essa premissa para fazer as inferências necessárias em relação às descrições e citações dos personagens descritos em sua narrativa.

Optamos por seguir na linha dos estudos de Stegemann (2004), em que o evangelho é situado no ambiente urbano,

provavelmente formatado numa cidade-estado da parte norte da província romana na Palestina. Outros indícios para essa linha de abordagem são os incentivos ao pagamento de dízimos aos sacerdotes, que aponta para uma prática comum na Galileia até o momento da composição do texto. Essa conexão faz com que a hipótese mais plausível seja mesmo a Galileia urbana e não a Síria com sugere a abordagem tradicional.

A trama que envolve a história de Jesus de Nazaré traça-o com o perfil de *tekton* ou filho de *tekton*, que traduzido significa carpinteiro, ou pedreiro, uma vez que, comumente os habitantes das circunvizinhas de Nazaré, prestavam serviços na construção civil na expansão do espaço urbano, sob a égide do império romano (LIMA, 2010). Há nesse sentido, a probabilidade da redação do evangelho estar ligada ao ambiente urbano efervescente no período, sobretudo porque a cidade de Séforis despontava nessa época como a primeira capital do governo Antipas que, consideramos ser, dentro das limitações metodológicas, contemporâneo ao nascimento do evangelho de Mateus (CROSSAN, 2004).

Definidas as questões de datação, localização geográfica e ambiente em que foi composto o evangelho, nossa tarefa posterior será destacar a composição do gênero evangelho como recurso literário utilizado, pelo autor do evangelho de Mateus, para retratar a realidade histórica da Galileia e sua relação com a política da *urbes* romana.

O EVANGELHO COMO GÊNERO LITERÁRIO

A história da humanidade é marcada por suas produções sociais e culturais. Isso pode ser observado quando se faz um levantamento das civilizações e seu legado para as gerações posteriores. Mesmo as civilizações que não dominavam a escrita guardam suas tradições de forma oral. Como por exemplo, algumas

tribos africanas e seus *griots*, contadores de histórias, e as remotas tribos indígenas existentes no mundo.

Aos povos que passaram a dominar a técnica da escrita coube descrever os fatos de formas diversas que, em alguns casos carregam consigo componentes históricos, estéticos e ideológicos. São assim, os casos de *Iliada* e *Odisseia*, a *Epopéia de Gilgamesh*, e outras tantas literaturas componentes do mundo antigo.

A Bíblia como um livro escrito dentro das limitações temporais e espaciais, sofre as influências de diversos grupos que a compuseram, revelando em algumas passagens os conflitos existentes entre esses grupos, assim como, o caráter ideológico de determinadas circunstâncias históricas. Conforme ressalta Abadía.

Tanto o Antigo como o novo Testamento são o resultado da interação de diversos grupos e partidos, com interesse e pontos de vista particulares. Seria ingênuo pensar que todos os israelitas (durante mais de um milênio) e todos os cristãos do primeiro século e começos do segundo formavam um bloco ideológico monolítico (ABADÍA, 2000, p. 31).

A importância da abordagem da Bíblia sob o prisma da crítica literária se dá pela possibilidade de desvelamento e melhor entendimento dos conflitos e contradições expressas em diversas passagens, assim como, as abordagens distintas em relação ao mesmo objeto. No que tange ao Novo Testamento, ela possibilita a descoberta das “diferenças notáveis entre as comunidades paulinas, petrinas e tiaguinas, mateanas e lucanas” (ABADÍA, 2000, p. 31), quando, tratam de Jesus de Nazaré e seu movimento.

No cânon *neotestamentário* há quatro gêneros literários. As cartas, o Apocalipse e Atos dos Apóstolos e os evangelhos. As Cartas dividem-se entre pastorais e orientações doutrinárias. Há pesquisas que apontam algumas cartas como coletânea de bilhetes (KÜMMEL, 1985), mas de forma geral os termos carta e epístola compõem o mesmo gênero literário no que tange ao conteúdo, sendo a debate maior centrando-se em torno das formas (KOESTER,

2005). O Apocalipse de João constitui-se, numa literatura com características de “ascensão da alma, tratados astronômicos, narrativas sobre o final dos tempos, oráculos contra povos estrangeiros, exortações contra a opressão dos pobres, discurso de despedida de patriarcas, entre outros” (NOGUEIRA, 2008, p. 13), comum na literatura judaica que passou a integrar “cânion cristão”. Atos dos Apóstolos não seria propriamente uma narrativa, mas uma epopeia, a semelhança das epopeias gregas e latinas. Helmut Koester pontua que

[...] o modelo literário da obra de Lucas foi a antiga epopéia grega recriada na obra latina *Eneida*, de Virgílio. A epopéia é um esforço político e intensamente carregado de oferecer a uma comunidade a história da sua fundação. Como a *Eneida* de Virgílio está relacionada com eventos lendários da Antiga Tróia, onde seu herói, Enéias, tem sua origem, assim o herói de Lucas-Atos, Jesus de Nazaré, é apresentado como herdeiro das antigas profecias de Israel (KOESTER, 2005, p. 55).

Já os evangelhos compõem o uma espécie de biografia de Jesus e seu movimento iniciado na Galileia, sendo sua vida, o foco principal a ser retratado. Nos quatro relatos há “uma estrutura básica que procede da tradição: começa com o batismo de Jesus, continua com sua vida pública (atos e palavras) e termina com o relato de sua paixão, morte e ressurreição” (ABADÍA, 2000, p. 58). Nesse sentido, esse gênero literário, tem como foco a transmissão da mensagem de Jesus e sua proposta do Reino de Deus como alternativa ao sistema político-ideológico, opressor romano.

Não há nada semelhante no Antigo Testamento ao gênero literário evangelho — componente do Novo Testamento — sendo ele uma novidade literária no que diz respeito ao cânon bíblico. “Poder-se-ia afirmar que o gênero literário “evangelho”, sem paralelos exatos na Antiguidade, seria uma subclasse do gênero biográfico greco-romano” (ABADÍA, 2000, p. 82).

Nota-se que a influência helênica na composição do cânon do Novo Testamento se faz presente explicitamente em dois gêneros, dos quatro apresentados: Atos dos Apóstolos e os evangelhos.

Inicialmente, a transmissão dos ditos de Jesus e sua biografia ocorreram de forma oral. Não por falta de capacidade para registrar suas ocorrências, mas por uma questão ideológica das comunidades envolvidas. A composição das narrativas organizadas de forma canônica levava em conta a realidade de cada comunidade específica. De forma que as narrativas envolvendo Jesus “formam marcadas pela necessidade e pela situação das comunidades cristãs. Foram as comunidades, e não o próprio Jesus que criaram as formas de tradição que preservou a memória de Jesus” (KOESTER, 2005, p. 65).

Pode-se com isso observar que o caráter ideológico ligado às questões sócio-políticas e o contexto cultural em que os textos foram escritos, emergem como fatores preponderantes para sua melhor compreensão e análise. Sendo elementos comuns nas mais diversas obras literárias que a humanidade já produziu, tendo elas caráter romântico, narrativo ou jornalístico. E não poderia ser diferente em se tratando da literatura bíblica.

A Bíblia não é uma exceção. Os escritos bíblicos surgem num contexto vital (histórico-social) concreto, que lhes dá sentido e finalidade. Os textos bíblicos refletem a complexidade de um mundo plural, cheio de realidades diferentes, que umas vezes entram em conflito e outras vezes estabelecem alianças. Mas, em todo caso, estão em íntima relação com esse contexto com o qual surgiram, por que a partir dele são construídos e a partir dele cobra sentido a intenção de seu autor ao escrevê-los (ABADÍA, 2000, p. 35).

As comunidades que compuseram os relatos sobre Jesus no gênero evangelho, estavam inseridas no meio cultural e religioso do povo judeu na Palestina do século I. Entretanto, paulatinamente o cristianismo, ultrapassou a fronteira palestinese, interpelando o universo helenístico-romano, fazendo com que os escritos sobre a

vida de Jesus de Nazaré ganhassem outros componentes ideológicos inerentes às suas respectivas realidades (KOESTER, 2005).

Sendo assim, a abordagem literária não exclui o caráter histórico dos textos, mas procura identificar a intenção do autor em retratar determinadas realidades e algumas personagens componentes das narrativas. Entende-se que “para realçar todas as facetas apresentadas nas diferentes narrativas da história, uma abordagem orientada ao leitor parecer ser um experimento que vale a pena” (FREYNE, 1996, p. 35-36).

Devem-se os avanços dos estudos literários bíblicos ao método da crítica da redação. Mas devemos pontuar que o objetivo maior desse método era satisfazer metas puramente históricas, como separar camadas de redação dos textos. A proposta da abordagem literária atentará para os conceitos de autor, implicado, narrador e leitor ideal, não para uma abordagem completa dos textos evangélicos a partir da resposta do leitor, “mas para se lembrar conscientemente de que, como narrativas, são narrações em vez de demonstrações” (FREYNE, 1996, p. 32).

O EVANGELHO DE MATEUS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA LITERÁRIA

Quando mencionamos a abordagem do evangelho de Mateus a partir de uma perspectiva literária estamos, na verdade, “lançando mão” de um recurso recente na pesquisa bíblica do final do século passado, que passou a abordar os textos bíblicos a partir de uma lógica não confessional, encarando-os como um produto literário, com implicações que lhe são inerentes.

O que se denomina teoria literária ou abordagem literária do evangelho, diz respeito “a compreensão do texto e das técnicas retóricas empregadas para que a mensagem alcançasse seus leitores implícitos” (LIMA, 2014, p. 19). Essa metodologia não leva em

consideração a complexidade dos textos bíblicos e sua composição, ao contrário, centra-se em sua história como unidade narrativa que possui um enredo, um narrador, que assume um ponto de vista comprometido com valores que lhe são peculiares, assumindo, inclusive posições próprias e que por conta disso constrói personagens, passando uma cosmovisão ao leitor (LIMA, 2014).

Sean Freyne em *A Galileia, Jesus e os evangelhos*, dedica-se a tratar da tensão entre o enfoque literário e a investigação histórica que se construiu em torno das composições do evangelho como gênero literário. Para o autor, o evangelho é palco das disputas entre Jesus e os mestres judeus, sendo Jesus, desde a genealogia, apresentado como o filho de Davi, cumpridor das profecias messiânicas.

A trama possui um antecedente histórico ligado à política de dominação romana e os conflitos dela decorrente. Não se pode perder de vista a famigerada Guerra Judaica do ano 70 e a destruição de Jerusalém como ingredientes integrantes desse contexto.

O autor buscou fazer conexão com o leitor apontado para Jesus como personagem principal, vencendo todos os poderes e tentações do mal (Mt, 4). Com isso o objetivo seria sinalizar o poder de sua mensagem e a inexorabilidade dos propósitos divinos para as pessoas que optarem por aderirem ao seu movimento (FREYNE, 1996).

A maioria dos embates ocorre na Galileia, sejam os momentos de ensino, sejam os sinais efetuados, ou ainda, os momentos em que Jesus reivindica para si autoridade. Percebe-se que há um “vínculo direto com outros momentos de ensinamento no evangelho, principalmente, pensamos, os grandes discursos, os quais todos, com exceção de um, são situados na Galileia” (FREYNE, 1996, p. 78).

Essa focalização na Galileia visa apontar para a região como símbolo da fé do grupo de Jesus, em contraposição a Jerusalém. Da mesma forma que Jesus aparece como o “anti-herói”, nas narrativas

de Lucas, sobretudo em Atos dos Apóstolos (KOESTER, 2005). Há uma espécie de “contra-ideologia” sinalizando o valor subversivo dos ensinamentos de Jesus, a começar pelo lugar central de movimento — A Galileia ao invés de Jerusalém. Uma vez que “desenvolvendo sua narrativa durante a fase galileia, Mateus conseguiu lançar um ataque contra Jerusalém como centro da fé judaica” (FREYNE, 1996, p. 80). Com isso buscou estabelecer conexão com o leitor, apresentando o novo centro de referência no que diz respeito a fé no messias.

O autor busca a interlocução do leitor com a finalidade de comunicar uma mensagem, que não pode ser expressa diretamente, por isso se utiliza de recursos literários para retratar pontos de vistas, críticas e apologias de uma realidade de dominação e opressão imperial. “Dado que a literatura é um ato de comunicação, é o autor que imprime sua mensagem básica na obra” (ABADÍA, 2000, p. 127). Nesse caso, o autor propõe que se reflita a construção de uma identidade a partir do ambiente marginalizado e espoliado e não a partir do centro político e religioso.

A busca pela interlocução com o leitor visa comunicar uma mensagem específica contra a dominação e uma proposta de vida sob os valores descritos como inerentes ao Reino de Deus. Para isso, a relação, emissor, mensagem, receptor é componente imprescindível no que tange na elaboração da obra literária. Sem o leitor, que é o receptor da mensagem, a obra literária não possui razão de existir. A narrativa proposta em Mateus visa apontar para um modo de vida que denuncia a exploração romana e institui como regra de conduta a busca pela justiça.

A construção do personagem Jesus adquire conotações de mestre dialogando com os judeus e sendo também por eles arguido. Sua mensagem estaria explícita na expressão: a justiça do Reino. Por isso Ivo Storniolo ressalta que

O Jesus de Mateus é, portanto, o Mestre da justiça. Com sua presença, palavra e ação, ele vai ensinando a comunidade a lutar

pela justiça que liberta todos para uma vida digna. E isso não deve ficar dentro da comunidade apenas. Deve ser ensinado a todos, para que todos aprendam de Jesus qual é a justiça que Deus quer (STORNIOLO, 2011, p. 15).

Entendemos, dessa maneira, que o propósito do autor do evangelho é apresentar o personagem Jesus como o cumpridor das profecias do Antigo Testamento, ensinando o caminho da justiça e denunciando as práticas corruptas do governo romano, retratadas de formas estereotipadas através de metáforas e metonímias, por exemplo, quando são postos os diálogos com os diversos grupos sociais existentes no período. São assim os casos dos fariseus e saduceus, representados nas narrativas de Mateus, por comportamentos indivíduos que podem ser aplicados ao coletivo sendo em alguns casos utilizados outros recursos como hipérboles e ironias (ABADÍA, 2000).

Freyne sugere que o componente histórico fundamental que fez com que a Galileia ganhasse *status* de proeminência, foi sua relação com o Império Romano. A região teria sido palco de desterros e desmandos dos governantes, e sua população expropriada e explorada pela prestação de serviços submetida, consequentemente, a alta carga tributária. “O impacto do reinado de Antipas na vida da Galileia que mais facilmente se deixa documentar são seus projetos de construção — a ornamentação de Séforis e fundação de Tiberíades, à beira do lago, provavelmente no ano 19 d.C” (FREYNE, 1996, p. 122). Tais empreendimentos somados a política exploradora de Roma, fez com que fosse gestado um sentimento de revolta e desprezo dos moradores da região da Galileia em relação ao governo e às instituições ligadas a ele. Como o templo de Jerusalém estava servindo de aparato do estado, a resistência foi inevitável.

Por isso se justifica a construção dos personagens e suas respectivas disputas na Galileia e o confronto final em Jerusalém. Como todo o texto literário, o evangelho de Mateus se insere dentro de uma moldura em que a Galileia seria sua sustentação. Tanto o

início, quanto o final do ministério de Jesus são retratados na Galileia, sendo o templo e Jerusalém, retratados como elementos opressores a favor da morte.

O autor de Mateus se utiliza de vários recursos literários de forma proposital, uma vez que é o criador da composição (ABADÍA, 2000). Seu esforço maior, em relação aos outros autores é reduzir sua participação narrativa como estratégia discursiva para dar proeminência ao protagonista de seu enredo (LIMA, 2014).

Dessa maneira o texto criado é ao mesmo tempo criador de personagens componentes de sua obra. Personagens esses que ultrapassam a pessoa empírica do autor. Já a narração desse enredo tem por objetivo sugerir a reflexão por parte do leitor sobre a relação narrativa-leitor. Numa lógica de reconstrução de uma realidade expressa por formas e recursos linguísticos que buscam desvelar e denunciar uma realidade histórica que, a história oficial tentou ocultar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a abordagem a partir de uma perspectiva literária do evangelho permite com que identifiquemos a intenção do autor e sua proposta de narrativa dos eventos marcantes da vida de Jesus e seu movimento na Galileia. O cenário, os embates a descrição dos momentos de tensão, tudo isso faz parte da composição literária do autor, que se utiliza de alguns dados históricos e acontecimentos significativos para a comunidade galileia dominada para formatar um texto rico em detalhes e com um componente ideológico comprometido com a justiça e contestação do *status quo* romano.

O enredo da trama privilegia perspectiva dos explorados e espoliados pela política romana, tendo na tensão do espaço urbano e sua expansão, a grande contestação. Os embates e conflitos

ideológicos elegem como vilão não somente o império, mas o ambiente citadino, que se viu invadido e aviltado pela política de dominação e expansão. Com isso a leitura pelo prisma literário do evangelho de Mateus, torna-se cada vez mais atraente e instigante, levando sempre o leitor à reflexão sobre os limites do “progresso” e as consequências dos empreendimentos desenfreados para a população trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ABADÍA, J.T.S. *A Bíblia como literatura*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAMACHO, F.; MATEOS, F. *O Evangelho de Mateus*. São Paulo: Edições Paulinas, 1993.
- CARNEIRO, M. S. *Jesus, a Torá e os Nebîim, e o Pleno Cumprimento da Justiça em Mt 5,17-20: Uma análise exegético-teológica*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado), 2008.
- CARTER, W. *O Evangelho de São Mateus: comentário sociopolítico e religioso a partir das margens*. São Paulo: Paulus, 2002.
- CROSSAN, J. D. *O Nascimento do Cristianismo: O que Aconteceu nos Anos que se seguiram à execução de Jesus*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- FREYNE, S. *A Galiléia, Jesus e os evangelhos*. Enfoques literários e investigações históricas. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- KOESTER, H. *Introdução ao Novo Testamento 2*. História, cultura e religião no período helenístico. São Paulo: Paulinas, 2005.
- KÜMMEL, W.G., *Introdução ao Novo Testamento*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- LIMA, A.O. *Acumulai Tesouros no Céu: estudo da linguagem econômica do evangelho de Mateus*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2010.
- LIMA, A.O. *Reações literárias à cultura de reciprocidade do antigo mundo Mediterrâneo: uma leitura da linguagem econômica do evangelho de Mateus*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo (Tese de Doutorado), 2014.

LUZ, Ulrich. *El evangelio según San Mateo*. Vol. I. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2005.

MAZZAROLO, I. *Evangelho de São Mateus*. Ouvistes o que foi dito aos antigos...? Eu, porém, vos digo...! Coisas velhas e coisas novas! Rio de Janeiro: Mazzarolo editor, 2005.

MYERS, C. *O evangelho de São Marcos*. São Paulo: Paulus, 1992.

NOGUEIRA, P. *O que é Apocalipse*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

OVERMAN, J. A. *O Evangelho de Mateus e o Judaísmo Formativo*. O mundo social da comunidade de Mateus. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

SALDARINI, A.J. *A comunidade de Judaico-cristã de Mateus*. São Paulo: Paulinas, 2000.

STEGEMANN, E., W. *História Social do protocristianismo*. Os primórdios no judaísmo e as comunidades de Cristo no mundo mediterrâneo. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

STORNIOLO, I. *Como Ler o Evangelho de Mateus: o caminho da justiça*. São Paulo: Paulus, 2011.

REACENDER O PRAZER PELA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS: UMA QUESTÃO POSSÍVEL

Miranilde Oliveira Neves¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura (Roland Barthes).

A designação de literatura apresentada por Barthes no livro *Aula* demonstra o quão prática e versátil é a Língua Portuguesa e como é possível usufruir do multifacetado poder da linguagem por meio dessa arte. As adversidades da sala de aula, entretanto, às vezes, levam o professor a lamuriar: “grande parte dos estudantes não leem, não estudam, não conhecem um autor da Literatura Brasileira!” As lamentações são muitas e não vou negar que eu também já proferi várias vezes essas frases. Ocorre, no entanto, que em 2017 recebi uma missão em um dos Institutos onde trabalho e essa experiência mudou bastante a imagem formada em minha mente a respeito das indagações antes proferidas.

Este texto não constitui um relato de experiência, mas preciso expor a situação abaixo, para fazê-los compreender que, às vezes, como formadores, não estamos elaborando as perguntas certas quando o assunto é leitura literária.

Era o mês de agosto de 2017 e em uma relação de dez turmas, lá estava uma que transformaria minha visão sobre letramento

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Portugal.

literário e metodologia do ensino de línguas. De repente, podem estar a pensar: nossa, deve ser a turma dos sonhos! A experiência foi totalmente ao contrário. Digamos que era uma turma desafio: “*É sério, professora, preciso lê?*”, “*Professora, sei que estou no Ensino Médio, mas nunca li um livro*”, “*Eu não gosto de lê*”... As declarações negativas e críticas continuaram, mas no meio delas, surgiram duas muito interessantes: “*Posso lê o “Pequeno Príncipe?”*”, “*Eu gosto de Clarice Lispector*”. Esses últimos comentários eram minha tábua de salvação. Pensei: preciso aproveitar esta atividade para modificar a visão dos que não se sentem atraídos pela leitura (no caso, a maior parte da turma) e assim o fiz.

A atividade proposta foi simples e sei que ela até deve ocorrer bastante em muitas escolas tanto de Ensino Médio quanto Fundamental — roda de leitura, mas desde o início, parti de um princípio que funcionou muito bem: os estudantes precisavam se sentir importantes e senhores da situação na tarefa que receberam, então, decidi dá-los autonomia: leiam o livro que desejarem, escolham o autor e no dia da apresentação façam as críticas em qualquer aspecto, tanto positivas quanto negativas e fiquem à vontade sobre a forma como irão apresentar.

Durante o percurso, muitos desejaram declinar, mas convidei os poucos que já tinham contato com alguns autores da literatura a ajudarem e eles fizeram um trabalho primoroso: estenderam as mãos e incentivaram os colegas a não desistirem. Como professora, eu também me dispus a ajudar na biblioteca os que procurassem qualquer contribuição para o bom desempenho da atividade.

A tarefa funcionou muito bem. No dia da apresentação surgiram criações de poemas a partir da leitura de textos de Carlos Drummond de Andrade, análises que eu nunca teria pensado sobre obras de Jostein Gaarden como *Através do espelho* e o *Mundo de Sophia* e o mais inesperado: um clube de leitura proposto pelos estudantes

Por que contei essa experiência e o que eu fazia antes que poderia ter fundamentado melhor a formação literária do alunado em aulas anteriores?

Percebi que era hora de rever minha postura como educadora no que concerne à leitura em sala de aula, pois não conhecer um texto, demanda uma série de fatores que se estendem do econômico ao social e político. Durante os encontros de orientação e colaboração, conversei com um estudante de vinte anos que afirmou nunca ter um exemplar de qualquer livro em casa. Antes, eu estava mais preocupada com nível de leitura, estéticas literárias, contexto histórico, características... Eu estava errada? Não, mas havia me esquecido de algo bem mais importante: o prazer de ler e o ambiente propício ou não para esse fim. Na atividade proposta, eu não esperava análise de literatura internacional nem mesmo composições de poemas elaborados por conta própria do alunado, mas proporcionar liberdade de escolha de textos e ouvir cada estudante trouxe tudo isso.

É essa reflexão a respeito do nosso papel como formadores que será apresentada nesse artigo: reacender o prazer de ler. Mas para que reacenda o gosto pela leitura, algumas questões precisam ser levadas em consideração, como: o que temos a dizer sobre o processo de letramento nas escolas, por que ensinar e aprender literatura e, certamente, que estratégias podem ser implementadas nas aulas de literatura para o desempenho esperado dos estudantes no desenvolvimento sócio crítico em seus mais diversificados aspectos. É este caminho que iremos percorrer a partir de agora.

O QUE DIZER DO LETRAMENTO LITERÁRIO NAS ESCOLAS?

Surgido na segunda década dos anos 80, o processo de letramento tem sido bastante comentado nos últimos anos, possivelmente, bem mais que na época de seu surgimento, pois hoje temos uma visão que alcança os letramentos e multiletramentos, o que tem se tornado um desafio para alguns professores. Nota-se, frequentemente, um envio e recebimento de longas mensagens que não são lidas, porém enviadas e reenviadas. Copiou e colou nunca foram tão utilizados. O plágio jamais foi tão latente. Diante disso, como formadores, temos que nos questionar: na sociedade que em certos momentos, demonstra tanta criatividade com elaboração de memes, por exemplo, o que falta para interpretar e analisar com imparcialidade certos fatos e situações?

O primeiro passo pode estar fincado em um item citado no título deste texto: prazer — um prazer que transforma o leitor, como descreveu Barthes (1987) em sua obra “*O prazer do texto*” ao descrever a fruição sentida por quem lê — uma junção de linguagens, uma nova oportunidade de apresentar os mais diversos sentidos. Pensar e formar novas significações a partir da leitura deve ser o lema de um professor comprometido com as funções de um texto literário. O professor tem a missão de permitir que para o estudante, o texto seja “a ciência das fruições da linguagem” (BARTHES, 1987, p. 10).

A viagem que Barthes nos proporciona constitui plano indicador de sucesso no processo de letramento literário. Ele observa que cada leitor possui o próprio ritmo de leitura e essa é uma das questões a serem notadas pelo professor ao cobrar a apresentação de um trabalho literário, por exemplo. Porém, o que tem sido feito, constantemente, é a observação e punição por uma má interpretação, a ausência de uma explicação, a observação de itens descritivos não destacados na exposição do assunto, dentre

outros itens. Como instigar a busca pela fruição do texto desta forma? Nesse momento, é a hora de instigar o gozo no texto, apresentando o que ele traz em seu bojo que desperte a curiosidade: se há um jogo de linguagem, que jogo é esse? Que mensagens há por trás de certas descrições ou observações? Questões como essas servem para iniciar uma conversa prazerosa sobre um texto literário.

É bem verdade que, nas últimas décadas, há certa preocupação com o letramento nas escolas, mas uma questão fundamental precisa ser considerada: na posição de professor de Língua Portuguesa, como está o nosso desenvolvimento ou hábito de leitura? Mais adiante voltaremos a essa questão, agora é hora de analisar o que alguns dos teóricos sobre letramento têm disponibilizado sobre o tema.

Magda Soares trabalha a ideia de letramento como apropriação da escrita. Para a autora, a partir do momento em que o indivíduo de posse da capacidade de leitura e escrita, é capaz de fazer uso social dessa competência, ele pode ser considerado letrado. Muito interessante no trabalho de Magda Soares é a distinção clara que ela faz entre letramento e alfabetização — dois processos que alguns formadores ainda confundem. A autora discorre de maneira detalhada as diferenças encontradas nos vários dicionários brasileiros e destaca também as disparidades entre o termo aqui e em Portugal, por exemplo. Lá, emprega-se o termo *literacia* para representar esse processo de desenvolvimento social do conhecimento linguístico, enquanto que letramento passa a ser usado especialmente para o que consideramos no Brasil alfabetização. São apenas terminologias sobre as quais não iremos nos debruçar, o que importa nessa reflexão é: como a escola tem desempenhado seu papel quando o assunto é sociedade letrada, estudante letrado?

As observações de Soares (2016) complementam-se com os estudos de Tfouni (2006), pois ambas destacam a importância de se observar que estão imbrincados no letramento “aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo

econômico” (SOARES, 2016, p. 18). Nota-se, com frequência, que durante as aulas de literatura, alguns professores não se atentam para tais aspectos e as consequências são enormes: estudantes desinteressados — pois não é feita a junção dos estudos literários com a realidade e a própria cultura deste, falta de motivação para ler e pesquisar escritores clássicos e contemporâneos e obviamente, um ambiente propício para aumentar o círculo vicioso: não conheço, não leio, não gosto e não sei por que aprender literatura — mentalidade de grande parte dos estudantes. Mas essa realidade pode mudar a partir de uma visão holística que o professor precisa fazer, caso esteja preocupado com a qualidade e a receptividade das aulas de literatura.

As pesquisas de Tfouni (2006) sobre adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada revelou algumas situações que merecem a nossa atenção, como: considerações inadequadas sobre letramento — dizer que letrado é antônimo de iletrado, por exemplo, ou afirmar que um indivíduo não-alfabetizado, não pode ser considerado letrado, são algumas delas. Tfouni afirma que não é certo considerar a ideia de letramento “*grau zero*” e defende que o que temos são “*graus de letramento*” processados em uma sociedade industrializada moderna. É interessante que o professor se atente para esse fato, pois podem ocorrer falhas na avaliação por não se considerar se o estudante está ou não inserido em uma sociedade letrada. O discurso não deve girar em torno, apenas, do fato de ele ser ou não letrado. O ambiente deve fazer parte para que se perceba em quais condições os discursos desses estudantes são produzidos.

A escola tem, portanto, um papel crucial no desenvolvimento literário de seus estudantes e precisa fornecer suporte a estudantes e professores quando o assunto é letramento. É necessário instigar idas voluntárias à biblioteca e não apenas enxergar esse ambiente prazeroso como *parada obrigatória*.

POR QUE ENSINAR LITERATURA?

A resposta para os motivos pelos quais se ensina literatura exige profunda reflexão e ainda é constante a opinião de muitos estudantes, inclusive de Letras, ao afirmarem que “*não se precisa ensinar literatura*”, mas o que estaria por trás dessa resposta? Inicialmente, a formação do professor e, conseqüentemente, a forma como a literatura é apresentada em grande parte das escolas.

Para compreender a necessidade de ensinar e aprender literatura, a primeira medida deve partir dos cursos de formação nas universidades. O estudante precisa entender em que momentos a usará e não apenas firmar-se em teorias, diversas vezes, não compreendidas ou mal explicadas. Umberto Eco nos ajuda a responder essa pergunta quando diz que “a literatura serve para manter, em exercício, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10). Oliveira (2010) corrobora o que afirma Eco ao destacar que a literatura contribui para construir e reconstruir a identidade nacional, o que nos leva a entender que

Ao discutir textos de escritores românticos e modernistas com seus alunos, o professor pode aproveitar para abordar a invenção da nacionalidade brasileira. E isso é extremamente importante, pois vivemos em um período em que muito se problematiza a fragmentação identitária, em que mitos e imagens nacionais construídos e desconstruídos ao longo da história, contribuem para uma questão crucial: o que é ser brasileiro? A literatura contribui para a construção de respostas a essa pergunta (OLIVEIRA, 2010, p. 191).

É lamentável entender que alguns estudantes não percebem a relação entre a construção da nossa história, a fundamentação cultural e a literatura. Porém é compreensível certa aversão ao estudo de textos literários. Para começar, o que muitas escolas fazem? Deixam a literatura à parte, a separaram de Redação e Língua Portuguesa, quando, na verdade, ela constitui também fator de contribuição para ampliar o universo da leitura e da escrita, mas a divisão deixada em muitos Projetos Político Pedagógico de Cursos

já a separa, ou seja, quem não tem o hábito de ler, já vê a literatura como inimiga — *é a disciplina na qual o professor exigirá que eu leia* — pensa o estudante.

Há outra questão fundamental que justifica por que ensinar literatura: ela é constituída por textos, logo, pode despertar a competência comunicativa, do mesmo modo que qualquer outro texto que esteja no âmbito dos considerados não literários. Ler mais possibilita a ampliação da visão de mundo e auxilia na interpretação de muitos fenômenos.

É inegável que a literatura também constitui forte arma para que o professor desperte a criticidade dos estudantes. Compreender as sinuosidades das entrelinhas, os pormenores, fazer associações, relacionar ao cotidiano, dentre outras questões são algumas que justificam por que insistir em nosso papel como formadores em uma sociedade que a cada dia abdica da própria opinião, para seguir a opinião de terceiros. Por esses e outros motivos, defende-se um ensino de literatura prazeroso na escola, mas este só será possível com o apoio de professores comprometidos com o ato de ler.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Ler certamente constitui um fator determinante quando o assunto é ter autonomia para lutar em favor de direitos muitas vezes negados àqueles que por eles não batalham pelo fato de desconhecerem ou mesmo não se sentirem capazes de elevar a sua voz na busca por respostas que satisfaçam suas expectativas em meio a tanta desigualdade social e cultural no mundo em que vivemos.

A leitura é promotora da cultura, da autonomia, o que faz com que muitos autores cheguem a considerá-la a atividade mais importante a ser desenvolvida na escola, como afirma Cagliari (1999) um fervoroso defensor do prazer de ler e que sempre deu

destaque em suas obras à importância da leitura no processo de alfabetização da criança.

Um cidadão completo é aquele que ler, conhece e argumenta. Esse sujeito se completará no momento em que ele conhecer também a literatura da sua região, do lugar onde vive. É este, dentre outros fatores que fazem com que muitos escritores defendam a presença da literatura nas escolas, como destaca Lajolo (2010, p. 106) quando diz que

...a leitura literária também é fundamental.

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

É necessário cumprir o que afirma a LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira — quando esta ressalta a importância de permitir que os educandos conheçam e lutem por seus direitos. A esse respeito Lajolo (2010, p. 6) já afirmava que “sem competência de leitura, certos graus de cidadania são hoje inatingíveis”.

É preciso que o professor auxilie os estudantes a superarem cada dificuldade. “Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando” (LAJOLO, 2010, p. 106).

Portanto, percebe-se que não basta ler, é preciso refletir sobre o próprio processo de criação e saber dizer o que foi lido, ou seja, é fundamental que se compreenda o que está nas linhas e nas entrelinhas. Além disso, para que o processo de interpretação seja eficaz, é preciso fazer uso de estratégias, como as estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais, por sua vez, permitem ao leitor influenciar e controlar conscientemente a ação de leitura. Segundo Kleiman (2001) tais estratégias são capazes de permitir ao leitor uma autoavaliação constante durante o ato de ler, pois

se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema (KLEIMAN, 2001, p. 50).

Percebe-se, nesse contexto, o quanto é importante aplicar as estratégias metacognitivas no trabalho de leitura, porque a partir delas é possível se ter um leitor capaz de refletir sobre o próprio conhecimento.

É, portanto, através das estratégias metacognitivas que o leitor, quando no papel de produtor textual, irá aperfeiçoar seu texto, pois no momento em que este lê, releu, escreve e reescreve, automaticamente ele estará produzindo um texto com mais qualidade e o principal: um texto que consegue comunicar.

Reconstruir, no primeiro momento, pode não ser uma tarefa bem aceita, porém o leitor, no decorrer dos dias, entenderá que é esta uma tarefa necessária.

Nota-se assim, que é importante se verificar que a linguagem, como elemento fundamental no processo de comunicação e dotada de poder, proporciona aos indivíduos que dela fazem uso, a capacidade de argumentar com segurança e assim, dominar situações-problema que surgem no dia a dia.

REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LITERATURA

Costuma-se dizer que literatura é uma arte, na verdade, o conceito da palavra afirma isso. A questão que se coloca em xeque aqui, entretanto, é: ensiná-la ou instigá-la na escola também seria? Essa é uma reflexão necessária a qualquer professor da área e por que não dizer de outras áreas também? Sim, porque há disciplinas que dialogam e complementam as discussões literárias, como a

Filosofia, Sociologia, História, Arte, dentre outras que corroboram essa afirmação.

No panorama educacional brasileiro, no qual há livros faltando nas bibliotecas, professores desmotivados e a prioridade no acesso à internet mais para a distração e o lazer, há alguma saída para capturar a atenção do estudante? Indubitavelmente, sim. Nenhuma dessas afirmações é capaz de prejudicar o trabalho de incentivo à leitura, se o professor se munir de estratégias e mais que isso: sensibilizar o estudante sobre as viagens e associações fantásticas que o mundo literário pode ofertar.

Um dos grandes incentivadores dessas viagens é Barthes (2009) quando ressalta a importância de compreender a essência de uma obra. A sua decisão em descrever a literatura como a prática promotora da escrita, nos permite entender que se há um texto, há literatura — o “aflorar da língua” como ele bem explica.

Cosson (2016) em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* dedica um capítulo especial às práticas para o ensino da literatura. O autor nos apresenta duas opções de trabalho, as quais classifica como sequência básica e sequência expandida. Na sequência básica ele expõe quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Os passos apresentados por Cosson conseguem promover um trabalho com maior qualidade, uma vez que parte de um princípio: a reflexão sobre o texto. Promover a motivação desperta no estudante o desejo de conhecer a obra a ser estudada ou lida. Fazer uma leitura introdutória, o deixando curioso para saber o que se segue na obra também é um passo satisfatório no trabalho com leituras e quando a obra se torna conhecida pelo estudante e este a interpreta com intrepidez, esse é o momento que todo professor espera, é a sensação de missão cumprida, pois este é o momento em que tudo se externaliza.

A sequência expandida vai bem além da básica, pois contém os mesmos itens: motivação, introdução, leitura e interpretação, porém de forma mais aprofundada. Nessa fase, há a preocupação em inserir vários níveis de interpretação, ou seja, não se considera suficiente fazer apenas uma simples interpretação, mas sim, verificar os variados contextos que são encontrados no decorrer do texto nessa primeira interpretação, como: a contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Estudar um texto literário, sob esse foco, se torna mais interessante para o alunado, pois ele consegue relacionar de forma efetiva com o próprio cotidiano em que vive.

Cosson propõe ainda uma segunda interpretação e nela destaca a expansão — oportunidade de relacionar a obra lida com outra. É este um momento de estabelecer de maneira efetiva a intertextualidade.

As propostas de Cosson são apenas algumas das muitas encontradas em livros de leitura e literatura, o que precisamos é sintonizá-las e aplicá-las em sala de aula. Não está apenas nas mãos do professor a missão de tornar a leitura um prazer, a família tem esse papel também, mas enquanto houver iniciativas que nos permitam aplicar com desenvoltura, nosso papel de formadores, precisamos cumprir essa missão.

A formação sempre se mostrará desafiadora, pois como afirma LERNER (2002) o papel do professor é

[...] formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. [...] O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como copistas que reproduzem — sem um propósito próprio — o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade — também estranha — se reduz à avaliação por parte do professor. [...] O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um

objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino [...] chegar a leitores e produtores de textos competentes e autônomos (LERNER, 2002, p. 27-29).

Lerner corrobora o desafio de trabalhar o hábito de leitura e escrita na escola. Essa é a nossa realidade e mais uma vez repito: a nossa missão. Sim, missão, pois somos uma espécie de missionários do saber e precisamos manter viva a chama do hábito de ler, escrever e interpretar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros nos permitem conhecer, descobrir, tomar posse de conhecimentos que serão úteis por toda a vida, seja ela secular ou acadêmica. Esta era a reflexão que se pretendia despertar neste texto.

Para chegar ao prazer, às vezes, é necessário percorrer um sinuoso caminho — mas um caminho que forma e transforma, que desperta e dá autonomia.

Nunca será tarde para o professor melhorar suas técnicas em sala de aula, vencer a guerra travada entre atenção do alunado e atração dos celulares (e felizes são aqueles que o utilizam como atrativos em suas aulas). É preciso ter determinação e ação, pois a leitura e a escrita são atividades sociais cada vez mais necessárias, entretanto, muitos cidadãos brasileiros não compreendem que a leitura e a escrita trazem liberdade, pois nem sempre a escola deixa isso às claras, devido ao fato de, algumas vezes, não valorizar a realidade do estudante.

Ler, interpretar e produzir podem ir além das nossas expectativas, pode nos despertar para outras realidades.

Isabel Solé tinha absoluta razão ao afirmar que a leitura é responsável por toda a totalidade da linguagem humana, pois “o falar, o ouvir, o senti” são atividades que precisamos executar todos

os dias e todas estão interligadas ao ato de conhecer melhor o ambiente em que se vive, o que só será possível por meio de leituras, sejam feitas na escola secular ou na escola da vida (SOLÉ, 1998, p. 25).

O prazer de ler pode surgir de diversas formas, uma delas aprendi que é a liberdade — ser livre para escolher, para pensar, argumentar e contra-argumentar — faz diferença em qualquer contexto, desde que sejam dadas as armas para guerrear corretamente contra os momentos de deslizos, fragilidades e infortúnios que as forças contrárias à prática do hábito tentam impor. Na literatura é possível se descobrir e redescobrir, por isso tantos fazem analogia à viagem quando se referem aos momentos prazerosos que ela traz.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2009.
- CAGLIARI, C. L. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2004.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- ECO, U. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: Teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2010.
- LERNER, D. Tradução Ernani Rosa. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de Português precisa saber – a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

UM OLHAR EMERGENTE SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO NA COMPLEXIDADE

Mônica de Queiroz Valente da Silva¹

O mundo do homem é o mundo do sentido. Tolera a ambiguidade, a
contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido.

(Octavio Paz)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática social da leitura tem se redimensionado, especialmente a partir da presença das novas tecnologias, as quais possibilitaram às pessoas terem acesso a uma gama de informação que tem requerido delas sua interação de maneira crítica e criativa diante das situações comunicativas às quais se submetem. Isso vem requerendo dos indivíduos o domínio de habilidades de leitura que os tornem partícipes nesta sociedade globalizada. Nesse contexto, a escola tem sido instada a adotar perspectivas teóricas e metodológicas que possam dialogar com as demandas oriundas das relações que emergem nas diferentes esferas sociais.

Ao observamos que o texto literário é uma manifestação artística presente em situações comunicativas diversificadas, é possível constatar que a escola não contempla uma pedagogização adequada da Literatura, especialmente no que diz respeito ao gênero poético, tido como de difícil leitura e interpretação pelos jovens leitores, frequentadores da escola, sobretudo na etapa do Ensino Médio. A tradição historiográfica no ensino de Literatura tem

¹ Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Educação Básica pelo Colégio Pedro II e pesquisadora do grupo LITESCOOLA, da mesma instituição. Especialista em Literatura Infante-Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. monicavalenteprof@gmail.com.

facultado a esses jovens alunos um modelo de letramento literário que preconiza protocolos de leitura hegemônicos e, portanto, excludentes.

Por tudo isso, a problematização acerca do tema do letramento literário proporciona uma reflexão interessante a respeito do processo de escolarização da Literatura, permitindo que repensemos o estudo da poesia no paradigma educacional vigente, ao considerarmos a potencial contribuição da arte literária na formação humana, já que a tradição cartesiano-newtoniana de produção do conhecimento tem demonstrado que o atual processo de ensino e aprendizagem não está conseguindo promover uma aprendizagem significativa frente aos desafios humanos atuais, que se agravam mediante a complexidade das questões éticas e ambientais. Essas questões têm gerado profundas incertezas quanto ao destino da humanidade, em face das conjunturas social, econômica e política em torno das quais se organizam as relações de poder.

A partir dessas questões, a ideia deste trabalho é destacar algumas observações geradas ao longo de uma pesquisa qualitativa desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Pela natureza dessa investigação, produzimos um material didático com a finalidade de contribuirmos ao ensino de Literatura na etapa do Ensino Médio, a partir do estudo da poesia junto a alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública do Rio de Janeiro ². A proposta se desenvolveu tanto em função da dificuldade em corresponder às orientações de um currículo oficial pautado por uma concepção historiográfica, quanto pela inexistência de material

² Esse trabalho intitula-se “Caderno de Atividades Didático-Pedagógicas para o Estudo de Poesia no Ensino Médio – Sensibilização e Leitura” e está disponível em Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/produtos-educacionais>.

didático-pedagógico significativo para a promoção do letramento literário dos alunos.

Entendemos que poesia e poema são instâncias criativas e expressivas do ser humano (PAZ, 1982), que é educado pela afetividade, conforme preconiza Morin (2000a) e que ambos — poesia e poema — não podem ser dimensionados a partir de uma lógica que aprisione o seu caráter plurissignificativo. Por isso, o estudo da poesia precisa contemplar a imbricação significativa presente na relação entre ser humano, mundo e linguagem e essa tríade perpassa por aspectos que remontam às condições histórico-culturais que os fundamentam.

Dessa maneira, embora toda a investigação contemple questões pontuais relacionadas à questões como as dos documentos oficiais que fornecem diretrizes ao ensino de Literatura tanto regionalmente quanto nacionalmente, optamos por destacar, neste trabalho, apenas algumas reflexões teóricas que fundamentaram aquela investigação, oferecendo um olhar sobre a questão emergente que é a do letramento literário na Educação Básica. Com isso, ao nos determos no estudo da poesia, procuramos resgatar a especificidade da linguagem literária, no sentido de dar voz às subjetividades presentes no cotidiano do espaço escolar, de modo que auxiliássemos na compreensão do gênero humano, nestes tempos de profundas transformações, situando algumas contribuições significativas, como as de Pietrani (2016), Cosson (2014a), Moriconi (2002) e Paz (1982), por exemplo.

Esperamos contribuir com uma perspectiva teórica para o ensino de Literatura, a qual se inspira nas contribuições do letramento literário (ZAPPONE, 2008) e do pensamento complexo (MORIN, 2000a; 2000b; 2000c; 2003), ratificando a relevância dos estudos literários na escola. Para tanto, destacamos dois pressupostos fundamentais. O primeiro refere-se à potencial humanizador da Literatura na formação dos jovens; o segundo refere-se ao fato de que a Literatura se constitui como um direito

inalienável do ser humano. Ambos os pressupostos, defendidos por Candido (1995), inspiraram a pesquisa, norteando os sentidos de nossa prática docente.

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A difusão da poesia e dos gêneros em prosa imprimiram ao conceito de Literatura a ideia de que essa se organiza segundo um conjunto específico de produções que observam uma temática e retórica próprias, as quais necessitam ser compreendidas à luz de certas funções que passam a contribuir para ampliar os sentidos dos textos em questão, com vistas a que o fenômeno literário constitua-se como um conhecimento organizado.

Esse conhecimento que é o literário perpassa pela questão da educação literária, termo relativamente ainda em construção. Contudo, parece aceitável compreendê-lo como sendo relacionado à apuração de certas habilidades no leitor, de modo que esse venha tanto a efetuar uma leitura crítica quanto compartilhar um determinado patrimônio literário, seja nacional ou internacional (SOUZA; GIROTTI; SILVA, 2012). Ao nos determos nessa questão, observamos a sua relação com o processo de escolarização da Literatura, já que entendemos que esses movimentos de apropriação do literário, pela/na escola, afetam o processo de aprendizagem, assumido aqui no mesmo sentido que em Vygotsky (1991)³.

³ A teoria da aprendizagem de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) consiste na ideia de que ensino e aprendizagem decorrem da interação entre os indivíduos de maneira que tal interação constitua-se como uma experiência social geradora de um conhecimento que é mediado, basicamente, pela linguagem – falada e escrita. O trabalho docente, nessa abordagem, é o de mediar o processo de ensino-aprendizagem que se efetiva a partir da compreensão da zona de desenvolvimento

Os estudos literários contemporâneos têm dedicado relevância ao tema da educação literária que, de maneira geral, tende a manifestar uma preocupação da sociedade com a formação humana, uma vez que a Literatura apresenta potencial para promovê-la, de maneira que tal formação dialogue com as emergências e urgências desses novos tempos, marcados pela presença significativa e irrevogável das mais recentes tecnologias de comunicação e informação. A relação entre Literatura e escola, portanto, torna-se especialmente significativa nestes tempos de transição paradigmática, em que se requer que os indivíduos dominem diferentes protocolos de leitura, interagindo de maneira crítica e criativa acerca das situações propostas pelo real vivido. Dessa maneira, à escola cabe desenvolver estratégias que permitam que o aluno lide com os desafios dessa sociedade globalizada. Para Cosson (2014a), por exemplo,

[...] ser leitor de Literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2014, p. 120).

Essa especificidade do aprendizado da leitura literária, na escola, segundo a atual configuração histórico-econômica, pode ser mais bem compreendida da seguinte maneira:

Nunca tanto quanto hoje à escola brasileira, e nela a prática/ensino de leitura também literária, cumpre o objetivo criativo de reconstruir o novo sobre os escombros cibernéticos de uma relação pedagógica professor-aluno rotineiramente desgastada. Relação em que o aluno não ouve a mensagem do professor, não acredita em sua versão de humanidade, de poesia, de vida; em que o aluno sai de uma aula sobre leitura de textos líricos nacionais e se

proximal (ZDP), a fim de se elaborarem estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem intelectual do aluno, a partir de fatores sociais e culturais.

porta como um porta-estandarte multifacetado de modas e trejeitos culturais pretensamente globalizados (TINOCO et al, 2013, p. 136).

A leitura literária na escola, como se vê, necessita contemplar determinados aspectos que perpassam, por exemplo, pela própria formação docente e que deem conta das vivências de aprendizagem literária não apenas do aluno, mas também do professor, de maneira a que, de alguma forma, o prazer do ato de ler possa ser valorizado, como aponta Leahy-Dios (2013). Isso nos remete também ao processo de escolarização da Literatura, que compreende uma trajetória baseada no estabelecimento de documentos os quais ratificaram uma certa concepção de Literatura e de ensino de Literatura que serviram a propósitos determinados, em função do estabelecimento de projetos ideológicos que mobilizaram a sociedade de cada época e implementaram diferentes ações de fomento à leitura e à escrita. Como exemplo disso, podemos mencionar o caso dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que extinguiram a Literatura enquanto um componente específico da grade curricular.

Percebemos, dessa maneira, como a aprendizagem literária no Brasil está intrinsecamente relacionada ao trinômio história da leitura-história da Literatura-história da educação — que trataremos logo adiante. Isto porque uma série de eventos históricos tornou-se significativos para legitimar uma concepção de leitura e de Literatura que consolidou um determinado modelo de letramento literário na escola. Exemplo disso foi a publicação de *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga e da primeira revista, na Bahia, a *Variedades em Literatura*, além da fundação da Biblioteca Nacional do Rio, em 1810. Até então, sob os auspícios da corte, toda Literatura produzida em nosso país era tida como portuguesa, uma vez que a corte assim o determinava, garantindo dessa forma o domínio político-ideológico da colônia. Nesses tempos, a produção da imprensa era controlada por Portugal e, os textos produzidos também lá, representavam o discurso dominante da coroa portuguesa e impediam que a colônia se manifestasse (LOIS, 2010).

A respeito dessa questão do cruzamento entre história da leitura, história da Literatura e história da educação, no Brasil, é oportuno revisitarmos Candido (2004), a fim de que possamos compreender os meandros da formação da Literatura brasileira, a qual decorreu do que o autor denomina como um “duplo movimento”:

De um lado a visão da nova realidade que se oferecia e devia ser transformada em “temas” diferentes dos que nutriam a Literatura da Metrópole. Do outro lado, a necessidade de usar de maneira por vezes diferente as “formas”, adaptando os gêneros às necessidades de expressão dos sentimentos e da realidade local. Tudo isso era regido por uma espécie de imperativo: exprimir o novo sem abandonar o velho, ou seja, manifestar a singularidade do Novo Mundo sem perder contacto inspirador com as matrizes do Ocidente (p. 14-15).

A institucionalização do ensino de Literatura na escola, pelo exposto, desenvolve-se a partir das relações de poder que emergem de diferentes — mas interdependentes — conjunturas, como a política e a econômica. Assim, vemos que a aprendizagem de leitura literária funde-se no mesmo campo da aprendizagem da leitura, levando-nos a refletir sobre o papel do ensino de Literatura na escola em face de tais conjunturas e a relação entre o currículo oficial e as tendências atuais na educação, dentre outras questões.

Por tudo isso, torna-se pertinente corroborarmos a noção de Literatura, segundo uma perspectiva culturalista, a qual pode apontar para uma possibilidade de compreensão acerca dos estudos literários, considerando a interpenetração entre educação e cultura. Para tanto, partimos da ideia de que a Literatura é linguagem que se manifesta como resultante das interações sociais. Dessa maneira, Sousa (2013) afirma que

O conceito de Literatura na perspectiva culturalista, considerando as contribuições recentes dos estudos da linguagem, como é o caso dos multiletramentos, apropria-se dos hibridismos, mestiçagens e fronteiras que a experiência estético-literária fomenta na contemporaneidade, principalmente, em relação às práticas culturais dos jovens, que, num processo cada vez mais dinâmico, incorpora

as possibilidades discursivas das novas tecnologias da informação e da comunicação (p. 57).

A partir disso, verificamos que também Abreu (2004) contribui ao nosso olhar acerca do conceito de Literatura pelo viés culturalista, por propôr que repensemos esse conceito a partir da observação de certas categorias, como a literariedade, o texto literário e a qualidade estética. A problematização dessas categorias⁴ apontou para o fato de que o conceito de Literatura sofreu um processo de naturalização pela escola, a qual difundiu a ideia de que é possível definir o que seja Literatura, ao se desconsiderar que tal conceito é, sobretudo, de natureza histórico-cultural. Assim,

Apresenta-se a *Literatura* como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido Literatura, como se ela fosse própria ao ser humano. Um médico não precisa discutir o que é um fígado ou o que é um coração — pois eles têm existência física no mundo concreto. Nós temos que discutir o que é Literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.

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 à 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, 2004, p. 41).

Explorando aquelas categorias, a autora perpassa a questão do poema de tradição oral decantado pelos poetas nordestinos, para afirmar que “por trás da definição de *Literatura* está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar *alguns* textos, escritos

⁴ A autora assumiu como recorte do seu trabalho algumas questões propostas em vestibulares que versavam sobre definição de Literatura.

por *alguns* autores do conjunto de textos em circulação” (ABREU, 2004, p. 39), o que gerará a ideia de “Grande Literatura” ou de “Alta Literatura” ou de “Literatura Erudita” (ABREU, 2004, p. 40).

A desnaturalização do conceito de Literatura, como indica Abreu (2004), enfatizamos a emergência dos estudos para uma educação literária, considerando, como em Sousa (2013), que é possível que empreendamos um percurso diferenciado do atual para a formação de leitores, a partir do trabalho didático-pedagógico realizado na instituição escolar, apoiando-nos numa concepção de Literatura que compreenda e assuma a dimensão histórico-cultural desse conceito na abordagem do ensino. Nesse caso, a assunção da educação literária pode ultrapassar o sentido limitado pelo processo de escolarização da Literatura e convergir para a consolidação de uma comunidade de leitores, como apontado por Sousa (2013) e, sobretudo, defendido por Cosson (2014a).

POR UMA CONCEITUAÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

A fim de promovermos um encaminhamento teórico-metodológico de acordo com a transição paradigmática educacional vigente é necessário resgatar a ideia de que a Literatura é uma arte que possui a sua especificidade. Atualmente, diante da constatação de que a leitura efetiva-se como prática social cada vez mais intensa, sobretudo pela prerrogativa de inserção dos diferentes indivíduos na sociedade, os estudos sobre o campo literário têm sido ampliados.

A inserção dos indivíduos na sociedade se faz tanto pelo exercício no campo profissional tanto quanto no pessoal, por meio da convivência que estabelecem cotidianamente. Esse contexto explicita a ideia de que a requisição da leitura como habilidade a ser plenamente desenvolvida por esses indivíduos reforça a concepção de que novamente, em distintos momentos da História, à escola cabe o papel de desempenhar sua função formadora de mentes e de

almas, consoante os anseios e as expectativas da sociedade que recaem sobre ela. Por isso entendemos que, se sobre a escola recai a concepção de formação humana (pessoal e profissional), é importante nos aprofundarmos na questão do letramento literário, pois podem gerar contribuições que ressignifiquem o campo das práticas de leitura literária na escola, ou seja, favorecendo uma pedagogização da Literatura que reconsidere a ideia de que a Literatura é um bem inalienável, constituindo-se como direito do aluno (CANDIDO, 1995).

Assim, verificamos que o letramento literário é um termo relativamente novo, que se desenvolveu a partir das contribuições da Linguística sobre letramento. O letramento literário, contudo, refere-se, de maneira ampla, às práticas de leitura literária efetivadas em sociedade. Os modos de ler essa leitura, pulverizados entre todas as modalidades da Educação Básica, têm apontado para a ausência de certa maneira de lidar com esse objeto de conhecimento que é a Literatura e o seu ensino, fato que parece se relacionar com uma proposta de discussão teórica relevante ainda exígua acerca daquilo que compõe o fenômeno literário.

Uma perspectiva que pode contribuir com tal proposta é a que aborda a questão das relações de poder na constituição de modelos de letramento literário, a partir da observação da relação das práticas de uso da linguagem literária nas esferas da vida social e da escola, como proposto em Zappone (2008). Para a autora, a operacionalização dos conceitos de modelos de letramento é fundamentalmente importante, porque

[...] a compreensão acerca de tais modelos de letramento literário explicitam a relação entre aquelas esferas, e podem [fazê-las] convergir para a formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maiores (p. 54).

O ensino de Literatura, por isso, compreende uma dada concepção de leitura e de Literatura que se manifesta na escola, sobretudo, pela presença de um currículo que, tradicionalmente,

caracteriza-se por inscrever e ratificar práticas hegemônicas relativas à produção de conhecimento. A disciplinarização da Literatura, tal como tem ocorrido nas escolas públicas, tem oferecido algumas contradições. Possivelmente, a mais significativa — e que pontua esta pesquisa — seja a que se relaciona com a função humanizadora da Literatura e a função social da escola e que pode ser mais bem compreendida à luz dos modelos de letramento propostos em Zappone (2008) já que, como atestam Moreira et al. (2006), o currículo não é neutro e reflete a organização social que tende a representar. Sobre isso, esses autores afirmam que o currículo escolar tem desprezado as profundas transformações pelas quais passa a sociedade, sobretudo as de natureza social e econômica, que interferem no processo de aprendizagem e que ensejam por projetos educacionais e curriculares em que a participação da “cultura popular” seja central na vida dos jovens, revisando-se as formas de conhecimento e de linguagem presentes na sociedade contemporânea (MOREIRA et al., 2006, p. 20-33).

Essa ideia acerca da neutralidade do currículo corrobora ao estudo por permitir que enfatizemos a importância a relação entre educação e sociedade. Embora seja um termo ainda em construção, é fundamental considerar o conceito de letramento literário, a fim de que estabeleçamos um percurso teórico e metodológico para o ensino de Literatura na Educação Básica. Portanto, a operacionalização dos modelos de letramento literário, segundo Zappone (2008), estabelece que o letramento literário possa ser entendido “como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 54). Além disso, o letramento literário apresenta dois modelos distintos: o autônomo e o ideológico.

Zappone (2008) descreve que o modelo de letramento autônomo se caracteriza por privilegiar uma prática de escrita definida previamente, cujo sentido prende-se ao texto e é

independente dos contextos de produção e de recepção. As atividades de leitura literária passam a ser representadas, dessa forma, por meras ações de decodificação textual, uma vez que nesse modelo enfatiza-se o texto escrito, considerando-o “uma forma autônoma”, uma vez que

[...] a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, e cujos significados independem de seu contexto de produção, já que o funcionamento lógico da escrita, o modo como as palavras se articulam são considerados aspectos suficientes para que as pessoas interpretem o escrito (p. 51).

As possibilidades de identificação do objeto literário propostas no conceito mais corrente e atual de literariedade, como a ressignificação da leitura pelo leitor, por exemplo, não são contempladas por este modelo de letramento. Para Zappone (2008), nesse sentido a escola reforça o modelo de letramento autônomo ao enfatizar a padronização dos modos de produção escrita, sobretudo em detrimento da oralidade.

Neste modelo, em que se parte da ideia de que o texto escrito é suficiente para promover a leitura e a compreensão, alijam-se do processo de leitura os elementos como o contexto de produção e a interpretação — tal qual destaca Cosson (2014a). Tais elementos permitem que as inferências possam ser produzidas na relação com o real vivido pelo leitor através da experiência estética, o que contribui ao letramento literário. Inclusive, Cosson (2014a) afirma que a leitura literária transcende à página impressa, constituindo-se entre a dimensão da aprendizagem da leitura propriamente dita e de seu efetivo exercício, através de práticas sociais que são mediadas e transformadas pelas relações humanas.

O outro modelo de letramento literário apontado por Zappone (2008) é o ideológico, que compreende que a produção de sentidos fundamenta o processo de leitura e compreensão dos diferentes textos produzidos. Se para o modelo autônomo os significados dos textos são utilizados para destacar a “mera função do modo de organização interna que os textos possuem” (ZAPPONE, 2008, p.

52), no modelo ideológico as práticas de letramento são vistas como resultado “da cultura e das estruturas de poder de uma sociedade onde o indivíduo se situa” (ZAPPONE, 2008, p. 52). Segundo a autora,

[...] os sentidos de um texto não estão “grudados” em sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e de outros elementos de textualidade, mas dependem dos contextos e das instituições em que a escrita é adquirida e praticada. Portanto, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder (ZAPPONE, 2008, p. 52).

A partir da operacionalização dos modelos de letramento propostos pela autora é possível pensarmos no ensino de Literatura segundo a articulação de estratégias que mobilizem a compreensão acerca da especificidade desse conhecimento que é o literário e da proposição de práticas de letramento literário menos hegemônicas na escola, entendendo que os estudos literários possuem uma especificidade que comporta alguns aspectos de natureza teórica. Assim, quanto ao papel da escola nesse contexto, é fundamental que ela assuma e promova o letramento literário do aluno considerando algumas proposições, como a que se refere à questão acerca do aspecto ficcional da arte literária como elemento identitário dessa arte.

A ficcionalidade é a principal característica da escrita tida como literária e ela se manifesta em diversos textos que circulam fora do âmbito da escola, uma vez que tais textos se constituem como gêneros de um discurso. A escola precisa considerar utilizar mais frequentemente esse repositório de textos que se encontram propagados em diferentes suportes, por meio de uma didatização adequada da Literatura, já que sendo um fenômeno situado historicamente, o letramento literário está imbricado na relação entre as esferas da escola e da sociedade, consubstanciando-se como uma prática social que decorre em função de contextos e objetivos específicos e que fomenta o “prazer, o conhecimento, a aquisição de um status de leitor diante de um grupo, já que a leitura constitui,

para algumas classes sociais, um critério de distinção cultural, evasão etc.” (ZAPPONE, 2008, p. 53).

As contribuições de Zappone (2008) apontam para a necessidade de superação da visão hegemônica ratificada pelo modelo de letramento autônomo, presente na concepção de Literatura ainda articulada no currículo escolar, e que legitima práticas de letramento literário que desvalorizam a produção gerada fora da escola naturalizando, com isso, formas de letramento mais dominantes e influentes, “padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder” (ZAPPONE, 2008, p. 53), dissonantes da experiência vivenciada pelos alunos no cotidiano e que precisam ser contempladas na promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, ao resgatarmos a função social da arte literária, a partir do entendimento da noção de letramento literário, conforme defendemos até aqui, reconhecemos que a Literatura traduz-se como um tipo de conhecimento que pode transformar o ser humano — porque revela mais sobre ele próprio —, como nos alerta Candido (1995). Isso nos permite atualizar os estudos literários, a fim de que oportunizemos uma pedagogização da Literatura de acordo com a transição paradigmática vigente, que tem requerido uma superação do pensamento linear pelo pensamento complexo na educação, de modo a mobilizarmos o conhecimento em favor de uma maior compreensão do gênero humano.

POR UMA LÓGICA DA RACIONALIDADE E NÃO DA RACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As contribuições de Morin (2000a; 2000b; 2000c; 2003) à educação fundamentam-se em suas ideias acerca do pensamento complexo — em oposição ao pensamento simplificador ou disjuntivo, próprio da tradição newtoniana-cartesiana, a qual apresenta uma visão mecanicista e reducionista do conhecimento. O

pensamento complexo compreende uma forma de pensar segundo certos princípios baseados numa lógica que difere daquela pela qual a ciência tradicional tem se balisado: a lógica da racionalidade. Para Morin (2000c), o pensamento complexo

parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias (MORIN, 2000c, p. 387).

Na ciência tradicional, enfatizam-se os procedimentos científicos nos quais prevalece o estudo das singularidades (ou casos isolados) para compreensão dos fenômenos, formulando-se assim uma teoria de caráter universal e que reforça uma lógica excludente, que não contempla muitas relações de causa e de consequência, por exemplo. Mediante os desafios da contemporaneidade, a lógica da ciência tradicional — a da racionalização — torna-se insuficiente para abordar a realidade, pois não leva em conta alguns princípios que hoje precisam ser especulados, especialmente no campo da educação.

A perspectiva da complexidade, dessa forma, aplicada à educação e aos educadores, oportuniza a geração de posturas que, superando a lógica da racionalização na produção do conhecimento (MORIN, 2003), permite repensarmos o ato de educar, manifestado especialmente nas relações que emergem entre o ensino, o currículo, a disciplinarização dos saberes e a avaliação. Tendo em vista que o ensino de Literatura, sustentando-se numa concepção historiográfica, tem ratificado o modelo de letramento autônomo em nossas escolas, é urgente que, à luz das contribuições de Morin (2000a; 2000b; 2003), possamos contemplar certos princípios que possam oportunizar metodologias educacionais que tornem a aprendizagem e, especialmente a aprendizagem literária, significativa, compreendendo a complexidade das relações estabelecidas entre múltiplos aspectos que concorrem à formação humana. Para Morin (2000a),

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade [...] A educação deve promover a 'inteligência geral' apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (MORIN, 2000a, p. 38-39).

Uma mudança paradigmática no campo da educação é complexa, portanto, e decorrente das relações entre os aspectos citados acima. Vale, portanto, considerarmos a noção de paradigma conforme defendido em Behrens (1999): “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (BEHRENS, 1999, p. 385). É possível que afirmemos, por isso, que o processo educativo escolar, sendo um processo histórico-cultural, sofre a interferência das conquistas que a ciência realiza, seja pela consolidação de paradigmas conservadores ou de paradigmas inovadores. Contudo, Behrens (1999) nos alerta sobre o seguinte:

O fato é que estes paradigmas [conservadores e inovadores] não se sucedem linearmente, nem têm uma demarcação de tempo para começar ou terminar, mas vão sendo construídos cotidianamente e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade.

Na educação, o que se tem observado é um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo. As transformações aceleradas e contundentes, em especial no final do século 20, fazem pensar sobre o trato pedagógico que as universidades vêm oferecendo aos estudantes, e as exigências que a sociedade vem fazendo para a comunidade em geral (p. 385).

Dessa maneira, é oportuno compartilharmos alguns dos princípios do pensamento complexo de Morin (2000a) que podem propor um encaminhamento teórico e metodológico para o ensino de Literatura. Eles são importantes, porque apontam para possibilidades

de lidarmos com as questões que emergem das interações produzidas durante o processo de ensino-aprendizagem na escola.

O primeiro princípio é o que diz respeito à compreensão das cegueiras do conhecimento. Morin (2000a) afirma que a razão operada pela lógica da racionalização impede que se percebam os erros, uma vez que o conhecimento é uma recomposição dos indícios que os sentidos captam da realidade. Para ele, conhecer demanda o risco de errar e de se iludir. O segundo princípio é o do conhecimento pertinente, que precisa ser contextualizado para produzir sentido. Na escola, a transdisciplinaridade pode propiciar o surgimento e a articulação dos saberes entre as disciplinas, uma vez que promove a integração das partes. Um determinado tema trabalhado em uma disciplina pode e deve ser apropriado por outras, ampliando a percepção do aluno acerca do mesmo e permitindo que ele integre todos os saberes produzidos até então, de maneira não mais fragmentária e fragmentada, a fim de melhorar sua compreensão sobre a realidade trabalhada.

Morin (2000a) também apresenta outros dois princípios importantes que são o ensinar sobre a condição humana e ensinar sobre a identidade terrena, que nos leva à percepção de estamos ligados, como seres humanos, por um mesmo destino planetário. Embora a lógica da separabilidade (ou disjunção) tenha promovido a consciência de nacionalidade, os seres humanos precisam ser “religados” a partir da consciência da condição humana, ameaçada por problemas — como a questão da sustentabilidade — que são comuns a todos e dizem respeito à vida e à morte. Para Morin (2000a),

O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade original. É super e hipervivente: desenvolveu de modo surpreendente as potencialidades da vida. Exprime de maneira hipertrofiada as qualidades egocêntricas e altruístas do indivíduo, alcança paroxismos de vida em êxtases e na embriaguês, ferve de ardores orgiásticos e orgásmicos, e é nesta hipervitalidade que o Homo Sapiens é também o Homo Demens. O homem é, portanto, um ser

plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível (p. 52).

Outro princípio a ser ensinado aos jovens é o do enfrentamento das incertezas constantes no conhecimento científico. O paradigma cartesiano na ciência difundiu a noção de que tudo aquilo que é científico é próprio do domínio da certeza. Segundo Morin (2000a), o ser humano é, simultaneamente, partícula e onda; ou seja, enquanto partícula, é individualizado; enquanto onda, é um ser que se configura pela sua multiplicidade. Dessa maneira, o conhecimento científico não pode ser visto como absoluto para produzir certezas. Se mesmo a ciência é produto do Homem, ela mesma deve ser ponto de partida para se avançar no saber e na cultura, já que as transformações são algo inerente ao caminhar da humanidade.

Por todo o exposto, somos levados a considerar que os princípios referentes a ensinar a compreensão e a ética do gênero humano podem ser entendidos como uma proposta permanente de diálogo e entendimento entre as pessoas, como condição para que a comunicação humana seja mais eficiente no sentido de diminuir as distâncias de natureza política, ideológica e religiosa, por exemplo. Ensinar a ética do gênero humano é possibilitar o diálogo entre as diversidades. A escola, nesse sentido, deve repensar a questão do diálogo entre as disciplinas. Para Morin (2000a), a introdução da *antropoética*⁵ nas escolas é fundamental para religar os seres humanos. Verificamos que autores como Moraes (2000) e Mariotti (2007), por exemplo, dialogam com essa ideia, considerando eles também que o pensamento complexo é fundamental à educação.

⁵ A *antropoética* consiste, segundo Morin (2000a), na articulação dos saberes relativos ao indivíduo, à sociedade e à espécie, manifestados nos aspectos individual, social e genético do ser humano. Nessa proposta, a ética, a autonomia (as responsabilidades pessoais) e a participação social (responsabilidades sociais) são desenvolvidas simultaneamente, em prol do bem comum.

A contribuição do paradigma da complexidade à educação é significativamente atual, uma vez que permite que os eventos cotidianos possam ser observados sob uma ótica que engloba as diversas interações produzidas pelas relações humanas estabelecidas em diferentes esferas e que afetam o ser individual e coletivo, especialmente na esfera educacional, como afirma Moraes (2000), para quem a transição paradigmática atual consiste em superar a visão cartesiano-newtoniana — que é autoritária e fragmentária — e que desconsidera a subjetividade de seus sujeitos, em função de uma visão de totalidade da realidade (e não totalizante), na qual o ser humano se inscreve. Para Mariotti (2007), o pensamento complexo justifica-se nos tempos atuais, pois “vivemos numa cultura para a qual os resultados são dissociados das pessoas que os produzem” (MARIOTTI, 2007, p. 18), o que termina por excluir dessas pessoas a consciência da responsabilidade que têm sobre suas ações e suas consequências.

O pensamento complexo em Morin (2003) trata de um “pensar bem”, considerando que esse tipo de pensamento supera o pensamento linear, ampliando a consciência sobre a realidade em seus múltiplos aspectos e permitindo que se chegue a resultados diferentes dos habituais, por conta de superar a racionalização — fechada e não dialógica. A racionalidade, por sua vez, pressupõe uma qualidade do pensar manifestada pela noção de abertura, que nega o determinismo e o mecanicismo próprios da ciência clássica. Uma vez que a exatidão e as certezas proclamadas pela ciência clássica não conseguem dar conta das novas inquietações vivenciadas pelo ser humano, sobretudo pelas atuais condições planetárias — que ameaçam a espécie — e as transformações da tecnologia, torna-se necessária uma racionalidade que permita ao Homem exercer a compreensão do humano, tão urgente nesses novos tempos.

A racionalização (ou pseudo-racionalização) apregoada pela ciência ao longo dos tempos, portanto, tem se mostrado insuficiente

para lidar com estas questões; além disso, segundo Morin (2000a), esta visão autocentrada do ser humano, tendo tais desafios à sua frente, não possibilitou que o Homem pudesse amplificar a compreensão sobre si mesmo e ir para além do tempo presente, projetando-se devidamente no futuro. O “pensar bem” proposto por Edgar Morin (2000a), dessa maneira, não significa uma oposição a um possível “pensar mal”, mas aponta para a urgência de se repensar o mesmo território sob novos olhares, em que a superação do pensamento cartesiano decorra de uma forma de pensar “renovada” pelo compromisso com a necessidade de: religar os saberes que se encontram dispersados; promover o diálogo dos conhecimentos que se encontram estancados em suas respectivas disciplinas; reunir essas disciplinas, de modo a promover a inter⁶e a transdisciplinaridade; reconhecer que há multiplicidade na unidade e vice e versa; ir além do reducionismo, compreendendo que há circularidade entre as partes e o todo; conceber e aceitar que a dialógica, embora a inclua, ultrapassa a lógica clássica; buscar a consciência de responsabilidade e solidariedade, dentre outros (MARIOTTI, 2007).

Não se constitui como um dos objetivos deste estudo explicitar detalhadamente os saberes aos quais se refere Morin (2000a). Entretanto, esperamos contribuir com as discussões relativas ao ensino de Literatura, relevando-se o tema do letramento literário, a fim de instigarmos reflexões que repensem a importância do ensinar a viver neste paradigma em curso e, para tanto, resgatando-se a relevância de uma pedagogização adequada da Literatura em tal contexto. Para tanto, é interessante que revisitemos Morin (2000a), uma vez que isso nos possibilita refletir melhor

⁶ A “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

acerca da relação entre o ensino de Literatura e o paradigma educacional vigente.

Organizada por eixos temáticos, a obra de Morin (2000a) levanta questões que perpassam especialmente o sistema educacional e as práticas produzidas nele. Como possível caminho para o futuro das novas gerações, o autor elucida a relação entre a educação e o paradigma da complexidade, enfatizando a importância do ensinar a aprender numa era marcada pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação, como um caminho possível e necessário a fim de se superar a visão fragmentada do conhecimento e as incertezas produzidas nesse tempo (MORIN, 2000a).

Pensar o paradigma educacional contemporâneo sob a perspectiva da complexidade é conceber o pensamento complexo como um contraponto ao pensamento simplificador, que consiste em eliminar as contradições presentes num fenômeno, a partir da fragmentação da realidade. Contudo, o pensamento complexo não pretende anular aquele, uma vez que parte do pensamento simplificador para ampliar a consciência: “O pensamento complexo, longe de substituir a ideia de desordem por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização.” (MORIN e LE MOIGNE, 2000c, p. 199), já que na sua essência lida com a incerteza.

Para Morin (2000a), o modelo educacional vigente não está conseguindo responder às questões que se referem ao ser humano em relação a si mesmo e aos demais, no que diz respeito as suas atuais necessidades, aos seus temores, aos seus sentimentos etc., o que vem provocando o distanciamento progressivo uns dos outros e também em relação à natureza.

A fim de contribuir com a reflexão acerca de um pensar complexo que responda àquelas questões, Morin (2000a; 2000b) defende a ideia de que certos princípios (como o recursivo, o

dialógico, o da auto eco-organização e o hologramamático) podem auxiliar nessa compreensão. Eles funcionam como operadores cognitivos do pensar complexo, contribuindo para a educação, uma vez que raciocinamos mobilizando, por exemplo, a categoria da cooperação. Essa tal maneira de pensar, no campo educacional, pode fomentar subsídios de natureza epistemológica e metodológica que nos auxiliem a compor percursos pedagógicos diferenciados. Isso permite que o processo ensino-aprendizagem seja valorizado, porque as relações entre as pessoas também tendem a valorizarem-se, tornando a aprendizagem mais significativa, ao permitir que nos relacionemos e melhor nos compreendamos a partir da observação dos eventos que ocorrem num mundo em profunda transição, marcado por incertezas e instabilidades (MORIN, 2000a).

POR QUE ESTUDAR POESIA?

Ao longo da história humana, a poesia manifesta-se de maneira tão diversa, tanto quanto as ações e as reações humanas possam ser manifestadas. A História dá conta de informar que já as Artes mais antigas revelavam a presença do poético, amplificado nas ações e registros mais remotos da civilização. Entretanto, um dos nossos maiores desafios na prática educativa atual tem sido responder à questão proposta pelos alunos acerca da “utilidade” de aprender poesia. O que nos leva, necessariamente, à participação docente nesse processo de aprendizagem.

Para Jouve (2012), a despeito da existência de currículos de ensino sobrecarregados, é necessário ensinar Literatura, visto que as obras literárias expressam um valor que vai além do fato de se constituírem como realidades meramente estéticas: são objetos de linguagem que exprimem significações e representações de uma cultura, de um pensamento e de uma relação com o mundo. A tarefa do professor, no caso do estudo da poesia, é procurar mostrar que o poema “enriquece nossa compreensão do mundo, esclarecendo-nos

sobre o que somos e sobre a realidade em que vivemos” (JOUVE, 2012, p. 139). Ao refletirmos sobre a questão da linguagem poética, em tal contexto, vimos em Moriconi (2002) que “toda linguagem tem seu quê de poesia, mas a poesia é onde o “quê” da linguagem está mais em pauta” (MORICONI, 2002, p. 8), ultrapassando a dimensão da linguagem verbal (oral e escrita). A poesia remete-se à dimensão cultural, relacionando-se à realidade vivenciada, através dos pensamentos e dos sentimentos, e na qual o sujeito interfere pela proposição dinâmica estabelecida na relação com a própria linguagem. Moriconi (2002) entende que

[...] o mundo é um ato de criação poética, uma vez que a existência das coisas que percebemos origina-se da nomeação que a elas damos. Portanto, ler um poema pressupõe uma experiência de vida, uma vez que somos feitos daquilo que vivemos e daquilo que lemos (p. 9-10).

Verificamos que a tradição historiográfica do ensino de Literatura, na escola, continua privilegiando o estudo dos gêneros poéticos e essa orientação advém da classificação dos gêneros literários, herança platônica e aristotélica. Paz (1982) nos ajuda a compreender essa insuficiência da classificação dos gêneros poéticos quando pensamos na questão do letramento literário, porque

Classificar não é entender. E menos ainda compreender. Como todas as classificações, as nomenclaturas são instrumentos de trabalho. No entanto, são instrumentos que se tornam inúteis quando queremos empregá-los para *tarefas mais sutis do que a simples ordenação externa*. Grande parte da crítica consiste apenas nessa ingênua e abusiva aplicação das nomenclaturas tradicionais (p. 17-18. Grifos nossos).

Considerando a realidade da escola atual e de nossos alunos, a partir do que vimos acima, é possível que empreendamos outros sentidos que gerem identidade para esses alunos, que lhes permitam poder emergir no mundo atual, no qual as relações são pautadas pelos ditames das novas tecnologias de comunicação e informação que tendem a acelerar o ritmo das interações humanas, com prejuízo

da reflexão e do cuidado de um com o outro. Consideramos, a partir de todo exposto acima, que uma abordagem mais significativa do gênero lírico, em sala de aula, possa contemplar aspectos que promovam o letramento literário entre os alunos, por intermédio das formas líricas do poema denominado como canção (letra de música), soneto e poema em prosa.

Com uma adequada didatização, é possível viabilizar uma leitura literária mais produtiva, que leve em conta a apreensão de sentidos — como a observação do universo cultural do autor e sua relação com a história humana. Essa possibilidade também pode vir a engendrar instâncias criativas por parte do aluno, se considerarmos novos referenciais que surgem para a interpretação, compreensão e análise do poema, segundo uma leitura contextualizada das obras abordadas como enfatizam, respectivamente, Souza (2013) e Cosson (2014a).

A compreensão do paradigma da complexidade na educação, portanto, nos permite apontar para o fato de que a didatização do poema requisita uma racionalidade que circunscreva a arte literária numa semiótica renovada, em que a “arquitetura do poema” possa revelar ao leitor que se inicia nessa arte os pressupostos sob os quais se desenvolve o pensamento complexo, como a incerteza, a interação, a diversidade e a subjetividade. Conforme aponta Magalhães (2012),

Na realidade complexa, portanto, existe sempre um sujeito observador que é capaz de dar significação ao todo complexo. Esta subjetividade criadora é também um dos fundamentos do ser da literatura. O leitor, já reconhecido pela ciência da literatura como co-autor, é responsável pela significação, pela atribuição de sentidos ao texto literário. E, assim como a realidade complexa, também a realidade poética jamais se repete, posto que nenhuma leitura é exatamente igual a outra (p. 328).

Tão importante quanto o aluno perceber que a palavra trazida a ele se transforma por conta de tudo o que nele já preexiste e está também por ser revelado, é que ele mesmo passe a considerar como

imprescindível o fazer poético, talvez compreendendo isso como uma intervenção criativa de outro sujeito que, como ele, também observa uma determinada realidade e a ela responde, por intermédio tanto da inteligência quanto da sensibilidade, como aponta Pietrani (2016):

O poeta nasce porque é capaz de descobrir nas palavras, que um dia foram ou ainda são mundo, o que neles há de matéria perceptível pela intelectividade e sensibilidade humanas. Com o poeta, nasce seu leitor, e este não é menos desejoso de ritmo, cor, forma, peso, odor, leveza, perfume, movimento, que se conjugam na sensualidade do texto literário (PIETRANI, 2016, p. 68).

Portanto, o letramento literário a ser desenvolvido no paradigma da complexidade dialoga com a necessidade de constituição de novas subjetividades, que podem ser desenvolvidas a partir da compreensão acerca da palavra expressa na/pela Literatura, pelo viés da linguagem poética. Embora presente no cotidiano das relações produzidas tanto no espaço escolar como fora dele, segundo Sousa (2013), a “força da palavra poética em situações concretas da vida cotidiana” (p. 76) encontra-se de maneira limitada:

Nas sociedades letradas pós-modernas, envoltas na espetacularização midiática, a dimensão simbólica da poesia ainda se faz presente em espaços cada vez mais exíguos, por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio (p. 76).

A linguagem poética pode estar manifesta na palavra que se ouve e que a canção revela; na palavra escrita, ressignificada pelo aluno-leitor que a interpreta, segundo modos de ler que validam a sua subjetividade — construída a partir de aspectos biopsicossociais — como significativa na construção dos sentidos pela leitura que realiza. Afinal, como afirma Pietrani (2016), “as palavras têm sons, cores e formas; elas habitam o mundo que, com sons, cores e formas próprios, torna, por sua vez, à palavra, como se transitassem ambos, mundo e palavra, uma rua de mão dupla” (p. 68).

Pietrani (2014) nos auxilia a compreender o espaço do literário em nossas vidas, especialmente ao defender que a

especificidade do texto literário precisa ser resgatada na Educação Básica, o que pode e deve ser estimulado pela prática docente, já que as artes em geral e, especificamente a Literatura, promovem o diálogo necessário entre razão e emoção, na compreensão do Humano e que se dá pelas vias do processo educativo, através do

[...] cultivo de uma personalidade humana e humanista, consciente das diferenças histórico-culturais de sexo, raça, classe, que se dá pelo processo educativo e pela constatação de que amor, sonho, esperança não se esvaziam como palavras apenas por dizer, mas se realizam na capacidade e compromisso da Arte e da Literatura (sim, em maiúsculas) de fazer reconhecer, encantar, conhecer e chocar com razão e reflexão, imaginação e sentimento (p. 19).

Por isso, é fundamental retomarmos as ideias de Morin (2003) acerca da sua concepção do ensino de Literatura na transição paradigmática atual, uma vez que ele considera a etapa do ensino Médio — foco de nossa pesquisa — como aquela que deveria coadunar os conhecimentos científicos e filosóficos em favor de uma reflexão mais crítica. Nesse sentido, o papel das artes e, o da Literatura, mais uma vez, é primordial: “Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos [...]” (MORIN, 2003, p. 42-45). Assim, é necessário que a escola consiga diminuir a defasagem do ensino de Literatura em relação à mudança paradigmática que vivenciamos, compreendendo a dimensão biopsicossocial pela qual o ser humano se organiza. E Morin (2003), ratificando a importância das artes em geral, especialmente da Literatura e do cinema na vida dos jovens, afirma que precisam existir

— Escolas da língua, que revela todas as suas qualidades e possibilidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o adolescente — que se apropria dessas riquezas — possa expressar-se plenamente em suas relações com o outro.

— Escolas [...] da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento.

— Escolas da descoberta de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou

filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades, não só nos livros de ideias, mas também, e às vezes mais profundamente, em um poema ou um romance. Livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade [...].

— Escolas de compreensão humana. No âmagô da leitura ou do espetáculo cinematográfico, a magia do livro ou do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum. Nessa vida comum, percebemos os outros apenas de forma exterior, ao passo que na tela e nas páginas do livro eles nos surgem em todas as suas dimensões, subjetivas e objetivas (MORIN, 2003, p. 42-45).

As práticas didático-pedagógicas relativas ao ensino de Literatura, portanto, precisam ser alicerçadas em metodologias que promovam a compreensão do gênero humano, por intermédio de um referencial teórico e metodológico pautado, por exemplo, nas perspectivas aqui defendidas — a do letramento literário e do paradigma da complexidade. Essas perspectivas demonstram ter condições de reencaminhar o ensino de Literatura, especialmente no que tange ao estudo da poesia, situando a sua relevância na conjuntura educacional vigente — cuja marca principal tem sido a presença das tecnologias de comunicação e informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização acerca da questão do letramento literário, pelo viés da perspectiva da complexidade, possibilita-nos repensar o ensino de Literatura, segundo os pressupostos que aqui procuramos defender: a de que a Literatura tem potencial humanizador e de que ela é um direito inalienável, cabendo à escola desenvolver estratégias de ensino e de aprendizado que desenvolva a leitura literária nos alunos, de modo a facultar-lhe maior compreensão acerca de si mesmo e dos outros, numa constituição histórico-

cultural que reclama por indivíduos que sejam capazes de intervir no mundo de maneira crítica e criativa.

O ensino de Literatura, de maneira geral, e o estudo da poesia, de maneira estrita, aportados nas contribuições teóricas que compartilhamos, podem contribuir com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, facultando-lhes o conhecimento acerca de aspectos essenciais do ser humano, sobretudo quando consideramos a diversidade e a pluralidade presentes no espaço escolar e que necessitam ser contempladas a parit de uma lógica que permita que os sujeitos desse espaço se manifestem significativamente, transformando-o por meio do estabelecimento de uma ética que com eles dialogue.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e os desafios da prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 80, n. 196, p. 383-403, 1999.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ed. Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 1995.
- CANDIDO, A. *Iniciação à literatura brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. SP: Contexto, 2014a.
- JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.
- LEAHY-DIOS, Cyana. O que é Educação literária. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 6, [sp], fev. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0371.html>>. Acesso em 27 maio 2016.
- LOIS, Lana. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e Literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Poema processo e complexidade. *Revista do GELNE - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, Natal, Rio Grande do Norte, v. 14, n. 1, Ed. Esp., p. 319-330, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9396>>. Acesso em 23 mai. 2017.

MARIOTTI, Humberto. Os operadores cognitivos do pensamento complexo. In: Humberto Mariotti. *Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atlas, 2007. Disponível em <http://humbertomariotti.com.br/imagens/trabalhosfoto/402007_operadores.pdf>. Acesso em: 1 ago. 16.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e Educação: Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2000.

MOREIRA, A. F. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2006.

MORICONI, I. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XXI*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

MORIN, E, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000b.

MORIN, E.LE MOIGNE... *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000c.

MORIN, E. *A cabeça bem feita – Repensar a reforma, repensar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PIETRANI, A. M. Literatura e outras artes, uma contribuição à discussão. In: CANO, M. R. O.; PORTOLOMEOS, A. (org.). *Literatura e Subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio*. São Paulo: 2016.

SILVA; M. Q. V; VIEGAS, A. C. C. *Caderno de Atividades Didático-Pedagógicas para o Estudo da Poesia no Ensino Médio: Sensibilização e Leitura Literária*. Rio de Janeiro: CPIO, 2017.

SOUSA, H.E. *Letramento literário na escola: o poema na aula de língua portuguesa no Ensino Médio*. Tese (doutorado) 193f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras, 2013.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 19, n. 1, p. 167-179, jan./jun. 2012.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991. Disponível em <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso 06jun.2016.

TINOCO, R. C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e Literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*. V. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

A LEITURA, A LITERATURA, O ENSINO DE LITERATURA: REFLEXÕES

Orivaldo Rocha da Silva¹

[...] não sendo propósito meu apontar outras contradições, em minha discreta opinião, senhor doutor, tudo quanto não for vida, é literatura, [...]

(José Saramago, História do cerco de Lisboa)

Como dimensões intimamente associadas, a *leitura* e o *ensino*, e mais especificamente, o *ensino de literatura* podem ter alguns de seus postulados e aspectos discutidos com o intuito de se promover um momento reflexivo que permita colocar em primeiro plano os problemas e desafios comuns ao trabalho com a linguagem enfrentados na lida diária pelos profissionais da educação.

Se, por um lado, num primeiro momento, a leitura era considerada um mero trabalho de transporte de significados sem maiores implicações, com a marcha dos estudos linguísticos não mais se sustenta uma abordagem assim simplificadora do ato de ler. Nos termos de Freire (2011, p. 19) “uma compreensão crítica do ato de ler, [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Com isso, é possível avaliar que um trabalho de leitura deve ser compreendido num sentido em muito ampliado, já que extrapola a simples e mecânica decifração do signo impresso no papel, da linguagem escrita, e aponta para a experiência do ato de ler como algo atrelado ao mundo e à realidade já que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p. 19-20).

¹ Mestre em Letras pela Universidade de S.Paulo (USP). Doutorando em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Email: orocha@uol.com.br.

Tomando, então, como ponto de partida algumas das abordagens freirianas, o objetivo deste trabalho é o de propor um percurso reflexivo que parta do ato e da importância da *leitura*, e que chegue ao *ensino* e mais especificamente ao *ensino de literatura*, examinando e buscando discutir a crise instalada no que diz respeito à disciplina literária e sua crescente desvalorização sob o ponto de vista dos currículos, tanto os dos cursos de Letras quanto os da Educação básica, sobretudo no nível do Ensino Médio.

Quando Paulo Freire, num mote mais do que consagrado, pontuou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19-20) tinha por objetivo primeiro explicitar as bases do seu processo de alfabetização, principalmente de adultos, e que partia do princípio que as palavras que organizariam esse processo “deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 2011, p. 30). Dessa forma, o conceito de leitura extrapolaria sensivelmente a mera “leitura da palavra”, emprestando ao ato de ler um estatuto diferenciado, uma maneira de escrever ou reescrever o mundo, “quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30).

É significativo que Freire, quando apresenta o texto que temos tomado por base como uma comunicação de abertura de um congresso², inicie a discussão sobre o ato de ler por meio da rememoração de episódios prosaicos de sua infância, esclarecendo que nessa época “ainda não lia a palavra”:

² O texto A importância do ato de ler, inserido no livro *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (Cortez Editora, 2011) é identificado como “Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981”. A referência completa do texto está na parte final desse artigo.

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado — e até gostosamente — a “reler momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. [...] Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 2011, p. 20).

A concepção de leitura, nesse caso, além de se mostrar totalmente afastada da mera decifração da palavra escrita, associa-se a uma formulação que dá conta de sua total interação e pertença às coisas do mundo, à realidade, às experiências vividas e revividas, numa fase que precede, de fato, a leitura da palavra escrita. A leitura, é possível considerar, associa-se a uma certa prática de estar no mundo, a um movimento de agir e intervir no mundo e “este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos” (FREIRE, 2011, p. 29).

Ao menos aparentemente, as colocações de Freire permitem pensar num trabalho com a leitura que leva em conta uma visão quase *romântica* do tema, uma vez que se serve de argumentos que envolvem o período de infância do indivíduo, de suas lembranças e de seu convívio com coisas e fatos prosaicos que marcaram seus anos de formação, além da presença, sempre efetiva, dos relacionamentos familiares e das interações com irmãos mais velhos e com os pais:

Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto — em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber — se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2011, p. 21).

No entanto, tanto o tema da leitura, em sentido estrito e inserido no campo maior da Educação, em sentido lato, são objetos, para Freire, que devem ser tratados como *atos políticos*, já que no

seu ponto de vista a Educação é sempre transformadora, e há a necessidade de o educador ter muito clara na sua atuação uma concepção problematizadora e libertadora da Educação. Dessa forma, na “Apresentação” da obra que temos utilizado como base para essas primeiras reflexões, Freire pontua que

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração. [...] É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim do milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever [...] (FREIRE, 2011, p. 17-18).

A posição altamente engajada e comprometida de Freire no que diz respeito à leitura e à Educação parece encontrar certa cumplicidade com o pensamento de Antonio Candido expresso no artigo “O direito à literatura”, original de 1988 e parte integrante de “Vários escritos”, publicada em 2011 (5ª. edição, corrigida), pensando, agora, prioritariamente, no campo da Literatura e sua relação com o humano e mais especificamente com os *direitos humanos*.

Citando um sociólogo francês, o dominicano Padre Lebre, com quem Candido recorda convivência entre os anos de 40 e 60 do século passado, ele retoma os conceitos de *bens compressíveis* e *bens incompressíveis* e sua relação, segundo seu ponto de vista, com o problema dos direitos humanos: “Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas extra. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar [...]” (CANDIDO, 2011, p. 175).

Segundo Candido,

O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para

convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra (CANDIDO, 2011, p. 175).

Nesse ponto, é possível, de certo modo, aproximar a visão de Freire e a de Candido: o primeiro, fixa-se na concepção da leitura como uma prática de estar no mundo, de intervir e interagir no mundo e que antecede, inclusive, a leitura da palavra escrita; o segundo, enfatizando a literatura, posiciona-a como um bem incompressível e que corresponde “a uma necessidade universal” (CANDIDO, 2011, p. 176), logo, também pensando na disciplina literária como um instrumento que possibilita uma prática de intervenção no mundo. Nos dois casos, em síntese, parece viável considerar que tanto a leitura quanto a literatura devem fazer parte dos chamados *bens incompressíveis* e devem ser colocados como parte integrante e inalienável dos *direitos humanos*.

Outro ponto de contato entre os pensamentos de Freire e Candido pode ser destacado quando se procede ao cotejo da visão que cunhamos como aparentemente *romântica*, associada ao primeiro, pelo fato de aludir aos períodos iniciais de formação do indivíduo e quando o segundo faz uso igualmente de situações prosaicas para explicitar o seu entendimento sobre o que seria literatura:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...] Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

O termo *visão romântica*, agora, fica mais precisamente conceituado se pensarmos numa dimensão humana, social, dimensão que prevê o indivíduo inserido, sobretudo na realidade brasileira, numa sociedade altamente desigual e na qual o aparato tecnológico e a racionalidade parecem ditar as regras de convivência, relegando a segundo plano, em nome da manutenção dos privilégios de uma minoria que constitui as classes dominantes, direitos básicos e

inalienáveis de toda a população. Dentre eles, o direito à fruição das Artes em geral, da Literatura em particular.

A propósito, parece oportuno agora refletir, ainda que brevemente, acerca de um questionamento que tem sido objeto recorrente de discussão entre aqueles que lidam com a disciplina literária, tanto no ensino superior quanto na educação básica: afinal, para que serve a literatura? Sirvam, como introdução a esse aspecto, duas colocações que focam a literatura nas escolas de formação de professores e a literatura no Ensino Médio:

É notória a perda da centralidade do texto literário nos cursos de Letras. Não se trata de algo recente e está na gênese desta modalidade de formação universitária. O texto literário tem ficado sujeito a um processo de utilitarização, sofrendo usos diferentes, mas sempre em uma posição secundária. [...] Nega-se a ele [ao texto literário] um poder formador independente, devendo o seu estudo atrelar-se a outras questões, que lhe dariam o sentido profundo, sem o qual ele não passaria de uma peça de entretenimento. A leitura literária desarmada é, portanto, uma heresia nos meios universitários [...] (SANCHES NETO, 2013, p. 89).

Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento. Os economistas vêem a literatura como um produto com pouco (embora não desprezível) valor mercadológico; os gerenciadores do ensino, como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados. [...] Um ensino secundário que simplifica e racionaliza os currículos, com base na preparação dos alunos para a vida prática, tende a considerar a literatura como disciplina supérflua (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70-71).

Filia-se o primeiro excerto destacado, o de Sanches Neto, à crítica da prática cada vez mais comum nos cursos de Letras que dá conta de muito raramente não se desenvolver a leitura da literatura tomando por base a obra em si, ou em outros termos, de se servir da obra literária apenas como pretexto para utilizá-la das mais variadas formas, relegando-a ao que o autor identificou como posição secundária ou “perda da centralidade”. Se nas próprias instituições que se propõem a formar professores de Literatura a leitura literária não tem sua importância assegurada, como exigir que o professor no

ensino secundário consiga transmitir a especificidade da linguagem literária aos seus alunos?

Outro aspecto levantado pelo autor diz respeito ao rápido encaminhamento dos estudantes universitários que se mostram inclinados ao estudo do texto literário em si para as pós-graduações das áreas de Letras, o que reforça a questão da especialização em detrimento de uma abordagem que privilegie a formação de futuros leitores literários (os alunos) por meio da apresentação de uma ampla variedade de obras e de autores. Em suma, Sanches Neto atesta dessa forma a questão da literatura nos cursos de Letras: “a leitura e a produção crítica continuam fulgurantes no ambiente universitário, enquanto a literatura aparece como figurante” (SANCHES NETO, 2013, p. 96).

Ainda, depreende-se do excerto em análise uma visão que considera a Literatura como algo que serve para dar conta de formas variadas de conhecimento, todas externas a ela. É como se a disciplina literária, quando não associada a outras questões, — “desarmada”, nos termos de Sanches Neto — não se prestasse a ser nada além de um mero entretenimento. É evidente, no entanto, e o autor explicita essa ressalva, que não se trata de uma negação completa da dimensão crítica atuando nos textos, mas sim de promover “um retorno a preocupações literárias sem perder a contribuição de outros setores do pensamento.” (SANCHES NETO, 2013, p. 96), o que garante a centralidade do texto literário e não a sua marginalização, com o intuito de instaurar a “utilitarização da leitura” ou a de usar o texto literário como pretexto para uma abordagem crítica, por exemplo.

É também importante destacar o diálogo travado pelo autor com Antonio Candido no que diz respeito à função da literatura, e que consiste na sua aproximação com a esfera humana: “A literatura funciona, assim, como uma passagem para o outro, para o outro que me permite ser múltiplo, e, portanto, mais humano.” (SANCHES NETO, 2013, p. 100).

Pensando agora na questão da educação básica, observamos que Perrone-Moisés, no segundo excerto anteriormente destacado, atesta a condição de subalternidade do texto literário inserido numa sociedade que se mostra dominada pelo aparato tecnológico e pelas leis da economia de mercado, o que conduz a uma apreensão dele desprovida de sentido prático, logo, carregada de superfluidade: “Um ensino secundário que simplifica e racionaliza os currículos, com base na preparação dos alunos para a vida prática, tende a considerar a literatura como disciplina supérflua.” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 70). Também aqui há a certeza de que o texto literário posiciona-se em patamar diferente em relação ao dos demais textos comunicativos, já que “por ser criação de significados a partir de dados da realidade, a obra literária, diferentemente dos textos verbais comunicativos, diz *algo em determinada forma*, mais complexa, mais rica, mais ambígua.” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 77).

E justamente por conta de sua complexidade, “a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude. Além disso, considerar elitista o ensino de matérias complexas é subestimar a capacidade dos alunos” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 78).

Falar acerca de “elitismo” nos faz pensar também no problema da leitura dos *autores canônicos* e dos *não canônicos*: seria elitista privilegiar em sala de aula a abordagem privilegiada da obra canônica em lugar daquela que é mais próxima do contexto dos alunos? Ou se justificaria, em nome de uma mudança de estado, inverter essa proposição? Considerando que tanto o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) quanto os mais conceituados concursos vestibulares cobram dos candidatos os conteúdos ligados aos chamados clássicos da literatura, parece prudente que também a escola privilegie o estudo dos autores canônicos e das obras clássicas. Ainda, nos parece que se trata igualmente de outro dos direitos inalienáveis do aluno e, conseqüentemente, uma obrigação

da instituição escolar: promover a apresentação de leituras que não façam parte apenas do universo mais próximo dele, até mesmo como uma forma legítima de proporcionar a ampliação de sua visão de mundo, de seu conhecimento de linguagens diferenciadas, de seu contato com experiências de outros, de formas de expressão muitas vezes afastadas do seu cotidiano, mas que devem ser objeto de fruição e discussão mediada no ambiente escolar, o espaço mais indicado para tal tipo de abordagem. Em linha com esse pensamento, é Perrone-Moisés quem afirma que

A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundaria em injustiça social. Oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81).

Nestas bem sumárias reflexões, partimos do pensamento de Paulo Freire e sua visão ampliada da importância do ato de ler e da leitura em si, intimamente associada ao movimento de agir e interagir no mundo e com o mundo. A seguir, buscamos identificar pontos em comum dessa visão com o entendimento da literatura inserida no contexto dos direitos humanos, segundo proposições de Antonio Candido. Fechando esse breve percurso, tratamos de colocar em primeiro plano, uma vez mais, o questionamento recorrente acerca da utilidade ou não da literatura e sua presença (ou ausência) nos cursos de Letras e na Educação básica.

Como profissional envolvido diretamente com tais questões, acreditamos firmemente que cabe manter uma posição de resistência e defesa das Artes em geral e da Literatura em particular. É preciso que tenhamos no nosso horizonte próximo o entendimento preciso do poder transformador dessas ferramentas. Nada é mais humano, nada é mais libertador.

Literatura para quê? Bem... Literatura para a vida.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-31.
- FREIRE, P. Apresentação. In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-18.
- OLIVEIRA, Paulo C. A literatura no limite. Revista *Todas as Letras*, v. 17, n.3. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015
- PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 70-82.
- SANCHES NETO, M. O lugar da literatura. In: *O lugar da literatura: Ensaio sobre inclusão literária*. Londrina: Eduel, 2013. p. 89-105.
- TODOROV, T. A literatura reduzida ao absurdo. In: *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 25-33.
- TODOROV, T. Além da escola. In: TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 35-44.

O ASPECTO CULTURAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

Magda Velloso Fernandes de Tolentino²

INTRODUÇÃO

Uma vez que as práticas textuais deitam raízes no solo movediço da cultura, onde a linguagem empresta significado ao aqui-e-agora das relações sociais, conhecer uma língua não significa apenas aprender as palavras do idioma e saber juntá-las numa sintaxe que produza sentido compreensível para os que também conseguem fazer a mesma coisa, ou para os falantes nativos daquela língua. Nesse sentido, uma primeira questão que nos move neste ensaio consiste na concepção de linguagem que pauta o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores em cursos de graduação em Letras. Já que compete a tais cursos formar docentes habilitados a lecionarem conteúdos linguísticos, independentemente

¹ Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG); mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com financiamento da Capes/REUNI.

² Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983), Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, com pesquisa no Birkbeck College, da Universidade de Londres (1989), e Doutorado em Estudos Literários (Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais, com pesquisa na Universidade de Nottingham e no Goldsmiths College da Universidade de Londres (1999). Foi professora do Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, na área de Teoria Literária e Crítica da Cultura.

do idioma escolhido pelo licenciando, o currículo universitário deve oferecer uma concepção de linguagem não apenas como sistema de regras, mas também como prática social. Assim, este ensaio empreende, numa primeira reflexão, digressões sobre a caráter cultural da linguagem e o papel dos gêneros textuais, modais e/ou multimodais na exploração desse aspecto.

O ensaio traz, ainda, uma segunda reflexão, articulada à primeira, que desdobra a reflexão sobre o cariz cultural da linguagem ao discutir o papel que se tem conferido à literatura no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em disciplinas de linguística em cursos graduação em Letras. Ora, no ensino-aprendizagem oferecido em tais disciplinas, chama atenção, por vezes, o estatuto disjuntivo conferido à literatura nas modalidades de licenciatura em Português e Inglês. De um lado, não se discute o ensino das literaturas de língua portuguesa no currículo de graduação em Português; de outro, o ensino de literaturas anglófonas costuma ser tratado com reservas na graduação em Inglês. Por isso, a segunda reflexão que move este ensaio reside na exploração da literatura como ponto de engajamento do graduando com aspectos culturais da língua estrangeira.

LINGUAGEM COMO FERRAMENTA PARA (RE)(D)(ESCRE)(VER) O MUNDO

Se passarmos em revista as formas por que se tem concebido historicamente os processos de significação pela linguagem, predominarão, *grosso modo*, três abordagens distintas, quais sejam, a *reflexiva*, a *intencional* e a *construcionista*. A primeira, de cariz especular, presume transparência entre representação e referente, tal que cumpre à linguagem atuar apenas como “espelho” refletor do real. A segunda, subjetivista, reduz a representação às intenções do autor ao tomá-lo como detentor único de um significado restrito às suas pretensões de significação e passa ao largo, portanto, da

natureza interativa da linguagem, uma vez que a construção de sentidos depende de convenções enunciativas e códigos socialmente partilhados. A terceira, tributária da *virada linguística*, reconhece o caráter coletivo dos processos linguísticos, sustenta que os significados são constituídos na e pela linguagem, não confunde o mundo material com os processos simbólicos por que esta opera e tampouco refuta a existência deste, porquanto os significados são forjados não por ele, mas, sim, pelos sistemas linguísticos atuantes como *medium* de interpretação, codificação e atribuição de sentidos ao mundo material. Logo, considera que o sentido, em vez de intrínseco à materialidade do signo, é construído conforme a função simbólica que lhe é imputada; considera, ainda, que não refletimos o mundo ao representá-lo, mas de fato o criamos, pois é precisamente a mediação dos sistemas de significação que o torna inteligível (cf. HALL, 2003).

Como sabemos por dever de ofício, esquemas formalistas circunscreveram, no passado, o escopo de pesquisas em literatura, linguística e retórica, campos epistemológicos nos quais as teorias de gênero emergiram. Como corolário desse ligame, essas teorias, em tempos idos, pautavam seus regimes taxonômicos nas idiosincrasias formais dos tipos textuais. À medida que o século XX avançava, a categorização dos textos simplesmente em seu esquema estrutural (narrativo, descritivo ou dissertativo) perdia crédito por eclipsar a diversidade de competências comunicativas que transcendem o patamar estrutural. Ao conceber os textos estritamente quanto à fatura de sua organização interna, esse viés analítico desconsidera a dimensão interativa dos gêneros enquanto práticas discursivas. Se, pelo menos, desde Aristóteles se tem procedido à categorização de padrões orais e escritos, a novidade introduzida por estudiosos como Mikhail Bakhtin consiste no estudo do gênero antes como práxis do que como forma por colocar em primeiro plano sua relação com situações de uso, que, por seu turno, relacionam-se com o contexto sociocultural. Tal concepção de

gênero como construção dinâmica e semiótica coaduna forma e conteúdo, estrutura e função, texto e contexto, além de reconhecer o caráter social dos processos de significação. Nessa acepção linguística forçosamente pragmática, taxonomias balizadas estritamente na instância da palavra são antepostas por categorizações atentas à dimensão enunciativa na qual a estrutura textual não é senão parte de uma instância discursiva de mais ampla envergadura. Os domínios da literatura, da linguística e da retórica são largamente tributários, portanto, do exercício teórico de Bakhtin em definir uma noção de linguagem que contempla seu aspecto interativo e à qual se colam noções axiais, como enunciação, dialogismo, polifonia e gênero discursivo. A esse último conceito o filósofo russo conferiu definição de que ainda nos valem: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279; ênfase original). Concebida a linguagem, à luz bakhtiniana, numa acepção linguística interativa, os gêneros discursivos, como recursos cognitivos de significação do mundo, são a viga-mestra do princípio dialógico; por conseguinte, os gêneros, se bem que amoldados à textualidade, são timbrados por sua extração discursivo-interacionista.

Ainda que um gênero seja investido de relativa estabilidade e se diferencie dos demais por quesitos como conteúdo temático (assunto), construção composicional (estrutura formal) e estilo (particularidades escriturais), as categorias, porque forjadas na cultura e, portanto, sujeitas à sua contingencialidade, não são tão estáveis quanto se nos afiguram. Em instigante estudo sobre a precariedade dos sistemas classificatórios, o escritor francês Georges Perec toma como exemplo o modo de organização de seus livros para concluir ironicamente: “O que não está ordenado de

forma definitivamente provisória o está de forma provisoriamente definitiva”³ (PEREC, 1985, p. 40). Ora, dadas as indeterminações da cultura, condicionantes de ordem contextual delimitam os modos de produção, circulação e recepção de gêneros medrados numa comunidade linguística. Por isso, sem embargo de sua aparente fixidez, o gênero tem inflexão movediça porque sujeito às contingências históricas, sociais e culturais dos grupos que dele fazem uso. Porque a linguagem é social por excelência, à proporção que uma comunidade linguística se altera, o repertório de gêneros também se modifica, de maneira que cada âmbito da atividade humana “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Embora já sobejamente explorada, a tópica das teorias de gênero permanece atual devido, sobretudo, à constante e crescente aparição de novas linguagens expressas em novos suportes linguísticos. Para dar conta dessa multiplicidade semiológica, o conceito de multimodalidade estende ainda mais o campo perceptual dos gêneros. Nesses termos, a multimodalidade consiste, sumariamente, no “uso de vários modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular em que esses modos são combinados” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20). Trata-se, noutros termos, da “integração de duas ou mais formas ou modos de comunicação, de maneira que seu significado como um todo seja maior do que qualquer modo separadamente ou do que sua combinação simples” (DRESSMAN, 2001, p. 71). A comunicação multimodal implica diversidade de modos comunicativos em sistemas de signos os mais diversos, que carregam significados conhecidos e reconhecidos por um grupo (cf.

³ Nossa tradução. Doravante, todas as traduções de citações em língua estrangeira são de nossa autoria.

HALLIDAY, 1985; HODGE, KRESS, 1988; KRESS, VAN LEEUWEN, 1996, 2001; BATEMAN, 2010). No campo específico do ensino-aprendizagem, a abordagem multimodal possibilita aos estudantes diferentes formas de engajamento com um texto, quer nos pontos de entrada, quer nos possíveis itinerários de exploração, quer, ainda, nos procedimentos de leitura. Afinal, textos multimodais se notabilizam pelo fato de que “cada modo oferece uma maneira diferente de representação e se concentra em diferentes aspectos do significado” (JEWITT, 2005, p. 7).

Uma vez que o estudo de gêneros textuais abrange um sem-número de possibilidades investigativas, torna-se um instrumento imprescindível para o ensino-aprendizagem que pretenda contemplar a linguagem em sua dimensão cultural, seja num prisma teórico, seja num viés empírico. Essa perspectiva de ensino-aprendizagem como processo socioeducativo de multiletramento permite preparar futuros professores para formarem cidadãos capazes de ler e criar uma variedade de textos medrados em diversos sistemas linguísticos, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (cf. BRASIL, 1998).

LITERATURA E ENGAJAMENTO CULTURAL COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Compagnon, ao proferir a aula inaugural da cátedra de literatura no Collège de France, em 30 de novembro de 2006, faz algumas perguntas pertinentes: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (COMPAGNON, 2012, p. 23). Se desdobrarmos essas questões para o escopo dos currículos de Letras, nos quais se tenta discutir o papel das literaturas na formação do professor de língua estrangeira, nossas reflexões não seguem a ordem de Compagnon, mas pretendemos abordar todas as questões colocadas por ele.

Mas antes de tentar responder às questões colocadas por esse teórico, façamos algumas reflexões. Uma primeira reflexão, que mais nos interessa aqui, é a de qual é o lugar da literatura nos currículos dos cursos de Letras, se não do lugar da literatura na vida dos professores das diversas áreas das Ciências Humanas e mesmo na vida da população em geral. De certa forma, não raro se questiona a validade do ensino de literatura em cursos de primeiro e segundo grau, e até a exigência da leitura de textos literários para a prestação de provas de ingresso em universidades. Pedimos, contudo, licença para buscar numa manifestação artística bastante popular, o cinema, algumas respostas para a permanência da literatura na formação da população de qualquer país: no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, dirigido por Peter Weir, o novo professor de Literatura Inglesa leva os alunos a refletirem sobre a poesia e sintetiza: “Nós não lemos ou escrevemos poesia porque é bonitinha. Nós lemos e escrevemos poesia porque é paixão, é vida!”. E de que é feita a vida, senão de paixão? E o que estaremos fazendo ao perseguir um ideal de profissão e de vida, ao escolhermos um curso universitário, senão viver a vida, da melhor forma possível, conforme nossas aspirações? Outro filme, *O espelho tem duas faces*, dirigido por Barbra Streisand, retrata a vida de dois professores universitários. A aula de Matemática é representada como tediosa e esvaziada, enquanto a de Literatura é mostrada como viva, animada e cheia de interesse para os alunos. Não se trata aqui de julgar as disciplinas em si mesmas: o que as caracteriza como de uma e outra forma é a maneira como são ministradas, e a disciplina de literatura é oferecida como algo que se refere à vida das pessoas. Para não parecer aqui que adotamos postura preconceituosa em relação às Ciências Exatas, podemos citar outro momento do mesmo filme, em que a professora de Literatura tenta mostrar ao de Matemática como este poderia conduzir sua disciplina mais dinamicamente, aproximando-a da realidade das pessoas.

Ora, a literatura não só retrata a vida como ela é, mas também faz projeções, cria devaneios, torna reais sonhos impossíveis, coloca-nos frente a frente com culturas diversas, ensina-nos através da experiência do Outro, e o aprendizado vai além dos limites da literatura per se, pois, através dela, pode-se levantar questões pertinentes à História, à Sociologia, à Psicologia, à Antropologia e a tantas outras Ciências. É aqui que nos reportamos a Roland Barthes, que, também em aula inaugural no Collège de France, em 1977, declarou:

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 devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1989, p. 18).

De acordo com Barthes, “a literatura assume vários saberes. Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico” (BARTHES, 1989, p. 18). Acreditamos que o mesmo possa ser dito de um infinito número de obras literárias, e poderíamos passar toda a extensão deste ensaio citando exemplos do nosso universo de leitura. Mas precisamos ir adiante. Podemos, a partir dessa visão de Barthes, enumerar como uma das utilidades da literatura a introdução a saberes variados da escala das Ciências, ao nos introduzir, como já nos referimos, à História, à Geografia, à Psicologia, à Filosofia, à Antropologia e a tantos outros saberes. Definir literatura é tarefa hercúlea. A maioria das definições são de dois tipos: uma que vê a literatura como linguagem usada com fins de mimese, ou com a finalidade de se criar ficção; e outra que a vê como linguagem usada com o objetivo de agradar esteticamente, neste caso chamando atenção para si mesma como um meio. Nenhuma das definições é completa ou desprovida de verdades, mas não cabe aqui a preocupação com uma definição categórica, mas introduzir os diversos interesses que a literatura pode ter para nós, profissionais das Letras.

Voltando a Compagnon e tentando nos reportar às suas questões primordiais, pensamos: a utilidade da literatura é múltipla e complexa. Em primeiro lugar, não podemos desprezar a utilidade do prazer que a literatura nos proporciona. Afinal, o ser humano vive em busca da felicidade, e o caminho é sempre o prazer. Ninguém procura a felicidade no sofrimento. E talvez possamos dizer que a utilidade primeira da literatura, em qualquer de suas manifestações, esteja no entretenimento, que só se busca pelo prazer. Pode não ser a utilidade principal, mas não deixa de ser de grande importância. Através da literatura o indivíduo pode viajar por lugares diferentes, por sentimentos diferenciados e perder-se num mundo outro que não o seu do dia a dia. Ele viaja o mundo, conhece personalidades diferentes, descobre a história de países com que jamais sonhou se identificar, percebe as diversas maneiras de viver que o universo abriga. Agora, nenhum indivíduo não passa por todas as experiências possíveis em uma só vida — e sabe-se lá se haverá outra? — e, por mais observador que seja, não vislumbra a multiplicidade de experiências que pode contemplar ao seu redor e que sejam consideradas universais. Somente a literatura poderá lhe trazer o conhecimento da variedade de experiências que a vida pode oferecer. O aprendizado da vida através da literatura trará inúmeros benefícios, pois, através do conhecimento que a literatura nos dá, podemos aprender a refletir sobre os diversos aspectos da vida cotidiana ou da vida extraordinária; podemos ter uma ideia de como se sente um jovem, uma velha, uma rainha, um prisioneiro, uma cortesã, e assim por diante. São experiências de segunda mão que não poderíamos compartilhar de outra forma. E essa experiência transmitida através da literatura transcende o espaço e o tempo. É uma forma de se perceber a alteridade e aprender a conviver com valores e costumes diferentes. Proust já dizia que a realização de si não acontece na vida mundana, mas pela literatura. “Somente pela arte podemos sair de nós mesmos” (PROUST, apud COMPAGNON, 2012, p. 24).

No mundo de hoje, em que as experiências são mediadas pelo ciberespaço e suas ferramentas várias, com os aplicativos e as redes sociais, não resta dúvida de que a leitura, em sua configuração tradicional, tem se afastado de nossa vida cotidiana de tal modo que livros não fazem mais parte da vida de crianças e jovens como nos tempos antediluvianos da criação da internet. No dizer de Harold Bloom,

Existem muitas explicações convenientes sobre o motivo pelo qual muitas crianças (de todas as idades) não leem mais ou acham difícil ser desafiadas pelo que leem. A Era da informação enfatiza a tela — imagem em movimento, televisão e computador pessoal — e o e-book começa a ser uma alternativa ao livro impresso (BLOOM, 2001, p. 16).

Em que pese o tom pessimista do crítico literário frente às mudanças operacionais da prática de leitura estimuladas por novos suportes linguísticos, havemos de concordar com ele no seguinte ponto: se hoje a relação do jovem com os livros tende a ser mais distante, o que poderíamos dizer de um aluno de Letras que não tem um mínimo de convivência com a literatura da língua a que se dedica? O aprendizado da literatura não se restringe ao aprendizado das escolas literárias em seus momentos históricos e suas características próprias, das teorias literárias e das correntes críticas. Muito antes, o estudo das literaturas, sejam quais forem, vão fazer do nosso aluno um leitor crítico em todas as instâncias, e isso eu coloco como uma de suas utilidades. Se o indivíduo se torna um leitor crítico de um texto canônico, naturalmente vai ser um leitor crítico de jornais, de propagandas e comerciais, de programas de televisão, de telenovelas, dos discursos de políticos e da vida em si mesma. E o leitor crítico é aquele capaz de efetuar mudanças na escola, em sua vida e na sociedade. Mas a literatura, além de ser um fim, pode também ser um meio de aprendizado, e aqui também estamos levantando uma utilidade para ela.

O ensino de língua estrangeira em nosso país ainda não alcançou um nível adequado, mas o lugar que ocupamos, como

professores e alunos de cursos de Letras, fornece-nos um **locus** de discussão e de luta em prol do objetivo de alcançarmos uma melhoria nesse setor. Cabe a nós, professores de terceiro grau, e aos alunos que em breve sairão habilitados a ensinar a língua estrangeira, o papel de lutar para que esse ensino alcance um patamar desejável, proporcionando aos alunos de primeiro e segundo graus, tanto de escolas particulares quanto de instituições públicas, a oportunidade de aprenderem a outra língua em todas as suas habilidades: ler, ouvir, falar e escrever. Inútil falar em motivações. A necessidade do conhecimento de uma segunda língua se faz ver a cada momento: no comércio exterior, na computação, na vida profissional em todas as áreas, nos estudos avançados de graduação e pós-graduação, no dia a dia, no turismo — mesmo que este último motivo possa não ser a prioridade nesse aprendizado, por não ter ainda alcance universal.

Ora, qualquer que seja o objetivo do aprendizado de uma outra língua, sua respectiva literatura terá papel fundamental para a formação desse ser aprendiz. Para que esse aprendizado se dê de forma completa, uma das questões fundamentais é a do conhecimento da cultura dos países onde a língua de aprendizagem é falada. Isso inclui conhecimentos socioculturais, tais como vestiário, alimentação, música, sistema educacional, lazer, costumes etc. Que forma poderia ser mais efetiva para esse aprendizado que a leitura de textos autênticos produzidos nos países de origem? Nós incluiríamos aqui não só os textos literários, mas também a absorção de filmes, documentários, canções populares, jornais e revistas, entrevistas, artigos acadêmicos, programas de noticiários de televisão a cabo, e qualquer outra forma de se entrar em contato com a cultura através de manifestações que incluam a linguagem. Quanto aos textos literários, sejam eles do gênero lírico, épico ou dramático, constituem uma rica fonte desses conhecimentos extensamente listados em meus últimos parágrafos. Todas as habilidades que se incluem num aprendizado de língua estrangeira se beneficiarão

desses textos. Além do aprendizado de História, Sociologia e outras ciências, como já foi dito, há o acréscimo de outros aspectos da cultura que se pode adquirir através da literatura, como a geografia, o folclore, os hábitos, mapas de cidades, sistema de comunicação e transporte, entretenimento, e muito mais.

Por meio da literatura aprendemos que o tópico de conversação favorito dos britânicos é o tempo, apesar de ser necessária uma estadia no país para compreender o porquê disso — o tempo constantemente chuvoso, a imprevisibilidade da temperatura, a alegria trazida pelas primeiras nevas azuis nos céus, prenunciando a primavera, que levam, num mesmo bolo, os estudantes e os executivos de ternos a andarem descalços nos parques, assim como a impessoalidade do assunto, já que os britânicos raramente discutem assuntos pessoais. E onde mais poderemos encontrar múltiplos exemplos da preocupação com e da influência que o tempo exerce sobre as pessoas a não ser em textos literários? Patrícia Nora de Souza e Margarida Salomão (1996) apresentam resultados de um estudo feito na graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, em que diferentes turmas foram submetidas ao estudo de inglês mediante uso de dois tipos de textos: um grupo fez seu aprendizado através de textos de um livro didático (da série *Break into English*) e outro através de textos literários. Após detalhar as estratégias da experiência, as duas autoras narram a conclusão a que chegaram: o estudo comparativo demonstra melhor performance dos leitores de textos literários, confirmando a hipótese de que a experiência de leitura é grandemente beneficiada pelo uso de textos que são algo mais do que meros pre-textos para o veículo da informação, isto é, a linguagem; são também instrumentos numa prática pedagógica que compreende a leitura como uma busca de coerência. As autoras sugerem, portanto, o uso de textos literários, mesmo se usados como complementares em atividades de leitura, como uma forma de levar o aprendiz a um envolvimento com o significado do texto. O

resultado desse estudo reitera a necessidade de ruptura com modelos obsoletos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pautados unicamente no método *grammar translation*, ou seja, memorização de regras gramaticais descoladas de contexto prático. Essa abordagem tradicional, segundo pesquisadores como Muhammed, resulta em um ensino-aprendizagem mutilador da criatividade do aluno:

A educação tradicional não observa as experiências que os jovens podem ter, nem combina suas habilidades e necessidades, uma vez que impõe suas regras e fatos sobre o processo de aprendizagem, no qual os alunos ficam em estado de completa receptividade e obediência. Esse processo deveria ser visto como uma experiência, uma atividade livre e um desenvolvimento da individualidade de uma forma que utiliza as oportunidades da vida presente para familiarizar a geração jovem com o que está acontecendo no mundo e também prepará-la para o futuro. [...] Estudar, memorizar e aplicar regras de gramática de um determinado idioma pode induzir à perda da identidade de um aluno na medida em que a capacidade de auto impressão provavelmente será interrompida ou invariavelmente obliterada (MUHAMMED, 2013, p. 29).

Nesse sentido, para esse autor, com o qual tendemos a concordar, o aprendizado de uma língua estrangeira por meio da literatura permite ao estudante fazer uso da imaginação e da criatividade e, assim, não experimentar de forma tão contundente a sensação de deslocamento que a entrada em um universo linguístico estrangeiro provoca. Todavia, a introdução de textos literários em aulas de língua estrangeira ainda é vista com reservas por muitos professores, seja por despreparo para trabalhar com literatura, seja por considerarem dispendioso o tempo gasto com a exploração de textos ficcionais:

O uso da literatura em escolas de idiomas [...] ainda é um assunto discutível entre professores de línguas. Alguns acreditam que o aprendizado de uma língua deve incluir inteiramente aqueles aspectos relacionados às atividades do cotidiano (falar, ouvir, e assim por diante). Neste caso, passar muito tempo tentando entender textos literários provavelmente escritos em inglês antigo não tem [para eles] nada a ver com o processo geral [de ensino-aprendizagem] (MUHAMMED, 2013, p. 29).

A propósito dessa clivagem entre estudos linguísticos e estudos literários, Bassnett e Grundy (1995) escreveram um livro (*Language through Literature*) com o propósito de ajudar o aprendizado de língua através da literatura, baseando-se no fato de que a Divisão que foi levantada entre o ensino da literatura e o ensino da língua não é somente infeliz, mas também falso. Foram encontrados professores que pensam na literatura como irrelevante e que argumentam que o que os alunos precisam é de textos que sejam “práticos” e “baseados na experiência do dia-a-dia”, e não obras de arte. E foram encontrados professores que desprezam o trabalho “meramente linguístico”, como se textos literários fossem feitos de algum material etéreo e não construídos pela linguagem (BASSNETT, GRUNDY, 1995, p. 1). Mais adiante, esses autores acrescentam que “Quando lemos Shakespeare, não deveríamos fazê-lo porque ele é considerado um mestre, mas porque sua habilidade no uso da língua é um prazer digno de ser usufruído” (BASSNETT; GRUNDY, 1995, p. 2). Isso nos traz à essência da leitura, e qualquer um que já tenha trabalhado com a habilidade de leitura sabe que, entre as diversas razões existentes para se ler, uma delas é essencial: o prazer. Bassnett e Grundy não centram seus objetivos na leitura somente. Uma das razões que eles listam para embarcar nessa tarefa de criar tal livro é a de desenvolver condições para a produção escrita criativa por parte do aprendiz, ao invés de fazê-lo parafrasear apenas ou redigir parágrafos pré-determinados. E a metodologia do livro é baseada na abordagem colaborativa e centrada no aprendiz, por meio do método comunicativo. Como categoricamente afirmou o Prof. Kevin Keyes, da Universidade Federal de Minas Gerais, em palestra proferida por ocasião do III Congresso da Apliengue no CEFET-Minas, nos anos 1990, a abordagem comunicativa é um marco nas estratégias de aprendizado de língua estrangeira do qual não se pode fugir — não será possível voltar atrás; o único caminho é para frente, diferenciando, se necessário, a partir dela.

Ao passar nosso foco da leitura para a produção de textos, poderíamos abrir mais o leque de interesse do uso da literatura na sala de aula de língua estrangeira e abranger as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem da língua. Susan Stern, em capítulo do livro *Teaching English as a Second or Foreign Language*, organizado por Marianne Celce-Murcia, afirma que

A literatura oferece benefícios potenciais de alta qualidade para o inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Do ponto de vista linguístico, a literatura pode ajudar o aprendiz a dominar o vocabulário e a gramática da língua, assim como as quatro habilidades da língua: ler, escrever, ouvir e falar. [...] Do ponto de vista da cultura, a literatura habilita o leitor a examinar a experiência humana universal dentro do contexto de um pano de fundo específico e da consciência de um povo em particular. Do ponto de vista estético, dentre os benefícios se incluem o ensino da literatura em si, pelo olhar introspectivo que ela introduz à existência humana dentro dos limites artísticos e intelectuais de uma obra literária (STERN, 1991, p. 11).

O texto literário tem a vantagem de trazer dentro de si itens do maior interesse, compactados numa construção que possui tudo o que desejamos trazer para o aprendiz quando lidamos com uma língua estrangeira: pano de fundo cultural; vocabulário novo; estruturação natural de frases (mesmo quando se lida com dialetos regionais ou étnico); coesão, que pressupõe os vários elementos de um texto e depende das falas que compõem o discurso; coerência, a partir da qual tiramos sentido do discurso, e que depende do conhecimento do assunto, do conhecimento do mundo, da sequência das frases no texto, reconhecimento dos elementos a que as elipses remetem, etc.; pontuação; pares adjacentes. Se quisermos usar estratégias de leitura, podemos fazer predição (prediction); leitura por alto (skimming); busca de informação específica (scanning); inferência, exercício mental para compreensão de qualquer texto autêntico, literário ou não; apreensão de novo vocabulário, usando indicações contextuais ou informação estrutural; reconhecimento de esquemas organizacionais do texto e tudo o mais que as estratégias de leitura preveem.

Retornamos, aqui, às questões de Compagnon: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (COMPAGNON, 2012, p. 23). Ora, em termos de valores, a literatura nos transmite tal amplitude de vivência que não podemos desprezar os valores éticos, sociais e culturais que ela nos traz. Como afirmamos anteriormente, é através do nosso senso crítico, muito exacerbado pelo aprendizado por meio de textos literários, que reiteramos nossos valores, em vista de uma universalidade com a qual só podemos tomar conhecimento através da leitura, já que não podemos viver em todos os lugares do mundo e nem experienciar todas as instâncias de vida. E é na escola, principalmente na escola pública — e aqui nos referimos aos cursos de Letras das universidades públicas, mas também aos professores dela advindos que poderão inserir leituras em seus cursos ministrados em escolas de cursos elementar e médio —, que teremos o espaço para trazer aos aprendizes a oportunidade de abertura a esse mundo de infinitas possibilidades. Além do mais, a literatura é o guarda-chuva que nos possibilitará incluir as mudanças em Estudos Culturais que acontecem na academia desde a metade do século XX.

Não mais compreendemos os estudos literários como a busca exclusiva de conhecimento de textos canônicos, mas como um locus que abriga todo tipo de texto. Se não, em que outro lugar em nossos currículos poderemos achar lugar para trabalhar com quadrinhos, canções, filmes, propagandas, novelas, séries televisivas e outros textos que virão a aparecer, como manifestações culturais legítimas? Essa expansão de objetos de estudo é apenas uma das razões por que os currículos devem ser flexíveis e abraçar todas as possibilidades para o trabalho acadêmico. A contingência e o dinamismo do plano cultural resultam que a significação de um texto não se dá, por evidente, apenas em seus elementos organizacionais internos, tal que tanto os protocolos composicionais dos gêneros quanto suas

matrizes de legibilidade se dão na esfera das práticas sociais, donde a linguagem emerge e onde é investida de sentido. Embora difiram, em maior ou menor grau, nas escolhas teórico-metodológicas, os professores de língua estrangeira devem contemplar uma concepção de linguagem como ferramenta para (re)(d)(escre)(ver) o mundo, valendo-se de gêneros textuais modais e/ou multimodais e da literatura como manifestação da língua-alvo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.
- BASSNETT, Susan; GRUNDY, Peter. *Language through Literature*. England: Pilgrims, Longman, 1995.
- BATEMAN, Johna. *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. London: Palgrave, 2008.
- BLOOM, Harold. *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages*. New York: Scribner, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- DRESSMAN, Mark. *Let's poem: The essential guide to teaching poetry in a high-stakes, multimodal world*. New York: Teachers College Press, 2010.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage, 2003, p. 13-64.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, Carrey. *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge, 2005.

KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

KRESS, Günther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

MUHAMMED, Areen Ahmed. The Effect of Teaching Literature on Learning English Language: A Study on EFS (English as a Foreign Students) and EFL Classes. *International Journal of Advanced Research in Literature and Education*, v. 1, p. 27-38, 2013.

PEREC, Georges. *Penser/classer*. Paris: Achette, 1985.

SOUZA, Patrícia Nora de; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Texto literário versus texto didático: uma hipótese. *Vertentes*, São João del-Rei, n. 8, p. 14-24, jul./dez. 1996.

STERN, Susan L. An Integrated Approach to Literature in ESL/EFL. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991, p. 328-345.

RESPONSIVIDADE E PERSPECTIVAS AXIOLÓGICAS EM PROCESSOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE GRADUANDOS EM LETRAS

Silvio Nunes da Silva Júnior¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura antecipa sempre a vida.

Não a copia, molda-a aos seus desígnios.

Oscar Wilde

Ao me vincular, de alguma forma, aos estudos literários, com esse texto, sinto-me envolvido num contexto de constante transdisciplinaridade. As intersecções que a literatura possibilita para os estudos científicos propicia o cruzamento de diversos olhares em busca da compreensão cada vez mais efetiva da realidade. Estando no campo da Linguística Aplicada (LA), pontuo, a partir das reflexões de Rojo (2006), a necessidade de uma leveza de pensamento², quando o intuito é abordar de qualquer modo as práticas de linguagem exercidas na sociedade, tanto na denominação do tema a ser discutido, como nas escolhas lexicais, zelando,

¹ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Bolsista CAPES. Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CNPq/UFAL) e do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas – GENA (CNPq/UNEAL). E-mail: junnyornunes@hotmail.com.

² Rojo (2006) destaca que a Linguística Aplicada, campo em que estou inserido, provém de uma privação sofrida e uma leveza de pensamento devido aos múltiplos centros em que ela atua, chegando a ser considerada uma ciência social pelas vastas possibilidades de diálogo desenvolvidas em pesquisas dos mais variados níveis.

sobretudo, por uma produção discursiva coerente e apta a contribuir para a transdisciplinaridade que se está inserindo (MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2006). Acreditando nas possibilidades de diálogo entre variados campos de estudo, esta leveza de pensamento é altamente pertinente, pois as práticas argumentativas assumidas no cenário científico são decisivas, principalmente em relação a sua qualidade e ao peso que elas terão no meio.

Desde o meu ingresso no Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA³), venho tendo contato com algumas discussões acerca do ensino de literatura, o que me proporcionou contatar com diversas leituras que me levaram a refletir constantemente sobre que papel eu ocupava enquanto graduando do curso de Letras/Português e qual o papel que eu iria desempenhar após a conclusão do curso. Nos primeiros momentos, em meados de 2014 e 2015⁴, me senti inválido no grupo por não ter leituras tão aprofundadas como os outros integrantes. Isso, hoje, soa engraçado para mim. O discurso que permeava a minha mente se resumia em: “Preciso ler muitas obras para fazer parte desse grupo”, e, em meio a tantas crenças que estavam se desenvolvendo, foi nesse grupo que percebi que muito mais importante do que ler uma quantidade significativa de obras literárias, era preciso compreender qual a finalidade de ler literatura para a minha formação humana e social como professor em situação pré-serviço⁵.

Nos cursos de Licenciatura Plena em Letras/Português, em instituições de ensino superior públicas e privadas do Brasil, o estudo literário ganhou e vem ganhando uma extensa importância,

³ Grupo cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com sede na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I.

⁴ Fui cadastrado no grupo em 02/10/2014.

⁵ Professor em formação inicial.

justamente pelo fato de se está formando professores que atuarão na educação básica, mais especificamente de nível médio⁶. No entanto, o emprego da literatura nos primeiros períodos do curso se torna, em muitos casos, desafiador, uma vez que a formação literária dos graduandos durante a educação básica não foi suficiente para o aprofundamento que a universidade requer em disciplinas como: teoria da literatura, fundamentos da crítica literária, literatura portuguesa, literatura brasileira, etc. Nesse sentido, criam-se algumas problemáticas no intuito de identificar quais os aspectos humanos e sociais nas/das formações desses alunos os levaram para o curso de letras e, além disso, quais os impactos que a literatura vem tendo nas suas formações até determinados momentos do curso.

Quando denomino “formação literária”, não estou de forma alguma apontando para a necessidade de saber quantas obras literárias os alunos de graduação já leram e/ou querem ler. A inquietação de que parte a escrita desse texto adensa num plano mais amplo e intimamente relacionado às questões subjetivas da formação dos sujeitos: o do letramento. É inviável que, no contexto das salas de aula de graduação e pós-graduação, alguns possam compreender o letramento literário como a quantidade de obras lidas, porém, pretendo demonstrar, na prática, como esse discurso pode se descentralizar e constituir uma noção mais coerente de letramento literário e, também, de letramento numa perspectiva mais ampla. Nesse sentido, estimo que a compreensão do que estou tratando e do que vou tratar conduza o/s leitor/es a identificar as múltiplas questões subjetivas que norteiam os processos de aprendizagem e construção de saberes na formação de professores de língua portuguesa e literatura.

⁶ Apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio determinam o estudo literário como objeto de ensino. O ensino fundamental é direcionado apenas à análise linguística e à produção textual.

Pensando sob esse viés e tomando como base a concepção dialógica de linguagem (VOLOVHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926), tenho como objetivo, nessa discussão, identificar relações dialógicas nos planos da responsividade e das perspectivas axiológicas no desenvolvimento do processo de letramento literário de graduandos em Letras a partir de narrativas autobiográficas produzidas por 3 (três) colaboradores que, na situação de produção, estavam matriculados no 4º período do curso de Letras/Português em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado de Alagoas, visando trazer reflexões com base nas seguintes questões: Como a educação básica vem preparando, por meio do ensino de literatura, os egressos do ensino médio para a universidade? Como a educação básica, em especial o ensino médio, vem desenvolvendo o processo de letramento literário dos alunos? e Como a graduação em Letras contribui para a iniciação e o desenvolvimento do processo de letramento literário na formação docente?. No aparato teórico, trago discussões sobre os estudos dialógicos, enfatizando a responsividade e as perspectivas axiológicas no/do discurso, e, também, acerca do letramento literário que atua como foco do estudo. Em seguida, em articulação com o material coletado, busco identificar, na prática, como se constituiu o letramento literário desses alunos e como as citadas relações dialógicas se manifestam na subjetividade existente em seus dizeres escritos.

DIALOGISMO, RESPONSABILIDADE E PERSPECTIVAS AXIOLÓGICAS

Seguindo a perspectiva dialógica de linguagem, representada, principalmente, pelos estudiosos que compõem o chamado círculo

bakhtiniano⁷, compreende-se que a linguagem se constitui enquanto aspecto concreto e dinâmico no todo social (VOLOVHINOV, 2017). As produções discursivas de todos os que se inserem na sociedade, a qual só existe pela possibilidade de interação entre os sujeitos⁸, são as reais responsáveis por questões pertinentes no que concerne ao estabelecimento dos falantes no todo social: a ascensão, as relações pessoais, a construção de conhecimento, etc. O dialogismo, construto teórico desenvolvido no campo da filosofia da linguagem, vem tomando uma vasta expansão por trazer discussões relevantes sobre a linguagem enquanto prática social e, num contraponto com os estudos linguísticos, críticas pesadas ao estruturalismo linguístico⁹, fundado por Saussure (2006 [1916]), com ênfase no que se conhece por objetivismo abstrato e subjetivismo idealista (VOLOCHINOV, 2017). Nesse sentido, com a difusão dos estudos linguísticos liderados por Saussure (2006 [1916]) até a atualidade¹⁰, pode-se considerar que o dialogismo, mesmo sendo uma corrente filosófica — mas que implica em grande

⁷ O Círculo de Bakhtin é constituído por uma equipe de estudiosos, na qual os integrantes principais são M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov e P. N. Medvedev. Todos eles possuíam pretensões filosóficas comuns e se juntavam no intuito de debater os seus pensamentos, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (CLARK; HOLQUIST, 1998 [1984]).

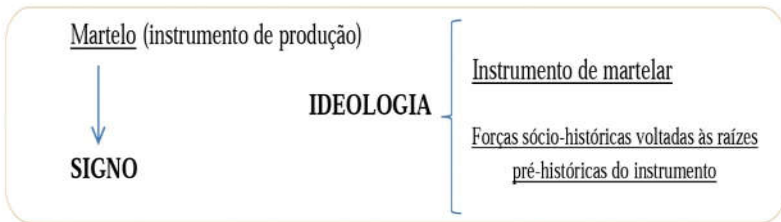
⁸ Volochinov (2017) e Bakhtin (2003) optam pela nomenclatura “indivíduo/s”. No entanto, prefero chamar, aqui, os falantes/usuários da língua/colaboradores de pesquisa de “sujeito/s”.

⁹ O estruturalismo linguístico se emprega fortemente na corrente chamada de formalismo russo, isso pela visão de língua como sistema e outras discussões encontradas no decorrer do Curso de Linguística Geral.

¹⁰ Estudos realizados por estruturalistas do que se denomina era pós-saussure, como Beveniste, na teoria da enunciação (sujeito interno); Hjamslev, dando continuidade ao pensamento saussuriano; dentre outros.

escala em outros campos — faz parte de uma linguística externa¹¹, distante do que se conhece por núcleo duro¹².

Volochinov (2017, p. 51) pontua que “onde não há signo não há ideologia”. O produto ideológico da atividade social, desse modo, não se constitui por modelos estático-estruturais¹³ pré-determinados por um possível “sistema linguístico”, mas sim, depende das compreensões responsivas ativas dos sujeitos da linguagem para se constituir. Na mesma linha de pensamento, tem-se que “Qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo” (*op. cit.*, p. 92); isso conduz à compreensão de que a representação social da mente detém a responsabilidade de atribuir sentidos a fenômenos e/ou objetos específicos. A imagem acústico-simbólica dessa representação se constitui como um produto dialógico da atividade social, assim como mostra o esquema abaixo:



Fonte: Esquema desenvolvido pelo autor, embasado nas discussões teóricas de Volochinov (2017).

Com base nisso, entende-se que:

¹¹ Ou translinguística: que ultrapassa os limites da área (BRAIT, 2001).

¹² O núcleo duro da Linguística é representado pela corrente estruturalista que iniciou o que se conhece por Linguística Moderna, bem como os seus sucessores que permaneceram na visão de língua como sistema abstrato de signos constituídos por conceito e imagem acústica (SAUSSURE, 2006 [1926]).

¹³ Entende-se por estático-estrutural a noção de língua como sistema de signos abstratos, desenvolvida por Saussure (2006 [1916]). Estática por não considerar variações e mudanças e estrutural pela noção de sistema.

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social — seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo — mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites (VOLOCHINOV, 2017, p. 91).

O movimento de refletir e refratar outras realidades na composição das ideologias que constituem determinado objeto físico depende em grande escala de processos que não se limitam somente a formação social de um sujeito, mas de muitos deles, uma vez que o dialogismo é concebido através de diálogos entre vozes. Bakhtin (2003) nomeia os discursos de *outrem*, ou seja, os discursos que implicam, a partir da interação, nas formações ideológicas dos sujeitos, de vozes sociais, as quais dependem, antes de tudo, de compreensões e atitudes responsivas ativas dos sujeitos na atividade social.

A responsividade enquanto relação dialógica da linguagem é um plano amplo que envolve duas outras noções em sua concretude na interação verbal e não verbal: compreensão e atitude responsiva ativa. Ela é responsável pelo diálogo entre locutor e interlocutor e, acima de tudo, pela transformação da palavra em enunciado.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Uma característica importante dessas noções é que o silêncio, o gesto e outras reações/atitudes são entendidos como formas de concretizar uma relação dialógica e estabelecer sentido a um enunciado, visto que esses atos possuem cargas de significação na linguagem. A atitude responsiva ativa é oriunda de uma carga sócio-histórica tomada pelo sujeito nas suas experiências cotidianas e

sociais. Dessa maneira, o discurso alheio (ou de *outrem*) se faz constantemente presente por ser responsável pelos posicionamentos dos sujeitos através da linguagem e, também, pelo ato concretizado e enraizado nesse discurso.

Bakhtin (2003, p. 294) segue com as reflexões acerca da responsividade considerando que “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto”, e que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento é a possibilidade de responder — mais exatamente de adotar uma atitude responsiva com ele” (*op. cit.*, p. 299). O início e o encerramento do diálogo são partes importantes, porém, é na compreensão responsiva ativa do interlocutor que a palavra ganha o *status* de produção enunciativa, o que atribui maior importância ao começo absoluto. Dessa forma, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 1981, p. 112). Com isso, o discurso do locutor, na enunciação, se agrega ao interlocutor e, a partir disso, uma voz social começa a fazer parte da sua constituição enquanto sujeito.

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2005, p. 195).

As implicações do discurso dos outros nas atividades de linguagem cotidianas estão repletas de intenções discursivas¹⁴ na constituição dos enunciados. O enunciado, assim, “emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e

¹⁴ As intenções discursivas são instituídas na noção de compreensão responsiva ativa.

valores e é sempre um ato responsivo” (FARACO, 2009, p. 25). Se a compreensão do sujeito for seguida de uma atitude de reduplicação em relação ao discurso do outro, ela será passiva (BAKHTIN, 2003), pois a proposta inicial não foi compreendida, banindo a existência de relação dialógica entre o sujeito e o mundo exterior, como a noção já propõe.

Sobre isso, Volochinov (2017, p. 179), acrescenta que:

[...] o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que a forma linguística não atribui significação e nem enunciação à palavra, ou seja, não é a forma fonética, fonológica ou sintática que vai ser responsável por uma produção discursiva na atividade de linguagem, mas sim, a compreensão ativa seguida de uma atitude que ocorre na interação. Assim, numa ilustração no contexto escolar, mesmo que os discursos envolventes¹⁵ (SOUTO MAIOR, 2009) que circulam na escola atribuam ao professor o papel de portador da única voz ativa, é necessário que o aluno também assuma essa posição, pois, como se vê sob a ótica da responsividade, é no diálogo que se constitui a construção de qualquer conhecimento.

¹⁵ De acordo com Souto Maior (2009), os discursos envolventes são tidos em duas perspectivas. Na primeira, eles são vistos como “representações significativas-valorativas dos atos da linguagem que “envolvem” no sentido de estar em volta, ao redor, do sujeito e nele mesmo porque o envolve por dentro também” (p. 113). Na segunda, os discursos são envolventes por suscitarem, assim como o *pathos*, paixões, e seduzem em direção ao outro (*op. cit.*).

Se o aluno for “treinado” para reduplicar discursos proferidos pelo professor, esses discursos em nenhuma ocasião irão implicar na constituição dele enquanto sujeito, visto que nem tudo o que se escuta em um dado momento é estatizado na mente sem que se exista uma reflexão sobre determinado tema, pois “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLOCHINOV, 2017, p. 181). A reflexão, neste caso, servirá como modo/meio para que se desenvolva um posicionamento, o qual se empregam valores cotidianos, em relação ao tema abordado em algum momento da atividade social. O juízo de valor do sujeito da linguagem é altamente decisivo no que tange aos seus posicionamentos e as suas maneiras de acatar o discurso de *outrem* nas suas práticas sociais e discursivas; isso se materializa num plano externo denominado extraverbal. É nesse contexto que Volochinov e Bakhtin (1926) discutem sobre as perspectivas axiológicas e as noções nelas imbricadas, como: o extraverbal, a entonação e o julgamento de valor.

Na produção de enunciados concretos nas atividades de linguagem existe a ação efetiva de duas partes: a parte percebida e a parte presumida (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926). A parte percebida se relaciona com o que se chama de multimodalidade, porém, prefere-se chamar de verbo-visualidade, visto que as relações de sentido que permeiam essa característica enunciativa se tornam explícitas no momento em que a enunciação se perpetua, inviabilizando qualquer possibilidade de interpretação das ideologias que dominam determinado contexto social. A parte presumida comporta o que Volochinov e Bakhtin (1926) chamam de extraverbal, correspondendo a tudo o que não foi dito/apresentado explicitamente, o que exige, em todo o momento da interação, uma compreensão ativa das características sociais do contexto em que a enunciação se concebe.

Em alguns estudos que têm como base o dialogismo, o extraverbal se apresenta com outras nomenclaturas as quais foram desenvolvidas para facilitar as leituras. Geraldi (1997) considera o extraverbal como “situação histórico-social”, que corresponde ao espaço em que a interação ocorre. Pode-se complementar a discussão sobre a necessidade de se considerar o extraverbal enquanto característica importante da enunciação, assinalando que o único meio pelo qual as palavras podem ganhar significação é pelo entendimento (CLARK; HOLQUIST, 1998) que os interlocutores demonstram com a atitude responsiva ativa. Ao se desvelar o extraverbal no contexto em que ocorre a enunciação, a questão da entonação se estabelece como ponto importante que determina a compreensão do interlocutor para com o discurso.

Fazendo relação com as principais modalidades de linguagem tidas no todo social: oralidade e escrita, é possível observar que o extraverbal se manifesta em ambas, mas as características que destacam o valor atribuído pelo interlocutor ficam mais visíveis quando se considera a questão da entonação, pois, “Devido à capacidade de modificar um único enunciado, dando várias significações, a entonação é considerada criativamente produtiva nos seus aspectos sociais e discursivos” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 440) e leva a discussão a recorrer ao que se entende por julgamento de valor, que corresponde à construção sócio-histórica do sujeito no todo social, comportando os valores¹⁶ que ele atribui à determinada questão.

É preciso considerar que:

[...] levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas a palavra também é história, é

¹⁶ Esses valores dependem, também, as vozes sociais com quem os sujeitos têm contato, uma vez que eles se constituem na exterioridade que os norteiam.

ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas (CEREJA, 2005, p. 204).

Se tomarmos uma palavra ou frase em seu caráter estrutural e neutro, sem considerar uma ideologia ou a maneira em que se profere o discurso, este ato não ultrapassará o dado momento de uso da língua. No entanto, se o extraverbal for considerado e, junto a ele, a entonação e o julgamento de valor (que estão dentro da ideologia), a produção enunciativa se estenderá. No caso da frase: Meu pai é muito bom para mim! Se vista por um viés de neutralidade, apenas a informação positiva é considerada e aí se encerra a enunciação, porém, ao modo em que se analisam os fatos antecedentes dessa produção, a razão pela qual isto está sendo dito e, além disso, o que aquele contexto de produção considera ser “muito bom”, a interação toma um rumo diferente. É evidente que, em muitos casos, a compreensão dos fatos compactua com o que o interlocutor compreende com base na parte percebida. Entretanto, em outras vezes, a presumida carrega uma infinidade de significações.

O dialogismo — contudo o que foi mencionado — se caracteriza por uma linha de pensamento filosófico que propicia o desenvolvimento de diversos olhares acerca da linguagem. As relações estabelecidas na sociedade, a partir da concepção dialógica, atribuem espaços para variados diálogos permitidos não só com o que determina à linguística e a própria filosofia. Considerada a proposta central desse estudo: a de refletir sobre a responsividade, as perspectivas axiológicas e o letramento literário em narrativas autobiográficas, dedica-se o espaço seguinte a algumas considerações sobre o letramento literário, visando situar ainda mais a discussão que está se propondo no presente trabalho.

O LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo letramento em si já faz jus a múltiplas discussões relevantes, principalmente quando o foco do estudo é o ensino e a aprendizagem de línguas maternas (LM) e estrangeiras (LE). Não estando distante disso¹⁷, vejo a necessidade de, primeiramente, trazer algumas reflexões sobre a etimologia e os estudos que abordam o termo, considerando os avanços históricos e cronológicos imbricados nele, seguindo com a articulação possível com a formação do leitor literário.

Pensar em letramento através da etimologia da palavra *literacy*, do inglês, remete a uma sinonímia com o conceito de alfabetização já muito explorado no Brasil em meados dos anos de 1980. A primeira virada histórica na compreensão estrutural de letramento foi dada exatamente em 1984, a partir da pesquisa etnográfica/antropológica realizada por Brian Street, na qual ele se propôs a identificar o processo de letramento em diversos contextos sociais, chegando, posteriormente, à conclusão de que existem dois modelos em que as concepções de letramento se instauram: modelo autônomo e modelo ideológico. No modelo autônomo, o autor considera os discursos já existentes sobre alfabetização, assinalando que letramento seria a capacidade de escrever e decifrar códigos linguísticos sem nenhuma influência social na construção dessa capacidade e, mais distante ainda, do uso da escrita e da decifração nas atividades sociais. O modelo ideológico, por sua vez, compreende que a construção das “habilidades” de ler e escrever depende em grande escala dos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos e, num plano maior, são habilidades que precisam ser estimuladas na escola e fora dela, pois são importantes para a vivência social de todos.

¹⁷ Mesmo não objetivando trazer encaminhamentos para a prática de ensino de literatura em LM ou LE, não me vejo distante dessas discussões por estar tratando da formação inicial de professores de língua portuguesa e literatura.

O primeiro estudo que trouxe o termo letramento para o debate foi o de Mary Kato (1985), no âmbito da psicolinguística, o qual discutia a aquisição da linguagem escrita, porém sem se deter à reflexões mais aprofundadas sobre o tema. A década de 1990 marcou um passo bastante largo nos estudos sobre letramento no Brasil. Pesquisas em educação (SOARES, 1998) e em linguística aplicada (KLEIMAN, 1995) trouxeram olhares mais apurados sobre o tema, desenvolvendo noções próprias e fundadas no território nacional. Soares (1998), com a compreensão de letramento como estado ou condição de quem utiliza a leitura e a escrita nas práticas sociais¹⁸, trouxe uma visão mais ampla do que a de Kleiman (1995), desenvolvendo a última a noção de letramento enquanto a habilidade de uso social da modalidade escrita da língua. No entanto, mesmo defendendo uma visão mais ampla, Soares (1998) acaba estreitando a sua concepção com o uso dos termos “estado” e “condição”, dando à Kleiman (1995) maior coerência pela compreensão de letramento como um processo contínuo.

Os anos 2000 marcaram a expansão das primeiras pesquisas desenvolvidas no Brasil na década anterior, através de estudos como os de Rojo (2009), Britto (2012), dentre outros, trazendo diversas contribuições para as práticas de ensino de línguas, bem como às discussões sobre formação de professores. Com base nisso, ramificações da noção ampla de letramento foram sendo criadas a depender do campo de estudo em que se enquadravam os teóricos que abordavam o tema. Entre eles destacam-se: Xavier (2011), com o letramento digital; Rojo (2013), com os multiletramentos; dentre outros. A denominada para o presente estudo é a de letramento literário, trazida, principalmente, pelos estudos de Cosson (2006, 2009, 2014) e outros autores.

¹⁸ Soares complementa essas reflexões em *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, em 2004.

Segundo Barbosa (2011, p. 148),

Tomado o conceito de letramento, podemos, então, pensar o Letramento Literário como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

Percebe-se que Barbosa (2011) dar continuidade à concepção de Soares (1998) quando pensa em letramento como condição. Assim, corroboro em partes com a autora. Entendo por letramento literário, aqui, o processo de construção de saberes em que os sujeitos se inserem, enfatizando o percurso em busca do gosto pelo prazer estético propiciado pela literatura. Numa breve conceituação sobre a finalidade da literatura, pontua-se que ela existe para “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17), e ser literariamente letrado significa fazer uso dessa finalidade nas práticas sociais.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Ser leitor de literatura é saber fazer as suas leituras literárias implicarem nas ações cotidianas, dando-as significações concretas e estabelecendo relações dialógicas constantes com o que se ler e compreende ativamente. Existe, dessa forma, uma aproximação entre o que se conhece por formação de leitor literário com o processo de letramento literário.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a

criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

A leitura literária estimula a construção da subjetividade dos sujeitos leitores, visando à constituição de mentes críticas e capazes de transformarem os contextos de vivência. Em diálogo com o que foi mencionado no tópico anterior, o processo de letramento literário é responsável pelo estabelecimento concreto de juízos de valor, levando o leitor a entender as escolhas intertextuais e interdiscursivas dos autores nas épocas em que os textos dos mais variados gêneros¹⁹ foram escritos. Nessa perspectiva, ficam explícitas as possibilidades dialogais imbricadas no processo de letramento literário, cabendo destacar, também, que ele vai além dos limites da sala de aula e atua com maior enfoque na formação humana e social dos sujeitos. Moisés (1971), nesse sentido, discute o poder e o papel da palavra na formação do leitor literário.

Só a Literatura pode expressar aquele redemoinho profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do Universo, da Natureza e de sua mente. [...] Pode-o a Literatura, graças à importância da ficção, da imaginação, como meio de conhecimento, e sobretudo graças ao prodigioso poder de empregar a palavra (p. 28).

A possibilidade dada pela leitura literária de facilitar a compreensão dos mais variados aspectos do mundo leva o leitor a utilizar estratégias específicas para desvendar os enigmas que permeiam o cotidiano e, nessa linha de pensamento, constitui uma formação crítica e consciente no que se refere ao papel da palavra nas suas práticas sociais. As variadas formas de se empregar um mesmo termo em diversas situações de/em textos literários estabelece na formação/letramento do leitor repertórios lexicais e

¹⁹ Corroboro com a noção de gênero discursivo para Bakhtin (2003) como tipos relativamente estáveis de enunciados que estão presentes em toda atividade social de linguagem.

semânticos bastante significativos e, acima de tudo, responsivos, em diálogos dinâmicos com as realidades em que eles se inserem em determinado período da existência humana.

Diante disso, observa-se que a visão de letramento literário como processo encaminha a um entendimento mais apurado sobre o papel da literatura na formação do leitor. A perspectiva processual demonstra, também, que nunca é tarde para iniciar ou aprimorar a formação leitora, visto que ela se encontra num constante movimento de deslocamento, instigando os leitores literariamente letrados a perceberem que a literatura é um mundo e que “Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um” (LAJOLO, 2001, p. 45).

SITUANDO O CONTEXTO DE GERAÇÃO²⁰ DE DADOS

A escolha de analisar narrativas autobiográficas nesse estudo está enraizada na minha formação enquanto leitor literário e como pesquisador que sou desde a época da graduação. Ao término do ano de 2014, foi submetido à Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL) o projeto intitulado “O contato do corpo do leitor com o texto literário e sua relação sensorial²¹”. O objetivo do projeto, naquela ocasião, era identificar as implicações das experiências de performance literária a partir da oralização dos discursos de graduandos do curso de licenciatura plena em

²⁰ Em linguística aplicada, prefiro/imos denominar geração, ao invés de coleta, visto que os dados foram obtidos processualmente, sem a existência de modelos pré-estabelecidos ou de qualquer outro método quantitativo na pesquisa.

²¹ Projeto submetido ao Edital 03/2014 – FAPEAL/UNEAL e aprovado a partir do julgamento do projeto escrito e avaliação dos títulos dos proponentes.

Letras/Português de uma IES pública de Alagoas. O projeto esteve inserido no Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA), mencionado anteriormente, sob a coordenação e orientação da Profa. Eliane Bezerra da Silva, líder do grupo.

As primeiras leituras giraram em torno das relações entre literatura e ensino, literatura e outras artes e performance em literatura. Tudo ali era novo e o mais interessante era que a cada leitura novas ideias surgiam e naqueles momentos se instauravam as minhas compreensões ativas acerca do que se estava pesquisando no projeto em que eu era bolsista, posição que, naquele momento, pesava sobre mim, devido à oferta de poucas bolsas para os alunos da instituição. Em relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa proposta, a ideia era a de realizar observações em aulas de Literatura Brasileira I e Literatura Portuguesa II, ministradas pela coordenadora do projeto, e, a partir daí, estabelecer diálogos com as teorias que estavam sendo apreciadas nas reuniões do GENA²². No entanto, restando 2 (dois) meses para a conclusão, segundo o cronograma, da geração de dados, tive a ideia, apoiado pela orientadora, de solicitar textos dos alunos da turma observada que se dispusessem a escrever produções em forma de narrativas autobiográficas, tendo como tema “A minha formação literária como estudante de Letras”. E assim foi feito no penúltimo encontro da disciplina de Literatura Brasileira I, após experiências de performance com textos de Paulo Leminski.

De início, pensei que aquilo só iria confirmar o que já havia sido observado nas aulas durante um semestre²³, mas fui surpreendido por ter contato com reais narrativas de vida. Os textos

²² Nas reuniões faziam-se presentes: aluno bolsista, coordenadora, professor colaborador e aluna colaboradora.

²³ O 4º período do curso de Letras/Português. Nesse período os alunos cursavam os seguintes componentes curriculares: Literatura Portuguesa II, Literatura Brasileira I, Linguística II, Sociologia da Educação II e Língua Portuguesa III – Morfologia.

despertavam o meu próprio imaginário sobre cada trajetória literária que as produções contavam, podendo ser observado o que venho denominando de processo de letramento literário, visto que, estando eles no 4º período do curso de Letras/Português, ainda tinham, na universidade, mais caminhos a serem trilhados. Os textos, após a escrita do relatório final do projeto²⁴, entregue a FAPEAL em 2015, foram arquivados no acervo do GENA, entretanto, aquele rico repertório cultural precisava ser aproveitado em mais um estudo; e foi por esta razão que os resgatei para a análise desenvolvida a seguir.

Os 3 (três) textos da análise foram selecionados dentre as 25 (vinte e cinco) narrativas autobiográficas dos sujeitos participantes da pesquisa, os quais serão denominados com nomes fictícios, por questões éticas de pesquisa. Assim, os sujeitos serão chamados de Paulo, Milena e Laura.

RELAÇÕES DIALÓGICAS E O PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Crete de que a formação do professor na LA se desenvolve numa perspectiva processual, as relações de sentido presentes em seus posicionamentos demonstram, implícita ou explicitamente, os avanços dados pelos sujeitos, suas expectativas de vida, formação, etc. Nesse sentido, as considerações trazidas aqui, visando discutir as relações dialógicas de responsividade e perspectivas axiológicas no processo de letramento literário, estão relacionadas a dados fiáveis coletados no decorrer de uma pesquisa mais ampla, como já foi discutido anteriormente.

²⁴ SILVA JÚNIOR, S. N.; OLIVEIRA, T. R. S. O contato do corpo do leitor com o texto literário e sua relação sensorial. 2015. (Relatório de pesquisa).

O ingresso dos alunos que vêm do ensino médio na universidade, em qualquer que seja o curso escolhido, é desafiador. Entretanto, quando se trata de um curso de licenciatura, no qual o aluno vai se passar por um processo de aprimoramento de olhares sobre um componente curricular específico com quem manteve contato na educação básica, a articulação entre universidade e escola vai se constituindo a cada aula nos estudantes. No caso do curso de Letras/Português, essas articulações ocorrem, principalmente, em aulas dedicadas a produção textual (Leitura e produção de textos, metodologia científica, etc.) e de literatura (teoria da literatura, fundamentos da crítica literária, etc.). É nesse contexto em que os alunos percebem os impactos do que estudaram na educação básica, nos desafios encontrados no ensino superior e, muitas vezes indiretamente, leva esses alunos a criticarem algumas das práticas de ensino dos professores de língua portuguesa dos quais foram alunos no ensino fundamental e médio.

Sob esse viés, destaca-se o seguinte fragmento na narrativa de Paulo:

A minha história com a literatura, posso dizer que é nova. O meu ensino médio não estimulava muito o meu contato com as obras literárias, pois alguns professores de português diziam que tal ensino não era tão importante quanto o da gramática e da redação, principalmente nos últimos anos do ensino médio.

O olhar crítico de Paulo em relação a sua trajetória de educação básica em que o estudo literário não existiu, leva-o, no momento em que escreveu a narrativa, a compreender responsiva e ativamente que a sua formação literária e o seu processo letramento literário começou a ser desenvolvido na universidade. Geraldi (2004, p. 229), ao discutir sobre o pensamento bakhtiniano²⁵,

²⁵ Geraldi (2004) complementa o pensamento bakhtiniano numa pertinente articulação com o ensino de língua portuguesa. Uma das constatações mais importantes para o ensino, com base no dialogismo, é de que o ensino de gramática

assinala que “a responsividade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade histórica”. Visto isso, a responsividade do produtor o faz perceber que os discursos dos professores sobre a literatura deixaram de fazer parte do seu juízo de valor da maneira em que ele observou a necessidade da literatura para/na formação humana, fragmentando as perspectivas axiológicas já existentes. Assim, no fragmento destacado, percebo os seguintes movimentos no processo de letramento literário: a) A literatura enquanto aspecto que não existia na formação passa a ser um novo veículo para compreender o mundo; b) A literatura passou a ser vista num mesmo viés de importância das práticas de ensino de gramática e produção textual.

Esses movimentos já diferem do que compõe a narrativa de Milena:

Sendo sincera, a literatura já fazia parte da minha formação desde o ensino médio. A minha professora de língua portuguesa [...] ²⁶ fez TCC na mesma universidade que eu estudo sobre literatura e mostrava amar a área nas atividades que passava para mim e aos outros alunos. O amor que ela tinha pelos textos literários, a maior parte pré-modernistas, me levou a optar de cara pelo curso de letras.

Sobre o processo de letramento literário de Milena, observa-se que é iniciado ainda na educação básica e o envolvimento da professora pela literatura implicou de forma significativa para esse processo da sua formação como leitora literária. Considerando que cada enunciado deve ser visto como uma resposta de um discurso já proferido nas atividades sociais (BAKHTIN, 2003), pode-se pontuar

normativa na escola precisa ser contextualizado, levando o aluno a compreender a relevância do conhecimento gramatical para a sua formação social.

²⁶ Nesse trecho, Milena menciona o nome da professora de quem está falando, o qual foi retirado do fragmento por razões éticas assim como foi feito na alteração do próprio nome da aluna.

que Milena atribui uma resposta ativa às práticas de ensino a que foi submetida no ensino médio.

Nessa perspectiva, vale lembrar-se da relação do discurso com os elos precedentes, como discute Bakhtin (2003, p. 300): “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Fica evidente, com base nisso, que os discursos estão sempre em movimento, gerando constantes ressonâncias, isto é, eles repercutem nas produções discursivas de outros sujeitos da linguagem.

Em relação às perspectivas axiológicas no discurso de Milena, podem-se destacar algumas relações que, possivelmente, levaram a aluna da educação básica ao curso de Letras, este sendo mais um âmbito para o desenvolvimento processual do letramento literário, como o extraverbal, visto que em sala de aula, as leituras literárias e as explicações seguintes das obras, com ênfase nas pré-modernistas, fenômenos internos como o amor pela arte literária e pela prática docente puderam ser identificados pela aluna, o que poderá implicar, também, em suas possíveis práticas de ensino futuramente; e a entonação, considerando que, complementando a reflexão sobre o extraverbal, a entonação — ou entoação — da professora levava Milena à compreensão das entrelinhas do texto literário²⁷. levando-a a dar os primeiros passos no processo de letramento literário.

Mais a frente, ainda na narrativa de Milena, encontra-se um fragmento que muito retoma a perspectiva do prazer estético, o qual

²⁷ A questão das entrelinhas do texto literário dialoga com o que se conhece por intertextualidade, noção que se discute com um aprofundamento maior em *A intertextualidade em negrinha, de Monteiro Lobato: reflexões sobre a escravidão e o preconceito na narrativa* (SILVA JÚNIOR E SILVA, 2017).

é constante no processo de letramento literário dentro e fora da sala de aula:

Nas quintas-feiras tínhamos aula de língua portuguesa II e fundamentos da crítica literária. Mesmo que fundamentos da crítica fosse uma disciplina muito centrada em observar aspectos específicos das obras, eu contava os minutos para a professora chegar. Eu adorava que, em todas as 15h00, daquelas quintas, deixava de estudar fonética para estudar literatura. Os textos me faziam viajar. Eu viajava muito!

A maneira cronológica com que a aluna descreve os dias de quinta do período que antecedeu o desenvolvimento do projeto mostra o quão fiável é o dado narrado e o quanto ela se envolvia com as aulas de literatura já na universidade. As aulas de fundamentos da crítica literária a levavam para um constante movimento de ressignificação estética no processo de letramento literário. O gosto e o prazer estético se concebiam, justamente, pela atitude responsiva ativa a partir da compreensão contínua do que a fazia ser atraída pelo estudo literário. Nesse sentido, existe uma relação constante entre essa atividade de resposta, no plano da responsividade, com a fragmentação²⁸ no juízo de valor de Milena com o que considerava pertinente nas aulas que assistia naqueles dias. Poderia ser possível que, naqueles momentos, ela não observasse o quanto o prazer estético estava se constituindo na sua formação leitora e no processo de letramento literário. No processo da escrita da narrativa, fica visível o quanto as relações dialógicas estavam presentes no consciente e no inconsciente da aluna quando assumiu o papel de colaboradora da pesquisa.

Segundo Bakhtin (2003, p. 311-312, *grifos do autor*), “Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema

²⁸ Chamo de fragmentação o processo de deslocamento ou descentralização de aspectos identitários, tomando como base os estudos culturais de Hall (2003).

da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Costumamos tirá-la de *outros enunciados*". Pensando sob esse viés, os sujeitos da linguagem nunca denominam a palavra, na língua em uso, pela sua função léxica, mas sim, pelo seu impacto discursivo no contexto de uso. Diante disso, antes de iniciar determinada produção, oral ou escrita, os sujeitos, mesmo que esteja planejando utilizar determinadas fontes lexicais e até mesmo discursivas, a linguagem nunca vai atuar como expressão de pensamento. Ela fluirá a depender do contexto de produção discursiva²⁹; isso se estabelece no fragmento destacado da narrativa de Paulo a seguir:

Quando iniciei o curso de letras, optei pela habilitação em língua inglesa, porém logo fiz transferência para língua portuguesa, pois não consegui me adaptar às exigências da língua estrangeira nas aulas específicas de inglês. Foi bem desesperador. No primeiro dia em que comecei o curso propriamente dito tinha a convicção de que ali eu iria aprimorar os meus conhecimentos sobre a gramática que eu tanto tinha dificuldades no ensino médio e também praticar redação que era algo que eu gostava bastante, mas me surpreendi com a primeira aula, que era de fundamentos da crítica literária.

Retomando a questão da articulação do contexto com a produção discursiva, observa-se que Paulo poderia não ter pensado em relatar o seu processo de transferência da habilitação do curso numa narrativa em que o foco era a formação literária. A perspectiva axiológica que se destaca no fragmento é a de juízo de valor devido ao foco, no momento em que adentrou no curso de Letras/Português, em gramática e produção de texto. Paulo, naquele momento, julgava pertinentes apenas estes dois pilares que, sem dúvidas, são importantes na formação de qualquer professor de língua portuguesa. Isso ocorre, também, por o aluno ainda carregar os discursos de alguns dos seus professores da educação básica na sua formação até aquele momento, como foi mencionado anteriormente,

²⁹ Em Linguística Textual pode-se pontuar a relação texto-contexto, fundada pela corrente funcionalista da linha.

nos quais a literatura não merecia tanta importância no ensino de língua portuguesa. No entanto, a fragmentação ocorre quando o mesmo encara uma realidade diferente ao adentrar, no primeiro dia, na aula de fundamentos da crítica literária.

A realidade compartilhada por Laura já traz outra problemática acerca do ensino de literatura no ensino médio.

Em algumas das poucas aulas de literatura que tive no ensino médio, me lembro de que a professora falava muito de escolas literárias. Foram muitas aulas falando de barroco e arcadismo. Hoje após algumas aulas de literatura e crítica literária percebo que aquilo não foi suficiente para a minha formação literária, porque eu e os outros alunos precisávamos ler textos literários. Felizmente no curso de letras vivo uma outra realidade.

Na narrativa de Laura pode-se perceber, primeiramente, a compreensão que ela fez do seu contexto de ensino anterior em um momento posterior, ocorrendo, assim, uma resposta de efeito retardado³⁰ (BAKHTIN, 2003). Faraco (2003, p. 22) destaca que “O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos”. Nesse sentido, o julgamento de valor de Laura para o ensino de literatura no ensino médio foi fragmentado a partir da sua

³⁰ Para Bakhtin, “É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, como por exemplo os gêneros líricos), mas isso, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (2003: 271-272). Segundo Menegassi (2009, p. 165), a atitude responsiva silenciosa difere-se da atitude responsiva imediata e da passiva por ser uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado. Nela, ocorre a compreensão responsiva, mas o posicionamento do outro não é verificado no exato momento da troca verbal.

observação ativa com base em olhares constituídos no ambiente acadêmico. O foco da literatura para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais processos seletivos acaba poupando, em muitas vezes, o trabalho com os textos literários incluídos nas escolas tão abordadas nessas práticas de ensino; além disso, a articulação do estudo literário com o conhecimento gramatical do aluno vem sendo outra problemática, dificultando a compreensão dos alunos no desenvolvimento de questões como a que se apresenta abaixo, no que compete à ala “Linguagens, códigos e tecnologias”, no ENEM:

Logia e mitologia

Meu coração
de mil e novecentos e setenta e dois
já não palpita fagueiro
sabe que há morcegos de pesadas olheiras
que há cabras malignas que há
cardumes de hienas infiltradas
no vão da unha na alma
um porco belicoso de radar
e que sangra e ri
e que sangra e ri
a vida anoitece provisória
centuriões sentinelas
do Oiapoque ao Chui.

CACASO. Lero-lero. Rio de Janeiro: 7Letras; São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

O título do poema explora a expressividade de termos que representam o conflito do momento histórico vivido pelo poeta na década de 1970. Nesse contexto, é correto afirmar que

- o poeta utiliza uma série de metáforas zoológicas com significado impreciso.
- “morcegos”, “cabras” e “hienas” metaforizam as vítimas do regime militar vigente.
- o “porco”, animal difícil de domesticar, representa os movimentos de resistência.
- o poeta caracteriza o momento de opressão através de alegorias de forte poder de impacto.
- “centuriões” e “sentinelas” simbolizam os agentes que garantem a paz social experimentada.

Fonte: <https://rachacuca.com.br/educacao/vestibular/enem/literatura/>

A leitura do texto “lógica e mitologia”³¹ e a interpretação que se exige a partir dele remete à necessidade de conhecimento não apenas estético empregado no processo de letramento literário, mas também, gramatical e discursivo, isso porque o aluno precisará observar cautelosamente as propostas de cada alternativa, visando identificar a correta. Diante disso, entender a mensagem em que o texto quer passar é importante, porém, é necessário saber observar, com o mesmo viés de relevância, a articulação de saberes³² (MORIN, 1984) pertinente para responder a questão.

Nessa linha de pensamento, vê-se que as noções de letramento e de letramento literário como processo contínuo se manifestam nos fragmentos narrados pelos sujeitos colaboradores, uma vez que o desenvolvimento desse processo comporta diversas habilidades importantes para a atuação social desses sujeitos. Dessa forma, entende-se que os “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam a oralidade e a escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferentes, e cujos, efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007 apud ROJO, 2009, p. 101). As relações dialógicas acabam focalizando essa perspectiva processual por propiciar a identificação, na prática discursiva — nesse caso, escrita —, de movimentos contínuos de fragmentação nas/das compreensões, atitudes e valores pessoais e humanos no ato de narrar.

³¹ A questão fez parte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), segundo dia, no ano de 2017.

³² “É necessário operar uma nova articulação do saber, assim como um esforço de circulação do saber e um esforço de reflexão fundamental. Empresa enorme, empresa impossível e é por isso que as pessoas desistem de a fazer. Por mim, estou convencido de que é necessário leva-la por diante, com a consciência dos nossos limites e das nossas carências” (MORAN, 1984, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que já pontuei anteriormente sobre a transdisciplinaridade dos âmbitos de pesquisa em que estou inserido nessa e em outras pesquisas científicas, a saber: os estudos literários e a LA, destaco, primeiramente, nesse espaço, a necessidade de reflexões contínuas sobre o que discuti aqui com os posicionamentos dos que terão contato com esse texto mais a frente. Piaget (1970) já mencionava que na transdisciplinaridade não se busca, de forma alguma, encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas. Ela se situa nas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas de quaisquer áreas de conhecimento. Assim, este estudo serve apenas como uma inquietação inicial para a progressão de novos olhares, os quais podem apresentar novas articulações teóricas e metodológicas de pesquisa sobre o letramento literário e as relações dialógicas no campo da Linguística Aplicada.

A partir das observações realizadas na análise que propus, vê-se que o ensino de literatura na educação básica precisa de uma revisão de bases, em contexto bastante amplo, acerca da adoção efetiva da literatura enquanto ponto importante para as abordagens sobre a linguagem em sala de aula. Nesse sentido, a formação pré-serviço, ou inicial, do professor de língua portuguesa precisa propiciar momentos salutareos para se buscar constituir identidades autônomas nos/dos docentes da educação básica, os quais poderão, através dos conhecimentos vinculados ao seu processo de formação, utilizar os saberes necessários para o desenvolvimento significativo do processo de letramento dos alunos que, posteriormente, poderão se inserir no contexto universitário e no mercado de trabalho.

O ensino médio, última etapa da educação básica, precisa não apenas levar o aluno a conhecer escolas literárias distintas e a ordem cronológica delas. Práticas expositivas das escolas literárias, mesmo que representem alguma preocupação em levar literatura para os

alunos, poupa-os de (re) conhecer textos literários, gerando problemáticas no processo de letramento literário que envolve o prazer estético do texto literário na formação leitora; a relação texto, período e escola literária; e a harmonização da literatura com outros saberes importantes para as práticas de linguagem em sala de aula.

Sobre o compromisso do curso de Licenciatura em Letras/Português com o processo de letramento literário e, por consequência, com a formação leitora de professores em formação inicial, percebe-se que os caminhos estão sendo trilhados positivamente, isso porque as disciplinas de literatura estão, quando não iniciando, aprimorando significativamente o processo de letramento literário dos alunos, segundo as narrações dos sujeitos desse estudo. As compreensões e atitudes responsivas ativas que propiciaram breves panoramas entre ensino médio e universidade mostraram diversos movimentos de fragmentação nas perspectivas axiológicas inseridas nas suas identidades sociais, permitindo, ao mesmo tempo, que se formem professores críticos e conscientes da representação social de suas práticas pedagógicas.

As análises mostraram, ainda, a diversidade encarada pelas universidades no tocante às formações leitoras dos professores de língua portuguesa³³ em pré-serviço que se inserem nela semestral e anualmente nos cursos de Letras; além da responsabilidade ética e responsiva de conceber práticas de ensino que possam suprir as variadas brechas deixadas pela educação básica na formação de alunos que, após algum tempo, voltarão a ela para exercerem suas atividades docentes. Por fim, voltando à epígrafe de Oscar Wilde que inicia essa discussão, fica cada vez mais claro o papel da literatura enquanto meio de significação do mundo, levando os sujeitos a moldarem subjetivamente os seus desígnios, em busca de,

³³ Trato de professores de língua portuguesa, mas essa é, também, a realidade de formação de muitos professores de línguas estrangeiras em situação pré-serviço.

além de conhecimentos puramente científicos, formações humanas, éticas e sociais para o mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1929].

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*,

Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011

BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São

Paulo: Contexto, 2005.

CLARK, K; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin (1984)*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, Curitiba: Criar, 2003.

FARACO, C. *Linguagem e Diálogo: As idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

- GERALDI, W. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, L; OLIVEIRA, R. P (org.) *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004.
- GERALDI, W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MENEGASSI, R. J; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)*, v. 57, p. 433-449, 2013.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas & Letras*, v. 10, n. 18, jan/jul, p. 147-170, 2009
- MOISÉS, M. *A Literatura Brasileira Através dos Textos*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- MOITA LOPES, L. P (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOITA LOPES, L. P (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. 3. ed. Lisboa: Europa-América, 1984.
- PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, Braga: Universidade do Minho, 2004.
- PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

- ROJO, R. H. R. *Escol@conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan.-abr./2004.
- SOUTO MAIOR, R. C. *As constituições de Ethos e os Discursos Envolventes no Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Pesquisa-ação*. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLOCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.
- XAVIER, A. C. S. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio (UNISINOS)*, v. 9, p. 1-16, 2011.

A PRÁTICA DA LEITURA DO LIVRO IMPRESSO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO ESTÁGIO

Simone Pinheiro Achre¹

INICIANDO A CONVERSA

A questão da leitura de livros literários é histórica, o brasileiro recebe o status de ser um povo que não gosta de ler. Bárbara V. Carvalho (1984) já apontava para a existência de uma crise na leitura, problema considerado ainda atual. Em seu livro, a autora apresenta caminhos que levaram a alcançar este patamar e suas implicações na formação de leitores competentes. Também discorre sobre qual é o papel da literatura e da escola. Segundo ela, existe a proliferação de uma subliteratura, que é produto de uma aculturação que emerge em meio a uma propaganda midiática voltada para o consumo e não preocupada com a qualidade e competência dos leitores.

Ivana Martins, em *Literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* (2006), aponta que esse tema já foi e continua sendo amplamente discutido nas escolas, pois ainda existem muitas dúvidas de como trabalhar com a leitura de textos literários no contexto de sala de aula. A autora discorre ainda sobre a necessidade de ampliação do conhecimento quanto à estética do texto literário; como a visão do professor influencia na do aluno quanto à obra a ser lida. A crítica apresentada está relacionada a um fator histórico-cultural, bem como à herança trazida pelos alunos

¹ Professora Auxiliar da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), mestre em Letras pela Universidade Estadual Do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), graduada em Letras Português/Espanhol pela UFFS, e-mail: simone_achre@yahoo.com.

dos anos anteriores e os encaminhamentos dados aos textos literários nas escolas.

A fragmentação do texto nos livros didáticos, a leitura de textos descontextualizados, sem tomar como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos, e a forma como os professores trabalham com as obras, o que nem sempre é feito de forma diversificada, são alguns dos fatores que podem levar à crise da leitura na escola. Na maioria das vezes não se leva em conta as expectativas dos alunos, ou seja, em alguns casos, as leituras de algumas obras clássicas são impostas, não existe um diálogo entre professor e o aluno. A literatura é encarada pelos alunos como uma obrigação e nada mais. Sendo que muitos professores cobram livros que nem mesmo eles leram (cf. MARTINS, 2009).

Ainda existem os velhos “Clichês”, ler para passar no vestibular, para melhorar o vocabulário etc. Obviamente, a leitura contribui para esses objetivos, mas a formação de leitores competentes vai muito além, ela perpassa a leitura por prazer, por obrigação, porém o aluno deve ser capaz de se apropriar do texto lido, relacioná-lo com outros textos, com suas vivências. Neste sentido, os fragmentos de textos, que fazem parte do compêndio dos livros didáticos, não proporcionam nenhum desses objetivos, citados anteriormente, no ato da leitura. Prejudicando, assim, a formação dos futuros leitores.

Martins (2006) questiona ainda sobre o ensino de literatura ou de leitura da literatura. Neste sentido, ambos devem estar entrelaçados, mas se um aluno não compreende o que lê, terá dificuldades em compreender a estrutura, a linguagem, as implicações sociais e históricas nos textos, entre outras atividades relacionadas ao ensino de literatura. Com relação a esse aspecto a autora afirma: “O desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente as suas primeiras leituras” (MARTINS, 2006, p. 85). Assim, compreende-se que o professor é o agente mediador entre texto e

leitor, na construção de sentidos, sem desvalorizar os sentidos que são atribuídos pelos alunos em um primeiro momento, pois aprender requer que o aluno formule hipóteses, modifique-as, acrescente novas informações, enfim, construa um raciocínio acerca do texto. Esse processo é necessário para a autonomia dos alunos.

Vem sendo atribuída às novas tecnologias a culpa pela perda do espaço da leitura para a televisão, para as redes sociais. Além disso, atribui-se parte da culpa aos pais que não leem e, portanto, não estimulam seus filhos a se tornarem leitores. Um fator importante a ser observado dentro desse quadro é que os jovens leem a todo o momento quando entram no mundo virtual. Então, afirmar que os adolescentes não leem é um grande equívoco. No entanto, deve-se estimular as diversas leituras, dos diversos textos. O problema está no fato de a maioria dos jovens não realizem uma leitura aprofundada, mas superficial dos textos. Então, cabe ao professor mediar o processo de esmiuçar o texto, ler as entrelinhas. Também é preciso ensinar a ler literatura, não apenas livros considerados sublitteratura e que protagonizam as listas de “Best Sellers”.

Observa-se, neste contexto cibernético, que a manipulação de livros na sua forma física está cada vez mais prejudicada. Tem-se livros virtuais (e-books) e uma gama de vídeos e trabalhos (resumos etc.) disponíveis na internet. Cabe ao professor estimular a leitura de obras manuseando o livro impresso. Induzir o contato, mediar essa relação que está sendo tratada, na maioria dos casos e para a maioria dos alunos, como uma obrigação escolar. Esse impasse, frente à formação de leitores proficientes, faz parte de uma construção histórica e da formação inicial ou continuada dos professores.

Como sinalizado no fim do parágrafo anterior, outro fator que não contribui, pelo menos de forma positiva, para o trabalho voltado para a formação de leitores competentes são os próprios professores que, muitas vezes acomodados ou cansados do sistema que os impossibilita de aprofundar seus conhecimentos e buscar

alternativas, acabam perpetuando algumas práticas pouco eficientes na formação do leitor (CARVALHO, 1989; MAFRA, 2013). Por outro lado, as aulas de Língua Portuguesa recebem a incumbência de “transmitir” o conhecimento referente à nomenclatura padrão, bem como despertar o interesse pela leitura.

Quando se fala que os alunos não sabem interpretar, geralmente atribui-se a culpa aos professores de língua portuguesa, como se as demais disciplinas do currículo não fizessem parte do processo de ensinar a ler de maneira a construir sentidos, significação, para o que está explícito ou implícito no texto. A família atribui a tarefa à escola e se exime do papel de estimular e formar leitores, muito menos leitores eficientes. Também se encontram nas escolas professores que não foram formados para trabalhar com a literatura de forma a instigar seus alunos a lerem, mas como uma obrigação que deve ser cumprida. Por outro lado, verifica-se que, mesmo quando houve uma preocupação por parte dos cursos de graduação, alguns professores não sabem aliar a teoria com a prática em sala de aula.

Por esse motivo, a formação do futuro professor deve promover reflexões sobre essa temática, e os professores que já estão atuando na área devem manter um contínuo debate sobre suas práticas, buscando alternativas eficazes para modificar esse cenário. Se as narrativas primordiais tiveram sua origem na língua oral, o debate deve ser a ponte entre o texto escrito e o seu leitor. “A competência para a leitura literária depende de orientação, ou seja, apoia-se em experiências anteriores, vividas de formas progressivamente mais complexas” (FILIPOUSKI, 2005, p. 223).

Martins (2006) aponta que muito se discute acerca da leitura de textos literários na escola, afirmando que o grande desafio é saber como realizar um trabalho que proporcione ao aluno gostar e se interessar pelas obras clássicas. A primeira barreira que o professor tem que ultrapassar é cultural (que ler os clássicos é uma tarefa árdua e difícil), posteriormente existem as questões econômicas

(escolas com bibliotecárias precárias, com um acervo cheio de livros velhos), além das sociais (que só quem cresceu em meio aos livros compreenderá ou terá os mecanismos para tal feito). A autora aponta ainda que ensino de literatura e leitura de literatura devem andar juntos nas escolas. Que o professor deve escolher obras estando destituído do pensamento de que os seus alunos não serão capazes de realizarem uma leitura aprofundada e que a visão deste não serve para analisar a obra. O papel do professor é de mediar esse encontro, auxiliar na escolha das obras, ajudar os alunos a reverem suas primeiras compreensões sobre o que se está lendo. O professor também deve abordar a literatura promovendo a intertextualidade com outras produções, com outros textos, de modo a facilitar a produção de sentido por parte de seus alunos.

O problema com relação a esse fator é que os textos passaram a ser trabalhados nos livros didáticos de forma fragmentada. O que causa uma perda de todo o contexto, do que vem antes ou depois do “pedaço” da história e que compromete seu entendimento, e muitas vezes destrói o texto. Aliado a isso, tem-se o trabalho descontextualizado, com questões que apenas requerem a extração de partes do texto trabalhado e não promovem uma análise crítica do seu conteúdo, das escolhas feitas pelo escritor, da sua época, não o relaciona com a realidade dos alunos, dificultando a compreensão e desestimulando um possível interesse pela leitura da obra na íntegra. Com isso, verificou-se a necessidade de refletir acerca do processo de formação de leitores competentes, quais os tipos de gêneros que a escola deve trabalhar (BRASIL, 1997).

O que se tem verificado nas escolas, segundo Lajolo (1986), é uma prática baseada nos roteiros de leitura, em que se reproduzem atividades mecânicas e descontextualizadas, em que muitas vezes os alunos não compreendem a sua função, passando, assim, a não valorizar o ato de leitura. Para a autora, o professor precisa superar a visão de que existe uma metodologia única, como uma receita pronta, e atentar para outras possibilidades na produção de sentidos.

Tendo em vista os estudos que apontam para uma leitura de textos fragmentada, descontextualizada, muitas vezes de textos superficiais que não exigem dos seus leitores um crescente aprofundamento em seu conteúdo, pretende-se trabalhar com o texto impresso, para que os alunos manipulem os livros, visando a leitura na íntegra de alguns capítulos (uma vez que a regência ocorre em um período curto). Ainda, pretende-se aprofundar as leituras e trabalhar as dificuldades dos alunos, pois no diagnóstico feito antes da regência, os alunos apontavam a leitura de obras literárias como difíceis e complicadas. Busca-se trabalhar, com os alunos, com a leitura de literatura, de modo a quebrar com os antigos dogmas que afastam os livros dos possíveis leitores.

A presente proposta de atividade de regência tem como objetivo utilizar-se de um gênero literário que, na maioria das escolas, é trabalhado através de fragmentos, oriundos e classificados pelos autores dos livros didáticos, e não como processo de seleção dos professores, que ao lerem ou rerelem a obra a ser trabalhada verificam quais trechos e capítulos serão lidos para melhor demonstrarem questões de estilo, de contexto, de estrutura, interpretação, entre outros aspectos importantes na leitura da obra.

Certamente, o trabalho de leitura de literatura seria considerado “ideal” se os alunos pudessem levar os livros para casa e viessem para a escola com as leituras feitas. Desta forma, nas aulas de língua portuguesa, poderiam ser realizadas análises, na forma de debates. Mas com a situação das bibliotecas públicas, que não dispõem de um número adequado de exemplares para a efetivação dessa proposta, isso torna-se difícil.

O gênero romance tem como característica ser mais extenso que um conto, o que muitas vezes dificulta a leitura do texto em sala, sendo essa a maior explicação para a utilização de fragmentos dos textos nas escolas, em vez de se trabalhar com a obra toda. Segundo o diagnóstico inicial, feito pela estagiária, os alunos disseram não gostar de ler os clássicos, pois achavam os enredos e

as palavras difíceis, e, para alguns deles, o número de páginas não se configuraria como empecilho para a leitura das obras, mas as palavras “difíceis”. Esse último fato foi constatado, uma vez que, durante a aula de leitura (do primeiro dia) alguns alunos liam livros com mais páginas do que o que seria proposto pela estagiária (Senhora, de José de Alencar).

O tema “romance urbano” foi determinado pela professora regente da turma. Certamente o principal objetivo é conseguir despertar o interesse pela leitura e a compreensão da estrutura, das características do gênero. O mais importante é que a análise de seus aspectos estilísticos e linguísticos seja consequência da compreensão da obra lida e não um pretexto.

Para que isso seja possível, as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) apontam que o trabalho com a literatura precisa ser pensado sobre a perspectiva da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, pois elas possibilitam ao leitor expressar suas impressões, refletindo sobre aquilo que foi lido, sendo um sujeito ativo na construção do conhecimento. Uma vez que a leitura de um texto pode gerar mais de uma interpretação, cabe ao professor mediar esse processo para que os alunos sejam capazes de encontrar indícios que os levem à compreensão do texto.

O ato de ler, para a perspectiva da Estética da Recepção, não implica no apagamento do que está posto no texto, não existe o abandono do que está escrito, o leitor deve ser levado a encontrar as pistas deixadas pelo escritor para compreender a sua obra, porém não significa não associá-la com suas experiências, com outras leituras, com o mundo, pois é através do processo de associação que o aluno produz sentido ao que leu e se impõe como indivíduo que não vem para a escola como uma tábula rasa, pois detêm o conhecimento oriundo de outros espaços.

Marcuschi (2008) defende que não existem objetos naturais da língua, pois todos são feitos sobre um ponto de vista particular,

do mesmo modo, as línguas existem por estarem vinculadas a uma ideia. Portanto, não existe texto sem ideologias, as quais só serão verificadas através da análise das obras. Porém, a maioria dos alunos não sabe como fazer para penetrar no texto, diante disso, cabe ao professor a tarefa de ensinar como ler uma obra, como extrair o que está além das palavras e refletir sobre elas. Para o autor, “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Essa perspectiva está associada ao estudo dos gêneros do discurso.

Desse modo, estudar os gêneros é compreender a sua função social, para que ele foi criado, qual a intenção em escrevê-lo, quais os objetivos que permeiam sua criação e sua leitura. O conto é um gênero criado na oralidade e que perpassou os séculos e chega aos dias atuais, os chamados contos contemporâneos, o que demonstra como a língua se transforma com a passagem dos anos. O gênero não é estanque, e carrega consigo uma história, a qual é criada em diferentes épocas e situações (cf. idem, 2008, p. 151).

A melhor definição do motivo de se ensinar a partir da análise de textos é descrita por Antunes (2010), em que a autora afirma que

Basta de tanto ensino centrado em irrelevâncias, em saberes inócuos e improdutivos, que não servem senão para o dia do exame. Basta de tantas expectativas frustradas, de tantos entusiasmos cerceados, por parte de alunos e professores. Basta de tanto tempo perdido, de tanto esforço, de tanto investimento para nada ou para muito pouco. Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. Escola empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, posicionalmente, contribuindo para resolver problemas que ela enfrenta (ANTUNES, 2010, p. 63).

Dessa forma, o trabalho realizado com o gênero romance tem como princípio norteador a formação de alunos críticos e participativos, capazes de ler um texto literário, buscar identificar suas características, compreendendo sua função, sua ideologia,

através de um processo dialógico entre o triângulo formado pelo escritor, texto e leitor. Esse dialogismo só é possível através da análise linguística, do refletir sobre as escolhas feitas pelo escritor, e como ele utilizou-as para chegar ao seu objetivo final. Assim, ser capaz de fazer uma análise eficiente de outros textos e escrever levando em consideração a intencionalidade, o leitor alvo, enfim, que tanto dentro quanto fora das paredes da sala de aula, ele tenha autonomia para identificar e escrever o gênero a que se propõe ou necessita. Ensinar como percorrer este caminho que o levará à compreensão para além do que está explícito é a tarefa desta regência e de todo professor que adentra o espaço da educação.

ROTEIRO PENSADO

O roteiro pensado para a regência parte de duas aulas de observação em um colégio de ensino médio localizado na cidade de Salto do Lontra- PR, com uma turma do segundo ano D. O objetivo geral da proposta é o de promover a leitura do romance *Senhora*, de José de Alencar, e a discussão acerca das relações matrimoniais e costumes da sociedade carioca no século XIX. Os específicos são o de: contextualizar o período histórico retratado na obra de José de Alencar, construir um debate acerca das relações matrimoniais retratadas na obra, reconhecer e valorizar a produção literária, ler, interpretar e analisar coletivamente uma obra clássica do romantismo brasileiro, despertar o gosto pela leitura de textos literários.

Durante a primeira aula seria feito o diagnóstico acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, através de perguntas norteadoras. Também faria a exposição do contexto histórico do século XIX, do Rio de Janeiro, e da biografia, partindo de curiosidades acerca do escritor José de Alencar, pois a obra que seria trabalhada é *Senhora* (2008).

A segunda aula seria destinada para iniciar a leitura da obra *Senhora*, de José de Alencar, e que depois seria lido o primeiro capítulo, os alunos fariam a representação da Aurélia (protagonista do romance). A terceira começaria com a estagiária relembando o primeiro capítulo e algumas características observadas até o presente momento, depois faria a contação da história e leria partes do enredo. Em seguida passaria o capítulo da novela da Rede Record de televisão, que se assemelha, e muito, com o descrito no livro. Ao final, faria perguntas norteadoras, com o intuito de observar as interpretações dos alunos sobre o enredo, como eles acham que seguirá quais as características, costumes e cenários descritos no romance.

Na quarta aula, a estagiária contaria que a parte nomeada “Quitação” se trata de um *flashback*, questionaria se os alunos sabem o que isso significa, contariam uma parte do enredo e leria com os alunos trechos das páginas: 72, 76, 82 e 83. Faria questionamentos quanto ao casamento, em um contexto de século XIX, no Rio de Janeiro, nas famílias cariocas, como ele era encarado etc. Depois continuaria contando até o final dessa parte, a qual volta-se para o momento em que o casal se encontra na câmara nupcial, mas deixaria uma incógnita referente ao que acontecerá em seguida.

Na quinta aula, o trabalho seria voltado para a leitura da terceira parte denominada “Posse”. Em que, mais uma vez, a estagiária iniciaria relembando com os alunos o que leram na aula passada. Em seguida fariam a leitura de trechos das páginas 96, 101, 102, 103, 114 e 119. Ficaria a critério dos alunos se eles gostariam de realizar a leitura ou que a professora lesse. As partes que unem esses trechos seriam contadas pela estagiária. Os questionamentos, feitos aos alunos, seriam voltados para a vida de aparências retratada no romance. Um casal que, para a sociedade, vive feliz, mas estão em um casamento encenado. Mais uma vez a aula seria terminada com uma questão: O que teria acontecido para Seixas ficar com

ciúmes de Aurélia? A finalidade é aguçar a curiosidade dos alunos para a sequência do romance.

A sexta aula seria destinada para a leitura da parte “Resgate”, a última do livro. Porém a estagiária iniciaria contando sobre o baile de São Clemente, depois leria com os alunos um trecho da página 142, em que cita o outro romance de Alencar “Diva”. Em seguida, seria lida a página 172, em que Aurélia encontra uma fita, que pertencia a Adelaide, nos pertences de Seixas. Assim a aula terminaria com o questionamento acerca do que aconteceria em seguida.

Na sétima e oitava aula, a estagiária iniciaria perguntando acerca dos possíveis finais. Como eles imaginavam que terminaria a história entre Aurélia e Seixas, bem como quais os indícios que os levarão a chegar à conclusão que atribuíram. Esta atividade deveria ser realizada de forma escrita no caderno e aqueles que se dispusesse a ler o fariam. A estagiária retomaria, em forma de questionamentos, sobre as características que observaram quanto: ao enredo, a temática, a situação da mulher, como era o casamento, as relações familiares, os costumes.

Posteriormente seria realizado, pelos alunos, um comparativo entre a primeira representação da Aurélia, no início da obra e, depois de lida, como eles descreveriam a protagonista. Assim ficaria livre a forma como eles a representariam desde que demonstrassem as diferenças e semelhanças quanto à primeira impressão. Depois fariam a exposição dos trabalhos para a turma.

Ao final dessa atividade a estagiária faria os agradecimentos à turma, à escola e à professora regente pela disponibilidade, paciência em possibilitar que o estágio ocorresse e contribuísse para o aprendizado e a formação da acadêmica.

COMO DE FATO ACONTECEU

Dia 08 de setembro de 2015/ Aula 1

A estagiária chegou à escola por volta das 13 horas do dia oito de setembro de 2015. Esperou na sala dos professores até que soou o sinal indicando o início das aulas. Todos os professores, inclusive a estagiária, rezaram e ouviram os avisos pronunciados pela pedagoga da escola. Um deles era que todas as turmas deveriam realizar, durante a primeira aula, a leitura dos livros de literatura ou, na falta desses, dos livros didáticos. Assim, a estagiária foi informada de que deveria seguir as instruções dadas pela pedagoga. Segundo a professora regente da turma, essa atividade era realizada uma vez por mês e ela não lembrou de que havia a possibilidade de que ela ocorresse durante a regência da estagiária. Assim, a futura professora deveria realizar a aula destinada à leitura.

Assim aconteceu. A estagiária entrou na sala, apresentou-se aos alunos e comunicou-os que a primeira aula era destinada à leitura e que deveriam ler os seus livros de literatura ou os didáticos. Questionou os alunos sobre se eles sabiam que tinham aula de leitura naquele dia, uma das alunas disse que sabia que haveria uma aula destinada à leitura, mas não quando. Depois a maioria iniciou a leitura, a estagiária também pegou um livro de literatura que estava em sua sacola (*Senhora*) e, constatando que todos já estavam de livro em punho, também iniciou a leitura.

A maioria da turma ficou em silêncio, no entanto, a leitura era, às vezes, interrompida por dois alunos que, volta e meia, conversavam. Mas ao verem que todos liam, inclusive a estagiária, esses dois alunos passaram a manusear o livro didático em silêncio. Com relação ao que eles faziam, alguns tinham seus livros de literatura e liam, outros folheavam o livro didático, dicionários ou o caderno. A estagiária observou que nenhum dos alunos que estavam lendo livros de literatura tinham em mãos cânones, eram best-sellers

estrangeiros. Quando o sinal bateu para a segunda aula, a estagiária despediu-se dos alunos e saiu da sala.

O fato de o colégio ter uma aula destinada à leitura de livros certamente é algo benéfico para a formação dos alunos, porém a forma como ela acontece pode não atender aos objetivos da proposta. Afinal, a grande maioria não tinha conhecimento da data em que seria realizada essa tarefa. A leitura não foi realizada com a mediação de um professor, pois cada um lia o que queria, não se debatiam, não havia questionamentos, diálogos sobre as obras. Por outro lado, a leitura por prazer também deve ser considerada, uma vez que, também deve ser estimulada, mas é na escola que acontece o ensino de literatura e de como ler um texto literário, a leitura prazerosa seria a consequência de ler e compreender o texto.

Deve-se à complexidade e, assim, ao não entendimento das obras a maior parte do desinteresse nos clássicos da literatura, o que contribui para a confirmação do senso comum de que ler os cânones é uma tarefa difícil e penosa. Cabe ao professor quebrar esses paradigmas e mostrar os caminhos a serem percorridos, pelo aluno, para a leitura dessas obras, proporcionando uma base para leituras futuras, contribuindo assim para a autonomia, futura, do leitor.

Dia 09 de setembro de 2015/ Aula 2

Neste dia a estagiária deu início aos questionamentos quanto ao diagnóstico. As perguntas foram para identificar se: eles gostavam de ler, o que liam, que autores conheciam, se viam filmes, novelas. Com relação ao gosto pela leitura e à quantidade as respostas foram: Que não gostavam de ler, quase não liam, se o faziam era por obrigação, preferiam os filmes, e não conheciam ou não haviam lido livros de autores clássicos.

Para introduzi-los ao contexto de produção referente à obra *Senhora* (2008), que seria lida, a estagiária utilizou-se de slides em que apresentava tópicos referentes à primeira metade e à segunda

metade do século XIX, com informações importantes para compreender em que contexto social, econômico e cultural se encontrava o Brasil. Desta forma, explanou acerca da revolução francesa, que culminou, mais tarde, na vinda da família Real para o Brasil, mais especificadamente no Rio de Janeiro e quais as mudanças decorrentes deste fato histórico. Posteriormente, a volta da realeza para Portugal e a independência do Brasil. Fatos, esses, que influenciaram nos costumes dos brasileiros, principalmente dos cariocas. Essas são questões importantes para a leitura do livro e a compreensão do olhar do autor para o contexto em que ele estava inserido, bem como, a materialização desses aspectos observados.

Assim, trabalhou-se com a questão dos romances europeus que influenciaram a formação dos romances no Brasil, como observado quanto à sua estrutura, mas com a inserção dos personagens e cenários brasileiros.

A estagiária apresentou o primeiro romance brasileiro, de Teixeira e Souza, *O filho do pescador* (1843), que por não apresentar um enredo com características do romantismo, e um enredo confuso, não é tido como o que abriu os romances românticos. Assim, passou a explicar acerca do Joaquim Manoel de Macedo, com *A moreninha* (1844), sendo este considerado o primeiro romance da literatura brasileira.

Posteriormente, apresentou José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo e Manoel Antônio de Almeida, como os outros dois grandes nomes da prosa romântica. Porém salientou que, devido à duração da regência, o enfoque seria voltado para José de Alencar.

Partindo de curiosidades da vida do autor, trabalhou-se com a biografia. Em seguida foram apresentadas as obras do autor e suas peculiaridades. Também se demonstraram as variadas obras do escritor, bem como falou-se sobre a influência que José de Alencar exerceu em outros grandes escritores como Machado de Assis.

Como apresentado acima, optou-se pela contextualização do período em que antecedeu a escrita do livro *Senhora* (2008), o que se considera importante para compreender a obra, uma vez que José de Alencar representou a sociedade burguesa do Rio de Janeiro, e para identificar quais as críticas (mesmo não sendo esse o objetivo do escritor) são abordadas no enredo.

Outro fator que contribui para a leitura e o entendimento da construção do romance diz respeito à influência que o autor sofreu na sua formação quanto escritor, bem como suas vivências e experiências. Pois ninguém escreve sozinho, mas com o conjunto de leituras, com os diversos discursos presentes na constituição, social, cultural e econômica do outro, que se reconstrói em cada um, inclusive dos escritores. Observa-se, também, que as marcas textuais apontam para as possibilidades de significação, as escolhas das palavras, do estilo, do gênero contribuem para a formação do todo da obra.

Ainda, pode-se salientar que a maioria das aulas de literatura iniciam pela descrição do autor, porém tratam-se de aspectos da vida do escritor que se tornam maçantes, pois configuram-se como roteiros que se repetem ano após ano nos livros didáticos ou nas práticas de alguns professores. Assim, decidiu-se pela apresentação de curiosidades da época, da vida do escritor, do Rio de Janeiro, entre outros fatos históricos.

Dia 10 de setembro de 2015/ Aula 3 e 4

A aula teve início com a explicação acerca de que a proposta consistia em trabalhar com a leitura da obra *Senhora* (2008), de José de Alencar, e que se pretendia que cada aluno tivesse em mãos um exemplar para que pudessem manusear e ter contato com os livros. Mas a grande dificuldade encontrada para a aplicação dessa proposta foi que na biblioteca da escola não tinha nenhum exemplar da obra.

Portanto, trabalhar com o livro literário só foi possível pelo esforço por parte da estagiária para conseguir os livros, sendo que foi necessário solicitar o empréstimo em cinco escolas de diversos municípios, além de terem sido feitos pedidos de empréstimos pelas redes sociais, e ainda a compra de outros dois exemplares (dos quais, um será sorteado para os alunos e o outro doado para a escola). Por esse motivo a estagiária pediu que os alunos tivessem cuidado no manuseio dos livros, pois seriam devolvidos ao término da regência. Também foi necessário que os alunos sentassem em duplas para a leitura do romance, pois conseguiu-se apenas 17 livros.

Este obstáculo demonstra as dificuldades em ter os materiais necessários para efetivar o uso do texto na íntegra. Em alguns casos, os professores até gostariam de realizar um trabalho aprofundado, dinâmico, mas encontram as barreiras impostas pelo sistema. O ideal seria que os alunos lessem os livros em casa e depois discutissem sobre o enredo e as impressões acerca do que compreenderam, das particularidades que observaram etc. Outro fator importante diz respeito à situação da maioria das bibliotecas públicas, cujo acervo é precário, com um número reduzido de exemplares, e quando existem, estão velhos e demonstram a realidade do ensino no país.

Sobre o trabalho com o texto literário nas escolas brasileiras, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 63) apontam que:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada — o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio — prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (BRASIL, 2006, p. 63).

Posteriormente, com o intuito de proporcionar o maior contato dos alunos com a obra na íntegra, foi realizada a leitura do título da primeira parte do livro, “O preçõ”, em que se questionou os alunos acerca do significado e da escolha desse nome para a abertura da primeira parte. Depois das considerações dos alunos, a estagiária iniciou a leitura em voz alta.

Devido ao pouco tempo de regência e à aula destinada à leitura que não estava prevista no plano de trabalho, precisou-se fazer uma adaptação ao plano proposto inicialmente. A estagiária iniciou a leitura e, conforme ela avançava no enredo, questionava se os alunos estavam compreendendo, perguntava se sabiam o significado de algumas palavras, mas na maioria das vezes lia e falava as possibilidades de sentidos atribuídos ao texto. Isso era feito com o objetivo de mediar a compreensão, uma vez que no diagnóstico ficou claro que eles não tinham familiaridade com textos clássicos, chamados de canônicos. No entanto, reconhece-se que o ideal é que o professor seja o mediador da construção da significação, como um facilitador do aprendizado, mas não no sentido de dar as respostas prontas, mas identificar como os alunos progredem na interpretação do texto, para que não ocorra a desistência ou a fuga do texto.

Desta maneira, a estagiária entendeu que a não compreensão por parte dos alunos poderia resultar em uma aversão à obra, sendo assim, acreditava que o primeiro capítulo era essencial para cativar os alunos a lerem o restante do romance, bem como para a proposta de representação da protagonista. Houve assim uma preocupação, por parte da estagiária, em desconstruir a ideia de que leitura de literatura é difícil. Assim, por várias vezes, as perguntas feitas aos alunos abriam para hipóteses criadas por eles mesmos, mas que a estagiária esclarecia que na sequência das leituras seriam comprovadas ou não. Esta estratégia foi utilizada como forma de atizar a curiosidade e a vontade de continuar a leitura. De acordo com Martins (2006, p. 93), “A leitura literária deveria ser

compreendida, na escola, como ato de enunciação e coenunciação, tendo em vista o caráter dialógico instaurado entre autor-texto-leitor na negociação de sentidos que a obra literária sugere”.

Depois de lido o primeiro capítulo, a estagiária perguntou se eles haviam compreendido o que leram, e como a resposta foi afirmativa, deu as orientações para a produção escrita, que consistia em realizar uma representação, através de desenho, da primeira impressão que eles tiveram acerca de Aurélia Camargo, personagem principal do romance. Posteriormente, decidiu, juntamente com os alunos, que a atividade seria realizada em duplas e teriam um tempo de 15 minutos para terminá-la e entregá-la. A maioria levou dezoito minutos para concluí-la e três duplas pediram para terminar em casa e trazer na aula seguinte, o que foi aceito pela professora. Enquanto eles faziam os desenhos, a estagiária andava entre eles e fazia questionamentos sobre o que eles haviam entendido sobre a Aurélia, também dizia que os desenhos estavam ficando bons, constatava que um da dupla desenhava e o outro dava as coordenadas, outras vezes, trocavam de função. Além disso, alguns pediram mais folhas, pois queriam fazer individualmente, diante disso, receberam o material e continuaram a produção.

Durante a produção, os alunos conversavam entre si, na sua dupla, e com outras duplas, na maioria das vezes sobre o desenho e sobre a personagem, fato que a estagiária crê ser positivo, pois o saber é construído de forma conjunta, dialógica. Outros três alunos não estavam produzindo e conversavam muito. Esses, quando questionados pela estagiária, responderam que não sabiam desenhar. Ao ouvir tal afirmativa, a estagiária comentou que um deles tinha tatuagens, inclusive uma na parte superior da mão e disse que ele deveria gostar de desenhos à mão livre. Ao retornar para perto do grupo, verificou que eles estavam desenhando e muito bem. Desta maneira, ela elogiou o desenho e se retirou indo acompanhar outros trabalhos, mas sempre salientando os aspectos positivos de cada

representação e questionando sobre o que o texto trazia de descrição da personagem.

Recolhidos os trabalhos, a estagiária avançou na leitura do livro. Em um primeiro momento, eles não acompanharam, mas quando foi solicitado que eles o fizessem, não houve recusa. Para não ficar cansativo, a professora leu um trecho e contou o que acontecia nos capítulos que se seguiam. Mas deixou uma indagação para a próxima aula. Ela pediu para que os alunos pensassem o que aconteceu com Aurélia e Seixas quando se encontraram na câmara nupcial, na noite de núpcias.

Dia 14 de setembro de 2015/ Aula 5

A aula teve início com a retomada do que eles haviam lido e comentado até aquele momento. Também foi questionado quanto à resposta para a pergunta que havia ficado para que eles refletissem e formulassem respostas. A maioria disse que eles teriam a lua de mel, outros que eles discutiram e não ficaram juntos. Ao final do debate, a estagiária convidou-os a assistirem o capítulo da novela *Essas Mulheres*, da *Rede Record* de televisão, que se assemelha ao descrito no livro, e que fecha a primeira parte do mesmo.

A atenção foi total. O vídeo era de aproximadamente 15 minutos, mas por dois motivos a estagiária passou-o até a metade: primeiro por crer que a curiosidade despertaria nos alunos a vontade de ler a obra na íntegra, não apenas ler alguns capítulos e ouvir outros. O segundo, devido ao fator tempo, pois a aula terminaria em 45 minutos e já havia tido o imprevisto no primeiro dia da regência.

Desta forma, a estagiária entregou os livros para as duplas, leu o nome “Quitação” que abria a segunda parte, questionou acerca do que eles imaginavam que iria tratar esse segundo momento do romance. Eles achavam que iria tratar dos momentos posteriores à noite de núpcias do casal. Mas a estagiária foi surpreendida por um aluno que questionou como Seixas conheceu Aurélia, então a

estagiária contou que a segunda parte se tratava de um *flashback* e começou a contar a história, leu o capítulo VI na íntegra. Continuou contando o enredo até a terceira parte, que tem por nome “Posse”, e questionou acerca do que eles achavam que aconteceria. Eles falaram que devia se tratar da posse do marido e do dote. A estagiária lembrou-os do primeiro capítulo em que ela os questionou acerca da riqueza de Aurélia, em que eles acharam que ela havia nascido rica ou herdado uma fortuna. Em seguida leu dois trechos, um da página 96 e o outro da página 102, e o sinal bateu. Após recolher os livros, a estagiária retirou-se da sala.

Dia 15 de setembro de 2015/ Aula 6

Neste dia estava programado, pela escola, para que os alunos participassem de uma missa para os mortos de AIDS e posteriormente uma palestra com a representante regional da Pastoral da AIDS de Pato Branco e o depoimento de uma pessoa soropositiva. Então, a estagiária precisou acompanhar os alunos na missa e na palestra, o que impossibilitou a aplicação do que havia sido programado para este dia. Mais uma vez o plano de trabalho sofreu interferência de outras atividades da escola. Ao final das atividades, a estagiária acompanhou os alunos até a escola, entrou em sala e logo em seguida o sinal bateu para o recreio e o fim da terceira aula.

Dia 16 de setembro de 2015/ Aula 7 e 8

Dado os imprevistos, a estagiária começou a aula lembrando com os alunos o que e até qual parte da obra haviam lido. Depois a estagiária indagou sobre o que poderia acontecer na quarta parte, intitulada “O Resgate”, e os alunos mencionaram que poderia tratar-se do resgate do dote, pago por Aurélia à Seixas.

Posteriormente a estagiária contou acerca de um baile na casa de Aurélia em que, durante uma valsa, ela desmaia nos braços de Seixas e é levada, por ele, ao quarto, onde o casal quase se entrega à

paixão. Com o intuito de despertar o interesse pelo enredo, a estagiária lê um trecho com a descrição dessa cena. Em seguida questiona acerca do final do romance e convida-os a ler.

A estagiária perguntou, para os alunos, se alguém gostaria de ler, e então uma aluna se disponibilizou a realizar a leitura. Assim, ela lia e a estagiária interferia questionando acerca do que os alunos entenderam e do que poderia acontecer, bem como do significado de algumas palavras.

Realizada a leitura, os alunos eram questionados acerca de suas impressões sobre o romance. Para fomentar a discussão, a estagiária fez algumas perguntas sobre a obra: Se a questão econômica era abordada na obra e de que forma, quais os costumes que eles conseguiram identificar, como a mulher era vista, como ocorriam os casamentos, se houve a prevalência do amor, da moral, que cenários eram retratados, se haviam descrições e como elas eram. A turma interagiu e respondeu de maneira satisfatória, pois identificou as características do romance urbano na obra lida.

Depois a estagiária entregou as ilustrações para as duplas e pediu se eles gostariam de fazer um novo desenho de Aurélia ou gostariam de escrever acerca das impressões sobre a protagonista e sobre o romance. A alternativa escolhida foi à segunda. Terminada a atividade, a estagiária pediu que os alunos escrevessem em uma folha do caderno uma avaliação das suas aulas. Em seguida ela as recolheu e guardou-as para ler em outro horário.

Neste momento, a estagiária chamou à frente a regente da turma para agradecê-la pela disponibilidade, paciência e empenho com que a recebeu. Agradeceu também à escola pela acolhida, e, ainda, aos alunos pela participação e comprometimento nas atividades. Presenteou a professora regente com uma lembrança, a escola e um aluno com exemplares da obra *Senhora* (2008). Posteriormente, ouviu as palavras proferidas pela professora regente

da escola e encerrou-se a regência. Logo em seguida o sinal bateu anunciando o fim da quinta aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação do ser docente é parte essencial para a sustentação teórica e prática, pois muito do trabalhado na universidade deve ter sua aplicação na realidade escolar. Porém, o professor deve ser antes um pesquisador, deve refletir acerca de suas práticas e manter um diálogo com outros agentes do espaço escolar e buscar aliar teoria à realidade de cada turma, de cada aluno. O fazer docente deve estar em constante aprendizado, refletir quais e como serão trabalhados os conteúdos e que ele deve ser abordado de forma contextualizada. O professor deve manter um diálogo aberto com os alunos e ouvir as sugestões e os interesses deles. Só assim ele conseguirá unir o que deve ser trabalhado com a forma a ser abordada em sala de aula.

Desta forma, o estágio ocorreu dentro do tempo esperado. A duração da regência, os conteúdos, os textos e as metodologias foram pensadas em consonância com o que está nos documentos oficiais, com a realidade da escola, da turma e das teorias estudadas. A turma foi participativa, o que proporcionou um conjunto harmônico entre a proposta e a sua efetivação. Todos os aspectos previstos foram trabalhados. Porém houve a necessidade de adaptar o roteiro de leitura devido às interferências sofridas durante o estágio. Mas entende-se que este é um obstáculo presente na realidade escolar e que o professor deve estar preparado para modificar, adaptar o plano de aula dentro das possibilidades e situações que lhe apresentarem no dia a dia.

Certamente, o planejamento foi essencial para a o bom andamento da proposta, em que as possíveis dificuldades foram pensadas, como quando houve uma preocupação em reunir o maior número de livros possíveis para que os alunos mantivessem o

contato com a obra. Também quando a estagiária marcou todos os trechos e capítulos em todos os livros entregues aos alunos para facilitar a sua localização pelos estudantes. Mas, ainda assim, ocorreram situações que não estavam previstas, as quais, no entanto, não impediram que o trabalho fosse realizado. Porém, foi necessário reduzir o número de trechos e capítulos que seriam lidos e foi necessário que a estagiária utilizasse da oralidade para contar as partes que não seriam lidas.

Portanto, dominar o conteúdo, prever os possíveis problemas e aplicar a teoria em uma prática contextualizada, ser capaz de perceber as adaptações necessárias e aplicá-las de forma que não prejudique o bom andamento da aula e do aprendizado dos alunos são ações necessárias a práxis do futuro professor. Manter um diálogo que aproxime o aluno do tema e que proporcione uma produção de sentido para aquilo que está sendo abordado contribuem para o processo de significação e efetivação do saber.

Eis uma tarefa difícil, mas possível. Manter um constante diálogo e pesquisar, estar disposto a refletir sobre as práticas, adequá-las, mudá-las, quando necessário. Não existe uma fórmula pronta, mas um caminho de possibilidades que devem ser percorridos pelo professor diariamente ao longo de sua carreira docente. Mudar, quando preciso, seja antes, durante ou depois de aplicar o plano de aula, contextualizar o conteúdo com a realidade do aluno, pesquisar, refletir, dialogar com outras experiências e com todos os agentes oriundos de espaço escolar em busca de soluções. Ninguém constrói o conhecimento sozinho, mas na troca de saberes mútuos e diversos. Todos somos coautores do conhecimento do outro e do nosso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José de. *Senhora*. 2ª ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial; 2010.
- ANTUNES, Irandé; N. N. *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 set. 2015.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN + Ensino Médio orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília, 1999.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares da Educação Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e a Formação do Professor*. São Paulo. Parábola, 2006.
- CARVALHO, A. M. P. (coords.). *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- FACINCANI, E. F.; GARCIA, S. C. G. *Literatura infantil e escola: algumas considerações*. 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss02_06.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.
- FERRAREZI JUNIOR, C. *Semântica para a educação básica*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- FILIPOSKI, A. M. R. *Para que ler literatura na escola?*. Disponível em <http://gipeonline.com.br/pdf/teorias_e_fazeres_1.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.
- LAJOLO, M. (org.). *Leitura em crise na escola: as perspectivas do professor*- Porto Alegre: Mercado aberto, 1984.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- LINHARES, M. C.; LOPES, E. C. *A leitura no ensino médio: concepções e práticas*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-8.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.
- MAFRA, Núbio D. F. *Leituras à revelia da escola*. Londrina: EdUEL, 2013.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. *A moreninha*. 1844. Departamento nacional do Livro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000008.pdf>. Acesso em 18 de jun. 2018.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?*: currículo, área, aula. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOISÉS, Massaud. *A Teoria Literária: prosa*1. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/portal/wpcontent/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAD_06_2013.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.
- Universidade Federal da Fronteira Sul. *Regulamento de Estágio da Universidade Federal da Fronteira Sul*. Chapecó (SC), 2010. Disponível em:<http://antiga.uffs.edu.br/wp/?page_id=44372>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SOUSA, Antônio Gonçalves Teixeira e, *O filho do pescador*. Rio de Janeiro: Typ. da Escola de Serafim José Alves, 1843. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5363>. Acesso em: 18 de jun. de 2018.

ZILBERMAN, R. (org.). *Literatura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto alegre: Mercado Aberto, 1984.

ELES NÃO USAM BLACK-TIE: DISCUTINDO A REALIDADE EM DIÁLOGO COM O TEXTO DRAMÁTICO*

Autora: Ana Cristina Guedes de Araújo¹

Co-autora: Iranice Aníbal de Lima²

José Hélder Pinheiro Alves³

INTRODUÇÃO

A palavra *drama* tem como sentido convencionalmente estabelecido o comovente, o melancólico. Mas do ponto de vista literário, trata-se de um texto destinado à representação, que reúne em si “a objetividade da epopéia com o princípio subjetivo da Lírica”, na medida em que representa como se fosse real, em

*Este artigo foi elaborado intencionando unir o conteúdo visto na disciplina Literatura Dramática ministrada pelo Profe. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (2016.2) as aulas ministradas por uma docente de escola pública de uma das escolas de Campina Grande – PB, a qual aborda a peça *Eles não usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri em sua adaptação fílmica para uma turma de fundamental II e não obtém sucesso no que diz respeito à interpretação e ligação entre a peça e a situação social atual de nosso país por parte dos alunos, por isso, a partir das observações feitas durante o período em que estivemos nessa sala de aula através do subprojeto PIBID – Letras da Universidade Federal de Campina Grande, intitulado *Promovendo práticas de leitura e escrita com textos de gêneros diversos no Ensino Fundamental*, desejou-se elaborar uma proposta de leitura para sanar, ao menos, parcialmente as dificuldades acima citadas.

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande; e-mail: aninha_guedes07@hotmail.com.

² Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande; e-mail: iranice_cubati97@hotmail.com.

³ Professor Titular de Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande; e-mail: helder.pinalves@gmail.com.

imediate atualidade, uma ação em si conclusa que, originando-se na intimidade do caráter atuante, se decide no mundo objetivo, através de colisões entre indivíduos” (ROSENFELD, 1997, p. 28). Uma de suas principais características é a ausência do narrador, por isso, “necessita do palco para completar-se cenicamente. É o palco que o atualiza e o concretiza, assumindo de certa forma, através dos atores e cenários, as funções que na Épica são do narrador” (Idem, p. 35).

Como lembra Rosenfeld, “não ouvimos apenas a narração *sobre* uma ação (como na Épica), mas presenciamos a ação enquanto se vem originando atualmente, como *expressão* imediata de sujeitos (como na Lírica)” (Idem, 29), o que justifica a dramaturgia ter surgido a partir da necessidade do homem de exteriorizar os seus sentimentos, principalmente, no que se refere à morte, haja vista que, cria-se que o espírito sobrevivia a esse profundo pesar, exigindo, dessa maneira, a ação, a manifestação religiosa. Ou seja, o teatro nasceu dos rituais antigos na Grécia.

No Brasil especificamente, o teatro surgiu durante as manifestações ocorridas durante o século XVI, tendo por objetivo a catequização indígena. Como vemos, esse tipo de teatro era predominantemente religioso do que artístico, representado em festas populares, a saber, a Via Sacra que, representa a agonia de Cristo até a cruz, o Natal, dentre outras.

Esse modelo de teatro em nosso país só mudou com a chegada da família real no ano de 1808, quando passamos a receber espetáculos no modelo francês para divertimento da aristocracia. O teatro que tinha por objetivo apontar a realidade do povo, só surgiu em 1838 com a representação das chamadas *Comédias de Costumes*, e mais adiante como *Teatro Realista*, expondo os conflitos sociais da época com sátira e que, segundo Prado (1986), teve início em 1852 com a peça *A dama das Camélias*, de Alexandre Dumas Filho. Um exemplo contemporâneo desse modelo de teatro é a peça *Eles não usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, com a qual trabalharemos nesse capítulo.

Esse artigo está organizado em cinco seções, sendo esta a primeira, na qual explicamos como o trabalho está estruturado, organizado. Na segunda seção, intitulada *Evolução da literatura dramática*, mostrou-se sucintamente o desenvolver da literatura dramática no Brasil conforme Prado (1986). Adiante, na terceira seção, *Análise da obra Eles não usam...*, destacamos a atualidade da referida obra, ao relacionarmos-la a realidade de nosso país, à medida que mostramos os conflitos desencadeados ao longo do enredo (SILVA, 2005; PRADO, 1986; ROSENFELD, 1997; GUARNIERI, 1993; SILVA, 2007).

Em seguida, na quarta seção, *Uma proposta de leitura no Ensino Médio*, sugeriu-se métodos de trabalhar em sala de aula a peça *Eles não usam Black-Tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, a saber, a leitura compartilhada, culminando na sua teatralização (BOAL, 2014; LIGÍEIRO, 2013; OLIVEIRA, 2010; SANCTUM, 2012; PALLATINI, 2002). E por fim, as considerações finais, nessa seção refletimos acerca da relevância do estudo do texto teatral, qual o espaço que esse gênero textual ocupa em sala de aula, como é e como deveria ser abordado (MIRANDA, ELIAS, FARIA, SILVA, FELÍCIO, 2005; SILVA, 2013).

EVOLUÇÃO DA LITERATURA DRAMÁTICA

O termo literatura vem do latim “litteres”, que significa “letras”, se relacionando dessa maneira ao ato de falar e escrever bem. Esta “fotografa” a historicidade e ideologia político-social-econômica-cultural, etc. de um povo em determinada época. Sobre a literatura, Cosson nos diz que ela “é uma experiência a ser realizada” (2016, p. 17), pois nos permite enxergar a vida, o mundo com o olhar do outro e, como se isso não fosse bastante, ainda nos dá voz para dizer “o que não podemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2016, p. 17). Logo, se destaca

por sua capacidade de humanizar o seu leitor. Como vemos até aqui, essas já seriam razões suficientes para uma relação amigável e pacífica entre a literatura e a educação, devido a nossa necessidade de formar indivíduos mais sensíveis ao outro, críticos-reflexivos.

Nessa direção, a literatura dramática em específico, seria o texto dramático, ou seja, apenas a palavra e, por isso, tida para alguns como incompleta por não fazer uso da encenação, e por outros, vista como uma literatura complexa por essa mesma razão. Veremos nesta seção como a literatura dramática se desenvolveu ao longo dos anos, ainda que sucintamente, fundamentando-nos em Prado (1986).

Prado, inicialmente, nos mostra que embora houvesse tentativas desde o século XVIII de estabelecer companhias teatrais permanentes em nosso país, o teatro brasileiro só foi oficializado com a Independência, mas que muito antes disso já tínhamos manifestações dessa natureza ainda que de forma primitiva: “teatrinhos apinhados por uma multidão sem qualquer homogeneidade, atores de recursos artísticos moderníssimos, negros ou mulatos, representações rústicas” (PRADO, 1986, p. 11), isolada e com outras finalidades, como catequizar e festejar datas especiais e pessoas ilustres visto que, nesse período era uma atividade limitada às classes plebeias.

Após o estabelecimento de nosso teatro nacional através de Domingos José Gonçalves de Magalhães, caracterizado por usar de linguagem acadêmica (PRADO, 1986, p. 13), Luís Carlos Martins Pena por motivar o desejo de divertir o público, descrevendo o comum conhecido por todos (Idem, p. 14), e João Caetano dos Santos, por ser o elo a unir os dois já mencionados. Vivenciamos a transição entre o Romantismo e o Realismo, o último com destaque os escritores Joaquim Manuel de Macedo, que não participou de nenhuma escola literária, por abordar qualquer gênero dentro de qualquer estilo, devido à ausência de preocupações doutrinárias e pela facilidade de escrever (PRADO, 1986, p. 19) e José Martiniano

de Alencar, seduzido pela oportunidade de participar das discussões acerca dos problemas sociais da época.

Posteriormente, tivemos o movimento Naturalista, onde o teatro progredia como empreendimento comercial (PRADO, 1986, p. 23), trazendo consigo atores como Joaquim José da França Júnior, cômico por profissão, por ser folhetinista (Idem, p. 24), e Artur Azevedo, atuante na peça musicada, na opereta ou na revista, só sabia improvisar e mantinha-se com material alheio. Ao seu respeito, Prado nos diz o seguinte:

Como escritor de teatro, a sua virtude mais evidente é a comunicabilidade, o dom de transmitir, de se fazer entender pelo público, embora sempre num plano mais ou menos terra-a-terra. O seu humorismo pouco requintado mas autêntico, a sua genuína falta de pretensão, o seu bom senso burguês, o seu à-vontade permanente, deixavam a platéia igualmente à vontade, encantada por se ver tratada com tanta sem-cerimônia por esse escritor que, em qualquer circunstância, não tinha outro tom a não ser o familiar, o caseiro (PRADO, 1986, p. 26).

Adiante a esse movimento literário, o teatro deixaria de ser o centro da vida social do país e único divertimento coletivo da época, mas antes disso acontecer, mais dois escritores se destacaram, sendo eles Joaquim Maria Machado de Assis e Roberto Gomes, ambos influenciados pela escrita francesa. O primeiro, marcado pelos provérbios franceses, e por seu gosto pela “parábola... pela metáfora semipoética, semiprosáica, feita não inteiramente a sério, parece que se arrependendo a meio do impulso lírico tomado” (PRADO, 1986, p. 28), se destinava ao público feminino. O segundo, por suas personagens precisarem ser traduzidas, como nos mostra Prado:

Em suas peças há sempre qualquer coisa equívoca, uma diferença de idade, uma vergonhosa sujeição carnal, encaminhando o desenlace num sentido trágico... podendo chegar até ao suicídio. Isso quanto ao primeiro plano. Quanto ao segundo, um fundo permanente de pessimismo, assaz inesperado num teatro como o nosso, uma nota de desencanto, refletida pela passagem melancólica dos anos, pela sensação de vazio e de solidão, pela precariedade do amor (PRADO, 1986, p. 29).

Logo vemos que se trata de pessoas que não influenciaram nosso teatro, uma vez que criaram obras consideradas não representáveis, contudo, também é verdade que, ao retirar-se o teatro musicado, nosso teatro dramático empobreceu muito, dando espaço à comédia de costumes de âmbito local, “inocente de tudo o que se passa no resto do mundo, mal-informada sobre a evolução dos outros gêneros literários, tal qual sempre fora, doméstica, ingênua, afável, pitoresca, despretensiosa, superficial, mais urbana do que rural e ainda mais suburbana do que urbana” (PRADO, 1986, p. 31), de cunho nacionalista. Nesse período, escritores dramaturgos como Gastão Tojeiro, Armando Gonzaga, Viriato Correia e Oduvaldo Viana, todos profissionais da área, se destacaram tanto por questões técnicas, como por empregar uma linguagem de palco especificamente brasileira, a exemplo da gíria e substituição de termos portugueses pelo nosso português nacional.

A partir de 1930, nossa dramaturgia passou por um processo de renovação quando, em crise, precisou ganhar espaço no cinema. Nessa fase, duas peças se destacaram, *Deus lhe pague*, de Joraci Camargo e *Vestido de Noiva*, de Nélson Rodrigues, devido às reflexões políticas e relacionadas à sexualidade promovidas, respectivamente, além de novidades acerca da estrutura fílmica, caracterizando o início do teatro moderno no Brasil (déc. de 40), época em que crescemos econômica e culturalmente, após ter-nos sido apresentados ao Simbolismo e ao Expressionismo, porém, ao tentar-se demasiadamente aproximar-se do teatro europeu, perdemos nosso caráter nacional.

No entanto, a reação nacionalista logo se manifestou produzindo obras como *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna de cunho regionalista, que faz reflexões sobre as relações entre Deus e os homens; *Eles não usam Black-Tie*, de Gianfrancesco, peça naturalista de fundo social e *Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal, farsa épica.

Além disso, nossa antiga comédia transformou-se na atual comédia de maus costumes, no mais, influenciou outros dois gêneros teatrais: a peça política e a peça infantil. Diante disso, “ao fecharmos este balanço, correndo os olhos mais uma vez pela história do nosso teatro, a primeira impressão é de melancolia; a última quase de orgulho” (PRADO, 1986, p. 38), pois embora nosso teatro ainda não seja perfeito, já avançou muito e já não nos faltam mais obras como outrora.

ANÁLISE DA OBRA ELES NÃO USAM

Eles não usam Black-Tie foi escrita em 1955 e encenada a primeira vez em 1958, após uma crítica crise financeira. Escrita por Gianfrancesco Guarnieri, dramaturgo italiano naturalizado brasileiro e representada pela companhia do Teatro de Arena de São Paulo para o público brasileiro, essa peça revolucionou os palcos brasileiros ao iniciar “a produção de dramas modernos escritos por autores nacionais, encenados por companhias nacionais e para um público nacional” (SILVA, 2005, p. 56), especificamente para os operários, como afirma Silva (2005) em conformidade com Prado (1986, p. 6): “ocorre em meio operário, com “operários mostrados como tal, definidos em função de sua categoria, atuando coletivamente contra os patrões” (p. 63). A narrativa gira em torno de uma greve, como veremos sucintamente a seguir:

Otávio, o pai da família, é um operário e líder sindical que está envolvido com a realização de uma greve em busca de melhores salários. Ele costuma discutir com Romana, sua esposa, sobre o seu filho Tião, que, depois de ter morado um tempo na cidade com os padrinhos, não consegue se adaptar à vida no morro. A ida de Tião para a cidade se deu quando Otávio foi preso. Mesmo assim, Otávio acompanha o desenvolvimento das discussões políticas confiando que o filho, também operário na fábrica, se engaje. A greve acontece com sucesso, apesar de Otávio ser preso por algum tempo, mas Tião acaba “furando” o movimento. Quando Otávio volta para casa, não aceita, revoltado, a presença de Tião, pois este precisa aprender a valorizar o coletivo em detrimento dos anseios individuais. Enquanto Tião não descobrir definitivamente a que

povo pertence, e a ele se juntar em sua luta, Otávio prefere que ele fique na cidade, longe de casa, numa nova aprendizagem de vida (SILVA, 2005, p. 72-73).

Nessa peça são desencadeados muitos conflitos ao longo de seu enredo, a exemplo, entre marido e mulher e pai e filho. Além disso, apresenta forte ligação com a realidade social do país em determinado período, o que é revelado a partir das pretensões ideológicas do dramaturgo que busca expressar, através da condição de operários favelados, o ambiente em que está amadurecendo como homem, aquele que já viveu nas proximidades de uma favela no Rio durante algum tempo, o que não implica dizer que foi retratado algum indivíduo especificamente, pois não há evidências que comprovem essa afirmação. Sobre isso, Rosenfeld (1997) baseando-se nas palavras de Lessing, que na sua *Dramaturgia de Hamburgo* (11º capítulo), “diz com acerto que o dramaturgo não é um historiador; ele não relata o que se acredita haver acontecido, “mas faz com que aconteça novamente perante os nossos olhos” (p. 31).

A obra *Eles não usam Black-Tie* possui cunho idealista, com visão romântica do mundo que traz em si “uma série de valores básicos, imutáveis, através dos quais os problemas surgem, estourando os conflitos, os homens se debatem, mas tudo chegará a bom termo [sic] graças a uma providencial ordem natural das coisas” (GUARNIERI, 1993, p. 6), ou seja, tudo se resolve a partir da tomada de consciência de Tião, que age visando interesses individualistas por não acreditar no sucesso da greve, e por ter recebido a notícia de que seria pai, deixando para trás a sua comunidade.

Na peça não há doutrinações teóricas, visto que ambos os posicionamentos dos principais personagens são esclarecidos para o público, como “o embate pessoal de Tião entre a vontade individual de sair do morro — proporcionada pela proposta de aumento, caso ele fuere a greve... numa clara oposição com os valores coletivos representados por Otávio e que conduzem a trama no nível

ideológico” (SILVA, 2007, p. 128”, 129) de forma que “se nem todas (as personagens) têm razão, todas, ao menos, têm as suas razões, que é preciso compreender. É admirável, com efeito, a isenção com que a peça, jogando pai contra filho, equilibra os dois pratos da balança” (GUARNIERI, 1993, p. 11, 12).

E como já dito nesse trabalho, todo o conflito acontece numa favela, mas não é uma favela para turistas que o autor nos mostra, “mas um conglomerado humano que luta, que sofre, que vive e que tem uma consciência clara de sua função social” (GUARNIERI, 1993, p. 13). Diante disso, em seu aspecto político, o autor busca mostrar-nos uma nova perspectiva dessa construção social, ao dar-nos uma imagem romântica da favela ao exaltar a vida de companheirismo que ali se leva, como se essa vida fosse resultado da vida em barraco, temendo que a melhoria de vida transforme seus habitantes em pessoas individualistas, como nos é esclarecido no trecho a seguir, onde Delmiro Gonçalves dá seu depoimento sobre a peça:

Na realidade os operários lutam, não para preservar o barraco mas para elevá-lo à categoria de moradia condigna com o seu papel dentro de uma sociedade socializada. Muitas vezes as personagens parecem preferir que tudo se mantenha como está, pois a melhoria da situação poderia acarretar uma transformação psicológica de seus habitantes. O que não é verdade, pelo menos ideologicamente. Também alguns modismos na maneira de falar nem sempre são felizes, tais como “tu gosta de eu”, repetido várias vezes durante o desenrolar da peça (GUARNIERI, 1993, p. 15).

Nisso, ao abordar problemas sociais acarretados pela industrialização, a peça *Eles não usam Black-Tie* é considerada atual em nossa contemporaneidade. A título de exemplo, temos a aprovação tanto da Reforma da Previdência como da Reforma Trabalhista (propostas elaboradas no ano de 2017), que acarretarão grande retrocesso para a classe trabalhadora, retirando seus direitos, inclusive direitos básicos, ao promover a redução salarial, o aumento da jornada de trabalho acima do limite legal, à terceirização, o aumento do período de contribuição para 49 anos, e a minimização

da idade de aposentadoria integral para homens e mulheres, etc. Por essa razão, a peça ‘marca o despertar da geração de hoje’, ao incentivar o trabalhador a reivindicar seus direitos, através dos movimentos grevistas, por melhores condições empregatícias:

“Eles não usam black-tie”, estreada em 1958, no Teatro de Arena de São Paulo, trouxe para o nosso palco os problemas sociais provocados pela industrialização, com o conhecimento das lutas reivindicatórias de melhores salários. O título, de claro propósito panfletário, pareceria ingênuo ou de mau gosto, não fôsse também o nome da letra de samba que serve de fundo aos três atos. Embora o ambiente seja a favela carioca, o cenário existe apenas como romantização de possível vida comunitária, já que a cidade simboliza o bracejar do indivíduo só. Nem por isso o tema deixa de ser profundamente urbano, se o considerarmos produto da formação dos grandes centros, e nesse sentido a peça de Gianfrancesco Guarnieri se definia como a mais atual do repertório brasileiro, aquela que penetrava a realidade do tempo com maior agudeza (GUARNIERI, 1993, p. 18).

Movimentos grevistas que, muitas vezes, não são bem-sucedidos em decorrência de interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos. Na peça, isso é perceptível, quando Tião “fura” a greve, por ansiar por melhores condições financeiras, e assegurar uma melhor vida para si e seu filho, que está para nascer. Na vida real, vimos isso recentemente durante a greve dos caminhoneiros (maio/2018), reivindicando um preço mais baixo e justo da gasolina, onde não só obteve melhores resultados, devido à população visar seus próprios interesses, comprando a gasolina nos postos de combustíveis por preços ainda mais altos no período grevista, e resultando em um pequeno reajuste de preço apenas no diesel por um curto tempo. Com isso, devemos refletir que é preciso que o povo se una para reivindicar o que é seu por direito, mas que também esqueça o EU e lute por o que é NOSSO.

UMA PROPOSTA DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade:

é aquele que a transforma!

(Augusto Boal- 1962)

Iniciamos a discussão desta seção com esta frase desafiadora de Augusto Boal, um dos dramaturgos que mais contribuiu para a criação de um teatro genuinamente brasileiro e latino americano. Boal preocupava-se em proporcionar uma linguagem próxima da realidade brasileira, uma linguagem que alcançasse a dimensão político-social, usando o teatro como resposta às questões sociais, e como meio de analisar conflitos e apresentar alternativas; foi a partir destas preocupações que surgiu o Teatro do Oprimido.

Boal, personalidade diferente, pensador do teatro popular, teatro contestatório, teatro interativo, teatro educativo, teatro legislativo, teatro terapêutico, abrangia a todos, pois como bem afirmou, “atores somos todos nós”, e é verdade, pois a todo instante estamos teatralizando, logo, é uma forma de vida. Teatralizamos diariamente em diversas situações interativas, desde aquelas tidas como mais informais — uma conversa no café da manhã com a família, um sepultamento — até aquelas mais formais — uma assembleia, um casamento. Para cada ocasião, adequamos “o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro!”

Ele sofreu repressão e tortura durante a ditadura militar, justamente por utilizar-se desta arte para discutir a abolição da dualidade opressor/oprimido. O interessante é que, ao invés de retrair artisticamente, Augusto Boal, mesmo fugindo, em cada país que passava, criava — ou associava-se a um grupo de teatro popular, sempre procurando partir das opressões e problemáticas vividas pelos oprimidos, pelo povo (BOAL, 2014). Nesse sentido, ele nos convida a subir no palco da vida, aliando o teatro à ação social. Exilado na França, cria naquele país o primeiro núcleo de Teatro do Oprimido (T.O.), com técnicas teatrais que foram e estão sendo difundidas em diversos países, sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de

emancipação política, mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional.

Assim como ele, entendemos que:

Teatro não pode ser apenas um evento — é forma de vida! Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro! Não só casamentos e funerais são espetáculos, mas também os rituais cotidianos que, por sua familiaridade, não nos chegam à consciência. Não só pompas, mas também o café da manhã e os bons-dias, tímidos namoros e grandes conflitos passionais, uma sessão do Senado ou uma reunião diplomática — tudo é teatro. Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a plateia e a plateia, o palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver, tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana (BOAL apud LIGIÉRO, 2013, p. 39).

Mas qual a relação destas afirmações com educação, com a sala de aula? Pois bem, é uma relação bem próxima, quando entendemos a educação como instrumento de transformação social e de formação de cidadãos. Se a escola tem esse papel, o teatro pode contribuir e intervir de forma eficaz neste processo, pois como já foi dito: “aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver, tão habituados estamos apenas a olhar” (BOAL apud LIGIÉRO, 2013, p. 39).

Nesse sentido, pensando o ambiente escolar, verificamos que o teatro e a literatura formam uma combinação harmoniosa que pode levar a diálogos marcantes e aprendizagens diversas, uma vez que, não só a arte cênica, mas também a literatura, é um instrumento poderoso de transformação social, pois ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1989, p. 113). Desta forma, o estudo da peça *Eles Não Usam Black-Tie*, abre

espaço para o trabalho com diversos aspectos e temas, pois apesar de retratar um período específico da história do país, torna-se tão atual quanto. Logo, o professor terá que exercer o papel de mediador para que os traços peculiares desta obra, invisíveis numa visão apressada, tornem-se perceptíveis no olhar de cada aluno.

Sugerimos que esta peça seja trabalhada em turmas de Ensino Médio, em razão de esperar-se por parte dos alunos deste nível, uma formação mais consistente acerca da argumentação e dos problemas sociais. Primeiramente, indicamos que seja realizada uma metodologia de leitura compartilhada do texto da peça, que para não se tornar cansativa, pode ser feita a leitura de um ato por aula (num total de três atos) acompanhada da discussão de temas presentes em cada um. Sugerimos esta modalidade de leitura, por instigar reflexão e discussão do lido: compartilhar apreciações, discutir diferentes interpretações que se estabelecem através da atribuição de sentidos e significados dados pelos alunos-leitores, decorrentes de suas cargas leitoras, experiências de vida, etc, constituindo um processo interativo e social, nos lembrando que “Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto” (COSSON, 2016, p. 39).

Para isso, sugerimos iniciar a discussão com os alunos a partir do trecho em que podemos perceber claramente o conflito entre interesses individuais e coletivos, uma cena que retrata oposição de valores entre pai (Otávio) e filho (Tião), quando o primeiro, por ter de assistir ao segundo, seu filho, trai sua gente ao furar a greve, e se associa aos patrões, na expectativa de ascender socialmente enquanto luta por melhores salários juntamente com os demais operários.

“TIÃO — Papai...

OTÁVIO — Me desculpe, mas seu pai ainda não chegou. Ele deixou um recado comigo, mandou dizê pra você que ficou muito admirado, que se enganou. E pediu pra você tomá outro rumo, porque essa não é casa de fura-greve!

TIÃO — Eu vinha me despedir e dizer só uma coisa: não foi por covardia!

OTÁVIO — Seu pai me falou sobre isso. Ele também procura acreditar que num foi por covardia. Ele acha que você até teve peito. Furou a greve e disse pra todo mundo, não fez segredo. Não fez como o Jesuíno que furou a greve sabendo que tava errado. Ele acha, o seu pai, que você é ainda mais filho da mãe! Que você é um traído dos seus companheiro e da sua classe, mas um traído que pensa que tá certo! Não um traído por covardia, um traído por convicção!

TIÃO — Eu queria que o senhor desse um recado a meu pai...

OTÁVIO — Vá dizendo.

TIÃO — Que o filho dele não é um “filho da mãe”. Que o filho dele gosta de sua gente, mas que o filho dele tinha um problema e quis resolvê esse problema de maneira mais segura. Que o filho é um homem que quer bem!

OTÁVIO — Seu pai vai ficá irritado com esse recado, mas eu digo. Seu pai tem outro recado pra você. Seu pai acha que a culpa de pensá desse jeito não é sua só. Seu pai acha que tem culpa...

TIÃO — Diga a meu que ele não tem culpa nenhuma.

OTÁVIO (perdendo o controle) — Se eu tivesse educado mais firme, se te tivesse mostrado melhor o que é a vida, tu não pensaria em não ter confiança na tua gente...” (GUARNIEI, 1993, p. 83, 84).

Apoiamos-nos na ideia de que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (p. 122). Ela parece ser um espelho que revela quem somos e quem a cruel sociedade é. Sendo assim, posterior a esta discussão deste trecho da peça, o professor pode instigar os alunos a realizarem um levantamento acerca das condições oferecidas aos trabalhadores do Brasil na atualidade. Podem também entrevistar sindicalistas, trabalhadores e até os próprios pais, verificando se há confronto de gerações e de posicionamentos sobre o tema. Por intermédio desse levantamento, pode ser construída uma pequena cena como releitura de *Eles Não*

Usam Black-Tie na perspectiva atual. Os seguintes questionamentos podem nortear a construção:

- Como seria uma versão atual dessa peça teatral? Levar a turma a pensar determinadas categorias de trabalhadores, por exemplo, empregados em indústrias locais, servidores contratados de Universidades, etc. Pedir que falem o que conhecem, a partir da própria realidade ou de outras experiências.

- Além das reivindicações econômicas dos trabalhadores e sua organização sindical, retrata-se variados problemas, como alcoolismo, violência contra a mulher e más condições de moradia. Como está essa realidade hoje no Brasil?

- Como são vistos os movimentos grevistas atualmente? Quais seriam as reivindicações da classe operária atual? Como a mídia se posiciona (e tenta convencer o público) diante de determinadas greves? Por exemplo, greve dos motoristas de ônibus?

Assim, ao mesmo tempo em que constroem o texto e interagem com os personagens edificam seus próprios aprendizados. Para tanto, em relação à escola:

o teatro pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que faz da linguagem. No teatro a palavra é, de certa forma, manipulada em relação ao sentido e associada a imagens [...]. No teatro, desvela-se a informação da voz, do corpo, do gesto, da ação, da emoção do ator. É necessário que tanto o ator como o público aprendam a organizar logicamente todas essas informações para compreenderem o significado do espetáculo teatral e para se comunicarem entre si. Essas informações, antes de chegarem ao palco, estão presentes na sociedade, são construídas nela e nas relações que nela se estabelecem. Há, então, um processo até certo ponto intuitivo pelo qual ator e plateia aprendem um com o outro sobre a realidade que os cerca (OLIVEIRA, STOLTZ, 2010, p. 87).

“Ser cidadão não é viver em sociedade, mas é transformá-la” (BOAL apud LIGIÉRO, 2013). Acreditamos que, à medida que discutem a respeito destes valores ideológicos e sociais, os alunos

vão se transformando, tornando-se aos poucos mais ativos na sociedade. Se houver a possibilidade de a cena ser apresentada para o restante do público escolar, sugerimos a técnica criada por Augusto Boal, “o personagem espect-ator”, a qual é estruturada da seguinte forma: em toda cena haverá um Curinga, isto é, a pessoa que vai mediar as relações, os exercícios, os jogos, fazendo provocações e aproximações com o público no decorrer do espetáculo — neste caso, o público deixa de ser espectador e passa a ser espect-ator (SANCTUM, 2012). Desse modo, Boal pressupõe claramente a participação direta do espectador em cena. No Teatro do Oprimido, mais especificamente na técnica de teatro-fórum, o espectador, diante de um determinado conflito apresentado no palco, escolhe o momento da cena no qual quer intervir, substitui o ator que interpreta o oprimido e realiza uma ação dramática que, a seu ver, possa solucionar o problema encenado.

Logo, na cena que será apresentada pelos alunos do Ensino Médio, o Curinga (aconselhamos que fosse o professor, por ser mais experiente) interrompe a cena em determinado momento, ou intervém no final, e instiga a plateia a entrar em ação para tentar resolver o problema, retirar o oprimido da situação de opressão. A partir disso, pode ser efetivada uma discussão entre o público acerca do tema abordado, seja ele a greve, a violência contra a mulher, o alcoolismo ou até mesmo problemas da própria comunidade, onde o momento seria oportuno para discussão de possíveis ações e soluções. Para mais instruções sobre estas técnicas teatrais e o trabalho dramático com alunos, sugerimos a leitura do livro *Jogos para atores e não-atores (1998)*, de Augusto Boal.

Assim é o teatro, é o drama... Ele nos molda, nos transforma. "O que se pode ensinar por meio da dramaturgia é do mesmo teor do que pode ensinar um bom oleiro a um aprendiz, no que diz respeito ao ponto da argila; do mesmo teor do ensinamento que um carpinteiro transmite ao iniciante sobre como manusear as ferramentas; e assim por diante" (PALLOTTINI, 2002, p. 14). As

palavras de Pallottini (2002) se aproximam muito das defesas de Candido (1989) em prol da arte e da literatura enquanto direitos humanos indispensáveis e inalienáveis para a humanização do ser humano. Tratando especificamente da literatura, Candido (1989) destaca o quanto ela nos faz sentir e viver diferentes realidades e situações, conduzindo-nos a um estado de humanização. Para o referido autor, a humanização é:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Vemos que ela tem o papel de nos tornar mais compreensivos com o mundo e com o próximo, como também nos faz, na maioria das vezes, navegar tanto com o personagem, a ponto de mudarmos aspectos em nosso ser dantes imutáveis, possibilitando-nos enxergar a dor do outro e perceber o mundo de outra forma. Logo, a literatura dramática e o teatro em si têm funções e aspectos muito semelhantes, e a sua combinação, como já dissemos, pode ser um instrumento de diálogo e reflexão entre os discentes, contribuindo para o seu crescimento, enquanto pessoas capazes de identificar-se com o gênero humano através da empatia, e como cidadãos cooperadores e corresponsáveis com a construção da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro é, “antes de qualquer coisa, uma arte. Mas é uma arte que se associa à história do homem e à própria história da comunicação humana, vez que se configura uma arte híbrida, envolvendo literatura e encenação” (MIRANDA, ELIAS, FARIA, SILVA, FELÍCIO, 2009, p. 172), sendo uma eficiente opção a ser trabalhada na escola, uma vez que, além de mobilizar

conhecimentos, tanto o conhecimento institucionalizado como o conhecimento prévio do aluno — abordagem essa que pode ser realizada através da intertextualidade —, estimula o gosto pela leitura, a socialização e a formação de um ser reflexivo.

No entanto, atualmente o texto dissertativo tem se sobressaído em nossas salas de aula, principalmente no Ensino Médio, devido a frequente exigência em nossa sociedade, sobretudo em concursos, ENEM, etc., para os quais nossos alunos têm sido preparados. Dessa forma, o referido gênero textual “segue como carro-chefe da leitura e da escrita na escola, proposto por práticas que o indicam como o texto que melhor ensina a vivência e a interação no mundo moderno... são pensados como técnicas organizadoras do pensamento e, desse modo, representantes do modo de racionar logicamente” (SILVA, 2013, p. 90).

Não podemos abrir mão do estudo desse gênero em sala de aula, principalmente por ele já fazer parte de nosso conteúdo escolar de literatura, destacando várias peças teatrais durante os movimentos literários, como vimos na seção correspondente à evolução da literatura dramática, ainda que de maneira incompleta, apenas trechos isolados, dessa maneira, o que falta ao ensino do teatro (texto e/ou encenação) é estender essa abordagem de modo a contemplar o texto em sua versão completa, como também a envolver a escrita, a razão e também o corpo, afinal, segundo Silva ao empregar as palavras de Martins (1996, p. 427-430) diz-nos que:

aqui a interpretação do texto que é a palavra e imagem, mas que também é corpo. O sentido de imagem é o da habilidade metafórica enquanto invenção que desloca os sentidos, propondo outros lugares, invertendo-os, e não o da imagem que apenas substitui uma coisa pela outra, como forma de facilitação do entendimento (Idem, p. 90-91).

Portanto, o texto teatral deve sim ser ensinado com reflexão, análise, crítica, ação, nos permitindo repensar o conceito de interpretação textual que não se limita ao texto escrito, mas englobando ainda outras linguagens, podendo essa ser corpórea ou

através da voz, quando o aluno estiver encenando ou mesmo lendo e utilizar como recurso entonações, expressões faciais, movimentos, etc. Enfim, esse é um gênero textual muito rico para o processo de ensino-aprendizagem que levará o aluno, entre outras coisas, a aprender a ler o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. In: A.C.R. Fester (org.). *Direitos humanos E... Cjp* / Ed. Brasiliense, 1989.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- FLOREY, Alexandre Villibor. *Literatura e teatro: encontros e desencontros formais e históricos*. Revista JIOP nº 1 – Departamento de Letras e Editora – 2010. Disponível em: http://www.dle.uem.br/revista_jiop_1/artigos/villibor.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2018.
- GUARNIERI, Gianfrancesco. *Eles não usam Black-Tie*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LIGIÉRO, Zeca. *Ser e Não Ser, O Artista e o Espectador: Questões da Arte, Pedagogia e Política de Augusto Boal*. In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (org.). *Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- MIRANDA, J. L.; ELIAS, R. C.; FARIA, R. M.; SILVA, V. L. da; FELÍCIO, W. A. de S. *Teatro e escola: funções, importância e práticas pedagógicas*. Disponível em: http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf Acesso em: 02 de junho de 2017.
- OLIVEIRA, M. E. de; STOLTZ, T. *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*. Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.
- PALLOTTINI, Roberta. *Afinal, o que é dramaturgia?* In.: *O que é dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

- PRADO, Décio de Almeida. Guarnieri revisitado. In: GUARNIERI, Gianfrancesco. *O melhor teatro de Gianfrancesco Guarnieri*. São Paulo: Global Fronteira, 1986.
- PRADO, Décio de Almeida. Evolução da literatura dramática. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (org.). *A literatura no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói, 1986.
- ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- SANCTUM, Flavio. *A Estética de Boal: odisséia pelos sentidos*. Rio de Janeiro, RJ: Multifoco, 2012.
- SILVA, M. V. B. Espaços domésticos, espaços de trabalho: anotações sobre A moratória e Eles não usam Black-Tie. MACIEL, D. A. V.; ANDRADE, Valéria. *Por uma militância teatral: estudos de dramaturgia brasileira do séc. XX*. Campina Grande: Bagagem/ João Pessoa: Idéia, 2005.
- D. A. V.; ANDRADE, Valéria. Quando um pé cai no drama e o outro na épica: o caso *Eles não usam black-tie* – questões sobre adaptação da dramaturgia no cinema. In: MACIEL, Diógenes; ANDRADE, Valéria. *Dramaturgia fora da estante*. João Pessoa: Idéia, 2007.
- SILVA, Jaqueson Luiz da; REIS, Rutzkaya Queiroz dos. A leitura teatral no ensino médio: o corpo do texto. In: BUZEN, Clecio;
- MENDONÇA, Márcia. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

A LITERATURA E OS JOVENS: ESTUDO, ENSINO E REVERBERAÇÕES

André Magri Ribeiro de Melo¹

Jaiza Lopes Dutra Serafim²

Otávio Duarte Jales³

A LITERATURA ENTRE PODERES E TENSÕES

Maria Bethânia, no espetáculo *Carta de Amor* (Rio de Janeiro, 2013), faz da sua voz-memória um caminhar pelas dissonâncias humanas, aquilo tudo sobre o que muitos se desafiam a falar, mas que nenhum de nós ainda foi capaz de fixar numa definição. Essas são as coisas pelas quais vale a pena viver, como no discurso do Prof. John Keating em *Sociedade dos Poetas Mortos* (Estados Unidos, 1989): a poesia, a beleza, o romance e o amor. É para isso que vivemos. Em nossos tempos, as sombras parecem mais densas, e a ameaça de cotidianos traçados com fios de febre e angústia é vil, e nos convoca às lutas e revoluções diárias. O compositor e cantor português Pedro Abrunhosa, cantado na voz de Bethânia, questiona: quem levará nossos fantasmas?

¹ Doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (Pós-Lit) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação (UFMG). Especialista em Literatura e Ensino (IFRN). E-mail: andre.lettraslp@gmail.com.

² Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Rede Municipal de Educação de Ipangaçu (RN). E-mail: jaizadutra@gmail.com.

³ Estagiário no Laboratório de Escrita Criativa da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH). Graduando em Ciências Socioambientais pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: otaviodjales@gmail.com.

Quem me leva os meus fantasmas? Quem me salva desta espada?
Quem me diz onde é a estrada? Quem me leva os meus fantasmas?
Quem me leva os meus fantasmas? Quem me salva desta espada? E
me diz onde é a estrada (ABRUNHOSA, 2007).

Quem — ou o quê — será capaz de levar ou afastar os fantasmas que cerceiam a vida? Como nos salvar da lâmina gélida que parece ferver em sangue? Quem nos dirá onde é a estrada em meio ao labirinto? Ou será melhor compreender que o caminho é feito ao caminhar, tomando a lição do poeta António Machado como guia? Não nos pertencem as respostas a esses dilemas, mas sua crítica e reflexão frente e dentre nosso viver. Somos seduzidos a pensar e questionar aquilo que nos parece angustiante e misterioso, e cada qual o faz à sua maneira, com as forças e saberes dos quais dispõe. A literatura, pensada desde o lugar da invenção e transfiguração da realidade e da linguagem, molda, deforma e constrói as pessoas e o mundo. Maria Bethânia chamará de *estado de poesia* a capacidade de enveredarmos nos sertões de nós mesmos:

É belo ver o amor sem anestesia/Dói de bom, arde de doce/Queima,
acalma/Mata, cria/Chega tem vez que a pessoa que enamora/Se
pega e chora do que ontem mesmo ria/Chega tem hora que ri de
dentro pra fora/Não fica nem vai embora/É o estado de poesia
(BETHÂNIA, 2013).

Essa disposição das palavras, das formas que nos deformam, os sentidos que nos invadem e esse poder que o dito, e sobretudo o não dito, exerce sobre a alma humana, é objeto milenar de esforço interpretativo. É importante recordar que o texto literário se ergue e se aplaina sobre o exercício de interpretação e transformação da experiência. Todo texto literário carrega consigo o conjunto de ideologias de quem o escreve/fala por meio de diferentes recursos discursivos, o que revela os fios autobiográficos que compõem uma obra de arte. Essa relação entre vida e obra não é pensada aqui como centro fixo da criação/produção, mas enquanto fragmentos que se colam, se desprendem e dão sentido à literatura e a outras expressões artístico-culturais. Se a literatura responde a diferentes projetos de conhecimento, é justo reconhecer que ela emerge do que

experienciam os sujeitos em interação com as totalidades e particularidades do seu viver. Por isso, é possível sugerir que um ensaio de Montaigne, um romance de Maria Firmina dos Reis ou um poema de Cristiane Sobral nos ensinam mais sobre a existência humana e seus percursos e percalços do que extensos tratados, artigos ou teses.

Em conferência proferida no Collège de France, Compagnon (2009) fez considerações sobre a literatura a partir de quatro argumentos que representariam os poderes dela a partir da concepção moderna europeia do literário. Nas palavras dele, o primeiro desses poderes remonta à idade clássica com a definição de Aristóteles, que refutou Platão, de literatura (naquele tempo, *poiesis*) como deleite e instrução necessários à boa vida. Fortalecida no tempo, essa compreensão sobre o texto literário atravessou de Horácio a Quintiliano, chegando ao classicismo francês. Ensinar deleitando era moralizante, e era atribuição da literatura ser o trampolim entre o modelo de verdade moral vigente à época e sua representação (*mimese*) pelo belo. A experiência era o quadro da arte, pressuposto que Ricoeur reformulou na sua tríplice mimética, ao estabelecer que o conhecimento de si era um fundamento das formas narrativas.

Surgida no chamado Século das Luzes e disseminada no romantismo, a segunda formulação que Compagnon aponta é o poder da literatura como remédio. Vista pelos filósofos como libertadora dos indivíduos, seria ela capaz de curar os princípios de submissão às autoridades instituídas, já que os livraria do obscurantismo religioso. Sendo a literatura um instrumento de justiça e tolerância, e a leitura, experiência viva de autonomia, ambas contribuíam para o fortalecimento da liberdade dos sujeitos e para a responsabilidade dos indivíduos, valores caros ao iluminismo europeu. Nesse momento histórico, a literatura é um conhecimento de oposição, no qual se deposita a capacidade de contestar e combater a submissão ao poder.

O próprio Sartre, fidedigno ao “espírito das luzes”, respondeu em debate da União dos Estudantes Comunistas em 1964, à pergunta *que é a literatura?*, que nunca existiu livro algum que tenha impedido uma criança de morrer; os livros detêm, apenas, o poder de nos proporcionar saídas para escapar das forças alienantes ou opressoras da sociedade, para o filósofo. Sucedido um período de descrédito na força de libertação da literatura, o da segunda guerra mundial, posicionamentos como o de Wordsworth (1992, p. 753) admitiam que:

[...] a despeito das coisas que se tornaram silenciosamente insensatas e das coisas que violentamente foram destruídas, o poeta une, pela paixão e pelo conhecimento, o vasto império da sociedade humana, pois este se dissemina por toda a terra e em todos os tempos (WORDSWORTH, 1992, p. 753).

O segundo poder foi instituído no âmago das civilizações, que viram as bandeiras de liberdade e autonomia em busca da fraternidade no século das luzes, cederem espaço à xenofobia, à desumanidade e à mutilação em massa que acompanharam o espírito mecanizado e tecnicista que se espalhou em escala global no século XX, é remédio, mas também veneno:

Mas todo remédio pode envenenar: ou ele cura, ou intoxica, ou então cura intoxicando, tal como o “remédio no mal” do belo título de Jean Starobinski. Fica-se doente de literatura como Madame Bovary ou des Esseintes. Se a literatura liberta da religião, ela mesma se torna um ópio, isto é, uma religião de substituição, segundo a visão marxista da ideologia, pois tal é a ambivalência de todo substitutivo (COMPAGNON, 2009, p. 38).

O terceiro viés de poder da literatura consiste na correção dos defeitos da linguagem. Compagnon afirma, nesse caso, que a literatura fala a qualquer um e a todos, recorrendo à língua comum; porém, atribuindo características peculiares a essa língua que a tornam em algo particular ao texto literário: são as peculiaridades poéticas ou literárias. Aqui, o estudioso parte do princípio que, desde Mallarmé e Bergson, e ao largo do século XX, a literatura não é mais vista como remediadora dos males da sociedade, mas sim dos

males da língua. A premissa bergsoniana de valorizar o papel da língua na literatura, por exemplo, se pauta na centralidade dos artistas e seus modos de trabalhar a linguagem como qualidade excepcional na produção artística moderna, retomando a concepção teórico-crítica do terceiro marco do estatuto de poder da literatura.

Com os romances do tempo, tecemos diálogos com a literatura e nos encontramos com os poderes que uma humanidade específica — o ocidente europeu — lhe instituiu do ponto de vista clássico, romântico e moderno. Sua instrumentalização em busca de esclarecer sua finalidade levou esses povos — e, de certa forma, aqueles que foram colonizados por eles — a usufruir dela de modo ora pedagógico, ora ideológico e, por fim, linguístico. E o seu triunfo é exatamente o que foge à tríade das intenções que a superestimaram. Seu quarto poder é a negação dos demais, é a consciência da sua não hegemonia, é o impoder sagrado. Frente aos nossos dias de intensas rupturas, conflitos e tensões no cerne das transformações político-econômicas e socioculturais pelas quais passamos, pensar a literatura como palavra-libertação é lhe assegurar o direito de se despir diante de qualquer tentativa de enrijecimento. O texto literário nunca se permitiu fisgar pela nossa necessidade de enjaular o que nos fascina ou nos incomoda. Em movimentos contrários, sempre acaba se sobrepondo à definição.

A defesa da literatura como direito tem sido uma pauta cada vez mais frequente nos debates que aliam políticas públicas, educação e estudos literários, inspirados pelo conhecido ensaio do sociólogo e crítico literário brasileiro, Antonio Candido, dedicado à discussão — *O Direito à Literatura*, de 1995. Quando os Titãs (1987), banda de rock nacional, perguntam no início da canção *Comida*: “comida é água/comida é pasto/você tem sede de quê? /você tem fome de quê?” podemos transportar a questão até aqui e pensar a literatura como produção histórico-cultural capaz de nos ajudar a pensar o mundo e a nós mesmos. Diante da constatação de que todos somos estranhos ímpares, como diz Drummond,

precisamos da literatura muito mais do que para pesquisas, formação acadêmica ou *status* social. Precisamos da literatura porque, sendo ela “o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 175), somos seres carregados de histórias e fabular nos é vital.

A relação entre literatura e humanização, longe de idealizações, representa um processo que pode despertar nos leitores um conjunto de qualidades que declaramos indispensáveis à vida social e particular de todos: capacidade de reflexão, exercício de autocrítica, lidar com diferentes opiniões de maneira compreensiva, boa disposição ao enfrentar situações que reputam artilosidades, e abertura para o diálogo entendido como embate e conflito que não, necessariamente, vislumbram o consenso. Como nos ensinou Candido, a literatura corresponde a uma necessidade universal e, acrescentamos, situada/produzida/consumida histórica, social e culturalmente de diferentes modos. A experiência literária nos organiza e nos cede liberdade do caos que é uma vida sem outros. Só a possibilidade de viver apenas nossa vida é apavorante. Nenhum de nós se basta e a literatura pode nos ajudar a compreender que não há eu sem nós.

A LITERATURA ENTRE ESTUDO E ENSINO

Quando um amigo nos fala de uma história que gostou e nos empresta o livro, quando visitamos a biblioteca da cidade, quando ouvimos um desafio de repentistas, quando vamos à livraria ou aos sebos, quando integramos projetos socioculturais, quando passamos pela banca de revistas, podemos lidar com a literatura; em todas essas situações, o contato entre nós e as produções literárias é tecido. Na escola, não é diferente. É nesse último espaço, onde são desenhadas as primeiras histórias de muitos de nós, leitores, responsável pelo acesso de milhões de crianças e jovens brasileiros a livros de literatura, a esse direito que vem sendo apontado como inalienável, mas que do ponto de vista institucional, com foco nas

produções escritas, ainda não atingiu a maioria da população do nosso país.

À primeira vista, não se pode rechaçar o ensino da literatura, algo tão indispensável à vida. As obras literárias seriam estéticas à disposição dos leitores e seu ensino deveria perseguir a apreensão da beleza e a sua apreciação. Mas esse é um objetivo pedagógico factível?

Mesmo que se possa conceber um plano intersubjetivo, o impacto estético da forma segue vinculado à história. Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição de demagogia) (JOUVE, 2012, p. 133).

O prazer estético não pode ser ensinado normativamente. Isso se justifica não apenas porque é irrealizável, como também por ser, do ponto de vista ético, questionável. É possível observar essa posição nas colocações de Jouve em *Por que estudar literatura?*. Segundo o autor, qualquer tentativa de pedagogizar a beleza, escolarizando-a inadequadamente, está fadada ao fracasso, pois o belo “pode ser produzido a todo momento, diante de qualquer objeto”, ficando evidente que para experienciá-lo, “ninguém tem necessidade da mediação de um ensino” (2012, p. 134). Contudo, no campo pedagógico, a literatura não existe apenas como realidade estética, mas principalmente como objeto de linguagem. Com isso, a atividade arqueológica de busca por rastros, através dos quais seja possível pensar a literatura desde lugares históricos, sociais e culturais, dá contornos novos e dinâmicos às práticas pedagógicas direcionadas à formação de leitores. Essa atividade de escavação sobre precedentes e elementos extraestéticos do texto não esgotam a análise literária, já que ele também retira seu valor dos conteúdos que antecipa e o extrapolam, mas agrega outros conhecimentos aos processos de leitura, compreensão e interpretação das obras. Sobre isso, Jouve dirá que:

Uma obra passa para a posteridade quando é capaz de responder a outras questões, além daquelas que eram postas na época de sua criação. Não há dúvida de que é isso que Jauss quer dizer quando faz da recepção o aferidor da história literária. Se o valor de um texto resulta dos saberes não conceitualizados que ele contém, um estudo literário “completo” tem de dar testemunho dessa riqueza cognitiva (JOUVE, 2012, p. 147).

Parada importante desse itinerário pela tessitura de um ensino de literatura comprometido com a qualidade da formação de leitores literários, a apreensão dos sentidos históricos e antropológicos de uma obra é essencial no processo de leitura e análise do texto. Longe do historicismo meramente cronológico, esse momento da práxis pedagógica responde à necessidade de conhecer os sentidos do vivido e desuniversalizá-los criticamente.

Os passos seguintes pedem o bom uso da teoria para a perseguição dos sentidos no texto literário. Esse momento específico do estudo/ensino de literatura evoca a multiplicidade de modos de ler que podem ser suscitados a partir da leitura literária. Convém recordar que todo sistema interpretativo partilha determinados pontos de vista que lhe são próprios e oscilam entre o essencial e o contingente na obra. A decisão de adotar dada visão sobre o texto não o fecha a outras perspectivas. Estamos diante de uma questão pragmática: a necessidade de fazer escolhas. O texto literário é plural e, por vezes, será necessário lê-lo a partir de um prisma, tornando o olhar sobre determinado aspecto mais denso e particular.

Há três abordagens de onde podemos partir para discutir a compreensão dos sentidos. A primeira delas é a análise da forma como expressão autônoma, sendo a apreciação da escrita um modo de trilhar pelos conteúdos explícitos num texto. Podemos relacionar essa abordagem a de um estudo arquitetônico da palavra, o que remonta ao poder moderno da literatura: a linguagem como centro. A segunda operação vem de Otten, em *Sémiologie de la lectura*, que nos propõe a interrogação sobre os lugares de incerteza do texto. Esses lugares são, segundo J.-L. Dufays (1990, p. 156), “unidades

de sentido que suscitam a perplexidade do conjunto dos leitores”, posto que elas representam “infrações aos princípios de coerência e de não contradição que regem o desenvolvimento do sentido global”. São esses espaços do não claro que potencializam leituras múltiplas e mutáveis. A terceira abordagem é residual: se ampara no ato de levar em consideração resíduos deixados por leituras anteriores, o que J.-L. Dufays trata como o momento em que o leitor identifica uma ou várias unidades de sentido que não participam diretamente do sistema de significação desenvolvido por ele. Unidas, essas especificidades são indispensáveis a uma leitura produtiva do texto literário.

O ponto final da travessia que Jouve nos propõe para mediar o ensino de literatura corresponde não mais à apreensão ou à compreensão dos sentidos, mas ao seu controle. Não um controle que cerceia, mas que se esmera para garantir as virtudes da coerência. Para ele, um dos principais desafios dos estudos literários e pedagógicos, nesse sentido, é perseguir os sentidos que efetivamente habitem o texto, sem fazer desse exercício a busca por acepções que não estejam lá, explícita ou implicitamente. Apesar da fronteira entre o que o texto diz e o que não diz ser tênue e movediça, o esforço por esboçá-la é válido para que a negação e a afirmação da alteridade do leitor não se confundam e comprometam a virtualidade do texto.

Sobre esse debate, Eco (1965, p. 134) lembra que se não damos importância à intenção de uma obra, importando apenas aquilo que, enquanto leitores, desejamos, “tanto faz explorar com toda a liberdade as irregularidades do asfalto ou os buracos das paredes”. Jouve complementa o raciocínio ao declarar que:

Se a obra tem um interesse, não é tanto enquanto espelho de meu ego, mas como objeto que, justamente, resiste a minha reapropriação — porque ela me opõe a uma sensibilidade e a um ponto de vista que não são obrigatoriamente os meus (JOUVE, 2012, p. 153).

A partir das reflexões propostas por Eco e Jouve, nos perguntamos se a função do texto literário habita ou não as preocupações do leitor. Quando o sentido estará coerente e quando não? Como escapar do abismo da incoerência? Wittgenstein (1993) e seu conceito de isomorfismo podem dissipar algumas dúvidas. Para o filósofo da linguagem, sempre existe alguma correspondência entre uma expressão e aquilo que ela exprime. Dessa forma, para que uma interpretação dialogue com o texto literário, será preciso que existam pontos compartilhados entre a imagem que o leitor constrói, e o texto que funciona como espelho dessa representação. Uma relação isomorfa se dá, assim, pelo estabelecimento de diálogos que encontrem alguma correspondência entre si no objeto que se interpreta e na interpretação que dele surge. Sobre o ato interpretativo, Jouve aponta:

Interpretar equivale, portanto, a vincular a coerência da obra à coerência das representações que existem fora da obra. Esse critério de “coerência” não é incompatível com a atenção que o intérprete deve dispensar às disfunções. Ao contrário. Não apenas a disfunção só é identificável no horizonte de uma coerência, como convida a buscar uma nova estrutura no seio da qual ele recuperará alguma pertinência (JOUVE, 2012, p. 155).

Fica evidente que, para atenuar a tensão entre o que é coerente e o que não é, enquanto interpretação do texto literário, é preciso considerar que um ato interpretativo só pode ser pertinente se o conteúdo que ele acredita representar, estiver assinalado como estrutura ou símbolo recuperável no texto, sendo esse um caminho confiável para validar que a obra literária é um sintoma desse sentido. Na escola, a clareza com relação aos princípios de apreensão/compreensão/controlado do sentido do que é lido, figura como um aspecto que não pode deixar de ser contemplado frente aos equívocos que, determinadas práticas pedagógicas, principalmente na educação básica, têm mostrado no processo de formação de leitores literários. A reflexão sobre o quê e como se lê são tão importantes quanto o próprio ato de ler, pois elas se contemplam e se completam.

Ler, ensinar e aprender o texto literário nos move à partilha de experiências que marcaram ou podem marcar nossa vida. A exemplo de Compagnon, surgem da dialética de Jouve, outros quatro poderes da literatura, outras quatro manifestações das potencialidades da palavra. A primeira sugestão é a de que as distâncias que se constroem entre o contexto de escrita e os de recepção despragmatizam o texto, acentuando o caráter subversivo da literatura quando sob ameaça de enquadramento funcional. Ela não tem intenção de servir ou ensinar, mesmo que sirva ou ensine. O segundo aspecto é o seu contrato de leitura, transitando entre o ficcional e o literário, que a impede de ser considerada como discurso imediato e utilitário. A tríade é formada pelo reforço das nossas capacidades de análise e reflexão, tendo em vista que a leitura literária nos exige um trabalho ativo e dinâmico sobre os textos, tanto sobre os sentidos veiculados como sobre os dispositivos formais que os fabricam. O quarto movimento da literatura é o seu favorecimento à liberdade de juízo, partindo da ideia que sentir esteticamente tem pontos de contato com a busca por viver livremente. Desse modo, rabiscamos sobre o papel algumas percepções importantes nos estudos literários que podem nos auxiliar a compreender, estudar e ensinar literatura destacando a originalidade dos saberes que ela veicula e da variedade de jogos interpretativos que podem emergir dessa rede epistêmica.

No ensino de literatura, ainda é o confronto com as obras o objetivo principal a ser elencado durante todo o processo de formação literária dos estudantes, posto que é a partir dessa relação que se desvelarão caminhos repletos de possibilidades que se abrirão diante dos jovens leitores em formação. Os textos literários participam das nossas experiências ressignificando-as, agregando valor aos nossos mundos e favorecendo o crescimento da criticidade em nossos olhos sem, com isso, nos destituir da sensibilidade que nos faz gente. O chamado da literatura é incontestável. O convite é sedutor, a melodia inebriante:

Vem, meu menino vadio/Vem, sem mentir pra você/Vem, mas sem fantasia/Que da noite pro dia/Você não vai crescer/Vem, por favor não evites/Minha flor, meus convites/Minha dor, meus apelos/Vou te envolver nos cabelos/Vem perder-te em meus braços/Pelo amor de Deus/Vem que eu te quero fraco/Vem que eu te quero tolo/Vem que eu te quero todo meu (BUARQUE, 1968).

Ao que respondemos:

Ah, eu quero te dizer/Que o instante de te ver/Custou tanto penar/Não vou me arrepender/Só vim te convencer/Que eu vim pra não morrer/De tanto te esperar/Eu quero te contar/Das chuvas que apanhei/Das noites que vareei/No escuro a te buscar/Eu quero te mostrar/As marcas que ganhei/Nas lutas contra o rei/Nas discussões com Deus/E agora que cheguei/Eu quero a recompensa/Eu quero a prenda imensa/Dos carinhos teus (BUARQUE, 1968).

Chico Buarque tem dessas coisas, de personificar numa mesma canção o chamado da literatura e uma resposta dos que a ouvem. Quando envoltos nos seus cabelos, já estamos fracos e tolos, e não nos pertencemos mais. É nela, no seio da palavra, que nos reconstruímos e retornamos a nós mesmos; na partilha das chuvas, das noites, das marcas, das lutas com o mundo sem a proteção dela, agregamos humanidade para lidar com ela. A existência não passará a ser dormente e inerte depois de bebermos da sua fonte, mas passará a doer com a elegância de um haikai leminskiano. Isso é ensinar pela sensibilidade. É pelos estudos literários, no ensino do texto literário, que o professor poderá habilitar o aluno leitor a exercitar e experimentar sentir na/pela/dentre a palavra.

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar (JOUVE, 2012, p. 165).

Como direito de todos, a literatura em todas as suas modalidades e diferenças precisa estar garantida na escola porque, antes de ser ponte para qualquer conhecimento construído pela

humanidade, ela um é território fecundo para a expressão das vastas extensões do humano.

A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Etapa da Educação Básica (doravante EB) de relevância angular, o Ensino Fundamental (doravante EF) tem sido foco da luta pelo direito à educação em nosso país. Movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais e a sociedade de modo geral têm olhado para a educação de qualidade e pública como direito de todo brasileiro, vislumbrando o EF como um dos espaços de maior reivindicação e defesa. Em consequência das lutas travadas nas últimas décadas, principalmente desde meados dos anos 1980, com a redemocratização do país, o Brasil tem organizado e implementado ações que se refletem nas expectativas de melhoria da educação oferecida a crianças e adolescentes, como sua qualidade e ampliação da abrangência, sistemas de financiamento, de avaliação e de monitoramento, inúmeros programas de formação inicial e continuada, aperfeiçoamento de professores, valorização salarial e preocupação expressa com a construção de propostas curriculares que respondam às diversidades, e desafios brasileiros e de projetos político-pedagógicos capazes de atender às necessidades, globais e locais, que a contemporaneidade nos apresenta.

No Brasil, a Carta Constitucional de 1934 foi o primeiro documento a determinar a obrigatoriedade do EF com duração de 04 anos. Promulgada a Constituição de 1967, essa etapa da EB passa a cumprir 08 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da EB (LDB/Nº 9.394/96) reafirmou em seu texto a relevância do EF de 08 anos, e a importância de expandir essas reflexões no intuito de ampliar esse segmento da formação básica dos educandos. Em 2006, com a aprovação da Lei 11.274, de 06 de janeiro, o texto da LDB é alterado e o EF passa a ser de 09 anos, com matrícula obrigatória de

crianças a partir dos 06 anos de idade; o que até então era facultativo, e se antecipava a entrada da criança no EF, acabava por anteceder sua saída, como na Lei 11.114/2005. Todas essas mudanças na história do EF brasileiro contribuíram, principalmente, para sua universalização, e para a garantia do acesso de milhões de crianças e adolescentes à EB, gerando ainda um desafio de proporções continentais para governantes, gestores, professores e famílias: a qualidade dos processos pedagógicos, frente às diversidades socioculturais de um público multiplural.

O Art. 3º da Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica, afirma que o EF se traduz como direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos. O Art. 6º do mesmo documento aborda os princípios que devem reger as práticas pedagógicas do EF, que se organizam em *éticos*, *políticos* e *estéticos*. O texto literário, motivo maior da nossa escrita nessa etapa da monografia, visto como direito inalienável de todo cidadão, está ligado aos princípios éticos porque, como caminho de liberdade e autonomia, se pauta na humanização dos sujeitos pela justiça e pela solidariedade. A literatura é política porque, pela palavra, se insere na linha de frente do combate às desigualdades sociais que descompassam as relações humanas. E, por fim, é nos princípios estéticos que propomos o encontro entre texto literário e formação de leitores no ensino fundamental.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais do Ensino Fundamental (2013), os princípios estéticos respondem ao cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade, ao enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade, à valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira, e à construção de identidades plurais e solidárias. Os objetivos dessa etapa da EB são esclarecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Art. 32, sendo prioritários (a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, (b) a

compreensão do ambiente natural e social, (c) a aquisição de conhecimentos e habilidades e (d) o fortalecimento dos vínculos de família, solidariedade e vida social. A literatura, sem dúvidas, é um meio capaz de proporcionar aos estudantes do EF avanços significativos naquilo que os documentos oficiais da educação nacional prescrevem para o período de 09 anos contados a partir do 1º ano do EF, quando as crianças deverão ter 06 anos de idade.

Diferente da Educação Infantil ou do Ensino Médio e Superior, a formação de leitores no EF apresenta um conjunto de especificidades que visam o acompanhamento da história de leitura das crianças e adolescentes que crescem nessa fase da sua educação-vida. Do 1º ao 9º ano do EF, estudantes brasileiros de todas as comunidades culturais e sociais se defrontam cotidianamente com o desafio de dominar a leitura e a escrita como direitos de aprendizagem, e o papel dos professores se acentua ainda mais, quando alçados à condição de mediadores das relações entre textos/leitores em contextos amplamente influenciados por avanços tecnológicos, múltiplas opções de leitura e crescimento do mercado editorial brasileiro. Nesse trabalho não vamos nos deter nesses fenômenos.

O ensino do texto literário demanda métodos e reflexões específicos, pois a atividade pedagógica vai além da crítica e da teoria literária. Ensinar literatura pede mais: mediar o processo de ensino do texto literário requer *outras pessoas* — texto, professor e alunos, cada um aprendiz de si e de todos; outras estratégias, materialidades, discursividades e modos de ler e escrever. Essas especificidades tendem a ir se bifurcando, à medida que nossos grupos de atuação vão se desenhando e nos convocando à proposição de objetivos e ações que dialoguem entre si e almejem a meta comum de formar e qualificar o leitor literário no ensino fundamental.

O público discente do EF é composto por crianças e adolescentes, em sua mais expressiva quantidade, e esses pequenos-

grandes leitores estão trilhando seus primeiros passos no caminho da leitura, dos livros e da literatura. Não desconsiderar as suas realidades e os seus potenciais é o primeiro indício de que, como mediador desses processos, você é um professor capaz de sensibilizar e respeitar os sujeitos para quem ensina. Premente a consciência do papel docente no exercício de ensinar, os avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura têm gerado mudanças importantes no campo pedagógico e que precisam ser consideradas como produção de conhecimento que cumpre funções basilares na promoção de reflexões e relatos de experiência junto a outros colegas da EB ou de outras instâncias educativas.

Nas turmas do EF, organizado em duas fases: (a) anos iniciais: 1º ao 5º ano e (b) anos finais: 6º ao 9º ano, o trabalho com o texto literário em ambos deve ser orientado pelas necessidades dos estudantes. Para a professora Maria Amélia Dalvi (2013), na primeira fase do EF, a criança passa a ter acesso a diferentes gêneros e suportes da literatura, caminhando para o desapego dos mecanismos de memorização pela sonoridade e pela repetição, avançando num processo contínuo de deslocamento da oralidade para a escrita e da escrita para a oralidade. Ela cresce deixando a dependência de tudo que os adultos escolhem lhe dizer, contar ou ler para ela, e vai construindo seu próprio repertório de leituras baseando-se nas suas experiências e nas relações com os outros.

O respeito a esse processo, bem como sua coerente (com as crianças e com o papel da escola) mediação, evitará o que vem acontecendo em boa parte das escolas brasileiras: a não formação de leitores, ou a formação do leitor “que deve ler o que é permitido”. Dalvi (2013, p. 73) afirma que “tais valores são propugnados, principalmente, pelo livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula”. A autora ainda lembra que as possibilidades de realização de leituras cada vez mais imbuídas pelo sentimento de autonomia das crianças de 1º ao 5º ano são influenciadas, também, pela disponibilidade de materiais e pelo

acesso a diferentes livros, com diferentes formatos, gêneros e temas, além de um aspecto inolvidável: as metodologias de transposição didática utilizadas pelos professores no processo de escolarização da literatura não devem estar ausentes da biblioteca escolar (ou a sala de leitura, ou ambas) em hipótese alguma.

Com relação aos estudantes da segunda fase do EF, os anos finais, o ensino do texto literário deveria começar pelas formas mais complexas da literatura, privilegiando manifestações mais ousadas da poesia, como os poemas visuais, o cordel, os haicais e a poesia de vanguarda e moderna; além de modalidades mais desafiantes da prosa, como os contos, novelas e romances juvenis. O que se observa é algo que dissona do esperado tendo como justificativa a “realidade” falha dos alunos que chegam de uma Educação Infantil e dos anos iniciais do EF fragilizados em conhecimentos literários. “A leitura é reduzida às notícias, crônicas e aos poemas esteticamente conservadores”, constata Dalvi (2013, p. 74). O ensino de literatura, principalmente para os jovens de 6º ao 9º ano, está encoberto por uma espessa capa de conservadorismo e moralismo, que são propagados pela escola e se enraízam na consciência dos estudantes, restringindo suas possibilidades de crescimento, criticidade e autonomia frente aos desafios da vida e à literatura.

Os joguinhos, saraus, produção de livretos em sala de aula podem, encobertos por essa “capa”, tender à prestação de um desserviço à causa da formação literária, mesmo que aparentemente pareçam “inovar” os trabalhos pedagógicos. Como práticas mediadas e refletidas, podem ser bons trunfos e ampliar a capacidade leitora e criativa dos meninos; de forma imediatista e levada à sala de aula apenas pelo lado alegórico que contêm, são perigosíssimas e podem contribuir para que os adolescentes construam uma visão anódina do “prazer”, usado indiscriminadamente como argumento máximo para o ato de ler, tornando a função da literatura em mero hedonismo.

Qualquer proposta fértil para os estudantes nessa fase do EF precisa se orientar pela necessidade de despertar a atenção do jovem leitor para as relações que existem entre os processos de construção do texto, seus significados e outros saberes mobilizados pela literatura. Dessa forma, os leitores serão capazes de apreciar mais intensamente as obras que leem/ouvem e, mais do que isso, estarão aptos a prosseguir em seus itinerários de leitura sozinhos. Para que isso possa acontecer, recorda Silva (2009), é preciso que o professor se assuma, de fato, como docente, ou seja, aquele que conduz. Condução num sentido distante da cobrança, da punição e da intimidação. Condução como andar junto: passo a passo, com os parceiros mais experientes ensinando sobre suas viagens e paragens e os demais participando e também partilhando seus aprendizados.

Na fase final do EF, os alunos necessitam ser iniciados no contato com textos, gêneros, formas, estéticas mais sofisticadas, sem que “sofisticado” signifique “não popular, não nacional”. Essa relação levará os alunos a se esforçarem de maneira interventiva como leitores dos textos que terão em mãos, fortalecendo a premissa de Larrosa (2004), quando fala que precisamos literaturizar a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura; sem, é claro, esquecer que, como adverte Soares (2008), a escolarização é *sine qua non* a tudo que chega à escola como processo pedagógico. Imprescindível é reafirmar, quando falamos em formação de leitores no EF e em qualquer segmento, que a educação literária da qual vimos dialogando precisa considerar como relevantes ações transformativas para sua consolidação a garantia de instrumentos que oportunizem uma formação leitora crítica e fortemente autônoma, a democratização das salas de aula de literatura e o reconhecimento do poder político, pedagógico e formativo do texto literário. Ouçamos a voz de Tzvetan Todorov (2014, p. 23-24), crítico literário, sobre o valor da literatura na sua formação de leitor:

Hoje se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não

é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Como mencionamos anteriormente, o ensino de literatura não caminha numa estrada unívoca, mas serpenteia entre caminhos, alguns mais tortuosos e outros mais idílicos. Fazer da leitura literária uma eterna sedução e integrá-la ao cotidiano escolar requer atenção a pontos indissociáveis da discussão em pauta, tendo o professor como leitor em evidência. As propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura na escola não podem deixar de considerar o que a escola já realiza nesse sentido, como a seleção de textos para a leitura no espaço escolar, a avaliação do trabalho com o texto literário *in loco* e o uso crítico dos livros didáticos no processo de ensino da literatura, que são aspectos fundamentais para a escola possibilitar a emergência de experiências literárias humanamente enriquecedoras, permitindo-se questionar por que ensina literatura e, transformada por ela, compreender porque a defende.

CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

Por mais que tenha sido feito, e ainda se faça, pela causa do letramento literário dos brasileiros, no sentido empregado por Rangel (2008) em sua obra *Letramento literário e livro didático de*

Língua Portuguesa: “os amores difíceis”, 60% da nossa população, em termos proximais, é funcionalmente analfabeta.

Em razão disso, o primeiro espaço da literatura na escola deve ser a sala de aula, lugar do texto, da leitura do literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Nos dizeres de Cosson (2010, p. 58), “um encontro que pode resultar em recusa da obra lida — que deve ser respeitada — ou em interrogação ou admiração — que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura no ensino, o espaço do texto literário em sala de aula”.

Explorar o texto literário na educação básica, sobretudo no EF, significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades. É nosso papel, enquanto educadores, ajudar nossos alunos a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os procedimentos literários, ou não, com os quais o texto foi construído. O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno. Para tanto, não se pode temer o fantasma da análise literária. Ao contrário, longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto e das suas relações além-texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito proficientemente.

A escola é um dos lugares mais privilegiados para garantir o contato dos educandos com os livros, porém é sabido que fornecer esse privilégio (direito, na verdade) não é uma tarefa tão fácil. Os desafios que os educadores enfrentam são muitos, principalmente quando se trata do ensino do texto literário. Essa evasão quanto a esse tipo de leitura em sala de aula se dá pelo processo de

escolarização e fragmentação que ele sofre, ficando em grande parte do tempo relegado à sistematização de conceitos prontos e específicos da teoria literária. Para Todorov (2011, p. 36), “a carência e escassez de práticas de leitura efetivas em sala de aula são reflexos da má formação dos professores, que por sua vez não são leitores”. Não é desnecessário lembrar que a desvalorização social e econômica do nosso trabalho, especialmente na educação básica, é um fator capitular para que nossas possibilidades de acesso a livrarias, bibliotecas, cinemas, teatros e outros espaços culturais sejam reduzidíssimas e, com isso, reflitam na formação artístico-literária de muitos de nós, que precisam, ainda, se dividir em jornadas de trabalho duplas ou triplas para garantir as mínimas condições de sobrevivência, o que praticamente anula possibilidades de tempo para ler literatura, por exemplo.

A formação do leitor literário está atrelada à seguridade do espaço do texto literário na escola. A qualificação e valorização dos educadores é um fator indispensável para a mudança da realidade brasileira quanto à (não) presença da literatura na vida das pessoas. Em especial, das pessoas que constituem os espaços escolares. Pensar no espaço do texto literário na escola é pensar em como atuar de forma a impedir que esse espaço se constitua em ação obrigada e arbitrária (o que seria contraditório, dado o caráter libertário da literatura), mas em prática dialógica, sociointeracionalmente informadas. Nós, professores, somos peças fundamentais nesse processo de diálogos entre a literatura e seu ensino, o que não quer dizer que sejamos os únicos responsáveis pela formação literária dos alunos, mas que somos importantes nas suas histórias de leitura e nosso ofício se alinha à responsabilidade social que deve informar qualquer prática pedagógica, concepção de educação, leitura, literatura e formação do leitor.

REFERÊNCIAS

ABRUNHOSA, Pedro. *Luz*. Lisboa: Universal Music, 2007. 1 CD.

- BERGSON, Henri. A percepção da mudança. In: *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. (Trad. Bento Prado Neto). São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BETHANIA, Maria. *Carta de Amor*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2013. 1 DVD.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1967.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Lei do Ensino Fundamental de 9 anos*. Diário Oficial da União. Lei nº 11.274, 06 de fevereiro de 2006.
- BRASIL. *Lei de obrigatoriedade da matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental*. Diário Oficial da União. Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de novembro de 2010*. Brasília: MEC, 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEL, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUARQUE, Chico. *Chico Buarque de Hollanda vol. III*. Rio de Janeiro: RGE, Som livre, 1968. 1 CD.
- CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade, texto e história: para ler a história oral*. São Paulo: Loyola, 1999.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC – SEB, 2010.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: et. al. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

ECO, Umberto. *L'oeuvre ouverte*. Paris: Seuil, 1965.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

LARROSA, Jorge. Sobre la experiència. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport* Blanquerna, Barcelona, 2006, p. 87-112.

OTTEN, Michel. Sémiologie de la lecture. In: DELCROIX, Maurice; e HALLYN, Fernand. *Introduction aux études littéraires: methods du texte*. Paris: Boeck & Larcier, 1995.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: "Os amores difíceis". In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*, tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia. et. al. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professor e promotores de leitura*. 2ª ed. Goiânia: Cànone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOCIEDADE dos Poetas Mortos. Direção: Peter Weir. Roteiro: Tom Schulman. Estados Unidos, 1989, som, cor, 128 min.

TITÃS. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. Nova York: WEA, 1987. 1 CD.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. (Trad. de Caio Meira). Difel: Rio de Janeiro, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus lógico-philosophicus*. Paris: Gallimard, 1993.

WORDSWORTH, William. Preface to Lyrical Ballads. In: *Lyrical Ballads and Other Poems, 1797-1800*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1992.

OS LAMPEJOS DA PALAVRA NA ESCOLA: O CASO DA LITERATURA

André Magri Ribeiro de Melo¹

PALAVRAS QUE LIBERTAM: A LITERATURA COMO DIREITO

Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura — pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social — nos remete ao encontro das diferenças enquanto abre em liberdade para vivê-las em plenitude.

Manifesto por um Brasil Literário

Bartolomeu Campos de Queirós (2009)

Para que serve a literatura é uma inquietação que tem atravessado o tempo desde os estudos clássicos da filosofia até os dias atuais. Nesse sentido, pensar o texto literário como poética da revolução que pode desaguar em liberdade é considerar a palavra como espaço de relevância nos processos de formação humana e produção discursiva mediados pela memória, pela história, pela cultura e outros domínios da nossa existência. Nem todo ato de leitura literária é significativo à nossa vida; contudo, uma experiência literária, pelo que guarda de singularidade e irreprodutibilidade, carrega consigo a potência da inventividade, da criticidade e da refiguração da realidade e da linguagem, que se implicam e se amarram aos itinerários formativos dos leitores.

¹ Doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (Pós-Lit) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação (UFMG). Especialista em Literatura e Ensino (IFRN). E-mail: andre.letraslp@gmail.com.

Em 30 de novembro de 2006, por ocasião da abertura dos cursos da nova cátedra de literatura do Collège de France, Antoine Compagnon recorreu às interrogações modernas sobre a função da literatura para realizar sua fala. Trazendo à tona a tensão secular entre antigos e modernos na literatura, que se manifestou no tempo por meio de diferentes acepções, que vão desde história (filologia) *versus* teoria (retórica) até debates que se acentuaram na pós-modernidade, como as relações entre texto e contexto/autor e leitor, em *Literatura para quem* ele defende que os estudos literários “devem e podem consertar a fratura da forma e do sentido, a inimidade factícia da poética e das humanidades”, palco das querelas entre as grandes tradições do estudo da literatura (COMPAGNON, 2009, p. 18).

Na visão compagniana, ao lidar com a literatura, precisamos levar em consideração a relevância da discussão histórica e teórica, mas não apenas do ponto de vista da história como reminiscência clássica e da teoria como advento romântico, mas como polos não doutrinários e interdependentes. A teoria deverá significar “atenção às noções elementares da disciplina, elucidação dos preconceitos de toda pesquisa ou, ainda, perplexidade metodológica”, ao passo que história trará consigo a desconstrução da sacralização das cronologias e quadros literários, cedendo atenção superior ao “contexto, à atenção para com o outro e, consequentemente, prudência deontológica” (COMPAGNON, 2009, p. 18).

Nessa perspectiva, Compagnon (2009) amplia seu raciocínio acrescentando um terceiro elemento à gênese dos estudos literários: a crítica. Os dois elementos canonizados pela tensão entre si passam a ser costurados em volta daquilo que lhes dá razão de ser, afinal “os fios da teoria, da história e da crítica tornam-se essenciais para amarrar o estudo literário, ou para reatar com ele na plenitude do seu sentido” (p. 19). A hélice tríplice nos dá condição de ver a literatura de forma ampliada, menos sectária, como a arte de dizer, tal qual defendia Proust (2002, t. III, p. 683): “somente pela arte podemos

sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”.

A defesa de Proust não engloba apenas a literatura e, no alvorecer do século XXI, é imprescindível tensionar as discussões sobre o estatuto quase sagrado que se imputa ao texto literário, por vezes apontado, não sem equívocos, como a mais genuína manifestação artística da humanidade, assertiva questionável desde a modernidade e constantemente desconstruída pelas filosofias da diferença. A possibilidade de, por meio da arte, ir ao encontro do outro e nos redescobrirmos, não é exclusiva da literatura, afinal também é realizável por meio de outras diferentes linguagens artísticas. O cinema, a pintura, a música, a escultura — todas constituem formas de arte que, como a literatura, asseguram parte importante da sua realização na contemplação estética e podem oportunizar experiências de alteridade. Aliás, é prudente reconhecer que, em nossos tempos, tal “realização da arte” se dá para além da contemplação, mas especialmente na interação que sujeitos e obras estabelecem entre si por meio de diferentes gêneros, suportes, linguagens e mediações informados histórica, social e culturalmente.

Falar de literatura, há algumas décadas, tem deixado cada vez mais de ser uma questão de manutenção de aristocracias elitistas letradas e universais, para ser instrumento de luta pelas diferentes humanidades e agenciamentos dos leitores e suas experiências. Além disso, a literatura possibilita a reinvenção da coletividade como amálgama de diferenças e desconstrução da universalidade ocidental como parâmetro global, premissas que podemos atribuir, em grande medida, à expansão da crítica literária centrada no pós-estruturalismo e nos estudos culturais e em outros movimentos emergentes pós-virada linguística, como a crítica feminista, os estudos *queer* e as teorias críticas étnico-raciais que têm contribuído fortemente para que os resistentes vidros do espelhamento colonial e hegemônico sejam trincados e estilhaçados.

Sobre o ato de ler, Compagnon (2009, p. 29) afirma que lemos, mesmo que ler não seja indispensável à existência, “porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem”. E prossegue dizendo que a vida consegue ser mais simples quando somos capazes de ler não apenas informações e instruções, mas o texto literário. Me parece, porém, que a leitura, em seu limiar de criticidade, faz da vida do leitor um espaço mais aberto ao incômodo, às possibilidades, ao entrecruzamento de posições, discursos, práticas que podem realmente ampliar as condições de participação de quem lê nas diferentes estruturas e microestruturas da vida. Assim, concebo a leitura — sobretudo, literária — como uma forma de viver, experienciar e fissurar o mundo sem alça-la à condição de melhor ou mais legítima arte, sob pena de desconsiderar as múltiplas e complexas formas de sociabilidade forjadas em linguagens que descentralizam os sistemas alfabéticos, as noções ocidentais de escrita e grafia, e o próprio conceito clássico de literatura.

Meu posicionamento, nesse diálogo, se filia ao pensamento de Freire (1988, p. 13), que conceituava a leitura enquanto processo de compreensão crítica que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Daí ser tão contraditório pensar o ato de ler como um canalizador de linearidades e passividades para as vidas humanas, quando percebemos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, daí que “a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, corroborando com uma tese fundamental nos estudos sobre leitura, literatura e ensino dos últimos anos do século XX e primeiros do XXI: “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

A leitura literária, pelos deslocamentos, descentramentos e desestabilidades que opera nos leitores, pode encaminhá-los à fabricação de uma vida mais multiforme, plurilinguística e interseccionada. Se a literatura não é capaz de nos tornar completos,

definitivamente, não nos serve como justificativa para alegar universalismos que enrijecem e produzem indiferenças quanto aos diferentes, e talvez nos ajude a redesenhar e questionar alguns abismos da nossa existência simbólica e material, ao mesmo tempo que os complexifica, horizontaliza e expande. Se por um lado, ela nos faz vulneráveis pelo artifício da palavra e, em maior escala, da linguagem; por outro lado, não nos fragiliza acriticamente, mas nos ampara com as forças do sensível, ao abrir possibilidades de autocrescimento e autoconhecimento cerzidos com os fios da experiência literária.

Bacon (1996) enfatizou o papel da literatura na vida das pessoas, ao sugerir que ela evita nossa recorrência ao que ele chama de teia de fragilidades humanas que empobrecem nosso viver: a hipocrisia, a falsidade, as falhas de caráter. Longe de fazer surgir o ser humano em sua perfeição, a literatura pode nos fazer mais sensíveis ao outro à medida que nos oferece diferentes modos de ver, pensar, sentir, saber e existir. Com isso, temos a possibilidade de construir modos de viver menos sectários, separatistas e indiferentes. Quem lê ou ouve literatura não pode ser tomado como melhor que quem não a lê; apenas como alguém que tem diante de si espectros de alteridades que podem favorecer — mas nunca garantir — a experiência de sentir o outro, de ir em sua direção e, nesse processo — quem sabe — entender melhor de si e agir ativamente frente às desigualdades que ojerizam as sociedades e mutilam a alma humana.

Em *A percepção da mudança*, Bergson (2006, p. 155) discorre sobre o valor da língua na literatura afirmando que “com efeito, há séculos que surgem homens (*e mulheres*, grifo meu) cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os (*as*, grifo meu) artistas”. Seu material central, no caso do texto literário, é a palavra, que deve “nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa

consciência”. A percepção que nos chega pela literatura se dá na subversão da palavra, evitando o fascismo da língua rechaçado por Barthes (2007, p. 16), que declara: “o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” e apenas quando “ouvimos a língua fora do poder” — o que não quer dizer que a literatura, seus produtores, e consumidores não sejam agenciados e sofram/produzam relações de poder sob territórios de conflitos e disputas — é que experienciamos, de fato, a literatura, que nos chega como um palimpsesto de linguagens e discursos, práticas e saberes, uma rede de contra-poderes.

Pensar a literatura a partir do seu caráter libertário não é lhe aprisionar à vestimenta ideológica do Século das Luzes e da noção colonial de modernidade como momento abstrato da história e construído exclusivamente pela Europa, sob suas bases e conceitos. Pelo contrário, os textos literários, em especial as literaturas pós-coloniais e contemporâneas, advogam em defesa do direito a se despir diante de qualquer tentativa de enquadramento, de resistir às amarras da colonialidade que ainda se impõem sobre nós e insistem no apagamento do que nos identifica e nos diferencia. Ao passo que nos dá elementos que nos inscrevem no interior de comunidades e coletivos, a literatura também nos apresenta à diferença, pois não sendo território, não é terreno de fixidez e atemporalidade; sendo composta por fronteiras movediças, contínuas discontinuidades, emergências e deformações, não subsiste esotericamente e no plano etéreo das abstrações. Não é próprio do texto literário se deixar fisgar pela procura de centros. Ele é da (des)ordem dos movimentos contrários e dissidentes, se sobrepõe à definição, afeiçoa-se mais à noção de conceito como campo de disputas, de conflitos e tensões, um complexo de entre-lugares tão instáveis e interculturais quanto as formações identitárias e o próprio leitor contemporâneo.

Ao evocar os possíveis valores da literatura para a formação humana é indispensável refletir sobre o acesso e a leitura do texto literário como direito humano, premissa defendida por Candido em

seu famoso ensaio *Direito à Literatura* (1995). O crítico literário nos informa das relações entre direitos humanos, sua garantia e a vida das pessoas, defendendo ser necessário que se faça uma distinção entre bens compressíveis e incompressíveis quando pensamos no que deve ou não estar na ordem do que é basilar para os seres humanos, e qual o lugar ocupado pela literatura nessa discussão. Apesar da fronteira entre ambos ser tênue e não fixa — tendo em vista que os critérios de incompressibilidade são organizados e instituídos pelas sociedades no decorrer do tempo e de acordo com suas culturas —, pode-se falar dos primeiros bens como os de necessidade universal e urgente: água, alimento, medicamentos. Os outros seriam acessórios: cosméticos, roupas supérfluas, joias.

Acredito que não há ser humano que possa passar sem a literatura. Melhor dizendo: sem fabulação ou imaginação, dado que o conceito de literatura como o conhecemos e o discutimos, é uma invenção recente da humanidade que responde a tempos histórico-sociais e culturais específicos e não universais, como alguns creem e defendem. Fabular e imaginar, por outro lado, são necessidades antropológicas milenares que são tão necessárias à vida quanto a capacidade de narrar (-se), inclusive porque, até hoje, não se tem notícias de nenhum povo que viva sem cantos, histórias, mitos, lendas, narrativas ou qualquer tipo de poética. Parece estar claro que a literatura é um direito, e como direito, é um bem compressível, de primeira instância, que não pode ser negado e de que ninguém pode ser privado. A concepção de leitura do mundo amplamente discutida por Freire não exclui a relevância da leitura da palavra escrita, que é, na visão do educador, um contínuo de interdependências. Uma leitura se completa na outra em movimentos de mutualidade, em travessias. Garantir o acesso ao texto literário e à sua leitura é oportunizar às pessoas uma formação que as aproxima e as distancia de si mesmas, em temporalidades não convencionais da experiência, ampliando seus horizontes de saber.

Bakhtin (2006), ciente do papel central da palavra nas relações sociointeracionais moduladas entre os sujeitos, propôs que a refletíssemos a partir do reconhecimento de que ela informa a todo tempo um conteúdo ou sentido ideológico, que também pode ser vivencial”, posto que ela é, por excelência, um fenômeno ideológico. A literatura, cuja matéria de revelação ou ocultação é a palavra, nos permite conhecer; não do ponto de vista meramente instrucional ou informativo, mas conhecer inserindo algo no real, deformando-o, refigurando-o, desterritorializando-o — no sentido de lhe retirar qualquer certeza, base ou fundamento — e reterritorializando-o — no sentido de lhe imprimir novas lentes de leitura pautadas sobre dúvidas, raízes flutuantes e noções em constante transformação e autointerrogação.

A literatura nos cede o direito de interagir com a realidade, modificando-a, afirmando sua diversidade e tornando-a mais sensível. Ao atestarmos a imprescindibilidade da fabulação e do literário na vida, reafirmamos que a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p. 175). Acrescento, inclusive, que a literatura pode transpassar a própria lógica dialética, apresentando-se como uma fissura que não busca soluções ou fechamento de ciclos, mas que conflita, tensiona e destrói o jogo dos binarismos reducionistas.

Essa ambivalência polivalente da literatura é um dos seus terrenos mais sombrios, se assumimos que ele revela um dos perigos dela. Em contraste com o que certo tipo de discurso escolar geralmente preconiza sobre o texto literário, sua leitura não é uma experiência inofensiva e livre de problemas, nem tampouco conformada com a transmissão acrítica de valores ou conhecimentos. Uma experiência literária é tão complexa que, como sugere o próprio Candido, ela “pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2004, p. 175). É um equívoco

retumbante falar em defesa da formação de leitores literários críticos arvorados em discursos falaciosos, despolitizados e redutores sobre o ato de ler e a própria literatura, quase como se ambos estivessem limitados a nos descolar inofensivamente do real e, por alguns momentos, nos entorpecer de uma alegria obtusa. Ler é um trabalho árduo, que requer capacidade cognitiva, conhecimentos históricos e socioculturais, relacionamento denso no confronto com o texto literário.

A literatura borra, mas também ilumina os paradoxos globais e locais das humanidades que a produzem e a leem. Sua mensagem — se existe — pode ser doce, amarga, sarcástica, política, mas nunca neutra. Não há previsibilidade na literatura, pelo menos não naquela que realmente é passível de deslocar, de deformar algo em nós e no nosso mundo, como sugere Kafka quando diz que um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós. O texto literário é devir, é a vida que atravessa o vivível e o vivido, se estabelecendo em meios, serpenteando entre extremos, que se expande para o inatingível enquanto está diante de nós. Passeia pela diferença e se constitui como terceira margem, rio que não começa nem finda, que dissipa seus limites e só é capaz de fomentar sentidos no meio, nos entre-lugares, nos não-lugares, em trânsito.

TEAR DA VIDA: FIOS ENTRETECIDOS NO ENSINO DE LITERATURA

A literatura partilha conosco cotidianos e excepcionalidades. Mas é a imersão nas diferentes obras, escritas ou não, que as múltiplas experiências humanas acumuladas e reinventadas ao longo dos milênios, dos dias, horas e minutos mais recentes têm nos proporcionado que poderá fabricar linhas de fuga do *establishment* enquanto simulacro do real e nos dar frestas de saber iluminadas com as luzes artístico-literárias da linguagem. A escola pública é um dos espaços de desvelamento do texto literário, sobretudo para a

maioria absoluta de crianças e jovens brasileiros que, filhos de mães e pais trabalhadores espoliados e violentados dentro de um sistema político-econômico-epistêmico castrador, têm suas possibilidades de acesso e convívio com certos bens culturais (como livros, *e-books*, *soundbooks* e outros) comprometidas, quando não aniquiladas.

Para milhões de estudantes, a escola é o espaço de encontro com a literatura (em especial, a escrita) e é por causa de certos debates pouco produtivos e, por vezes, enviesados e elitistas, que questionam a necessidade de seu ensino na escola, que precisamos nos posicionar frente ao desafio permanente de pensar caminhos coerentes e politicamente situados para que mais crianças e jovens possam ser favorecidos pelos benefícios biopsicossociais e afetivos que experiências literárias podem desencadear e maximizar.

Não se pode rechaçar o ensino da literatura, que é tão indispensável à formação dos sujeitos, especialmente num país que produziu e produz milhões de pessoas não alfabetizadas, as quais revelam um dos principais efeitos das desigualdades socioeconômicas que vigoram há séculos no Brasil. As obras literárias são est(éticas) à disposição da reflexão e da contra-assinatura dos leitores, nos termos derridianos, e seu ensino deveria preconizar a apreensão da beleza, ou melhor, a sua apreciação. Porém, esse é um objetivo pedagógico realizável? Materializado em risco no processo de ensino da literatura, o prazer est(ético) não pode ser ensinado normativamente; não só porque esse é um horizonte impraticável, mas também por ser eticamente questionável, como é possível observar nas colocações de Jouve (2012).

Segundo o autor, é inútil todo esforço de pedagogizar o sentimento pelo belo, haja vista que ele “pode ser produzido a todo momento, diante de qualquer objeto”, ficando claro que para experienciá-lo, “ninguém tem necessidade da mediação de um ensino” (JOUVE, 2012, p. 134). Há uma necessidade que precisa ser satisfeita nesse debate com a intenção de coibir erros na abordagem

da relação da literatura com o ensino, que é essencial para que o texto literário se concretize como direito na vida social, cultural, histórica e política — mas não só — das pessoas.

As perguntas *por que ler as obras literárias?* e *por que fazê-las serem estudadas?* respondem a finalidades específicas, e quando lidamos com a perspectiva de ensinar literatura não é, necessariamente, nas razões para ler essa ou aquela obra literária que deveríamos depositar maior interesse, mas em considerar os motivos que fomentam seu estudo, seu ensino. Mais do que um profissional capaz de teorizar o texto literário, o professor precisa ser um sujeito capaz de pensar as possibilidades materiais e simbólicas do texto, as potencialidades que, no contato com os estudantes, poderão torná-los mais conscientes da sua existência, da sua relação com a história, com as diferenças e encontros culturais e os trânsitos que as trajetórias de vida deles estabelecem, ou não, com o que se lê.

Sendo assim, no campo pedagógico, a literatura não existe apenas como realidade estética, mas principalmente como objeto de linguagem. Jouve (2012, p. 135) afirma que “pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo” as obras merecem nosso interesse. O pensamento em voga não destitui a qualidade estética do texto, menosprezando uma das assinaturas da literatura, mas redimensiona-a no quadro do ensino para aquilo que realmente se constituirá como sentido para os aprendizes que estão se construindo como leitores. Nesse ponto, cabe pontuar que nos momentos em que a qualidade estética do texto estiver sendo levada em conta, “não será esse o critério absoluto para que ele seja ensinado”, senão “aquilo que a obra representa e significa”.

Dominar saberes e fazer disso possibilidade de transformação de si e do mundo é uma das especificidades do ensino. O ensino de literatura não é um mero trabalho de interpretação ou avaliação do texto, pois se faz necessário perceber e dar sentido às significações e representações da obra em estudo no tempo. O maior desafio é olhar

para o texto nos planos cultural e antropológico, depreendendo o que ele nos diz sobre as humanidades, assinalando o que era novo à época e inédito hoje. Se quase não existe o que não possa ser representado, por meio de diferentes semioses da linguagem num texto literário, é sinal de que nele fazem morada conhecimentos e saberes que nos provocam ao seu confronto, identificando-os, compreendendo-os e situando-os historicamente no plano das temporalidades humanas.

Compreender os verdadeiros papéis do texto literário enquanto objeto de ensino é papel do professor, que não é apenas aquele que percebe dada variedade de informações; nem aquele que depreende ou edifica saberes a partir das informações. O professor opera movimentos de (trans)formação desses tópicos informacionais em conhecimentos sistematizados. A pedagogia do oprimido (cf. FREIRE, 1968) e a teoria da experiência (cf. LARROSA, 2006; 2004) nos dispensaram um conjunto vasto de fundamentos epistemológicos e filosóficos que nos ajudam a entender que uma informação não se faz, automaticamente, conhecimento — e menos ainda em saber —, pois precisa ser reapropriada pelos sujeitos em enlances de consciência e sensibilização crítica para consigo e com os outros.

Sem a compreensão do seu papel como mediador da relação texto/leitor, o professor — e outros profissionais, como os críticos literários e estudiosos da literatura — pode incorrer em uma interpretação limitada do que é o ensino de literatura. É inegável a dimensão de fruição do texto literário, mas ela é apenas uma das faces que a literatura pode revelar para seus leitores. Restringir as atividades de ensino à escolha sem critério, ou à livre escolha por “intuição”, ou por prazer anódino, estará longe de contribuir para uma formação leitora séria, capaz de potencializar nos estudantes a capacidade de confrontar a realidade e, principalmente, a si mesmos, através da articulação entre diferentes linguagens, estéticas e éticas.

A pergunta óbvia frente a essas especificidades do ensino de literatura e do professor vem à tona: de que forma proceder? Quais os meios para que o texto literário e suas significações sociais, históricas e culturais ganhem mais espaço nas aulas de literatura? São perguntas simples, mas fortes, que esboçam um problema metodológico, mas também epistemológico. Levando em consideração que, em se tratando de educação e literatura, não há uma estrada pré-determinada a todos, é importante destacar que os itinerários são múltiplos e o planejamento deve ser um ponto-chave nas situações escolares de mediação da leitura e do estudo do texto literário. Há, porém, alguns locais de parada que julgo centrais para o ensino de literatura na educação básica.

Quando lidamos com o trabalho de apreender sentidos do texto literário exercitamos uma espécie de investigação arqueológica, nos termos colocados por Foucault (cf. 2012), para a reorientação teórico-crítica da produção de conhecimento, que descobre diante da gente o primeiro papel do ensino, que é o de oferecer ao leitor conjuntos de saberes necessários para que um texto como *Odisseia*, de Homero (cf. 2014), possa, depois de milênios, lhe dizer algo e, numa outra perspectiva, textos como *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1960), e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2011) — relativamente recentes na história da literatura brasileira — possam trazer à luz vozes e experiências banidas dos discursos oficiais sobre o Brasil e do imaginário nacional. A relação com os intertextos passa a ser fundamental, dada a premissa de que os sentidos da obra literária, enquanto metáforas da vida, estão de alguma forma vinculados à cultura na qual surgiram e foram utilizados, reapropriado, reinventados ou silenciados, recalcados, invisibilizados. Reconstruindo esse quadro antropológico do texto literário, o leitor será capaz de identificar seus sentidos históricos, localizar narrativas em disputa que o perpassam e colocá-lo em diálogo com outros campos discursivos.

Essa atividade de escavação sobre os precedentes do texto não esgota a leitura e a análise literárias, faces do ensino de literatura, já que ele também retira seu valor dos conteúdos que antecipa e dos agenciamentos políticos dos quais participa ou é excluído. Sobre isso, Jouve (2012, p. 147) diz que “uma obra passa para a posteridade quando é capaz de responder a outras questões, além daquelas que eram postas na época de sua criação”, afinal, “se o valor de um texto resulta dos saberes não conceitualizados que ele contém, um estudo literário ‘completo’ tem de dar testemunho dessa riqueza cognitiva”. Cabe ponderar a assertiva de Jouve (2012) sobre a literatura que atravessa o tempo, tendo em vista que a constituição de um cânone literário e de uma historiografia clássica da literatura não se dão exclusivamente em função do “valor” imanente dos textos e das suas qualidades formais, senão, e enfaticamente, através de rupturas, conflitos, silenciamentos e disputas que nunca fizeram desse debate um território resolvido e linear. As literaturas de autoria negra e feminina, por exemplo, são exemplos nevrálgicos das disparidades e omissões ativamente construídas no cerne dos cânones literários (cf. SOUZA, 2002; DUARTE, 2011; DUARTE, 2016).

Ainda sobre a importância da dimensão histórico-cultural de leitura e análise do literário, Eco (1965, p. 134) lembra que se não damos importância à intenção de uma obra, importando apenas aquilo que, enquanto leitores, desejamos, “tanto faz explorar com toda a liberdade as irregularidades do asfalto ou os buracos das paredes”. Jouve (2012, p. 153) complementa esse raciocínio ao declarar que a obra “resiste à minha reapropriação — porque ela me opõe a uma sensibilidade e a um ponto de vista que não são obrigatoriamente os meus”. Por outro lado, filósofos que fizeram das suas obras espaços de profundo diálogo com a literatura, como Derrida, Deleuze e Guatarri, atuam desde outro lugar: o da necessária e inevitável reapropriação dos textos literários pelo leitor como condição para que venham à luz as oposições, as diferenças e

o confronto entre modos de ver e de fazer. As posições dos críticos literários e dos filósofos não se excluem, simplesmente, mas ampliam as cenas de enunciação da literatura e das multifacetadas perspectivas que podem ser adotadas quando pretendemos ensiná-la na escola. A abertura às diferentes chaves de leitura que teoria literária, literatura comparada e crítica literária contemporâneas dispõem ao leitor é, sem dúvida, um dos pontos mais fortes a ser destacado no momento de planejar abordagens didáticas no ensino de literatura, especialmente porque elas escrutinam, diante dos alunos, a amplitude do fazer literário e do trabalho de leitura, desmistificando a literatura, seus saberes e seus sujeitos.

Quando o sentido estará coerente e quando não? Como escapar do abismo da incoerência? É possível? Um caminho para essas provocações pode estar em Wittgenstein (1993) e no seu conceito de isomorfismo. Segundo o filósofo, se a linguagem é capaz de representar o mundo, isso se justifica porque há alguma correspondência entre uma expressão e aquilo que ela exprime. Para que uma interpretação seja coerente com o texto literário devem haver pontos comuns entre a imagem que o leitor faz e o texto que é espelho dessa representação. Essa seria, então, uma compreensão isomorfa: o estabelecimento de relações que correspondem entre si no objeto que se interpreta e na interpretação que dele surge. Em outras palavras, o leitor está aberto a diversas possibilidades de ler e interpretar a literatura, desde que a materialidade dos textos com os quais está em confronto e diálogo lhe permita tais inferências, sem, certamente, que se faça desse pressuposto uma justificativa para estabelecer relações inflexíveis entre literatura e representação, como se o literário fosse reduzível à mera articulação de efeitos miméticos.

Na escola, como tear da literatura enquanto direito, a discussão em torno da relação entre os princípios de apreensão/compreensão/controlado do sentido do que é lido figura como um aspecto que não pode deixar de ser contemplado, frente às

controvérsias que algumas práticas docentes têm mostrado no processo de formação de leitores literários. A reflexão sobre o que se lê é tão importante quanto o próprio ato de ler, pois ambos se contemplam, se interpelam, se completam; mas também desestabilizam, instauram paradoxos, fissuram estruturas aparentemente inquebrantáveis.

No ensino de literatura, ainda é o confronto com as obras o ponto mais importante de todo o processo, porque é isso que dá vazão à nossa experiência literária. São trajetórias repletas de possibilidades que se abrem diante dos nossos objetivos como professores e das próprias necessidades daqueles para quem lecionamos e, especialmente, com quem aprendemos. Os textos literários participam das nossas histórias de vida, lhes atribuindo novos significados e nos cobrando novos enunciados acerca de nós mesmos, agregando valor aos nossos mundos e favorecendo o desenvolvimento de competências críticas em nossos modos de olhar as representações da realidade, enquanto realça a sensibilidade que nos faz gente. O chamado da literatura para leitores mais experientes ou em formação que se permitem confrontar com os textos é incontestável, afinal, arrisco que sempre haverá histórias para compartilhar e sempre existirá a possibilidade daquilo que lemos nos dizer um pouco sobre quem somos e quem é o outro.

(TRANS)FORMAR JOVENS LEITORES DE LITERATURA: DESAFIOS NO ALVORECER DO SÉCULO XXI

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM, (2006, p. 49) apontam que uma das marcas do discurso literário é “a sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão” e que garante ao leitor “o exercício da liberdade”. O documento ainda convoca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), em seu Art. 35, Inciso III, para realçar como objetivo a ser alcançado pelos estudantes do ensino médio o

aprimoramento desses como “pessoa humana”, incluindo-se aí “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Com a finalidade de responder a esse objetivo estabelecido nos autos da legislação educacional nacional, as orientações (2006, p. 54) apontam que o ensino de literatura na escola deve se centrar prioritariamente em “formar o leitor literário”, ou melhor, “letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”.

Sendo a leitura de literatura um direito dos estudantes do ensino médio previsto em orientações, diretrizes, leis e outros exemplares oficiais que se ocupam de questões curriculares, as OCEM vêm ratificar a necessidade e a importância da literatura na escola, o que já respalda e justifica o uso de romances, como o que proponho na próxima seção desse texto, em espaços escolares. Veja-se, por exemplo, as seguintes passagens: “o texto literário é por excelência polissêmico” (p. 60), “por meio da leitura dá-se a concretização de sentidos múltiplos” (p. 65), “atenção para a dimensão dialógica do texto, [...] para sua pluralidade discursiva” (p. 66) e “a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo” (p. 67). Todos esses excertos concentram sua força argumentativa no texto literário enquanto possibilidade, enquanto caminho a se construir em constante diálogo com outros tempos, espaços, lugares, textualidades, sujeitos.

Têm-se observado que o ensino do texto literário demanda métodos e reflexões também específicos, tendo em vista a atividade pedagógica ir além da crítica e dos estudos literários. Analisar o texto literário do ponto de vista histórico-teórico demanda o contato entre o estudioso e a obra. Ensinar literatura pede mais: mediar o processo de ensino do texto literário requer *outras pessoas* — texto, professor e alunos, cada um aprendiz de si e dos outros. Essas especificidades tendem a ir se bifurcando à medida em que nossos

grupos de atuação vão se desenhando, e nos impelindo da proposição de objetivos e ações capazes de realizá-los.

Os primeiros avanços ganham vida no debate sobre concepção de literatura que, de acordo com Annie Rouxel (2013), apresentou três expressivas mudanças de paradigma, a saber: (I) a literatura deixa de ser entendida como *corpus* restrito a textos legítimos e ganha uma concepção extensiva a outras modalidades textuais; (II) a literatura passa de *corpus* à prática e à atividade de leitura, deslocando um interesse relativamente recente para os campos de produção, edição e recepção dos textos literários, bem como para os agentes que integram esse território, como escritores, editores, críticos, leitores e, é claro, a escola; (III) a literatura vence a concepção autotélica, que por anos a enquadrava na finalidade estética, e passa a ser motivo de comunicação e interação, importando o seu valor existencial e o que os valores ético e estético representam e significam para diferentes agências do humano.

Ao lado das concepções de literatura que têm se modificado com o tempo e no campo da didática da literatura, figuram avanços em outras duas linhas que significam muito para a formação de leitores no ensino médio: a leitura literária e a cultura literária. A primeira passou a se pautar não mais na virtualidade do leitor modelo, mas nos “leitores reais, plurais e empíricos”; encontrou na interpretação dos leitores uma atualização do texto do autor e tem combatido posturas distanciadas com posturas implicadas, garantindo engajamento entre leitores e textos. Rouxel (2013, p. 19) assinala que essa transformação da relação com o texto “se traduz por uma reabilitação do fenômeno de identificação”, o que foi visto por muito tempo como regressão. “Trata-se de provocar no jovem leitor uma distância participativa”, pontua a pesquisadora.

A concepção tradicional de cultura literária tem titubeado entre algumas oposições. Uma delas é a ideia de cultura literária como capital cultural, que está atrelada à representação de uma espécie de inventário cumulativo das obras legítimas que constam

em nossa história de leitor e aos valores sociais atribuídos a elas. Outra visão trabalha sobre o conceito de biblioteca interior, da qual participam nossas experiências com textos legitimados ou não, leituras materiais, virtuais ou imaginárias. Essa última percepção encara a cultura literária como um processo não estabelecido e passível de variações. Ambas possuem seu valor frente ao ensino de literatura — a primeira porque, pela leitura do que tem sido canonizado ao longo do tempo, é possível (des)construirmos e repensarmos nossa identidade social; e a segunda pelo fato de, por aquilo que nos invade enquanto fabulação, e pela abertura à elaboração de outros imaginários e outros critérios de imaginação, nos auxiliar a construir novos parâmetros identitários e questionar os movimentos de canonização e legitimação de alguns textos em detrimento de outros. O ponto é que a experiência de leitura nasce na sensibilidade, abrindo o leitor à reinvenção de si e à leitura das vidas e modos de socialização vigentes no tempo histórico que partilha com outros sujeitos, mas também lançando-o à perspectivação de outros horizontes.

Estaríamos caminhando para o ensino não de literatura, mas de leitura literária? A literatura como experiência ou como objeto de dissecação histórica, teórica e crítica? Na verdade, quando o texto literário integra uma experiência, sua rede de histórias vem à tona, trazendo consigo a curiosidade por sua análise, que demanda conhecimentos teóricos e vai consolidando um estado de disposição à crítica, ao ensaio de dizer, como diria Montaigne. Recordemos Larrosa, nesse momento, ao pensar naquilo que não pode ser esquecido. E não o pode porque nos passou, nos aconteceu e nos atravessou, construindo morada em nós. A experiência pode ser pensada como isso: os acontecimentos que, mais do que viver, nos fizeram acontecer nos palcos e bastidores da vida.

Com essa percepção da dimensão da literatura como experiência no ensino, corroboro com as palavras de Chartier (1999, p. 91), quando defende que as experiências particulares se inscrevem

nos modelos e nas normas que engendram os coletivos dos quais participamos, o que nos impele — e a todo formador de leitor — à consciência de que “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular”. Essa singularidade, por sua vez, não deixa de ser atravessada por “aquilo que faz com que este leitor seja (*de algum modo*, grifo meu) semelhante a todos aqueles que pertencem a mesma comunidade”.

A formação de jovens leitores no ensino médio nos pede a compreensão de que qualquer posicionamento sempre será histórico e, nessa perspectiva, passível de discussão, dúvida, consenso, contrassenso, recusa, transformação, atualização ou embate. Aos professores dos discentes nessa etapa da educação básica, cabe muito além da formação, da informação ou da conformação de leitores. É preciso que “possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura” (DALVI, 2013, p. 69).

Falo de uma *educação literária*, de uma educação que encontre na literatura todo seu potencial pedagógico, que não devemos tomar no sentido de procurar no texto literário a veia positivista que ainda pulsa em muitas pedagogias ou concepções de ciência e conhecimento, mas outra coisa: a possibilidade de aprender na experiência, descobrir o que os textos têm a dizer no contato com eles e no desvelamento das histórias que eles têm para nos contar, como na epígrafe do romance *Viva o Povo Brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, quando ele escreve: “o segredo da Verdade é o seguinte: não existem fatos, só existem histórias”. São as histórias que lemos, ouvimos e contamos ao longo dos nossos itinerários de vida que constroem e desconstroem, em contínua descontinuidade, as verdades do mundo. Ouçamos Barthes:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). 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. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p. 18).

As palavras de Roland Barthes são precisas. Se ainda é questionado o papel ou a relevância da literatura na formação de jovens que ocupam os bancos escolares do ensino médio e de outros segmentos da educação básica brasileira, é indispensável que se diga da abrangência e das dimensões irrepreensíveis do texto literário na vida das pessoas. As propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura na escola não podem deixar de considerar o que a escola já realiza nesse sentido. A seleção de textos para a leitura no espaço escolar, a avaliação do trabalho com o texto literário *in loco* e os livros didáticos no processo de ensino da literatura são aspectos fundamentais para que a escola se permita viver experiências literárias humanamente enriquecedoras e sociocognitiva, histórica e culturalmente potentes.

O leitor escolar que participa de processos normativos e curriculares, como observamos em Jouve (2012), precisa antes se descobrir como o leitor empírico de Eco (2000): aquele leitor que todos somos, que lê como quem sente, que divaga e fabula, que interpreta de várias formas um mesmo fato e que vive as paixões que o texto suscita nele sem medo dos riscos que há nos devaneios, entendidos aqui a partir da filosofia ontológica que enlaça a poesia e a escuta como fenômeno de intimidade, som do silêncio (cf. BACHELARD, 1988). Esse leitor se veste de *Ismália*, sobe a *Construção* de Buarque e se ensoberbe ao pular no ensandecido

mundo de paralelos da loucura. Talvez seja ele o verdadeiro leitor. Talvez.

A LITERATURA NA SALA DE AULA: LETRAMENTO, NEGRITUDE E FORMAÇÃO LITERÁRIA

Nesse ponto das minhas reflexões, proponho uma sequência expandida (cf. COSSON, 2006b) para o letramento literário de jovens do ensino médio a partir do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. A proposta se orienta por pressupostos didático-pedagógicos que compreendem o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

A noção que adoto se inscreve nos Estudos do Letramento (cf. STREET, 1984; 2003; KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000), que tomam *letramento* como um termo que designa as práticas sociais de usos da linguagem que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados. Em linhas gerais, falo de um lugar de saber que não compreende a escrita como um fim em si mesmo, autônomo e individual, mas como experiência social e subjetiva, forjada em relações ideológicas cifradas pela diferença.

A escolha do romance de Lima Barreto responde à necessidade dos alunos do ensino médio lerem textos da literatura brasileira nessa etapa da sua educação formal com a finalidade de melhor compreenderem a formação histórica e cultural do país enquanto constroem, por meio da literatura, sentidos sobre essas experiências de conhecimento. Importante considerar que falo aqui de um grande escritor afrodescendente que, por muito tempo, foi negligenciado pela crítica e historiografia literária brasileira intimamente comprometidas com lógicas coloniais de pensar a literatura, o escritor, o nacional.

O atual contexto sociopolítico marcado pela fragilidade democrática, pelo genocídio da juventude negra, dos povos tradicionais e indígenas, bem como pela ascensão de retóricas fascista e autocrática, fazem de *Triste fim de Policarpo Quaresma* uma leitura atual e potencialmente significativa para os estudantes da última etapa da educação básica. Obras como *Civilização e barbárie* (org. de Adauto Novaes), *Como conversar com um fascista* (Marcia Tiburi) e *A resistência ao golpe de 2016* (orgs: Carol Proner, Gisele Cittadino, Marcio Tenenbaum e Wilson Ramos Filho) são textos que nos abrem, como professores e pesquisadores, horizontes de trabalho político-pedagógico capazes de alargar a experiência literária dos jovens do ensino médio a partir de reflexões filosóficas, sociológicas e políticas sobre questões latentes em nossos tempos. Outro aspecto a ser ressaltado é que o estudo da literatura afro-brasileira é obrigatório nas escolas de nosso país, amparado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, e a literatura, em diálogo com outras artes, é uma das bases da materialização desses marcos legais que, há quase duas décadas, vêm reorientando e movendo concepções e práticas pedagógicas no campo das experiências curriculares em espaços escolares.

Por literatura afro-brasileira compreendo o conjunto de obras que, numa conjunção dinâmica, dialogam com cinco grandes fatores apontados por Duarte (2002), que tem discutido com profundidade esse conceito no âmbito da teoria e da crítica literárias contemporâneas: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. Trata-se de uma literatura que compõe a literatura brasileira, mas de um outro lugar: um território cujo projeto não é reforçar pressupostos românticos que remontam à busca do nacional como efeito universal. As interrogações que as produções literárias afro-brasileiras lançam têm como cerne outras demandas: o reconhecimento dos afrodescendentes como sujeitos de arte e cultura capazes de produzir saberes artístico-literários e a denúncia/combate ao etnocentrismo e ao colonialismo que, desde a

modernidade europeia, têm insistido em nos colocar à margem do mundo das letras e da própria civilização, ora nos classificando como bárbaros — nos tempos coloniais —, ora nos expondo como temas do exótico.

O que proponho lida com diferentes modalidades de letramento: ideológico, literário e negro. À medida que o interesse por práticas de escrita e linguagem, situadas em contextos sociais específicos e alinhavadas por determinadas relações de poder (em geral, assimétricas) nos move, a noção de literatura como força que faz girar o pêndulo da vida ganha força, especificamente no caso da afro-brasileira, cuja capacidade de nos falar com outras palavras, gestos e corpos sobre nós mesmos, individual e coletivamente, é inegável. Desse ponto de vista, o *letramento negro* se apresenta como um território fértil para a produção de sentidos mediados por diferentes poéticas da linguagem a partir do qual são colocados em cena os afrodescendentes e suas histórias, memórias, culturas, epistemes, artes e rituais. Em outras palavras, o letramento negro é um agenciamento sociocultural, uma política linguística e literária que centraliza sua especificidade na reinvenção discursiva do lugar da negritude, reivindicando a transição do negro-tema para o negro-vida, mudança paradigmática que desmonta o olhar temático, objetificante e estrangeiro sobre as populações negras e afrodescendentes — postura conhecida como *negrismo*, nos estudos literários e na crítica cultural contemporânea — e reivindica um espaço outro de enunciação informado pela emergência de experiências e saberes emancipatórios e empoderadores em termos artístico-literários, mas também sócio-históricos, culturais, econômicos e epistêmicos.

A entrada de Lima Barreto e seu romance nas salas de aula de ensino médio brasileiras objetiva que uma proposta de letramento literário deve passar, necessariamente, pelo diálogo com outras artes, sistemas semióticos e instâncias mediadoras. Por essa razão, a sequência em discussão se articula a caminhos teórico-

metodológicos que consideram a cultura das mídias (cf. SANTAELLA, 2003) e o fenômeno da hipertextualidade (cf. XAVIER, 2002) como basilares para ampliar a compreensão dos estudantes em relação à obra principal, recorrendo a releituras, adaptações e recriações que conversem diretamente com as experiências de participação nas culturas letradas e midiáticas onde os educandos atuam cotidianamente.

A sequência expandida de letramento literário (cf. COSSON, 2006) obedece a uma ordem pré-disposta de elementos que constituem o processo de imersão na obra literária e no seu estudo, a saber: (a) *motivação*, que consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido; (b) *introdução*, que é a apresentação do autor e da obra; (c) *primeira leitura*: convém que a leitura seja feita prioritariamente extraclasse, o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura; (d) *primeira interpretação*: o objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor; (e) *contextualização*: compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo e passa por diferentes níveis — (I) teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática; (f) *segunda interpretação*: tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, etc.; (g) *expansão*: busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. O trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação e diferenças. A seguir, apresento um quadro sintético da proposta, que será detalhada mais à frente (próxima página):

SEQUÊNCIA EXPANDIDA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

ETAPA	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Motivação	Acesso a diferentes gêneros de (hiper)texto, disponíveis na <i>web</i> , que remetam os estudantes aos últimos anos do séc. XIX e os primeiros do séc. XX, recorte temporal que situa o enredo de Lima Barreto e sua própria história.	De 02 a 04 aulas
Introdução	Comentários sobre a obra-base e o seu autor. Apresentação crítica de elementos biográficos e críticos em relação com a pouca evidência que Lima Barreto e seus textos tiveram na historiografia literária nacional.	02 aulas
1ª Leitura	Leitura do texto integral, que pode ser realizada durante as aulas, mas se indica que a maior parte dela seja, preferencialmente, em espaços extraescolares.	03 semanas
1ª Interpretação	Ao passo que a leitura vai se dando, devem ser mobilizadas as primeiras impressões dos alunos, perseguindo o “sentido global” da obra e as primeiras ressonâncias da experiência literária deles.	05 aulas
Contextualização	Espaço para a ampliação do lastro de diálogos que se propõe a dar conta do máximo de operações compreensivas pautadas na interdisciplinaridade da obra literária. Apresentação de diferentes enfoques que podem recair sobre a leitura deles e a obra em si, desde conceitos da teoria e da crítica literária	De 02 a 04 aulas

	até contribuições de outras áreas.	
2ª Interpretação	Destacar um aspecto do conjunto que compôs a contextualização para ser aprofundado e desenvolvido pelos alunos. Exercício de crítica e autoria em relação à análise de uma obra literária. Espera-se um produto dessa reflexão manifesto a partir de algum, ou vários, sistemas semióticos.	De 02 a 04 aulas
Expansão	Atividade de leitura comparativa, contrastando a obra lida com outros textos literários anteriores ou posteriores a ela, destacando semelhanças e dissonâncias. Espaço para o diálogo plurilinguístico com outras manifestações da linguagem que visem a ampliação das fronteiras de compreensão da obra.	04 aulas

Quadro 01 — Proposta de Sequência Expandida para Letramento Literário

A motivação para a leitura de *Triste fim de Policarpo Quaresma* pode se dar a partir da visita a portais interativos na *web* que contenham documentos históricos da primeira metade do século XX no Brasil e dos últimos anos do século XIX, de modo que os alunos possam reconstituir alguns cenários políticos, sociais e culturais dos cotidianos que forneceram elementos cruciais para que Lima Barreto escrevesse o principal romance pré-modernista do país. Notícias, reportagens, recortes de jornais, documentação institucional e outros arquivos podem ser mobilizados para motivar os estudantes a perceberem seu país com as lentes da literatura e o papel central que esses diferentes arquivos ocupam no trabalho de criação/produção literária, revelando o diálogo íntimo entre literatura, história e memória que orienta as bases de um sistema literário, suas digressões e expansões.

A apresentação da obra e do autor pode ocorrer com a partilha, junto à turma, de alguns elementos biográficos do autor e da sua obra, sem fazer desse momento um enquadramento de relações lineares e sempre correspondentes entre o que autor escreveu e o que viveu. Considerar os parâmetros da crítica (auto)biográfica contemporânea, que propõe uma leitura fragmentária, rizomática e esparsa da obra literária e do escritor, é um caminho prudente para ensinar aos jovens leitores que a vida não determina o literário, nem vice-versa, mas que ambos partilham de uma rede de influências mútuas que alimentam e fabricam realidades, imaginários e discursos simultânea e paralelamente.

Pedir aos alunos que tracem relações com as primeiras informações sobre o romance e seu autor e as informações históricas e sociais às quais tiveram acesso por meio de hipertextos e de outras mídias à disposição no ciberespaço, pode ser relevante para que eles iniciem o processo de sistematização dos conhecimentos que estão construindo sobre o livro escolhido para o trabalho. Ressaltar que a condição social e racial de Lima Barreto foi crucial para a materialização do seu sequestro na literatura brasileira é fundamental, inclusive porque esse fato dialoga com espaços da narrativa de Policarpo Quaresma e com a construção de novos olhares e perspectivas sobre a historiografia literária canônica do Brasil, colocando luzes sobre o caráter conflituoso e de disputa que, em geral, é apagado ou atenuado quando se fala sobre literatura, arte e cultura no Brasil e em outras ex-colônias europeias, como se essas esferas de produção e experiência humanas fossem construções atemporais de uma humanidade branca, masculina, heterossexual, europeia e rica.

A primeira leitura e a primeira interpretação são interdependentes. Caberá à/ao professora/o de língua portuguesa e literatura elaborar com a turma um contrato didático que estabeleça os prazos de leitura e os momentos, ao longo desse processo, que serão dedicados à partilha e discussão das primeiras impressões de

cada leitor na sala de aula. Priorizar o entendimento dos alunos sobre o título do romance, as apreensões iniciais sobre os personagens, os cenários, os conflitos e os embates políticos, sociais e culturais que dão liga à trama de Lima Barreto é o objetivo nessa etapa da sequência.

Contextualizar a obra não significa, necessariamente, passar por todos os aspectos sugeridos nesse plano de leitura literária. Nessa etapa, a ênfase deve recair sobre meios e caminhos interpretativos que levem os jovens leitores a olharem e repararem no texto literário a partir de algumas perspectivas. Estas lentes podem ser conceitos de outras áreas do conhecimento que têm relações estreitas com os estudos literários, como a sociologia, a antropologia e a filosofia; ou mesmo conceitos da própria teoria literária, como os elementos da narrativa, a caracterização dos personagens, espaços, tempos, entre outros, provocando-os a destacarem, em especial, contrastes entre o que é observável no romance e na sociedade brasileira, em termos de representação racial, geoespacial e política.

Há modos mais próximos da tradição moderna, a exemplo da abordagem histórica da obra, que se preocupa com sua inserção num tempo específico, e há também perspectivas mais contemporâneas, como aquelas que se preocupam com a recepção da obra e buscam reconstituir modos de ler dos leitores do século passado em contraponto com os de hoje ou se interessam mais pelos dispositivos de subjetivação e dessubjetivação próprios à experiência literária de forma mais ampla. Nessa linha, a ideia de presentificar o romance é uma proposição que costuma agradar os alunos, pois se pauta no estabelecimento de relações diretas entre a obra e contextos sociopolíticos e culturais contemporâneos aos estudantes e às suas experiências. É o espaço ideal para lançar a eles um convite: pensar suas histórias, o país onde vivem e os múltiplos desafios pelos quais passamos em contraponto com a obra, fortalecendo um dos pressupostos essenciais dos Estudos do Letramento, que é a análise

das práticas de linguagem como forma de interrogar e questionar formas de poder constituídas e alçá-las, discursivamente, à transformação.

Diferentes temas podem ser pensados, como também perguntas a partir de *Triste im de Policarpo Quaresma* para contextualizar e ampliar a experiência literária dos jovens, como os estudos, os livros, as formas de trabalho, a situação das mulheres e as tensões entre o nacionalismo e o colonialismo. Esses assuntos têm papel singular no romance e guardam implicações fortíssimas com questões do Brasil atual, seja para confirmar que pouco tem mudado desde a época em que o livro foi escrito e lançado, seja para iniciar uma discussão que ressalte as conquistas e as mudanças que atingiram, ao longo do tempo, a relação com os estudos, o mercado editorial, a formação de leitores, a opressão e as violências contra as mulheres, as questões raciais, as fronteiras entre escravidão e trabalho e as contradições entre o nacional e o colonial — todos temas fundantes nesse romance, e que são excelentes chaves de leitura para pensar as implicações entre literatura e vida de maneira crítica e à parte do universalismo romântico europeu.

A segunda interpretação representa mais um avanço no trabalho de construção de sentidos pela literatura. Aqui, se espera que os estudantes possam elencar um aspecto, dentre todos que puderam conhecer ao longo da experiência, para aprofundar por meio de dissertação escrita ou outra produção que lance mão de outras tecnologias além da escrita, ou em suportes diversos. Pode ser um tema, um traço estilístico da narrativa, uma questão histórica, um conceito da teoria literária, da sociologia, etc., que os alunos deverão desenvolver, densificar, explorar para além da superfície e do imediatismo, revelando nuances da obra até então pouco, ou raramente, observadas na sala de aula.

Por sua vez, a expansão é uma etapa do processo que lida, basicamente, com a comparação entre a obra em questão e outras, anteriores, contemporâneas ou posteriores a ela. É um elemento da

sequência didática de letramento literário inspirado em fundamentos da literatura comparada, seara dos estudos literários que se vale do comparativismo entre textualidades, materialidades e discursividades para compreender e questionar aspectos que as aproximam e, sobretudo, as fazem diferentes. O que se persegue, aqui, é a ampliação dos espectros interpretativos vinculados ao romance de Lima Barreto, reiterando seu lugar de escritor brasileiro que, com *Triste fim de Policarpo Quaresma*, melhor introduziu as questões que o modernismo atacaria mais incisivamente a partir dos anos 1920 com a Semana de Arte Moderna, e os manifestos decorrentes desse período de novos fôlegos na formação artístico-cultural do país. A presença de elementos nacionais, a crítica à herança colonial, a ruptura irreconciliável com o ideário romântico e a luta pela afirmação do genuinamente brasileiro são temáticas que podem favorecer a discussão da obra de Lima Barreto em sala de aula.

No decorrer da sequência, dentro das etapas que forem mais adequadas ao desenvolvimento do trabalho do professor, o uso de produções midiáticas tenderá a fortalecer as demais estratégias didático-pedagógicas, de modo a consolidar a metodologia de ensino do texto literário e atingir os objetivos formulados. Algumas possibilidades viáveis são a exibição do filme *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1998), dirigido por Paulo Thiago, que retrata de forma autêntica o enredo original do livro. Além dele, outras obras cinematográficas relevantes para a compreensão das interrogações que Lima Barreto nos dispõe são *Mauá, o Imperador e o Rei* (1999), de Sérgio Rezende, que se inspira na ideia de pátria sem um nacionalismo extremista; e *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade, que é baseado no livro homônimo de Mario de Andrade (1928) e desenvolve a ideia de anti-herói brasileiro. No campo televisivo, a minissérie *Chiquinha Gonzaga* (1999), da Rede Globo, centra e aprofunda a luta pela afirmação da música popular brasileira e a denúncia da condição social da mulher, frente a um

modelo societal forjado pelo colonialismo europeu e o autoritarismo falocêntrico.

O uso de adaptações da história criada por Lima Barreto para outros formatos, enredos e suportes, como é o caso das HQs, é caminho para estimular a pluralidade de concepções textuais e literárias em sala de aula, além da recorrência a textos não-literários que ofereçam, no limiar das possibilidades de contextualizar a obra na sequência expandida, imagens do autor, da sua produção e da história do país. As pesquisas que resultaram nos livros *A vida de Lima Barreto (1881-1922)*, de Francisco de Assis Barbosa, e *Lima Barreto: um triste visionário*”, da historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwartz (2017), são exemplos de notável qualidade e comprometimento sociopolítico com a reconstituição da figura de Lima e do seu legado para as literaturas e as culturas nacionais. A leitura e o estudo das várias capas do livro, em suas diferentes versões, e o que elas propõem do ponto de vista gráfico, editorial e iconográfico pode despertar a curiosidade dos estudantes e abrir um campo fecundo para pensar a literatura com olhares menos grafocentros. O mérito da proposição é o trabalho imaginativo que se atrela às interpretações visuais e (re)leituras advindas do campo das sensibilidades, não só intelectivas, mas afetivas, corporais e cognitivas.

Conforme Santaella (2003, p. 24), é importante entendermos, no tecido das linguagens, a importância que o diálogo entre diferentes semioses oportuniza a jovens leitores em formação, pois os alça à possibilidade de produzirem mecanismos de compreensão e interpretação textual mais complexos, com múltiplas interfaces em comunicação. Sobre a cultura das mídias e suas formulações textuais, ela defende que “os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram, são os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais”.

Com os encaminhamentos que propus, objetivei sugerir, provocar, causar algum pequeno e breve deslocamento acerca de como se aborda, geralmente, a obra literária em sala de aula com jovens. Nesse sentido, destaco o quão essencial é pensar o ensino de literatura pautado no letramento literário dos sujeitos, justamente para ultrapassar os simulacros da leitura como lastros de si mesma, afinal a leitura literária “tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura [...] mas sim [...] porque nos oferece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2014, p. 30).

À GUIA DE UM HORIZONTE: PALAVRAS (NUNCA) FINAIS

O debate sobre as relações entre literatura e ensino no Brasil não é novo. Dos anos 1980 até hoje, fins da segunda década do século XXI, as produções em torno do tema e seus (des)enraizamentos têm crescido substancialmente, fato revelador de que cada vez mais professores e pesquisadores têm se dedicado a um assunto tão importante e urgente em um país com índices de analfabetismo extremos e milhões de pessoas incapazes de usar a leitura e a escrita para finalidades mais complexas. Porém, ainda observo certa distância dos estudos literários e da crítica literária dos territórios pedagógicos, e o inverso tem também algo de factual, o que não contribui positivamente para a construção de um país de leitores, de leitoras, para a democratização do acesso e do direito à leitura, à escrita, à literatura.

Um país não se faz com homens e livros, principalmente no caso do Brasil, que não é para principiantes, como disse acertadamente Tom Jobim. Para construir um país de leitores, precisamos de diferentes identidades em trânsito, em devir, num estado próximo ao nomadismo, caminhando em direções diversas que busquem como ponto de encontro a minimização das

desigualdades sociais, econômicas e epistêmicas que excluem cruelmente milhões de brasileiros da experiência literária diversa como direito. Para construir efetivamente um Brasil de leitores precisamos dar visibilidade, ler e incentivar a produção literária afro-brasileira, legitimando e reconhecendo outras existências, histórias e narrativas literárias ou não, algo que, como se sabe, foi amplamente combatido por projetos eugenistas e racistas que foram levados a cabo na formação da literatura brasileira.

Penso que não é possível a literatura formar, sozinha, cidadãos. Para que ela exerça sua potência são necessárias condições plenas e igualitárias de cidadania, sem as quais as possibilidades concretas de edificar legiões de leitores críticos, sensíveis, perspicazes e capazes de modificar a si e ao mundo, diminuam consideravelmente e, em alguns casos, até se anulam. É bem verdade que há fissuras no tecido social que permitem a emergência de sujeitos que se formam leitores literários em situações adversas, mas negar o peso dos grilhões das violências sociais, raciais e de gênero e das desigualdades estruturais, que estão nas raízes da constituição do Brasil, no condicionamento de inúmeras histórias de vida, é se colocar diante do mundo incapaz de interrogá-lo, de enunciá-lo, de reelaborá-lo, de sonhá-lo maior e melhor (por que não?) para quem ainda é privado da força dessa arte que pode nos tornar menos medíocres e pasmaceiros frente aos desafios e paradoxos da vida.

Lutar com e pelo ensino de literatura na educação básica, único espaço de formação literária para a maioria esmagadora dos jovens brasileiros, é um dever de todo professor e pesquisador minimamente comprometido com a transformação social e a democratização de um bem que não é luxo, exclusividade de uns poucos iniciados ou torre de marfim dos eruditos. É um direito de todas as brasileiras, de todos os brasileiros, e como tal, precisa ser respeitado e fortalecido. A literatura é corpo-político, corpo-artístico, corpo-revolução, corpo-direito.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACON, Francis. Of Studies. In: *Essays*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BERGSON, Henri. A percepção da mudança. In: *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de R. de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. *Vida e Educação, Fortaleza*, v. 10, p. 14-16, 2006a.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006b.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia. et. al. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.
- DUARTE, Constância Lima. *Imprensa feminina e feminista no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: AFOLABI, Niyi; BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda (Orgs.) *A mente afro-brasileira*. Trentonj, EUA / Asmara, Eritreia: África World Press, 2007, p. 103-112.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e Afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Vol. I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

HOMERO. *Odisseia*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Sobre la experiència. *Aloma*: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, Barcelona, 2006, p. 87-112.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de. *Manifesto por um Brasil Literário*. Rio de Janeiro: Movimento Brasil Literário (MBL), 2009.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Alfaguara Brasil, 2008.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia. et. al. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education*, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus lógico-philosophicus*. Paris: Gallimard, 1993.

BORDÔ-GRENÁ